

## **"La experiencia de Bolonia un paso o un obstáculo para la mejora de las Universidades Latinoamericanas".**

**Antonio Fraile Aranda.**

**Universidad de Valladolid (España)**

### **Introducción**

Si tenemos en cuenta que en la Unión Europea las cuestiones relacionadas con la educación son competencia exclusiva de cada uno de los estados miembros, el proceso de Bolonia puede representar una buena oportunidad de modernizar la universidad española en un sentido convergente con Europa.

Esta misma situación educativa deberá ser considerada en el contexto Latinoamericano, ante el proceso de innovación y cambio en sus universidades. La pregunta que nos hacemos es si la experiencia del modelo Bolonia es el camino a seguir o si las carencias y problemáticas que este proceso está generando en Europa, puede servir de lección para no caer en las mismas problemáticas.

En el informe de la OCDE sobre la educación, del año 1996, ya se decía que los rápidos cambios de la economía y de los medios tecnológicos podían hacer inútil una capacitación orientada exclusivamente hacia la formación profesional, pues la evolución de los conocimientos y la propia transformación de las empresas dejan obsoleto el contenido a transmitir desde la escuela básica hasta la universidad. Por lo que habría que pensar en un nuevo conocimiento, basado en la adquisición de procedimientos de aprendizaje a utilizar a lo largo de la vida.

Con la declaración de La Sorbona en 1998 surge, por primera vez, la voluntad de potenciar una *Europa del conocimiento*, con el objetivo de que la educación superior ayude a los ciudadanos, no sólo a ser más competitivos, sino a incrementar su calidad de vida, como valor de la sociedad del bienestar. Desde este documento se decía que "...Europa no es sólo la Europa del Euro, los bancos y la economía. Tiene que ser también la Europa del conocimiento.", con objeto de entender que las universidades y los gobiernos que las amparan deben construir "ciudadanía europea".

Tras estas intenciones de la política educativa europea, debemos analizar el nuevo papel de la universidad y del profesorado en la nueva sociedad globalizada. Conocer cuáles son: las verdaderas intenciones de las políticas educativas de los respectivos centros docentes, sus planes de estudio y el papel de los docentes. De qué forma las nuevas políticas educativas universitarias se dirigen a unos intereses establecidos por la competitividad de la sociedad neoliberal y el mercado empresarial o, sin embargo, solamente atienden a cuestiones académicas y formativas.

Los medios a través de los cuales se comienza a desarrollar este nuevo proyecto europeo son: la armonización de los sistemas nacionales de las

titulaciones, el establecimiento de un sistema europeo de Transferencia de Créditos (ECTs) y la implantación de un Suplemento Europeo al Título. Siendo preciso revisar, de forma crítica, cómo cada uno de estos elementos son parte del proceso de convergencia para el desarrollo de la actividad académica, analizando las contradicciones entre lo que la universidad contempla entre sus finalidades y las nuevas exigencias empresariales dentro de un modelo de sociedad neoliberal.

Para luego presentar una serie de propuestas, desde una perspectiva pedagógico-didáctica, basadas en unos principios para intervenir en el aula y en una serie de estrategias docentes que facilitarán el proceso enseñanza-aprendizaje con nuestro alumnado.

### **1.- El papel de la universidad en la sociedad**

Una de las finalidades de la convergencia es conseguir que todas las universidades europeas evolucionen junto con el desarrollo socioeconómico y cultural de su país, superando las diferencias entre los estilos docentes: el napoleónico, el anglosajón, la tradición alemana, etc. (Bricall, 1997).

Mientras que a partir de los años setenta se inicia la búsqueda de una mayor igualdad y un mejor reparto de la riqueza, favoreciendo con ello una universidad de masas; con la llegada de los ochenta y el modelo neoliberal los gobiernos se reemplaza la idea de servicio estatal a través de sensibilización a las demandas del mercado; hasta que en los noventa se buscan nuevas fórmulas de relación entre el poder político y el académico, generándose la internacionalización, la diversificación de la demanda y la invasión de las nuevas tecnologías (Michavila y Calvo, 1998: 34).

Esos cambios de la universidad española vienen motivados por el contexto social, económico e institucional de estas últimas décadas. El fuerte incremento de estudiantes matriculados ha exigido un incremento importante del gasto público, siendo la contribución del estado del 0,8 % del PIB. A pesar de ello, en la actualidad, no podemos considerar al sistema universitario como elitista, ya que esta institución cumple una función de socialización equivalente a la que la escuela primaria cumplía hace años, ayudando a un importante desarrollo de la cultura y el conocimiento en el ámbito superior. Siendo todavía escasa la contribución de la administración al desarrollo de esta actividad académica, dotando de mayores recursos personales y materiales.

Uno de los retos de la universidad para los próximos años es: cómo hacer compatible la dimensión social del servicio público, abierto a toda la sociedad, y cómo, a la vez, conseguir una mayor calidad de sus actividades docentes (en momentos en donde no sabemos si dispondremos de los recursos que lo favorezca). Hacer compatible la finalidad de la universidad de generar nuevos conocimientos, con un espíritu crítico que cuestione las contradicciones del actual sistema neoliberal. Esto exige una mayor relación entre los profesionales e investigadores, entre teoría y práctica, entre el trabajo manual e intelectual.

