

EL PROCESO DE RENOVACIÓN DOCENTE

LA ADAPTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO

A LAS EXIGENCIAS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Gabriela FERNÁNDEZ BARBERIS¹, María del Carmen ESCRIBANO RÓDENAS²
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales^{1,2}
Departamento de Métodos Cuantitativos e Informáticos^{1,2}
Universidad San Pablo CEU^{1,2}

Resumen

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un cambio sustancial en la concepción de la metodología docente. No se trata de un cambio meramente organizativo sino, implica una nueva definición de objetivos en términos de competencias y además, pone énfasis en el aprendizaje activo del alumno como centro de atención del proceso formativo.

El proceso de adaptación al que nos enfrentamos, tanto profesores como alumnos, da origen a un verdadero Proceso de Renovación Docente.

La Universidad CEU San Pablo, en su firme propósito de mantener los mejores niveles de calidad y excelencia académica, no puede abstraerse a las exigencias impuestas por el EEES, y se enfrenta al desafío que supone dicho proceso de renovación.

El presente trabajo pretende explicar, desde el punto de vista de la Universidad CEU San Pablo, cuál es la esencia del cambio docente, qué significa fijar objetivos en términos de competencias, qué implican los nuevos objetivos y los nuevos métodos docentes, cuál es el sistema apropiado de evaluación del aprendizaje, cómo abordar el cambio en las asignaturas, y cuál es el protagonismo que poseen los estudiantes.

Palabras Clave: *Proceso de renovación docente, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), competencias generales, competencias específicas.*

1. Introducción

Los días 18 y 19 de junio de 1999, los Ministros de Educación de 29 países europeos, se reunieron para suscribir la Declaración de Bolonia. Este proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene que culminar en el año 2010 de manera que las instituciones y organismos que imparten una enseñanza superior desarrollen dicha declaración acorde a los requisitos preestablecidos.

“La definición de perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas; diseño de proyectos formativos adecuados para el desarrollo de los perfiles;

La definición de competencias genéricas comunes a todas las titulaciones universitarias, las cuales forman parte del bagaje formativo de este nivel;

El diseño y programación de los currículos tomando como referencia el trabajo del alumno (crédito europeo o ECTS);

La elaboración de diseños metodológicos que favorezcan procesos formativos centrados en el aprendizaje activo del estudiante; y propuestas que garanticen la calidad de los procesos y de los resultados del aprendizaje en cada titulación” [18].

El proceso de adaptación que debemos afrontar, tanto profesores como alumnos, constituye un desafío de gran trascendencia, dando origen a un verdadero Proceso de Renovación Docente.

El primer paso, previo al inicio del proceso, consiste en analizar y reflexionar respecto de ¿qué deseamos cambiar? De este modo, es necesario hacer una distinción entre los fines que se persiguen y los medios que se utilizarán.

1. El EEES supone una nueva definición de objetivos, en términos de *competencias*.
2. El centro del proceso formativo debe ser el *aprendizaje activo* del alumno.

Los medios para alcanzar los objetivos fijados, exigen la adaptación de la forma de enseñanza en nuestras asignaturas y consisten en:

- ❖ Implementar una metodología más participativa.
- ❖ Desarrollar contenidos más aplicados pero no por ello menos rigurosos.
- ❖ Incrementar la evaluación continua orientada hacia las competencias.

Sin lugar a dudas, el cambio que debe abordarse no es un mero cambio organizativo, dado que implica la adopción de decisiones de gran importancia y trascendencia y cuya implementación requiere de un proceso racional y fundamentado sólidamente.

2. Una nueva definición de objetivos

Para iniciar el proceso se requiere llevar a cabo la definición de los objetivos, teniendo en cuenta que el cambio radical respecto al sistema vigente hasta ahora, es que dicha definición debe efectuarse en términos de *competencias académicas* que adquieren los alumnos.

Así pues, es necesario distinguir entre tres estados del “saber”.

1. Contenidos: Son los nuevos conocimientos que se van a adquirir ↔ SABER.
2. Capacidades: Son las habilidades que van a potenciarse ↔ SABER HACER.
3. Actitudes: Son los valores y las formas de abordar las tareas profesionales ↔ SABER ESTAR.

Si bien la tricotomía contenidos-capacidades-actitudes equivalente a SABER-SABER HACER-SABER ESTAR constituye el corazón de las competencias, es necesario efectuar una desagregación de las mismas, distinguiendo entre competencias genéricas y específicas.

