



DESARROLLO CURRICULAR DE LAS TITULACIONES SUPERIORES ACORDES CON EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dra. Maite Martínez

Adjunta al Vicerrector de Estudios y Calidad
Directora del IDES
Universidad Autónoma de Barcelona - España

Poder compartir la experiencia desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona con los docentes de otras universidades y en este caso, con la Universidad de Mérida, me ha permitido distanciarme del propio proceso de cambio llevado a cabo en mi universidad, y reflexionar sinceramente sobre el camino recorrido, los momentos de incertidumbre, los fracasos y los éxitos. Creo que solo conjuntamente, seremos capaces de construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de definir, en cada contexto, las particularidades que nos dan sentido e identidad en esta sociedad del conocimiento, por lo que la escucha activa de lo que se experimenta, nos hace aprender de lo hecho.

En el desarrollo de mi discurso, y para hacer más comprensible la perspectiva de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y lo que ha supuesto todo el proceso de cambio en la educación superior, haré referencia al contexto en el que la Universidad ha tenido que desarrollar su acción, al menos en mi país, plenamente integrado en la UE. Asimismo, me referiré al modelo adoptado desde la UAB enmarcado en su plan estratégico, para dar rápidamente voz al profesorado como agente de cambio y al estudiante como actor principal del espacio de aprendizaje enmarcado en el EEES.

Esta visión global del recorrido que la UAB ha emprendido, al igual que otras muchas universidades, nos permite valorar lo que es un proceso de cambio en una institución docente, cuáles son sus objetivos formativos y su rol en la formación de ciudadanos del mundo, para reflexionar sobre lo que supone innovar en nuestro campo.

La situación de la universidad española en el contexto europeo

Las universidades españolas y más concretamente las universidades catalanas han apostado de una manera clara por adoptar el modelo docente que la Unión Europea ha propuesto. Conscientes de que suponen grandes cambios que afectan a las estructuras de los títulos, a los sistemas de organización de la propia universidad y lo más importante, que representa un cambio de mentalidad entre todos los agentes que participan en la educación. Aun así, en el 2004 mi universidad, la UAB, inicia el camino hacia Europa con todas sus consecuencias. El marco ya estaba establecido y los primeros pasos ya estaban diseñados.

Como todos sabemos, el inicio de este proceso de adaptación al llamado EEES ha tenido una serie de reuniones que conocemos como Declaraciones y, de todas ellas, quiero destacar 4 reuniones claves, que podríamos denominar los hitos del camino: a) Declaración de la Sorbona (1998); b) Declaración de Bolonia (1999); c) Declaración de Berlín (2003) y d) Declaración de Bergen (2005).

En mayo de 1998 los ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman en París la Declaración de la Sorbona, en la que se propone la necesidad de potenciar una armonización europea en la Educación Superior en Europa. La Declaración recibe el apoyo de otros países europeos. Se marcan, como objetivos generales, la creación de un espacio europeo de educación superior en el que, respetando la diversidad, desaparezcan las barreras y se reconozcan los planes de estudio a nivel internacional. La Declaración de la Sorbona era el primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la Enseñanza Superior en Europa. La apertura de fronteras significaba facilitar la movilidad de los estudiantes y profesorado hacia un trabajo conjunto de compartir experiencias y aprender de todos.

el Espacio Europeo de Educación Superior. El objetivo para el 2005 se enmarcó en los sistemas de calidad. Eso implicaba que los sistemas nacionales de calidad tenían que desarrollar programas y acciones dirigidas a consolidar la evaluación, acreditación y certificación de estudios, instituciones y titulaciones, así como su relación y cooperación entre ellos a nivel internacional.

En Berlín, además del seguimiento de los logros alcanzados, se hizo hincapié en la mejora de las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior y su contribución al fortalecimiento de la cohesión social y la reducción de las desigualdades sociales y de género.

A partir de aquí, el papel de las universidades en la construcción de la Europa del conocimiento se centra en garantizar los recursos suficientes y duraderos para emprender la reforma, reforzar su excelencia académica mediante la creación de redes docentes y científicas y lograr una mayor apertura de las universidades hacia el exterior para incrementar su atractivo a escala internacional.

En mayo de 2005, en Bergen (Noruega), los ministros de Educación de los países participantes en el EEES (45 países europeos) celebraron su cuarto encuentro en esta ciudad europea. La Declaración de Bergen tuvo como objetivo estudiar el progreso del proceso de Bolonia y establecer directrices para el futuro, con el fin de que los objetivos sobre la construcción del EEES se alcanzasen en 2010.

Como resultado de esta reunión, se confirmó el compromiso de coordinar las políticas que se llevaran a cabo para establecer el Espacio Europeo de Educación Superior en 2010 y a ayudar a los nuevos países participantes a poner en marcha los objetivos del proceso (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania). Entre las prioridades futuras se apunta la necesidad de aumentar las sinergias entre la búsqueda de una Educación Superior de calidad y el Espacio Europeo de Investigación. Los Ministros insistieron en la necesidad de la plena integración del doctorado en el Proceso de Bolonia y un mayor vínculo entre la Universidad, la investigación y la innovación.

La movilidad siguió siendo uno de los objetivos fundamentales de Bolonia, los Ministros insistieron en tomar medidas para incrementar estas iniciativas eliminando las barreras legales para la incorporación de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros e incrementar los programas de becas.