También es exigencia de la nueva universidad responder a las exigencias de la sociedad, adaptando los estudios superiores a las cambiantes demandas sociales (a partir de conectar docencia e investigación); a partir de dotar de unos estudios de postgrados con una mejor planificación y coordinación universitaria; superar las luchas internas por disponer mayor número de créditos y de materias en las respectivas titulaciones y con ello conseguir más presencia y poder académico; crear centros de investigación; potenciar la movilidad de estudiantes y profesores; favorecer los programas de evaluación de la actividad docente como instrumento de control y mejora profesional e impulsar el papel crítico y comprometido de los docentes.

Desde una perspectiva crítica, Giroux (1997) considera que los académicos debemos redefinir nuestro papel como intelectuales públicos, con objeto de intervenir en las instituciones académicas de forma comprometida hacia la producción de conocimiento, valores e identidades sociales, considerando el trabajo como un lugar activo para la producción de pensamiento crítico, para la acción colectiva y lucha social.

También para Young (1993), los estudiantes deben aprender a reescribir sus propias experiencias a través de un compromiso ideológico, aprender a teorizar más que a recibir teorías y cuestionar el poder autoritario del docente, como medio para saber actuar ante las nuevas necesidades de una sociedad democrática. Según Dewey (1995) en democracia se deben defender principios como la tolerancia, el respeto a las opiniones de los demás, la libertad de expresión..., desde una acción colaborativa que nos ayude a construir y reconstruir colectivamente nuestra sociedad.

Para concluir, las conexiones entre el sistema educativo y el sistema de producción son cada vez más evidentes, considerando que las desigualdades sociales surgen por razones: económicas, sociales, culturales. Siendo conscientes que para resolver esta problemática, desde la universidad debemos actuar implicando a los estudiantes en esas reflexiones sociocríticas.

## **2.- Las políticas educativas promovidas desde una sociedad neoliberal**

Con el nuevo sistema universitario promovido por la convergencia europea se pretende ganar en eficacia en los centros, a partir de reducir las titulaciones y un mayor coste económico para el alumnado. Estos cambios en el escenario universitario tienen un carácter discriminatorio hacia los menos pudientes, salvo que las intenciones de este nuevo proceso de Convergencia con Europa sea una excusa para atender los intereses de empresa, a través de estudiantes más competitivos y educados para el sistema económico neoliberal, desde las titulaciones y las universidades de prestigio.

La nueva política educativa neoliberal parte de una alta cualificación tecnológica, de un desarrollo científico especializado, pero donde tiene escasa

presencia la diversidad y la multiculturalidad. Se trata de una universidad que forma estudiantes para ser trabajadores capaces de responder a problemas de una forma eficaz e inmediata, sin necesidad de revisiones o cuestionamientos críticos (Hirtt, 2003).

Según recoge Klein (2007), las políticas neoliberales que define Milton Friedman en su libro *Capitalismo y libertad: privatización, desregulación y recorte de gastos sociales* como claves del libre mercado y que tienen que ver con: la eliminación por parte de los gobiernos de reglamentos y regulaciones que dificulten la acumulación de los beneficios, la necesidad de vender todo activo que pudiera ser operado por una empresa y dar beneficios, y, por último, cortar los fondos asignados a programas sociales. Con todo ello, se aprecia una clara política de reducción de impuestos para todos y de apertura al libre comercio internacional en perjuicio de los más necesitados, desde una importante clave privatizadora.

Cuando una política neoliberal comienza a tomar este tipo de medidas en el escenario socioeconómico, terminan reproduciéndose en el resto de áreas y entre ellas la educativa. Concretamente, en el escenario de la educación se concretan en dar mayor impulso a los centros escolares y universidades privadas, entregando a las familias sin recursos los cheques escolares o las ayudas económicas a devolver con altos intereses, destinadas al pago de las matrículas en este tipo de servicios privatizados.

Por último, según Barnett (2002), estamos ante un desarrollo de la “performatividad” basado en un desarrollo mercantilista de la enseñanza, hasta el punto de convertirse en una cosa alienable en sí misma, literalmente enlatada para los estudiantes, y que se presenta en forma de folletos y kits de aprendizaje.

### **3.- Los programas de intervención desde la Convergencia Europea**

Con las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) se ponen las piedras de la Convergencia Europea. Para Palomero y Torrego (2004) estamos ante una gran controversia ya que debemos esperar a comprobar cuáles son las verdaderas intenciones de las nuevas políticas educativas, sus finalidades y el papel que nos espera a los docentes ¿cómo las instituciones universitarias desde esta nueva política van a poder responder a unas necesidades locales y globales?

En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), las administraciones definen las políticas académicas a desarrollar por la universidad. Y ésta, como principal entidad transmisora del conocimiento, debe disponer de los mecanismos para favorecer el ingreso de los estudiantes en un mercado de trabajo dinámico. Por ello, se han de revisar los programas de formación y sus disciplinas para satisfacer las demandas sociales.

Los cambios que plantea la Convergencia Europea se centran en cómo: conseguir una mayor armonización de los actuales y diversos programas formativos

Europeos, organizar el tiempo de formación a través de ECTS y crear un documento como suplemento al título, en donde se recojan los aspectos más significativos de la formación de nuestros estudiantes, que ya fueron recogidos en Fraile (2006 y 2009) y que revisamos a continuación:

**3.1.- La armonización de los sistemas nacionales de titulaciones** se basa en la puesta en marcha de los ciclos de grado y postgrado. Los nuevos títulos de grado pasan a tener 240 ECTS, y se diseñan en función de unos perfiles profesionales, y a partir de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades a alcanzar) que se vienen concretando para cada titulación.