Las competencias genéricas, son aquellas definidas de igual manera para todos los titulados superiores, mientras que las específicas se definen para cada titulación y área de conocimiento. A continuación, se indican las principales competencias genéricas y transversales:

Tabla 1 Competencias genéricas y transversales

Instrumentales	Personales	Sistémicas
- Capacidad de análisis y de síntesis	- Trabajo en equipo	- Aprendizaje autónomo
- Capacidad de organización y de planificación	- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	- Adaptación a nuevas situaciones
- Comunicación oral y escrita en lengua nativa	- Trabajo en un contexto internacional	- Creatividad
- Conocimiento de una lengua extranjera	- Habilidades en las relaciones interpersonales	- Liderazgo
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Capacidad de gestión de la información	- Razonamiento crítico	- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Resolución de problemas	- Compromiso ético	- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Toma de decisiones		- Motivación por la calidad
		- Sensibilidad hacia temas medioambientales

Como competencias específicas del Área de Conocimiento de Matemáticas en las titulaciones de ADE, ECO y DIP, podrían considerarse, a modo de ejemplo, las siguientes:

- Comprender los conceptos matemáticos básicos susceptibles de ser aplicados a la economía y a la empresa
- Aplicar en forma práctica las principales herramientas matemáticas, tanto de Álgebra como de Análisis.

Podríamos preguntarnos por qué se pone tanto énfasis en las competencias, y debemos reconocer que no es un mero capricho sino que es un requisito que se exige para los Nuevos Planes de Estudio.

Así pues, la propuesta de *Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master* (Ministerio de Educación y Ciencia, 21 de diciembre de 2006) establece que la organización de las enseñanzas deberá efectuarse cumpliendo los objetivos de:

- Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje a la adquisición de competencias por los estudiantes. Estas competencias deben estar claramente identificadas en la propuesta de Plan de Estudios.
- Facilitar la movilidad estudiantil y su contacto con el mundo empresarial.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

Este criterio complementado con otros definidos específicamente para la elaboración de un título será la base para su acreditación.

Para completar nuestro interrogante acerca de por qué se pone tanto énfasis en las competencias, añadiremos que el estudiante universitario debe adquirir unos *conocimientos sólidos* de las materias en que se está formando. Pero esto, evidentemente *no es suficiente*, por ello deben considerarse los aspectos siguientes:

Hay que saber aplicarlos para abordar problemas y tomar decisiones ↔ Fomentar el razonamiento crítico y relacionar la teoría con problemas reales

Cada vez es más importante la formación continua “a lo largo de la vida” ↔ Adquirir las habilidades necesarias para aprender autónomamente: “Aprender a aprender”

Son una demanda creciente por parte de las empresas al contratar titulados universitarios ↔ Fomentar el empleo: prácticas en empresas, casos reales, fomentar la capacidad de análisis, etc.

Las nuevas tecnologías forman parte de la nueva “sociedad del conocimiento” ↔ Su uso es a la vez un medio que mejora el proceso de aprendizaje y un objetivo formativo.

Una vez justificada la importancia que se le atribuye a las competencias debemos hacer frente a otro interrogante, no menos importante, ¿qué competencias deben adquirirse en el grado?

Entre las competencias que deben adquirirse en el grado consideramos esenciales las que se detallan a continuación:

1. Poseer y comprender conocimientos del área de estudio: estos conocimientos se sitúan a nivel de libros de texto avanzados, pero incluyen también otros procedentes de publicaciones y artículos de vanguardia en el área.
2. Aplicar éstos conocimientos de forma profesional: elaborar y defender argumentos centrados en el planteamiento y la resolución de problemas y casos reales.
3. Reunir e interpretar los datos para emitir juicios y formular reflexiones personales sobre temas relevantes y de interés actuales (sociales, científicos, éticos).
4. Transmitir información, ideas, problemas, soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Adquirir habilidades de aprendizaje necesarias para continuar la formación con un alto grado de autonomía.

La primera etapa del Proceso de Renovación que hemos desarrollado constituye un verdadero reto, un desafío inicial cuya importancia es de tal magnitud que condicionará las restantes etapas de forma categórica: *definir los objetivos en términos de competencias*.