Otro punto aprobado en el Comunicado de Bergen es el fomento de la cooperación del Espacio Europeo de Educación Superior con otras áreas geográficas. El control sobre el cumplimiento de los objetivos aprobados en

Bergen se llevaría a cabo por una Comisión de seguimiento de los 45 países miembros a la que se añadirían, como órganos consultivos, la patronal europea UNICE, la red europea de agencias de calidad (ENQA) y Educación Internacional (EI).

Las bases formales para la construcción del espacio europeo desde un punto de vista político y como marco legal, podemos decir que ya quedaron establecidas; sin embargo, el recorrido que cada país, cada universidad y cada centro tenía que hacer para llegar a un punto común, no dependía de Europa sino de cómo se gestionara la organización docente, qué significado se le diera a la docencia, el papel del docente y qué competencias se conciben en el estudiante que se está formando. Es en el interior de cada uno de los centros formativos en donde el EEES va a construirse. Seguramente para algunos un suplemento de innovación es suficiente para iniciar el recorrido, pero para otros, habrá que de-construir una trayectoria de muchos años, para replantearse lo que se pretende y volver a construir ese EEES “a la medida”. Esta es la situación que en las universidades españolas, está llevando a fuertes resistencias tanto desde los docentes como desde los estudiantes.

Cuando se impartía esta conferencia y curso de doctorado aún no se había celebrado la Conferencia de Londres. Fue en Mayo de 2007 cuando de nuevo se reunieron los responsables de Educación Superior con dos puntos de análisis complementarios a lo que hasta ese momento se había trabajado: Revisión de acuerdos y el papel de las Agencias en garantizar una educación de calidad.

Ya muy cercano el 2010 la próxima reunión se celebrará en Lovaina/Lovaina-la Nueva en 2009, con aportaciones, desde los diferentes países sobre el modelo de cualificaciones propuesto por el Marco Europeo de Cualificaciones en Educación Superior (MECES) adaptado a cada contexto, cerrando así el calendario que la Declaración de Bolonia había establecido.

El proceso de trabajo visto desde la Universidad: Plan de trabajo

Para entender el camino que la Universidad ha recorrido hasta el momento actual, debo contextualizar la propia UAB. La Universidad Autónoma de Barcelona se ha caracterizado desde sus inicios por su carácter innovador y lógicamente a nadie extrañó que en el marco del EEES tomase una posición de

pionera, poniendo en marcha acciones concretas (17 titulaciones) mientras que, en otras universidades han sido experiencias puntuales las que se están llevando a cabo respecto al nuevo modelo docente.

La UAB es una Universidad relativamente joven que en su constitución ya se apuntaban indicios de su manera de hacer cultura organizacional. Leemos, por ejemplo:

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) es una institució pública, dinàmica e innovadora, al servei de la societat. Esta voluntat de servei, unida a una decidida actitud de apertura hacia el exterior, la ha consolidado, desde que se creó en el año 1968, como un centro de referencia a escala local e internacional en los ámbitos docentes y de investigación, con más de 535 convenios con universidades de los cinco continentes y con organismos internacionales. Formación, investigación, transferencia de tecnología, servicios y equipamientos de campus universitario dan forma a una verdadera “ciudad del conocimiento” en la cual cerca de 50.000 personas hacen posible la renovación cotidiana con los valores democráticos de progreso social, respeto a la diversidad cultural y solidaridad.

En 2002 y en el marco de actuaciones del equipo de gobierno respecto al EEES se presentó un documento al conjunto de la comunidad universitaria en el que, además de asumir como propios los objetivos de la Declaración de Bolonia, se remarcaba que se trataba de una amplia “renovación de los métodos docentes. La innovación docente pasa a ser el medio que puede facilitar la consecución de unos objetivos de formación que contemplen la adquisición de conocimientos científicos y una capacitación de los estudiantes para seguir aprendiendo a lo largo de su vida”. Y continuaba afirmando que “Hay que entender, pues, que la creación del espacio europeo de enseñanza superior nos ofrece un seguido de oportunidades para emprender una reforma en profundidad de los estudios universitarios y un cambio en los hábitos de trabajo del profesorado, especialmente por lo que respecta a las actitudes y a la actuación docente.

Aunque la universidad era consciente de que también se deberían realizar cambios estructurales, su firme convicción fue que se trataba sobre todo, de cambios docentes en los que estarían implicados profesores y estudiantes. Así se inicia el proceso con cuatro titulaciones desde el primer curso. Éstas iban a

ser una prueba piloto para poder, antes de 2010, tener definido el modelo de trabajo que constituyera el diseño de los nuevos títulos universitarios de la Europa del conocimiento.

En el plan estratégico de la UAB se llevó a cabo la primera acción ante el EEES. Se creó la UNIDAD de INNOVACIÓN y DOCENCIA de EDUCACIÓN SUPERIOR (IDES) como soporte metodológico, asesoría y seguimiento a modo de “co-piloto” de todo el proceso de Bolonia, tanto por el soporte que se iba a dar a los docentes como a los propios centros.

Esta Unidad tenía como responsabilidad la:

- Formación de los docentes en nuevas metodologías
- Potenciar actividades innovadoras
- Generar sinergias entre los profesores que desarrollasen innovaciones en las aulas a fin de compartir experiencias
- Difundir documentación de interés para el profesorado
- Formar un sistema de trabajo que favoreciera el trabajo conjunto de las titulaciones piloto en EEES.

Es decir, se diseña un plan de acción que acompaña el desarrollo de las titulaciones con un programa de formación, asesoramiento e información (comunicación interna) paralelo al trabajo en el aula.