Para atender la organización docente de estas nuevas titulaciones se precisa de importantes cambios metodológicos. Es imprescindible un plan de formación permanente para el profesorado universitario que permita mejorar/actualizar sus estrategias docentes. Por ejemplo: la actividad docente precisa de estilos activos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación formativa (autoevaluación). Esas metodologías activas deben estar enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias del estudiante (De Miguel, 2006).

El segundo nivel de las enseñanzas universitarias, relativo a los títulos de Master o Doctorado, tienen como finalidad profundizar en un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar de especialización científica, orientados a la investigación y a la formación profesional. Para luego integrar los titulados universitarios en la vida profesional, como una de las principales preocupaciones sociales de la enseñanza superior.

Esto exige de un profesorado universitario con mayor formación y dedicación investigadora. Así como de la dotación de mayores recursos y de infraestructura tecnológicas (instalaciones y equipos), que posibiliten un cambio de innovación docente. A su vez, los estudiantes deben adquirir no sólo los conocimientos necesarios en razón a su perfil profesional, sino también competencias transversales: instrumentales, personales y sistémicas, desde una participación más activa y comprometida (Fraile, 2004).

**3.2.- Un nuevo sistema europeo de transferencia de créditos ECTS** (*European Credit Transfer System*), cuya finalidad es favorecer las equivalencias de las materias de los diferentes planes de estudios. Así como promover la movilidad de los estudiantes, facilitando el reconocimiento académico e integración profesional de los titulados en un mercado común laboral.

En los últimos años, el programa Erasmus ha impulsado el intercambio de estudiantes en el espacio europeo, el número de estudiantes españoles que participan en dicho programa y el que reciben las universidades españolas es de aproximadamente 25.000. Teniendo como obstáculo la baja asignación económica (300 euros mensuales) que se ofrece.

El crédito europeo representa: la unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, con un valor de 25/30h. Al contabilizar los créditos de una asignatura se tendrán en cuenta: las horas de clases teóricas y prácticas, los seminarios y tutorías, los trabajos de campo, el trabajo cooperativo en grupo, el tiempo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. En la realidad, muchas universidades no reconocen los créditos de otras, bajo el argumento de que las exigencias de rendimiento son demasiado diferentes. Además, muchas universidades han planificado sus planes de estudio de Grado de manera tan rígida que no son posibles las estancias en el extranjero.

A su vez, con esa carga horaria se pretende preparar a los estudiantes hacia el mundo laboral con una dedicación profesional de cuarenta horas semanales, similar a la que realizan los trabajadores de cualquier empresa. Con ello, se comienza a preparar a los estudiantes hacia la adaptación al mundo laboral. La carga lectiva del docente está menos definida y, en algunas universidades, se encuentra en plena negociación sindical. En algunas nuevas guías didácticas por titulación, nos adelantan el posible número de créditos para organizar y estructurar los programas de enseñanza. Más fruto de negociaciones a partir del poder de algunos departamentos, que de encontrar una propuesta académica que permita una mejora en los procesos formativos del estudiante.

**3.3.- El Suplemento Europeo al Título** representa un modelo de información unificado, personalizado según los estudios cursados. En este suplemento se recogen las titulaciones, competencias y capacidades profesionales adquiridas. E informa a los potenciales empleadores, de los diferentes países europeos, sobre los méritos adquiridos por los estudiantes.

Con este documento se pretende dotar de mayor transparencia al sistema universitario y empresarial, para una mejor comprensión y comparabilidad de los títulos académicos. Así como favorecer la empleabilidad. Aunque, también, se fomenta una carrera competitiva por la acumulación de titulaciones dirigida hacia el consumo de nuevos programas formativos, lo cual no siempre garantiza nuevos conocimientos y si la meritocracia.

Esa acumulación de títulos es un camino más viable para aquellos que si disponen de recursos económicos y que, por tanto, estos podrán obtener más certificaciones y acceder a un mercado competitivo. Esto representa un problema de justicia social, ya que no garantiza la igualdad de oportunidades. Esto sólo solucionable con una política de ayudas y becas para los estudiantes desde las diferentes administraciones (ya que los estudiantes sin becas dependen de créditos bancarios a devolver concluidos sus estudios).

También, la implantación del (EEES) puede ser una disculpa para las políticas del sistema neoliberal, que aprovechan los altos costes que genera la universidad, para modificar el actual sistema universitario a través de un proceso de

mercantilización de la enseñanza, MacDonalización de los centros formativos (Ritzer, 2007), privatización de los centros públicos, patrocinio de determinadas titulaciones en búsqueda de una mayor eficacia, etc. Se trata de que no cambie nada en los aspectos académicos y encarecer el acceso a las titulaciones a los estudiantes (siendo siempre los más perjudicados los pertenecientes a las clases económicas más bajas).

No obstante, ante estos cambios que avanza la Declaración de Bolonia cuál va a ser el grado colaboración entre las universidades europeas, de qué forma se va a seguir desarrollando la movilidad académica y laboral de los estudiantes, de los docentes y del personal administrativo y de servicios; cómo se van a dotar de mayor calidad a las nuevas titulaciones.