Por consiguiente, toda la atención debe centrarse en:

- Definir con claridad qué competencias queremos que adquieran nuestros graduados:
 - En la titulación
 - En cada área de conocimiento
 - En cada asignatura
- Ser precisos con estos objetivos: no son suficientes las declaraciones genéricas
- Los Programas Pilotos en marcha ayudarán a detectar estos objetivos (o su falta de definición) con miras a la elaboración de los nuevos Planes de Estudio.

Una vez superada esta etapa inicial debemos definir nuestras herramientas docentes y nuestro sistema de evaluación como el instrumento más apropiado para el logro de los objetivos establecidos.

3. Nuevos objetivos. Nuevos Métodos Docentes

3.1 El perfil de los nuevos objetivos

La forma de impartir la docencia, para alcanzar los objetivos que se proponen en cada asignatura, puede efectuarse mediante *diferentes metodologías*. Tradicionalmente, la enseñanza se ha centrado en la *transmisión de conocimientos* y han predominado los métodos menos interactivos, en los que el protagonismo ha recaído, fundamentalmente, en la figura del *profesor*.

El proceso de renovación requiere nuevos objetivos docentes que combinen el énfasis en los conocimientos y en las capacidades, por consiguiente:

- Es necesario otorgar mayor ponderación a los *métodos más participativos* y centrarse en el *aprendizaje del alumno*.
- Es necesario *evaluar el trabajo del alumno* de forma coherente: implementar un sistema de evaluación continua con *base en la competencias* que se pretenden potenciar (resolución de casos, aplicación de conocimientos, problemas reales).

Lógicamente, que esta nueva visión que debe adoptarse no supone el total abandono de las clases tradicionales, sino la selección del método que resulte el más útil para cada objetivo previamente definido.

A continuación, se incluye una tabla en la que se identifica el tipo de objetivo con el método adecuado que debería aplicarse y el papel que correspondería al profesor. Debe señalarse que lo expuesto no es taxativo ni exhaustivo y que está sujeto a cambios dado su carácter de sistema evolutivo y abierto.

Tabla 2 Tipos de objetivos y Métodos adecuados

Tipo de Objetivo	Método Adecuado y papel del profesor
Conocimiento	<u>Lección magistral y seminarios</u> . Es importante que el profesor conozca la materia y la sepa transmitir. También puede valer la entrega de lecturas si el tema no es muy complejo.
Habilidades y técnicas	<u>Clase práctica</u> (resolución de ejercicios, laboratorios, etc.) En este caso la función del profesor es más bien la de supervisar y resolver sobre la marcha los problemas que se vayan planteando.
Habilidades analíticas o de juicio crítico	<u>Método de casos</u> , que en la medida de lo posible deben asemejarse a la realidad. También es adecuada la <u>discusión de lecturas</u> en las que se planteen situaciones reales. El profesor debe ser capaz de propiciar un debate que haga pensar a los alumnos.

El nuevo enfoque metodológico que, afecta directamente a las clases, exige efectuar una distinción entre distintos tipos de clases posibles, teniendo en cuenta que se indican aquí tan solo algunos ejemplos y que no necesariamente todas las posibilidades podrían ser aplicables adecuadamente en todas las asignaturas.

Considerando una gama que va desde una menor a una mayor participación del alumno, podemos destacar:

Lección Magistral: Exposición de contenidos por parte del profesor con poca interacción con el alumno. Es eficaz para explicar temas complejos y transmitir información.

Seminario Teórico: Desarrollo del tema (conceptos) de una metodología más participativa.

Trabajo en Grupo: Sesión en la que los alumnos trabajan en grupo en distintas actividades propuestas por el profesor, bajo su supervisión. El protagonismo es del alumno, que se enfrenta al tema de forma más autónoma.

Seminario de discusión: Sesión en la que los alumnos discuten las ideas principales de una lectura o resuelven un caso previamente leídos. Fomentan la capacidad de análisis, síntesis y toma de decisiones, así como la expresión de ideas personales.

Clases prácticas: Clases en las que se realizan ejercicios, se resuelven problemas, etc. Se desarrollan en clases normales, en laboratorios o salas de informática. Potencian la aplicación de la teoría a casos reales.

Tutorías: Sesiones en las que uno o varios alumnos se reúnen con el profesor para supervisar la preparación de un trabajo, aclarar dudas, etc.