En el curso 2003-2004 se estructura el que será la puesta en marcha de la implementación del modelo Bolonia, es decir el diseño de los estudios en ECTS. Las experiencias de las titulaciones que iban a constituir el primer Plan Piloto

(Matemáticas, Geología, Pedagogía, Relaciones Laborales y Arte y Diseño) serían un “campo de experimentación” para aportar evidencias de “buenas prácticas” que facilitarían y mejorarían la implementación del resto de titulaciones.

Ponerse a trabajar supuso, además de la constitución de la unidad IDES, diseñar un sistema de trabajo que permitiese compartir el nuevo espacio, sin pretender imponer ningún modelo, sino construir a partir de experiencias puntuales que iban a ser valoradas en su contexto (evidencias de buenas prácticas). Aún así, quiero destacar tres hechos importantes que, a posteriori,

se han visto claves en el proceso: sistema de trabajo en red, la figura del coordinador y un modelo de trabajo que caracterizase a la UAB.

- *El desarrollo de una red de comunicaciones*

Se estableció un sistema de relación que permitió la comunicación entre las cuatro titulaciones que iniciaron el proceso. El trabajo en red estaba liderado por la Unidad IDES y ésta coordinaba las diferentes propuestas que desde las titulaciones se llevaban a cabo siempre ajustándose al modelo de trabajo propuesto. Con una periodicidad mensual y siguiendo protocolos de actuación, el trabajo conjunto se desarrolló durante el primer año 2003-2004. Desde el IDES era fundamental aportar documentación e información de todo el proceso, Declaraciones de Bolonia y restantes, el Programa Tuning, documentos del Ministerio de Educación...etc., que sirvieran para generar un lenguaje común. Desde las titulaciones, paulatinamente se fueron analizando las prácticas llevadas a cabo, su viabilidad y dificultades en el proceso de implantación, las resistencias y favorecedores que surgían tanto desde la propia administración del Centro (secretaría) como desde los docentes y estudiantes. Compartir problemas y generar soluciones, podemos afirmar, ha sido el elemento más importante de este proceso.

- *La figura clave en la titulación: el coordinador*

Cada titulación nombró un coordinador con responsabilidades establecidas. La primera era la formación de una Comisión de titulación en la que participasen profesores y estudiantes. Ésta iba a ser el motor del cambio por lo que, la elección de las personas que formaban parte de la misma, iba a ser fundamental. Con un número variable de componentes (entre 7 y 11) y formando parte de ellas, desde profesores entusiastas, hasta aquéllos más escépticos, las comisiones han constituido una pieza clave para, en unos casos transmitir entusiasmo y dinamizar a los profesores, mientras que en otros, han funcionado de “tapón” que ha impedido la transmisión de conocimiento. El resultado de unas u otras ha sido muy diferente.

- *Modelo UAB*

Para comenzar a trabajar se partió de un modelo que iba desde lo global a lo particular. Con la idea clave de que la suma de individualidades no configuraría un conjunto, ni añadiría nada nuevo a la construcción del EEES, se diseñó un

Quiero destacar ya de inicio, la primera dificultad que esta nueva situación hizo aflorar. El cambio más importante de este nuevo diseño, y tal como hemos comentado al inicio de la conferencia, no es tanto una nueva manera de distribuir los aprendizajes en ECTS, sino el pensar éstos en términos de formación por competencias. Las diferentes reuniones que desde Bolonia se habían llevado a cabo habían dejado claro que la formación que las universidades estaban realizando debería ser comparable y equiparable, por lo que no iban a ser las asignaturas y sus diferentes denominaciones lo que iban a ser semejantes sino la filosofía que en ellas estaba. Pasar de una formación centrada en el profesor a una formación centrada en el estudiante, significaba pensar en desarrollar en el estudiante competencias que la sociedad estaba reclamando a un “profesional competente” sea éste un investigador o un profesional cualificado.

El Proyecto Tuning había definido esta cuestión: “Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”. (Proyecto Tuning). Pero no bastaba con la descripción de las tareas que debe realizar una persona en una situación dada (su profesión); el proceso de definición de competencias debería responder a una observación integral y global del conjunto de características actitudinales, comportamentales y cognoscitivas que se quieren desarrollar. La competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento.

La construcción de un modelo de competencias lleva consigo un nivel de análisis alto en términos de lo que el logro de unos resultados requiere y de ahí la necesidad de un proceso de observación y rigurosidad en la evaluación de las competencias.

La definición de las competencias, y su aprendizaje, también exigen de un acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, ya que se adquieren en trayectorias que implica la educación formal, aprendizaje en el trabajo y educación no formal. Como docentes es pensar en la formación como “la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistémico de aprendizaje”. Este planteamiento choca en algunos casos con un pensamiento analítico y poco global que sitúa al profesor excesivamente en el centro y al estudiante desplazado del aprendizaje, contrario a la perspectiva que se intenta desarrollar en este nuevo escenario.

La segunda dificultad que se planteaba era el sistema de reconocimiento y valoración de las asignaturas. Los créditos ECTS están basados en la carga de trabajo requerida por el estudiante para alcanzar los objetivos de un programa, objetivos preferiblemente definidos en función de los resultados del aprendizaje. Así quedó establecido desde el principio en la Declaración de Bolonia:

“El crédito europeo debe quedar definido como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos”.

La carga de trabajo del estudiante es una medida abstracta para el estudiante medio, entendida como el tiempo medio de aprendizaje que se requiere para alcanzar los resultados esperados. Hasta el momento presente esta variable había pasado totalmente desapercibida por el docente. La valoración de la asignatura, es decir, el peso de ésta en la currícula de la titulación, se contaba en “horas de profesor en el aula” siendo el estudiante ausente del cómputo.