#### **4.- Propuestas alternativas a las actuaciones desde la Convergencia Europea**

Una mirada crítica a este proceso de Convergencia nos lleva a que la Universidad debe apoyarse en un sistema más democrático, como parte de una sociedad a la que se la exige la participación de todos, desde una igualdad de oportunidades. Donde los estudiantes no puedan ser discriminados por razones de género, cultura o nivel económico. Ya que la calidad universitaria no será posible si nuestras universidades no son representativas de la diversidad que existe en la sociedad (Flecha, García y Melgar, 2004).

Para potenciar una educación en valores democráticos, los profesores hemos de revisar cómo los modelos educativos vigentes se ven afectados por unas desigualdades sociales de una sociedad tecnológica, lo que dificulta la transmisión del conocimiento. Esta nueva organización de los tiempos y espacios no tiene en cuenta la diversidad del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje. Ante lo cual se precisa de estrategias docentes como: la negociación, la comunicación y el diálogo, la búsqueda conjunta de soluciones desde la participación activa y comprometida de los estudiantes en su aprendizaje (Fraile, 2006).

Es decir, comenzar considerando unos principios que nos ayuden a definir nuestro bagaje pedagógico y que impulsen un cambio educativo acorde a las demandas de una sociedad de la información, a través de: el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para colaborar con los otros y trabajar en equipo, el respeto hacia las opiniones ajenas y el sentido de la responsabilidad.

Los docentes universitarios debemos observar y atender a las problemáticas de tipo social, desde la participación multicultural que exigen todas las esferas sociales. Para dicho proceso no sólo se nos debe demandar un mayor potencial académico e intelectual, sino aportar soluciones a las diversas problemáticas sociales cuando otros organismos políticos y económicos no están sabiendo resolverlas. No obstante, esto también exige de importantes cambios en la vida académica desarticulando las fronteras existentes ente la universidad y la sociedad,

empleando la comunicación virtual que determina la creación de una red de conexiones entre los docentes y los discentes. Internet abre las puertas a múltiples posibilidades de interacción y diálogo entre el profesorado y todo tipo de ciudadanos, haciendo posible una mejor difusión y accesibilidad a los avances científicos.

Por último, la nueva universidad debe estar conectada globalmente, para que se prodiguen los intercambios interculturales e interdisciplinarios. Especialmente entre profesores que se encuentran a grandes distancias, desde culturas e idiomas diferentes, buscando el enriquecimiento de pensadores y docentes que, perteneciendo a diferentes áreas de conocimientos, puedan compartir sus visiones y perspectivas académicas. La universidad ya no representa un espacio que sólo se destina a transmitir el conocimiento, sino como un lugar para generar otras posibilidades interdisciplinarias y transversales.

### **5.- Propuesta para una formación inicial y permanente en un nuevo escenario universitario**

La formación inicial debe disponer a los futuros docentes para saber actuar ante una realidad compleja, imprevisible y cambiante, y asumir diversos roles como son: transmitir conocimientos, aplicar rutinas, solucionar problemas, diseñar pautas de comportamiento, canalizar las peticiones del alumnado, evaluar los aprendizajes, etc. Todo ello, exige un programa amplio de formación didáctica que favorezca la adquisición de un conjunto de estrategias que les permita actuar en el aula.

*“La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: “la totalidad es la no verdad” (Morin, 1994: 101).*

Respecto a cómo debe ser la formación inicial y permanente de este nuevo profesorado, desde esta perspectiva, nos planteamos las siguientes cuestiones:

¿Cuál es la presencia de las vivencias y conocimientos previos de los estudiantes en su formación inicial?

¿Cómo favorecer entre los futuros docentes su autonomía desde el trabajo grupal?

¿Cómo promover los procesos de interacción y comunicación entre profesor y estudiantes?

¿Cómo debe ser el programa de formación del profesorado para que les ayude a reflexionar de forma crítica sobre su práctica?

¿Cómo favorecer una enseñanza aprendizaje basada en la actividad cooperativa?

La formación del profesorado debe posibilitar tanto la capacidad para saber transmitir conocimientos, como la capacitación para investigar su propia práctica. Para ello, debemos analizar los procesos mediante los cuales los profesores se



implican, individualmente o en grupo, en experiencias de aprendizaje de nuevos conocimientos para intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza.

**5.1. La formación inicial del profesorado universitario.-** Como alternativa al modelo academicista y técnico de la formación inicial, apostamos por el modelo de formación en la práctica. Los estudiantes deben ser capaces de analizar, cuestionar y reflexionar, de forma sistemática su práctica. Preocuparse por la transformación social de la escuela, mejorando la calidad de la enseñanza y la innovación del currículo. Desde los centros de formación, se deben atender a las competencias transversales y específicas que mejoren su formación.

A partir de Imbernon (1994), la formación inicial debe dotar al futuro docente de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal; capacitándole para asumir la tarea educativa en toda su complejidad. Desde un conocimiento y una actitud que le conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente, en función de los cambios que se producen.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en las teorías constructivistas y de la comunicación. Ya que la dimensión social de esta actividad docente, se desarrolla en un escenario en donde los contenidos forman parte de contexto sociocultural (Vygotski, 1979). Por tanto, desde estos procesos de innovación educativa, los estudiantes deben aprender de la realidad educativa para saber actuar en la práctica. Para llevar adelante este proceso, recogido ampliamente en (Fraile, 2006), nos valem de los siguientes principios pedagógicos:

**a) Considerar los conocimientos previos de los estudiantes.** La construcción de conocimientos en los estudiantes se produce cuando lo que se aprende no sólo se debe a las nuevas informaciones presentadas, sino también a sus conocimientos previos (Pozo Municio, 1998).