3.2 Un nuevo modelo de Docencia Universitaria

La actividad docente en la universidad, tal como hoy la conocemos, no es una acción invariable en el tiempo, sino que ha ido cambiando y adaptándose, a tenor de las circunstancias, desde la disertación docente, ya utilizada en la universidad medieval, hasta los nuevos modelos de intervención, vertebrados en torno a la enseñanza-aprendizaje virtual, utilizados en determinadas universidades e impulsados por algunos profesores para el desarrollo de su tarea. En la actualidad, aunque la docencia, en sus diversas manifestaciones, tiene un peso específico en el trabajo del profesor, la valoración que se hace de la misma respecto a la función investigadora es muy desigual.

Según Rúa [17] existe un desequilibrio evidente entre el valor asignado, en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción personal a la investigación y el concedido a la docencia.

Si bien la labor investigadora es uno de los pilares fundamentales para el prestigio de cualquier universidad, debemos reconocer que si la universidad desea que el cambio se materialice en una enseñanza de mayor calidad, en un aprendizaje que apueste al desarrollo de competencias, debe tener absoluta convicción de ello y poner todos los medios a su alcance para hacerlo efectivo. Quizá, a ciertos profesores el cambio que se avecina les exigirá una revisión exhaustiva del modelo y de las características que fundamentan su actividad docente; en otras situaciones, el cambio afectará más directamente al clima de interacción en el aula, a los recursos utilizados, al sistema de evaluación, pero en cualquier caso, el impulso decisivo debe provenir de las autoridades competentes, que deben creer en él y apoyarlo.

Consideramos que debe modificarse el *centro de gravedad* de la docencia universitaria, pues de estar apoyada en la función “enseñanza”, pasa a hacerlo en la función “aprendizaje”, aquí es donde reside la esencia de la innovación.

Por lo tanto podemos concluir que, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su rol tradicional de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y propicia ambientes de aprendizaje complejos, comprometiendo a los alumnos en la búsqueda y la elaboración del conocimiento, mediante las estrategias y las actividades adecuadas.

4. Un sistema de evaluación coherente. Una aplicación concreta a la asignatura Matemáticas

La creación del EEES, concepto que se define en la Declaración de Bolonia (1999), supone una respuesta desde la universidad a los cambios apuntados que se manifiesta, fundamentalmente, en dos aspectos que vertebran la reforma de la Educación Superior: en primer lugar, en la implantación del sistema de créditos europeos ECTS (European Credits Transfer System) a fin de conseguir titulaciones equiparables a nivel europeo; en segundo lugar, en la transformación de la universidad del enseñar a la universidad del aprender, lo que supone un cambio de énfasis del suministro de información (input) a los resultados del aprendizaje (output).

Este nuevo enfoque conlleva, a su vez, una serie de modificaciones en la docencia universitaria, entre las que cabe destacar las siguientes:

1. Construcción de un aprendizaje significativo basado en conocimientos previos y no en expectativas infundadas con respecto al nivel del alumnado.
2. Uso de técnicas que permitan trabajar de forma autónoma y manejar recursos de distinta naturaleza. En este sentido asistimos a una nueva organización de las actividades en las que se prima la producción del estudiante.
3. El profesor pasa a ser un gestor del proceso de aprendizaje, un facilitador de competencias, más que un depositario del saber, lo que implica que el docente pasa a un segundo plano al perder su exclusividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Definición de objetivos basados en competencias (saber hacer) y no únicamente en conocimientos disciplinares (saber), que, en no pocas asignaturas, habían sido los únicos índices valorados en la evaluación.

En este marco, el proceso de evaluación constituye un aspecto crucial para el desarrollo de la transformación que requiere el EEES. Partimos de la idea de que toda investigación en materia de docencia universitaria debe partir necesariamente de las necesidades del profesorado, y, en el caso de la evaluación, esta necesidad se torna acuciante.

La Declaración de Bolonia exige una *evaluación no sólo en contenidos, sino también en competencias*, por lo que no es suficiente la evaluación de conocimientos mediante la realización de un examen como hasta ahora.

La evaluación orientada a las competencias, exige que todas aquellas competencias que establezcamos como objetivos deben ser susceptibles de evaluación. Así pues, la evaluación

debe servir para comprobar que se han aprendido los conocimientos, pero también se han alcanzado otros objetivos (aplicación práctica, solución de casos reales, capacidad para obtener y manejar información, toma de decisiones).