A partir de estas premisas, del trabajo en red entre los coordinadores de las cuatro titulaciones piloto y el asesoramiento de la Unidad IDES, se comienza el camino hacia el EEES, entre serias dudas de éxito, buscando el perfil de competencias que va a dirigir todas las acciones del nuevo diseño.

Me gustaría recoger aquí la experiencia de este primer año como un ejemplo de prueba piloto necesaria para reconocer y trabajar las resistencias al cambio que, aunque eran previsibles, han de ser analizadas con cierta precaución. Los esfuerzos por recoger toda la información oficial, que en ese momento se tenía y el análisis de la misma, sirvió para dar algunas ideas claras de cuál era la situación de partida y marcar el primer trabajo a llevar a cabo: Perfil de competencias de las titulaciones piloto. Se pusieron en evidencia problemas claramente identificados: lentitud en encontrar la definición de las competencias, lentitud en concretar las acciones que visualizan las competencias, la misma difusión de las competencias y cómo aglutinar informaciones tan diversas. Pese a ello se obtuvo como resultado la definición de cuatro perfiles de competencias, su distribución por ciclos, asignaturas y compartir complicidad entre el profesorado.

A partir de esta primera experiencia, y con el aval de la Dirección General de Universidades (DURSI), la UAB comienza otra nueva etapa. Titulaciones que en ese momento tenían una duración de cuatro años, se proponen diseñar un Título propio de tres años en ECTS, próximo a los títulos europeos, definido en competencias. Las titulaciones que iniciaron esta segunda etapa hicieron una apuesta firme por liderar, de forma clara, el proceso de adaptación. Estas fueron: Pedagogía, Traducción, Veterinaria, Sociología, Políticas, Ingeniería Informática, Geografía, Humanidades, Matemáticas, Física, Publicidad y Relaciones Públicas, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Enfermería, Logopedia, Educación Infantil, Educación Primaria y Turismo.

El Modelo UAB quedó consolidado, el trabajo en red con los Coordinadores siguió marcando el sistema de trabajo y se diseñó un plan de formación específico dirigido al profesorado de cada una de las titulaciones, para consolidar la adaptación al EEES.

El trabajo en el aula: Laboratorio de experiencias compartidas

¿Qué podemos hacer los profesores en este nuevo escenario? ¿es realmente nuevo escenario, o de lo que se trata es de redefinir de nuevo nuestro rol para ser un buen profesor universitario? Cuando el docente reflexiona sobre su participación en el proceso de adaptación al EEES y el proceso de aprendizaje del estudiante, comienzan a surgir las primeras dudas y cuestiones. Al diseñar la asignatura o módulo ¿qué implicaciones tiene la formación por competencias? ¿cuál es el rol del docente y cómo tener en cuenta el tiempo de trabajo del estudiante? Tres cuestiones importantes en las que nos detendremos brevemente ya que han supuesto resistencias, en algunos casos, entre el profesorado.

Una de las dificultades que el proceso de adaptación al EEES ha puesto de manifiesto es el cuestionamiento hecho sobre el papel de los “conocimientos” en este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. El profesor que considera que proporciona, desde siempre, un conocimiento erudito al estudiante se preocupa de dejar reflejado en su programa los objetivos que quiere alcanzar. Un ejemplo claro está en esos programas que se presentan públicamente y en los que los objetivos se definen por sus contenidos: “Las organizaciones del siglo XX. Debates epistemológicos del siglo pasado. Nuevos estudios sobre

el cambio climático... “contenidos que son impartidos por el profesor y que representan su experticia. Es lo que el profesor considera importante enseñar de su materia.

Pero, al docente, en este EEES, qué es lo que se le pide realmente ¿dar a conocer información o contenidos? ¿dónde queda el eje más personal que implica ayudar al estudiante a que aprenda? Decir que la función docente consiste en “transmitir conocimiento” es una frase sin sentido. El docente da información al estudiante, pero ésta también está fuera de las personas y se mueve entre ellas. El conocimiento es interno, propio, personal y no puede transmitirse. Sin información es imposible generar conocimiento, pero recibir información no asegura que se elabore conocimiento pues diferentes personas con la misma información pueden generar conocimientos distintos. Si la información es todo aquello que nos llega por los sentidos, se puede efectivamente dar, transmitir, almacenar, propagar, transportar, comprar, vender y medir (por ej., en bytes) y el conocimiento es la elaboración personal de la información. Así pues, al preguntarnos ¿cuándo aprenden los estudiantes? Podríamos responder que sólo cuando interactúan con las tareas, es decir, aprenden haciendo (learning by doing). Aprenden muy poco escuchando pasivamente, acríticamente, discursos orales, o escuchando experiencias que tienen otras personas. Así pues, enseñar no es sólo mostrar, explicar o argumentar contenidos sino “enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de estudiantes con características particulares” (Zabalza 2004)

Este planteamiento de nuevo nos hace preguntar ¿la docencia que impartimos llevará a las competencias? La respuesta sería que un conocimiento lleva a la competencia si habilita para resolver problemas; es decir, si es un conocimiento ligado a la acción. Por ejemplo, el conocimiento de un cirujano (operando), el desarrollo de un proyecto para el ingeniero etc.