Con objeto de que los estudiantes adquieran, desde esta formación, una cultura académica seguimos un proceso de reconstrucción, que parte de sus conocimientos iniciales, de sus concepciones, de sus creencias e inquietudes, de sus propósitos y actitudes. Así, se comienza el curso compartiendo y negociando con los estudiantes dicho programa. Y desde las primeras sesiones, los conocimientos básicos de los estudiantes son revisados y utilizados con objeto conectar con los nuevos aprendizajes, a partir de cuestionar de forma crítica sus conocimientos de educación física.

Los estudiantes aprenden a interpretar sus experiencias de vida, desde sus conocimientos básicos. Donde los resultados de su aprendizaje no sólo dependen del programa, sino de los conocimientos previos, de sus concepciones y motivaciones; ya que sólo el aprendizaje se adquiere y mejora cuando la nueva información se relaciona de forma significativa con lo que ya conocían. Es decir, potenciar aquellas competencias académicas o relativas a conocimientos/saberes teóricos; las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para

cada sector profesional; y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como “*know how*” aplicadas al ejercicio de la profesión docente.

***b) Estimular el aprendizaje autónomo de aprender a aprender a partir del trabajo grupal.*** El desarrollo de la autonomía como competencia personal se relaciona con el hecho de aprender, cuando quien aprende tiene la oportunidad de ejercer algún tipo de control procedimental, cognitivo o de proceso sobre el desarrollo del propio aprendizaje (Araujo y Sastre, 2008).

El trabajo grupal/colaborativo promueve la autonomía de los estudiantes, ya que ese trabajo colectivo parte de la construcción e intercambio de los aprendizajes individuales. El dominio de diversas técnicas de estudio y estrategias cognitivas de aprender a aprender, ayuda a conseguir una mayor comprensión de los contenidos, y que los estudiantes revisen qué hacen y por qué lo hacen (Fraile y Otros, 2000).

A partir de Araujo y Sastre (2008) la noción de autonomía supone: a) Aprender a desarrollar una gestión eficiente de la información; b) Desarrollar un amplio conjunto de habilidades vinculadas con la gestión eficaz del tiempo disponible, la planificación realista de la actividad de aprendizaje y la capacidad de fijar objetivos realistas; c) Desarrollar habilidades de trabajo, de estudio y de investigación; d) Mejorar actitudes como la flexibilidad, la imaginación, la apertura a nuevas informaciones, etc., e) Revisar y contrastar el trabajo realizado para examinarlo a la luz de criterios propios y externos; f) Redactar informes a partir de una determinada investigación sobre un tema o problema específico, así como presentarlo de forma oral antes sus compañeros de clase.

Cuando favorecemos el debate en clase ayudamos a que los estudiantes compartan sus conocimientos y contrasten sus opiniones desde visiones divergentes. También, mejora la competencia de escuchar y comunicar, desde un clima de respeto mutuo. Así como conseguir un mejor autoconocimiento personal. Ya que desde ese mayor conocimiento viene la confianza y la autoestima. Para ello se pedirá a los estudiantes que aprendan a: Ser consciente de quienes son, de qué saben hacer, de cómo actúan en la vida dentro y fuera de su escenario de aprendizaje, de cómo reaccionan ante situaciones diversas e imprevisibles. Para Benito y Cruz (2005), el núcleo del aprendizaje colaborativo consiste en que los alumnos trabajen juntos para completar una tarea donde se preocupan tanto de su aprendizaje como el de sus compañeros (competencias relativas a las habilidades interpersonales y a la autoestima).

Por último, con objeto de que los estudiantes puedan adquirir una mayor autonomía, se inician procesos de negociación. Desde donde se establecen, de forma conjunta, las pautas y procedimientos para el diseño, la puesta en práctica y evaluación de las asignaturas. También, en la selección de los materiales didácticos como parte de un proceso emancipador. Para ello, se les deja un tiempo para

organizarse en grupos colaborativos desde sus intereses de aprendices, y, por último, se le pide que se pongan de acuerdo en fijar los criterios para su autoevaluación.

**c) Promover el diálogo con objeto de mejorar la interacción y comunicación entre profesor y estudiantes.** La teoría de la acción comunicativa surge para favorecer el intercambio, el debate, la reflexión y la discusión, y se desarrolla desde dos grandes principios metodológicos: La constitución de grupos de trabajo y el aprendizaje por investigación. Para Flecha (1998), la teoría de la acción comunicativa se puede considerar como la base de la teoría crítica, ya que el pensamiento es radicalmente dialógico. Por tanto, las teorías sociales actuales deben apoyarse en el diálogo y la comunicación de Habermas (1989) y la reflexividad de Giddens (1994).

El diálogo como principio de aprendizaje exige un encuentro sincero e igualitario entre personas (profesor-estudiantes), en donde uno y otros aprendemos conjuntamente (ya que gracias a los comentarios y a las preguntas de los alumnos, el profesor también aprende).

Desde la teoría de la acción dialógica-comunicativa, el profesor dejará el protagonismo del aprendizaje a los estudiantes, lo que facilitará el acercamiento a la realidad educativa desde un modelo de pedagogía crítica (Aubert et al., 2004). Se procura fomentar un proceso de cooperación, a través del diálogo y la comunicación, para evitar la imposición del conocimiento.