Dentro de este entorno, los exámenes escritos tradicionales, aunque si bien continúan teniendo importancia, resultan insuficientes. Con ellos no se cubren todos los objetivos docentes.

La evaluación, tal y como debe implementarse, debe tener un valor añadido, y es su utilidad como *instrumento formativo*, pues no sólo nos sirve para “medir los resultados”, sino también para orientar e incentivar el trabajo posterior de los alumnos.

En este sentido, también es precisa una evaluación diaria del alumno y, consecuentemente, se debe otorgar una mayor importancia a la *evaluación continua*, siendo necesaria y por tanto *obligatoria* su asistencia a clase sin que en *ningún caso* esta asistencia forme parte de la valoración global del alumno. Véase Escribano Ródenas [8].

Un sistema de evaluación continua adecuado debería fundamentarse en los aspectos siguientes:

- Facilita la adquisición de hábitos de trabajo y la participación activa de los alumnos en el desarrollo del curso.
- Permite comprobar los resultados del proceso de aprendizaje mientras que se está produciendo, no al final (cuando el fracaso ya no tiene remedio). Es una oportunidad para el *feed-back* del profesor hacia los alumnos.
- No debe significar, desde luego, una sucesión de exámenes parciales. Esto es contradictorio con la esencia del proceso, existiendo otras alternativas posibles: prácticas, solución de casos, discusión crítica de lecturas, presentaciones, etc.
- Tampoco tiene por qué suponer la supresión de una prueba global al final del curso, dependiendo de las características de la asignatura en cuestión.

En la asignatura que nos compete, Matemáticas de primer curso en las licenciaturas en ADE, ECO y DIP, los criterios de evaluación que se han ponderado son los siguientes:

1º. Participación en el aula

Pruebas- control: Se valorará la participación mediante:

- Ejercicios en la pizarra
- Entrega de problemas
- Trabajo en el aula / Cuestionarios tipo test
- Utilización de tutorías, consultas, dudas, etc.

Exámenes-control: Se evaluarán los conocimientos adquiridos por el alumno al final de cada uno de los temas o bloque de temas del programa.

2º. Prueba final: Durante el curso habrá dos pruebas finales, una en diciembre y otra en mayo, en las fechas oportunamente establecidas por la Secretaría de la Facultad. En dichas pruebas se examinará a los alumnos de todos los temas explicados hasta el momento.

Tabla 3 Valoración final del alumno en la asignatura Matemáticas

VALORACIÓN FINAL DEL ALUMNO

Método de Evaluación	Porcentaje
Pruebas Parciales	40
Trabajo escrito individual	
Trabajo en grupo	
Exposiciones	
Lecturas (participación en clase)	
Prácticas de laboratorio	
Asistencia a seminarios	
Ejercicios prácticos	20
Talleres	20
Otras: cuestionarios tipo test, participación en clase, exámenes-control, uso de tutorías, etc.	20

5. ¿Cómo abordar el cambio en nuestras asignaturas?

En esta etapa del proceso el elemento protagonista es la llamada Guía Docente. ¿Qué es la Guía Docente?

Constituye una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para alcanzar el objetivo de “*promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables*” (Declaración de Bolonia).

Se considera el documento de referencia de las asignaturas, dado que:

- Recoge de forma sistemática la información básica sobre sus características principales
- Establece las “reglas del juego” de la asignatura
- Implica una planificación detallada de las asignaturas.

Las funciones que debe cumplir una Guía Docente, son las que se detallan a continuación:

1. Informar y orientar a los alumnos en su aprendizaje
2. Informar y orientar al profesorado en su enseñanza
3. Generar un compromiso, por parte del profesor, con los contenidos y métodos de trabajo de la asignatura.

Así pues, debe quedar perfectamente clara la idea de que la elaboración de la Guía Docente no es un trámite burocrático que hay que superar, sino que sus implicaciones son mucho más amplias y se fundamentan en:

- La *oportunidad para reflexionar* sobre la asignatura que estamos impartiendo cómo mejorarla: objetivos y medios. Se aconseja efectuarla en equipo, a través de la Unidad Docente respectiva.

- La búsqueda de la coherencia en el proceso de cambio. Dicha coherencia posee una triple vertiente:
 - Con los aspectos esenciales del proceso: el *aprendizaje activo del alumno* y la *formación en competencias*.
 - Con el *marco* en el que se desarrolla la asignatura (objetivos globales de la titulación, enfoque docente, recursos disponibles).
 - Coherencia *interna* entre sus objetivos y la metodología que se ha escogido.