El EEES apuesta por la formación por competencias, apuesta por aprender a hacer, a resolver, lo que resuelve la primera cuestión. El profesor debe poner al estudiante a hacer, situación diferente a la clásica escucha pasiva a la que actualmente está acostumbrado. Este planteamiento deja perplejos a algunos profesores. Sus conocimientos deben pasar a ser informaciones y a la vez competir con “muchas” otras formas de recopilarlas: los libros, las bibliotecas, internet, los foros...y un repertorio propio de la era de la tecnología de la información, que nos dan conocimientos valiosos. El docente no solo debe mostrar que sabe

sino, gestionar la búsqueda de otros informantes, adaptarse a nuevas demandas, utilizar métodos que hagan que el estudiante se implique activamente.

Con el nuevo modelo curricular del EEES, la función principal del docente no va a limitarse exclusivamente a transmitir información, sino que su función es “buscar, relacionar y organizar las tareas” que propondrá al estudiante; es decir, una función más logística que simplemente dé traspase de información. No se trata de que el docente “sepa” mucho, sino, que sepa promover aprendizaje en sus estudiantes.

Este planteamiento es cierto que tiene dificultades ya que estamos centrando la atención en el estudiante y estas tareas deben adecuarse a la competencia inicial de éstos, tener presente su heterogeneidad y, por otro lado, en nuestras universidades la dificultad de conocerlos replantea la alta masificación o ratio alumno/profesor.

Le estamos pidiendo al docente que gestione las tareas que le va a dar al estudiante para que realice toda una serie de actividades. Así pues, tarea y actividad corresponden a las dos caras de la misma moneda. Una misma tarea docente puede generar actividades de aprendizaje diferentes en cada estudiante, sobre todo por el nivel de compromiso (motivación) y competencia con que el estudiante aborda la tarea. Es decir, el aprendizaje del estudiante depende:

- de la potencialidad de la tarea (depende del trabajo del profesor con ella)
- de lo que el estudiante ya sabe
- de la actitud con la que aborda el trabajo, y
- del tipo de relación que mantenga con el docente

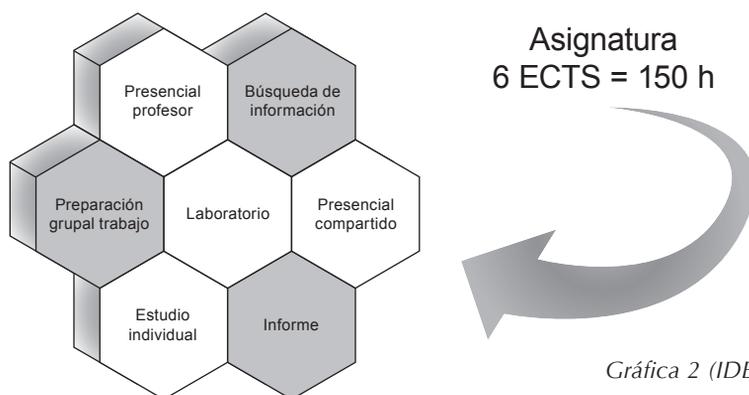
Esta situación nos plantea un nuevo problema. Se establece una relación entre profesor y estudiante de interactividad, horizontalidad, autonomía, aceptación mútua de responsabilidades diferentes pero complementarias. Al profesor se le pide que “reinvente” esas actividades que le han hecho ser competente, pensando en que sus estudiantes deben empezar a modelar sus informaciones.

Las resistencias a ese cambio de rol, tienen que ser atendidas cuando se quiere conseguir un resultado. La UAB, en este sentido y a partir de la creación de la unidad IDES, consideró necesario acompañar el proceso de cambio con apoyos al profesorado. El primero de ellos fue la creación de un plan de formación para el profesorado, centrado en estrategias de enseñanza-aprendizaje para el

- Cada ECTS tiene un valor de 25 horas de trabajo estudiante

En este tiempo de aprendizaje está incluido el tiempo del profesor en el aula y todas las actividades que en el aula o fuera de ella lleva a cabo el estudiante. Tal como hemos representado en la gráfica 2.

Asignación de créditos ECTS



Gráfica 2 (IDES 2008)

Todo lo dicho hasta ahora, no acaba aquí, pues, al definir los objetivos de aprendizaje en términos de saberes y de lo que se sabrá hacer al acabar la materia, tiene consecuencias en cómo, desde la perspectiva del docente, se enfoca la asignatura; es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje, al igual que la manera de evaluarla.

Del perfil de competencias que el estudiante deberá ir adquiriendo a lo largo de su formación, cada docente deberá, por su parte, elegir algunas de las competencias del perfil, e incorporarlas a la programación de su asignatura. Teniendo en cuenta que en el diseño de la asignatura, no se van a poder desarrollar todas las competencias, ni que cada competencia es exclusiva de una materia.

El tipo de asignatura, los objetivos previstos, el número de estudiantes... etc. van a llevar a decidir qué competencias pueden ser trabajadas en la asignatura, siendo conscientes de que otros profesores también las trabajarán, seguramente de diferente forma. Las actividades que se generen a partir de

como comentaremos posteriormente ello ha llevado consigo demandas a la institución no sólo por la carga de trabajo que ello supone para el profesor y para el estudiante, sino también porque requiere de recursos que van tanto desde lo material como desde el punto de vista administrativo.

Finalmente, la evaluación ha constituido otro de los aspectos que ha sido cuestionado al adaptarse al EEES. Si las actividades de evaluación tienen como objetivo la valoración del grado de aprendizaje conseguido por el estudiante, hay que tener en cuenta los objetivos que hemos marcado y las competencias que estamos desarrollando. Los cuatro acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se concretan en:

- Qué se va a evaluar (conocimientos, habilidades, competencias...)
- Cuándo se llevará a cabo la evaluación (al finalizar, de forma continua...)
- Quién evaluará (el profesor, los compañeros, auto-evaluación...)
- Cómo se evaluará (por escrito, portafolios, entrega de trabajos...)