Para Imbernon (2007), desde esa actividad dialógica podemos analizar los diversos principios de la realidad educativa, porque la educación tiene lógicas contradictorias que se viven en la relación profesor/profesión. Así, una de las finalidades del docente es analizar el papel de la sociedad de la información y del conocimiento, cuestionando sus desigualdades, ya que no todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso a la información, ni para poder seleccionarla y procesarla. Especialmente, entre los aprendices pertenecientes al tercer mundo o que forman parte de las clases silenciosas (Flecha, 1997).

Gracias a este proceso de aprendizaje, ambos podrán entrar en el mundo de lo desconocido, y como dice Freire (1990), “para saber lo que todavía no sé y para saber mejor lo que ya sé”. Ya que sólo a partir de esa comunicación e interacción podremos ayudar a los estudiantes a construir y reestructurar su conocimiento. Desde los debates implementaremos mejor las competencias y avanzaremos en el conocimiento. Así al debatir sobre contenidos socio-políticos, los estudiantes podrán ir quebrando la idea de falsa neutralidad del sistema educativo (Cascante, 1997; Díez Gutiérrez, 2007).

Ese proceso de diálogo y comunicación, entre profesor-estudiante, exige diseñar estrategias de construcción dialéctica, siendo el aula el espacio de conocimiento compartido. Desde un proceso de interacción que atienda las aportaciones de los estudiantes. Esta perspectiva comunicativa, parte de que nadie tiene la solución sobre el qué, cuándo, y cómo enseñar y evaluar. Desde una

dinámica intersubjetiva que favorezca un proceso democrático en el que, a través del diálogo, amplíemos nuestras perspectivas (Botey y Flecha, 1998).

**d) Desarrollar en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica sobre su práctica**

El incremento de los canales de información en la sociedad del conocimiento, nos exige no sólo saber elegir y seleccionar las fuentes sino adquirir las competencias que faciliten la reflexión crítica. Los estudiantes deben aprender a seleccionar aquellos contenidos más relevantes y significativos, para cada momento y en razón a sus necesidades formativas.

Con el fin de mejorar la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes, las actividades de clase ayudan al desarrollo cognitivo-lingüísticas desde tareas de: describir, definir, resumir, explicar, justificar y argumentar sus experiencias corporales. A través de diferentes tipos de lenguaje escrito o verbal pueden: redactar resúmenes, parafrasear las ideas principales, elaborar esquemas y mapas conceptuales. Así como organizar esa información y presentarla en clase.

También, los estudiantes deben aprender a ponerse en lugar de los demás y, con ello, a cuestionar sus ideas y las de los otros, desde un respeto mutuo. Así como revisar las problemáticas sociales vinculadas con la actividad corporal. A modo de ejemplo, Fernández Balboa (1999) nos invita a la reflexión y a la discusión sobre temáticas vinculadas con la ética, con los valores y con la moralidad en el deporte. Para favorecer la comunicación y el diálogo, hemos de facilitar procesos que permita a los estudiantes buscar información y, con ello, aprender a: investigar, reflexionar, argumentar, observar, realizar inferencias, interpretar, explicar, etc.; desde problemáticas vinculadas con la actividad corporal.

**e) La actividad cooperativa/colaborativa como base del proceso de enseñanza-aprendizaje**

Aunque para la mayoría de los educadores los términos cooperativo/colaborativo tienen el mismo significado, relacionado con el aprendizaje grupal y compartido, hay autores que les diferencian. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo es una subcategoría del colaborativo (Cuseo, 1992). Mientras que otros, consideran que ambos están en un continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a los menos estructurado (colaborativo).

La Aneca (2005) indica algunas de las competencias a desarrollar entre los estudiantes, para aplicar algunas estrategias del trabajo cooperativo:

- Trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinar.
- Trabajar en un contexto internacional.
- Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales.

El aprendizaje colaborativo incentiva la participación entre profesor y los estudiantes y, con ello, facilita el poder conocer, compartir y ampliar la información que cada uno (profesor-estudiantes) tenemos. Los estudiantes aprenden a cómo

buscar y localizar la información de cada uno de los temas (desde artículos o materiales relativos a dichas temáticas). Con ello aprenden a trabajar juntos y alcanzar objetivos comunes. Es decir, obtener resultados beneficiosos para todos los miembros del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Esas estrategias colaborativas favorecen superar las tendencias individualistas y competitivas de los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales como el respeto y la solidaridad, la motivación, la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. Para Johnson y Johnson (1975) cuando los alumnos aprenden juntos tienen más posibilidades de llegar a un acuerdo sobre cómo resolver el problema.

Según Stenhouse (1987), la mejora profesional de los docentes depende de su capacidad para desarrollar acciones colaborativas con otros profesores y con el propio alumnado, intercambiando conocimientos y experiencias. Para ello, empleamos instrumentos para reconocer: cómo los estudiantes se organizan en grupo, qué labores asumen cada uno de ellos, qué obstáculos deben superar como colectivo, qué estrategias comparten durante su aprendizaje, etc.