Como todo proceso, una vez que llega a su fin requiere de una etapa de valoración y feedback (retroalimentación). Así pues, debemos enfocar ese estudio hacia tres comprobaciones fundamentales:

1. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos?
 - La propuesta docente que vamos a desarrollar (metodología y sistema de evaluación) ¿permite alcanzar todas las competencias necesarias (contenidos y capacidades)?
 - ¿Se está produciendo de verdad un cambio hacia el aprendizaje centrado en el alumno, o sólo un “maquillaje” de las formas)
2. Para los alumnos, ¿es una propuesta viable?
 - La carga total de trabajo del estudiante (presencial y autónomo) debe corresponderse con los créditos ECTS de la asignatura (1 ECTS = 25/30 horas).
3. ¿Puede llevarse a cabo con los recursos disponibles?
 - Recursos materiales, sobre todo espacios. Exige planificación.
 - El número de horas de clase a impartir puede variar en función de la distribución entre trabajo presencial y autónomo o la utilización de clases magistrales y actividades para grupos pequeños (prácticas, talleres).

6. El protagonismo de los estudiantes

No se debe perder de vista, en ningún momento, que los alumnos poseen un protagonismo esencial en todo el Proceso de Renovación.

Por consiguiente, no puede haber cambio si los alumnos no asumen el protagonismo activo de su aprendizaje. Los nuevos retos al que, tanto profesores como alumnos se enfrentan, requiere un cambio de actitudes y de mentalidad.

Entre ellos se establece una especie de “contrato de aprendizaje”, en el que cada parte debe asumir la responsabilidad que el corresponde.

En lo que respecta a los profesores, deberían:

- Adaptar sus métodos docentes en función de las competencias que se quieren desarrollar en los alumnos: no sólo transmitir contenidos.
- Conectar la teoría con la realidad y ayudar a los alumnos a buscar soluciones a problemas concretos.
- No sólo ofrecer soluciones, sino plantear preguntas que despierten el espíritu crítico y la capacidad de análisis de sus alumnos.

Por su parte, los alumnos deberían:

- Considerarse a sí mismos como los verdaderos protagonistas de su formación.
- No asistir a clase de forma pasiva para escuchar al profesor, sino participar activamente en su desarrollo.
- Preparar la participación con antelación para que sea eficaz: leer los materiales, buscar los datos, reflexionar sobre los casos y preguntas planteadas.
- Asumir el compromiso con el resto de miembros del grupo de trabajo.

Si los alumnos, toman conciencia del vínculo establecido con sus profesores, podrán enriquecerse notablemente no sólo en el aspecto académico sino también en el personal. Así pues, irán adquiriendo progresivamente distintas competencias, entre las que podemos señalar, con carácter orientativo las siguientes:

- Poner en práctica los conceptos aprendidos en las distintas asignaturas a lo largo del curso.
- Reflexionar sobre su propio trabajo y saber valor crítica y constructivamente el trabajo de los demás.
- Manejarse con fuentes reales de información y saber contrastarlas, lo que supone servirse de distintos recursos de investigación de forma autónoma y poder sintetizar y ampliar la información.
- Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
- Demostrar compromiso y responsabilidad para el trabajo en grupo.
- Enfrentarse a situaciones que requieran hablar en público, haciendo presentaciones orales y participando en debates diversos.
- Elaborar adecuadamente trabajos académicos, respetando en todo momento las normas establecidas tanto para la redacción como para la presentación.

En definitiva, el alumno asume un nuevo rol, convirtiéndose en una persona responsable y comprometida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando un perfil más activo y autónomo en la elaboración de su proyecto académico, personal y profesional.

7. La acción tutorial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

La reforma que actualmente se plantea en el ámbito universitario, como consecuencia del EEES, implica, por una parte, un profundo cambio de tipo estructural y, por otra, un nuevo enfoque en la docencia. Estos cambios incidirán, sin lugar a dudas, en la relación enseñanza-aprendizaje, con la que se encuentran estrechamente vinculadas la función docente y la acción tutorial.

En el presente acápite nos referiremos a la acción tutorial, concepto estrechamente relacionado con la orientación educativa.