Una dificultad apuntada en estos años ha sido la redacción de las pruebas de evaluación pensando en competencias; es decir en evidencias de aprendizaje que garanticen su calidad. Prácticamente el profesorado ha mantenido la “prueba final” sea con examen tipo test o “in basquet”, situacional. Argumenta la necesidad de tener un resultado final de los aprendizajes adquiridos, tipo las Facultades de Traducción que colocan al estudiante en una cabina para realizar un ejercicio de traducción simultánea, por ejemplo, o la Facultad de Física que argumenta una necesidad de integrar los aprendizajes. La innovación, en alguna de ellas ha estado en compartir la evaluación tipo examen final, con otras evaluaciones a lo largo del curso. Esto nos ha permitido identificar en las 17 titulaciones en EEES tres Modelos de evaluación.

El que hemos denominado “Modelo embudo” que inicia el primer curso con una serie de evaluaciones variadas, de diagnóstico, de seguimiento, autoevaluación o finalista y a medida que transcurren los cursos académicos va siendo un sistema de evaluación casi único al final. La explicación que puede hacerse y que no es excluyente de otra, relaciona la evaluación con la adquisición de competencias y sobre todo de autonomía y autoaprendizaje.

El segundo modelo es el que hemos denominado “Modelo de Vía de tren”. Se trata de una evaluación en diferentes momentos a lo largo del curso, no es acumulativa, ni eliminatoria, sino simplemente la recogida de datos sobre el avance en los aprendizajes del estudiante. Esta temporalización de evaluaciones puede ser a lo largo del curso en dos periodos o tres y con pesos diferentes en el resultado final. Se trata de titulaciones que clásicamente habían utilizado un único examen y que han hecho del seguimiento de los aprendizajes una manera de retroalimentar al estudiante.

Finalmente, hay titulaciones que han adoptado un modelo inverso al primero. Se trata del “Modelo mastaba” a modo de pirámide truncada, se inicia con evaluaciones de diagnóstico, seguimiento y finalista en los primeros cursos para acabar en los terceros cursos con evaluaciones de diagnóstico, autoevaluación, seguimiento y portafolio reflexivo. Argumentan estas titulaciones la importancia del desarrollo de las competencias de cara a enfrentarse, el día de mañana a situaciones diversas y “clientes” distintos, por lo que aprender a resolver situaciones que evalúan lo que se sabe hacer, es una buena manera de aprender para el futuro.

Los esfuerzos del profesorado por adaptar su manera de impartir docencia para que se ajuste al EEES han sido muchos, tal vez los resultados inmediatos no hayan hecho justicia y afloran más las dificultades que los éxitos. Si vale la pena señalar, que pese a no haberse visto reforzado, muchas veces, su trabajo, muchos de ellos han comenzado a construir el Espacio Europeo de su Universidad y serán estos, los que sirvan de motor para el cambio en los nuevos espacios que están por edificar.

El trabajo en el aula: El alumno, papel prioritario

Hemos señalado algunas de las cuestiones que el EEES ha planteado al profesorado universitario, y de igual manera deberemos marcar cuáles son aquellas que han afectado, más directamente, al estudiante. Ya se ha señalado que el estudiante ocupa, en el modelo Bolonia, el centro de atención y gira en torno a él, el diseño de la asignatura, los objetivos formativos de la carrera y el espacio de aprendizaje, siempre con la perspectiva de futuro: formar un ciudadano del mundo. Curiosamente se le da un protagonismo que, al menos en

este momento en mi universidad, no es valorado por el propio estudiante, sino que por el contrario, éste lo rechaza y se convierte en el defensor del modelo anterior y enemigo del cambio al EEES. ¿Qué ha pasado en estos años? Se me ocurren muchas explicaciones para definir esta situación, pero una de ellas sería el haberlo convertido en “Un protagonista sin papel”.

Cuando el curso 2004 inicia en nuestra universidad el recorrido hacia el 2010, fecha clave en la adopción del modelo Bolonia, se prestó una especial atención al profesorado y al aula. El que podía llevar a cabo cambios, ciertamente era el profesor en su manera de enseñar y realizando innovaciones. Se vieron posibles resistencias en los docentes que siempre habían realizado su actividad docente de igual forma y cambiar o mejorar iba a crear problema. Se les reconoció la labor hecha, se les proporcionó formación e incluso se pusieron a su disposición medios electrónicos y “en papel” para que pudiera publicar sus experiencias (Full d’experencies). Todo parecía controlado en esta primera etapa, pero ¿qué se hizo con el estudiante?

Es cierto que desde la Institución, sus representantes máximos organizaron conferencias y sesiones informativas en las aulas, para dar información de lo que representaba Bolonia. En las comisiones para el diseño de las nuevas metodologías se pidió que el estudiante estuviera presente, pero salvo alguna titulación que desde el principio le dio un lugar, las demás titulaciones no prestaron atención a esa recomendación; además, en nuestra cultura universitaria actual, diferente a la que hace años se daba, el estudiante no suele asistir a comisiones o reuniones, dejando en manos de las “asambleas” las decisiones a tomar.

Si el estudiante no asiste y el profesor, en las reuniones, manifiesta sus descontentos por el cambio, por la pérdida, según ellos, de protagonismo, es obvio que el resultado sea un diseño de titulaciones curiosamente de espaldas al estudiante.