Para Johnston, (1997) los alumnos que aprenden en grupos cooperativos obtienen tan buenas o mejores calificaciones que el resto de estudiantes con procesos tradicionales; pero además, incorporan procedimientos para su futuro profesional, ya que mejoran otras actitudes sociales, y reducen la intolerancia y las conductas violentas. Asimismo, reducen las conductas individuales y la intolerancia. Para Flecha (1998), esa relación igualitaria entre profesor y alumnos se debe desarrollar desde un conocimiento compartido, a partir de cuestionar las relaciones de poder del docente.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), para que ese trabajo sea cooperativo:

- El éxito individual dependerá de la actuación grupal.
- Cada miembro debe comunicar lo logros conseguidos por el grupo.
- Se deben desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo.
- Se deben fomentar habilidades sociales que faciliten el trabajo cooperativo.
- Se debe favorecer una evaluación grupal que permita que los miembros de grupo puedan reflexionar colectivamente sobre el proceso desarrollado y tomar decisiones de forma conjunta.

Para Morin (2000), es necesario saber convivir en una sociedad compleja y llena de incertidumbre, a partir de colaborar y cooperar unos con otros. No obstante, la mera agrupación de los estudiantes no asegura la cooperación, debemos diseñar actividades para que se acepten tal como son y compartir sus diferencias culturales, habilidades y conocimientos.

Slavin (1989) propone responsabilizar del aprendizaje a los alumnos. Desde la colaboración se estimula su participación y elimina prejuicios entre los que se

consideran menos dotados ya que se comparten y aprenden las ideas de los otros. Y, por último, en la puesta en común final, se contrastan los conocimientos adquiridos por todos.

**Tabla 1.- Características del trabajo cooperativo:**

Los grupos no deben ser numerosos con objeto de favorecer los procesos de interacción.
Se debe preparar a los estudiantes para que sepan actuar en grupos colaborativos (finalidades, metodología, qué se espera de ellos, etc).
Desarrollar habilidades básicas de interacción grupal (saber escuchar y respetar las opiniones ajenas, intentar los consensos, etc). Resolver conflictos.
Necesidad de planificar y controlar el tiempo de las tareas.
Motivar a los alumnos para llevar a cabo dicha tarea.
Hacer que los alumnos se habitúen a trabajar en grupos heterogéneos
Utilizar materiales que faciliten el trabajo grupal.

**Tabla 2.- Algunos obstáculos en el trabajo cooperativo:**

El conformismo y la reducción de juicios críticos derivados de no ser excluidos al expresar ideas alejadas del grupo.
El control y la manipulación de los recursos por parte de unos pocos miembros del grupo.
La reducción del esfuerzo individual.
Aspectos relacionados negativamente con la toma de decisiones grupal como: la inhibición de algunos miembros del grupo, la difusión de responsabilidades, la polarización de las decisiones, etc.

**5.2. El desarrollo profesional del profesorado universitario.-** La formación permanente, como medio del desarrollo profesional de los docentes, es una de las obligaciones de la universidad para conseguir una mayor relación con la sociedad (Montero, 1987).

*“Es preciso que las instituciones de enseñanza superior se comprometan firmemente a favor de la educación continua, para que ésta adquiera un nivel adecuado, y que esté debidamente vinculada con la formación inicial para establecer una intervención con la investigación y con los avances que se vayan produciendo en cada materia” (Michavila y Calvo, 1998:99).*

Para Stenhouse (1987), el desarrollo profesional de los docentes depende de su capacidad para investigar su práctica teniendo en cuenta el contexto, el tema o problema vinculado con su actividad investigadora, las acciones colaborativas con otros profesores, el intercambio de conocimientos y experiencias con otros docentes. Desde esta formación permanente deben potenciarse un conjunto de estrategias docentes, en nuestro caso apoyada en la Investigación-acción (Fraile, 1995). A continuación señalamos que claves debe atender dicha formación:

a) La formación compartida entre el profesorado tiene como finalidad: contrastar las prácticas docentes y sus perspectivas profesionales, superando las diferencias y competencias individualidades (Fraile, 1998); y desde la heterogeneidad del grupo. Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales, más se incrementará el bagaje común de sus conocimientos (Elliott, 1990).

b) La acción investigadora de su práctica, según Stenhouse (1984), aprende a construir su propio proyecto educativo, revisando su práctica. Los docentes deben examinar de forma crítica su actividad docente, con intención de cambiarla. No obstante, este proceso se puede convertir en un tópico pedagógico si no se les capacita para investigar sobre dicha práctica, a partir de revisar, diseñar y explicitar propuestas concretas para sus clases. Para Tinning (1992), que los docentes investiguen sobre su práctica es una de las estrategias básicas para su formación y desarrollo profesional.

c) La reflexión crítica que realizan los docentes sobre su práctica es uno de los principios básicos para el desarrollo profesional. Para Imbernon (1994), el profesor debe avanzar en su cultura reflexiva a partir de analizar y contrastar su discurso con la práctica educativa. Se trata de que estos revisen: ¿Qué finalidad persiguen con su actividad docente? ¿Qué valores transmiten con su práctica? ¿Cómo pueden llegar a mejorar su actividad docente? Los estudiantes deben aprender a revisar sus principios pedagógicos, los propósitos y consecuencias de sus acciones docentes. Así, como analizar el contexto social en el que van a enseñar.

d) El cuestionamiento de los modelos hegemónicos de conocimiento, analizando las condiciones socio-culturales que influyen sobre su práctica. Cuando los docentes se limitan a reproducir e imitar tareas como diseñar, explicitar y evaluar desde las propuestas elaboradas por profesores universitarios reducen su autonomía. También, la imposición de textos por las editoriales determina que éstos desprecien la necesidad de construir materiales didácticos específicos.