Torres y Rodríguez [x] consideran la acción tutorial como “la actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes”.

Si bien esta definición abarca el concepto de tutoría en su totalidad, debemos hacer hincapié, que en nuestra Universidad se desarrolla, simultáneamente a la tutoría grupal, una tutoría estrictamente individual y exclusiva para cada alumno.

A menudo, nos planteamos la pregunta ¿qué consecuencias tiene el gran reto de la convergencia europea para la orientación y la tutoría universitarias?

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) se proponen numerosas actuaciones en la búsqueda de un Espacio Europeo de Educación Superior de las cuales merecen destacarse, por las consecuencias que poseen sobre las tareas de los profesores universitarios, las siguientes:

1. Reorganizar la labor docente mediante la aplicación de los créditos ECTS, lo que exige sustituir los Programas actuales de las asignaturas (centrados en el conocimiento del profesor) por “Guías Docentes (centradas en el trabajo del alumno). Esto implica la búsqueda de nuevas “fórmulas” para la enseñanza y el aprendizaje.
2. La necesidad de adoptar sistemas de titulaciones que sean comparables y compatibles en los diferentes estados de la Unión Europea.

En ambos casos, *la acción de tutoría* del profesor juega un papel trascendental y decisivo en el proceso educativo de los universitarios.

No cabe duda que la tutoría es percibida y reconocida en todo el ámbito universitario como un factor estratégico para la mejora de la calidad del principal servicio que prestan las universidades a la sociedad y que es la educación.

De esta forma, se da por superada la concepción de la tutoría, centrada sólo en resolver dudas de las asignaturas para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica en sentido amplio y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera.

La puesta en práctica, difusión y generalización de esta concepción de la tutoría demanda un nuevo paradigma de la universidad; el modelo de formación-instrucción, basado en la transmisión de contenidos, sin una componente claramente profesional conviene sustituirlo por otro modelo, de educación-profesionalización, con un aumento sustancial de la comunicación e interacción entre profesores y alumnos, entre alumnos, con un cambio radical en la tradicional pasividad institucional que el modelo anterior otorga al estudiante, con un aumento de relaciones entre estudiantes, empresas o estudiantes y sociedad, en general.

Podemos asegurar, por consiguiente, que la tutoría universitaria es un elemento dinamizador del proceso formativo académico, personal y profesional del alumnado.

Dorio y Torrado [x] identifican una serie de ventajas, tanto para el estudiante como para la institución, que el nuevo perfil de tutorías pone de relieve.

A. Ventajas para el estudiante:

1. Favorecer el desarrollo de estudiantes más efectivos, independientes y reflexivos (análisis de sus posibilidades y limitaciones).
2. Facilitar el profesorado hacia el logro de los objetivos personales.
3. Mejorar las habilidades de estudio y "gestión de la carrera".
4. Ampliar el "universo del aprendizaje (académico y no académico).
5. Aprender a comunicarse con otros. Incentivar el potencial personal.

B. Ventajas para la Institución:

1. Facilitar y profundizar en el conocimiento de sus estudiantes.
2. Mejorar la efectividad de las experiencias "fuera de clase y del campus universitario".
3. Crear un mecanismo que permita "acreditar" las competencias de "gestión de la carrera".
4. Establecer acciones institucionales para paliar los desajustes entre conocimientos previos y las demandas académicas.
5. Retener y captar al alumnado.
6. Optimizar los recursos de que dispone la institución.

Finalmente, deseamos destacar que las tutorías individuales parten de:

🚦 Un proceso de relación personal: diálogo tutor- alumno/a.

🚦 Una preparación y una formación como tutor en el marco del Plan de tutorías de la titulación (funciones que desempeña el profesor tutor como coordinador de grupo o de titulación).

🚦 Un apoyo y un reconocimiento institucional de la labor como tutor.

8. Conclusiones

Esta nueva metodología requiere un cierto "rodaje" por parte de los profesores. Con esta renovación docente se pierde rigidez en el concepto tradicional de presencialidad en el aula por el alumno y por el profesor.

El trabajo del profesor, transitoriamente, seguirá midiéndose en créditos LRU, aunque se debe perseguir el equilibrio en la actuación integral del profesor, en las unidades docentes, en las áreas de conocimientos y en los departamentos.