El curso 2006-2007 llevó a cabo un estudio en la UAB para conocer las opiniones de los estudiantes ante el proceso de adaptación al EEES. Se les preguntó si estaban cursando una titulación adaptada a Bolonia, sabiendo que desde el 2004 tendríamos una masa crítica amplia para valorar los cambios establecidos. Se suponía que los profesores, los coordinadores, los decanos... habían informado suficientemente de las razones por las que esas titulaciones estaban experimentando el proceso de cambio y además ellos deberían “haber notado ciertos cambios en sus aulas”. Aun así, la información de la asamblea, la

información de profesores “anti-bolonia” o la información de los no apasionados, parece que tuvo más influencia que la proveniente de la Institución.

Preguntando a estudiantes de titulaciones piloto, ¿eres del plan piloto? 88,6% se reconoce como estudiantes de Bolonia, pero también 30,7% dice estar en Bolonia cuando su titulación no forma parte de una titulación piloto. Parece que una de las críticas al Plan Bolonia es su valoración en créditos, porque implica muchas horas de trabajo para ellos. Cuando se le pide al estudiante ¿cuántas horas supone un ECTS...? La respuesta nos informa que 38% desconoce o está equivocado acerca del tiempo de trabajo que para él supone un ECTS, lo que convierte su queja en una desinformación.

Titulaciones piloto		Titulaciones no piloto	
10 horas	9,52%	10 horas	15,22%
20-30 horas	61,22%	20-30 horas	44,35%
No lo saben	29,26%	No lo saben	40,43%

¿Cuántas horas por semana dedicas a...? Esta es otra de las cuestiones que evidencia la falta de información. Es capaz de contabilizar sus clases de teoría, pero al pasar a especificar la presentación de debates, seminarios, trabajos, realización de problemas, prácticas de laboratorio, tutorías etc; pensando en la presencialidad del estudiante en el aula, los datos que aporta son totalmente absurdos. Lo mismo ocurre con la pregunta de la no-presencialidad ¿cuántas horas por semana dedicas a...? trabajar en grupo un tema o prácticas, trabajar la teoría estudiando, buscando materiales, etc. Podemos tener datos que informan desde 200horas hasta 10h a la semana. Lo cual, a pesar de partir de que la percepción del tiempo es subjetiva, algo nos dice que la dispersión es demasiado grande.

Esto hace preguntarnos ¿cómo se ha informado al estudiante de lo que tiene que hacer o lo que supone aprender en esta u otra asignatura? ¿se le ha dicho lo que será capaz de hacer, cuando finalice la asignatura, el curso o la carrera? ¿sabe el estudiante qué competencias está trabajando y por qué?

Un porcentaje alto de estudiantes manifiesta, de forma crítica, que esta manera de presentar las materias supone para él una alta carga de trabajo, que le impide hacer otras cosas. Aquí el discurso se politiza, para unos es un agravio comparativo claro hacia los que tienen que trabajar; para los que no tienen beca, es un ataque directo a la posibilidad de formación universitaria; para otros, es un volver a los estudios de la infancia, el profesor que hace un seguimiento directo al estudiante, lo que va en contra de su responsabilidad y autonomía; o para otros es una imposición de Europa y de las “multinacionales”; para otros...así podríamos ir desglosando toda una serie de quejas que actualmente configuran el discurso anti-Bolonia.

Es cierto que no podemos, al menos en mi país, y concretamente en Cataluña, pensar en un estudiante que dedica 40h a la semana a estudiar. Hay una población que compagina estudio y trabajo, y si no puede dejar de hacerlo y no alcanza a tener una beca de estudio, la universidad debe posibilitar algún sistema. Seguramente pasa por cuestiones administrativas (matrícula por trimestres), por organización horaria amplia, regimen de permanencia, o por vías lentas. Pero eso nada tiene que ver con Bolonia, ya que esta situación también se daba anteriormente. Lo que supone esta nueva situación es romper con una “mala costumbre” establecida en algunas Facultades que, simplemente con tener los apuntes, leer dos libros, un estudiante puede hacer un examen final tipo test y así, sin ir a clases, ir pasando curso a curso. Ni en una universidad a distancia este sería el procedimiento. El estudiante trabaja 8 horas diarias y se matricula en cinco asignaturas que son impartidas por la mañana, al mismo tiempo que desarrolla una actividad profesional. Bolonia le dice al estudiante y al profesor que aprender es otra cosa.

Es cierto que esta situación no se da afortunadamente en todos los estudiantes. Aquellos que efectivamente han entendido Bolonia, están contentos. “Aprendo más cosas y me divierto” este es el discurso del estudiante que aprende y disfruta con lo que sabe y sabe hacer. Sí es cierto que tiene más trabajo, pero sabe la razón por la que tiene que hacerlo: está aprendiendo a aprender. El profesor le facilita el aprender y se siente cada día más responsable de su propio desarrollo.

El abanico de opiniones es amplio y a modo de resumen recogemos las opiniones de los estudiantes sobre este proceso:

Los estudiantes de la UAB ante el EEES
Pregunta 8: ¿Cuál es la primera idea que se te ocurre
sobre este proceso?

	Estudiante de titulaciones piloto	Otros estudiantes
Irritación	27,07	12,71
Desconfianza	13,16	16,30
Confusión	13,16	11,12
Desconocimiento	4,51	12,79
Aburrimiento	1,13	0,92
Indiferencia	4,14	6,10
Europa	1,88	2,76
Cambio	3,38	4,18
Esfuerzo	16,54	11,45
Compromiso	0,75	0,50
Entusiasmo		0,08
Interés		0,25
Modernización	0,38	0,84
Ideas más técnicas	1,13	2,34
No lo sé	1,88	4,60
Otras	10,90	13,04
	100% (266)	100% (1.196)

(Tabla 1 Vicerrectorado Estudiantes 2007)

Los que están trabajando en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje se sienten “confusos, irritados, con desconfianza y supone para ellos esfuerzo” y los que no forman parte de momento del Plan Bolonia lo “desconocen, señalan la desconfianza y lo ven de forma indiferente”.