No obstante, al profesorado se le carga de labores administrativas y burocratizadas, no estando en las mejores condiciones para atender una práctica autónoma (Fraile, 1999). Las administraciones educativas tienen que posibilitar que el profesorado disponga de esos tiempos para su formación permanente, así como de asesores que le ayuden en procesos de investigación sobre su práctica.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben apoyarse en investigaciones que les ayude a elaborar prácticas autónomas. Desde la reflexión y su posterior puesta en acción se ha de superar el trabajo individualista del docente. Por ejemplo, ayudarles a producir materiales curriculares, considerando la realidad contextual del centro escolar, que permitan conectar la tarea investigadora del profesor universitario y la ejecutora del maestro, y que relacione la teoría y la práctica.

Para finalizar, en estos momentos de crisis económica mundial, la administración universitaria pasa por importantes dificultades económicas para dotar a los centros del personal docente y de los recursos para desarrollar los nuevos planes de estudio. Esto exige al profesorado actuar de forma más coordinada a nivel inter/intradepartamental, para favorecer que el alumnado se adapte a la nueva organización académica y a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Confiamos en que este tipo de análisis pueda ayudar a los docentes, dentro de este contexto latinoamericano, a reflexionar sobre las virtudes y defectos de la Convergencia Europea y saber sacar las aplicaciones teóricas y didácticas que les permita avanzar en un mejor desarrollo del conocimiento.

## 6.- BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, U.F Y SASTRE, G (2008) *El aprendizaje basado en problemas*. Barcelona. Gedisa.
- AUBERT, A; DUQUE, E, FISAS, M y VALLS, R (2004) *Dialogar y transformar*. Barcelona. Graó.
- BARNET, R (2002) *Las claves para entender la universidad*. Girona. Pomares.
- BENITO, A Y CRUZ, A (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid. Narcea.
- BOTEY, J y FLECHA, R (1998) Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía* nº 256. pp.(53-56).
- CASCANTE, C (1997) El neoliberalismo y educación. *Utopías*, 172 (2).pp. (15-36).
- CUSEO, J.B (1992) Cooperative learning: A pedagogy for diversity. *Cooperative Learning College Teaching*, 3 (1). (2-6).
- DE MIGUEL DIAZ, M (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias*. Madrid. Alianza Editorial.
- DEWEY, J (1995) *Democracia y educación*. Madrid. Morata
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J (2007) *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona. El Roure.
- ELLIOTT, J (1990) *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid,
- FERNÁNDEZ BALBOA, J.M (1999) Pedagogía crítica y Educación Física en escuela secundaria. *Revista Conceptos de Educación*, 6. pp. (15-33).
- FLECHA, R (1997) Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 29. pp. (67-76).
- (1998) *Compartiendo palabras*. Barcelona. Paidós.



- FLECHA, R, GARCÍA, C y MELGAR, P (2004) El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. nº 18 (3). pp 81-89.
- FRAILE ARANDA, A (1995) *El maestro de (E.F) y su desarrollo profesional*. Salamanca. Amarú.
- (1998) *El trabajo colaborativo como propuesta de formación en E.F.* En Aspectos Didácticos de E.F.4. ICE Zaragoza. pp. (11-39).
  - (1999) *Revisión y propuestas en las formación de los maestros de educación física*. Actas Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada. Ed. Grupo Editorial Universitario.
  - (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación*, nº 6-7,
  - (2006 a). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-fraile.html>
  - (2006b) Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem*, 20.pp. (57-72).
  - (2009) El Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Un controvertido camino para la formación y el cambio educativo del profesorado universitario. *Revista Universidades. Universidad de México*, 40.pp. (3-17).
- FRAILE, A; ARRÍBAS, H y GUTIÉRREZ, S (2000) *La participación democrática del alumnado en el diseño, puesta en práctica y evaluación del programa de formación: Un proyecto de innovación en la especialidad de Educación Física*. Actas I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- GIROUX, H.A. (1997) *Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior*. Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado. En *Revista Interuniversitaria del Profesorado* nº 29. pp. (77-87)
- GIDEENS, (1994) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Península.
- HABERMAS, J (1989) *El discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid. Taurus,
- IMBERNON, F (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- (2007) *La formación permanente del profesorado*. Barcelona. Graó.
- KLEIN, N (2007) *La doctrina del shock*. Madrid. Paidós.
- HIRT, N (2003) *Los nuevos amos de la escuela*. Madrid. Minor.
- JOHNSON, D; JOHNSON, R. (1975) *Learning together and alone*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.
- JOHNSTON, M (1997) El significado de la colaboración más allá de las diferencias culturales. *Revista Kikiriki*, 46. MCEP.
- MICHAVILA, F y CALVO, B (1998) *La Universidad Española Hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid. Síntesis.
- MORIN, E (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.

- MONTERO MESA, L (1987) *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo.
- PALOMERO, J.E y TORREGO, L (2004) Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (3).pp.(23-40).
- POZO MUNICIO, J.I (1998) *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza.
- RITZER, G. (Coord.) (2007) *Los tentáculos de la McDonalización*. Madrid. Popular.
- SLAVIN. R (1989) *Cooperative learning theory. Research and Practice*. Englewood Cliffs. N.J. Prentice-Hall.
- STENHOUSE, L.(1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- TINNING, R (1992) *(E.F): La escuela y sus profesores*. Universidad de Valencia.
- VYGOTSKY, L.S (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- YOUNG, R (1993) *Teoría crítica de la Educación..* Madrid. Paidós