El trabajo del alumno ha de ser anterior a su participación en clase. El alumno, antes de asistir a una clase determinada ha de leer, preparar, buscar datos, reflexionar sobre la propuesta de la clase anterior, intentar resolver los ejercicios propuestos,

En definitiva, el cambio debe involucrar tanto a profesores como a alumnos, y a cada uno en su rol específico. Sólo así conseguiremos alcanzar los objetivos propuestos.

En este contexto, la docencia y la tutoría universitarias adquieren un papel esencial, no como compartimentos estancos sino como acciones que confluyen en el aprendizaje significativo y autónomo del alumno y que desembocan en el dominio de competencias genéricas y específicas.

9. Referencias

- [1] BORONAT MUNDINA, J.; CASTAÑO POMBO, N.; RUIZ RUIZ, E. "La Docencia y la Tutoría en el Nuevo Marco Universitario". Universidad de Valladolid, 2002.
- [2] BUSTO CABALLERO, A.; ESCRIBANO RÓDENAS, M.C. "Reflexiones sobre la Enseñanza de la Historia de las Matemáticas en la Educación Secundaria". *Actas de las X JAEM*. Zaragoza, 2001.
- [3] CALVO MARTÍN, M.; DOMÍNGUEZ ROJAS, J.; ESCRIBANO RÓDENAS, M.C.; FERNÁNDEZ BARBERIS, G.M. "Una experiencia en Matemáticas". *Actas VI Jornadas ASEPUMA*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 129-137, 1998.
- [4] CALVO MARTÍN, M.; ESCRIBANO RÓDENAS, M.C.; FERNÁNDEZ BARBERIS, G.M.; GUTIÉRREZ CARRIZO, F. "Matemáticas en CC. Empresariales". *Comunicaciones Breves, ICME8*, Sevilla, 1996.
- [5] CHAMORRO, M.C.; SÁNCHEZ DELGADO, P. "Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda". ICE. Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- [6] CORIAT BENARROCH, M. "Orientación y tutoría universitaria". *Programa de formación de tutores*. Universidad de Granada, 2004.
- [7] DORIO, I.; TORRADO, M. "Talleres de Formación de Profesorado de la UPM para la Convergencia Europea: La acción tutorial". *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Universidad de Barcelona, 2005.
- [8] ESCRIBANO RÓDENAS, M.C.; FERNÁNDEZ BARBERIS, G.; BOSCH FRIGOLA, I. "La asistencia obligatoria en la asignatura de Matemáticas en el nivel universitario". *Actas XIV Jornadas ASEPUMA*. Badajoz, 2006.
- [9] FERNÁNDEZ BARBERIS, G.; ESCRIBANO RÓDENAS, M.C.; BOSCH FRIGOLA, I. "La evaluación continua en Matemáticas en la Universidad". *Actas XIV Jornadas ASEPUMA*. Badajoz, 2006.
- [10] FERNÁNDEZ BARBERIS, G. ESCRIBANO RÓDENAS, M^a C., BOSCH FRIGOLA, I. "El Proceso de Renovación Docente: qué es, qué persigue y su aplicación en la Universidad San Pablo CEU". *Actas de las XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional*. Palma de Mallorca, 2007.
- [11] GUZMÁN, M. de. "Jornada Matemáticas, 21 de enero de 2000". *Publicaciones del Congreso de los Diputados*. Madrid, 2000.
- [12] HERRERA TORRES, L. "La acción tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Proyecto de innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla"*. Universidad de Granada, 2007.
- [13] LAFOURCADE, P.D. *Evaluación de los Aprendizajes*. Editorial Kapelusz, S.A. Buenos Aires, 1973.
- [14] MARTÍN CARABALLO, A. M.; SEGOVIA GONZÁLEZ, M^a M. "Otra forma de evaluar:

Análisis de resultados". *Actas de las XV Jornada Asepuma*. Universidad de Islas Baleares, 2007.

- [15] PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA RAMOS, J.M. "Diagnóstico, Evaluación y toma de decisiones". *Serie: Tratado de educación personalizada*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1989.
- [16] RESMICK, L.; FORD, W. *La enseñanza de las Matemáticas*. Ediciones M.E.C. Madrid, 1990.
- [17] RUÉ DOMINGO, J. "La convergencia europea: entre decir e intentar hacer". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18 (1), pp. 39-59, 2004.
- [18] YÁNEZ, C. "Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 4, Nº 1, pp. 4-5, 2004.