Con estos datos, y algunos más que se han ido recogiendo, es necesario replantear las acciones a llevar a cabo con el estudiante, si verdaderamente pensamos que él es el actor del cambio. Así pues, ¿qué papel estamos dispuestos a otorgarle?.

Valoración del proceso: Los stakeholders

Me gustaría en esta última parte poner orden a todo lo que se ha ido diciendo y valorar el proceso que se ha llevado a cabo desde la perspectiva de sus puntos fuertes y puntos de mejora, pues tal como indicaba al principio de la conferencia y del curso del doctorado, distanciarme de lo que ha sido estos años de trabajo me da una visión más global de lo ocurrido. Los agentes implicados han sido actores y también sufridores del cambio y ellos han aportado sus puntos de vista desde sus diferentes posiciones, por eso a veces se encuentran atrapados en sus propios discursos.

Una de las primeras conclusiones a las que podemos llegar es *la dificultad* que implica el cambio. Me refiero al cambio en una universidad, y no sólo la UAB, sino en general, centrada en el profesor; profesor con un rol otorgado por la academia de experto, al que se le propone que piense en el estudiante. Un estudiante activo y con autonomía en su propio aprendizaje. En el nuevo espacio europeo, es una figura clave, y el profesor, hasta este momento, lo reconocía como estudiante pasivo, receptor de sus saberes (los del profesor) que aceptaba todo aquello que el “maestro” le mostraba.

Tampoco el estudiante ha sido informado suficientemente de lo que representa aprender en la universidad y los cambios de metodologías que se estaban diseñando. Ello ha suscitado rechazos en el estudiante que, hasta este momento, venía al aula a aprender como receptor y, no pensaba que se le pediría que buscara fuera informaciones complementarias. Ello ha dado lugar a que, tanto profesores como estudiantes, se hayan visto inmersos en una gran cantidad de trabajos, que han sido realizados fuera de las aulas y en periodos diferentes a los habituales (estos ya no son finalistas sino a lo largo del curso).

Las resistencias al cambio son naturales, cuando a alguien se le propone modificar su manera de hacer. Sólo con una buena información, entre otras cosas, se puede asumir el cambio como inevitable o si se quiere “mal menor”.

Así, desde el inicio para algunas titulaciones y profesores el EEES fue visto como una “manera de solucionar problemas que la propia titulación ya había detectado y por tanto era una excusa para reflexionar sobre lo positivo y negativo de su propia titulación”. Estos adoptaron un planteamiento firme hacia Bolonia, pues el proceso fue visto como una *oportunidad*. Por el contrario, otro colectivo se sintió “forzado al cambio, impuesto en su forma y en el ritmo y sin que el profesorado haya podido participar”.

Como en el caso de los estudiantes, estas dos posiciones tuvieron fáciles las excusas para avanzar o no, en la construcción del EEES. Ya podemos dar una PRIMERA REFLEXIÓN: presentar el proceso de cambio como imposición o como oportunidad tendrá claras consecuencias.

Unido a ello, el ritmo de implementación suele tener repercusiones en la claridad de los mensajes, en las contradicciones que pueden generarse y en definitiva en la confusión. Un profesor afirmaba: “me dan una serie de instrucciones que tengo que hacer para este curso, no sé de dónde me viene, leo un artículo y dice lo contrario, la Universidad no se aclara...creo que empezarán ellos antes que yo...” Es fácil que desde la propia Institución no hayan quedado claros los mensajes para comenzar, todos hemos aprendido en este proceso. Lo que es importante es construir un discurso conjunto, donde la participación haga hablar de lo mismo y lo que es más importante “entender lo mismo”

Las posturas como las expresadas anteriormente, demuestran poca transparencia de la información. Si los mismos profesores desconocen desde dónde les llega la información, o se sienten sorprendidos con los planteamientos o incluso su participación como prueba piloto es vista como algo impuesto, quiere decir que los canales de difusión no han funcionado. No son sólo los profesores sino, ya comentábamos, cómo se sentía el estudiante ante su participación en todo el proceso. SEGUNDA REFLEXIÓN: la información antes de comenzar y la participación real, garantizando una comprensión del mensaje, es necesaria para reducir las resistencias.

Esta postura, tal como se ha comentado anteriormente, no es única. Algunos profesores cuando analizan lo que ha sido todo el proceso, ven como positivo la visibilidad que se le ha dado a las innovaciones, a los programas de las asignaturas, la posibilidad de conocer lo que hacen los compañeros, poder preguntarles sobre

lo que hacen, etc. Visualizar las cosas bien hechas, con resultados evidentes desde el inicio, ha sido una acción que ha producido un efecto positivo. Algunos profesores expresan así estas cuestiones: ¿si se ha podido introducir otras maneras de dar clase o evaluar en el aula, por qué yo no?

La coordinación como manera de resolver dificultades obvias en todo proceso de cambio se destaca positivamente entre el profesorado. Tener un referente y compartir abre el camino a la difícil tarea del trabajo entre todos o el saber trabajar en equipo, tan difícil de realizarse entre los docentes acostumbrados a “cerrar sus aulas”. Aquí los resultados no son homogéneos. El Coordinador que ha realizado su función correctamente ha transmitido información, ha recogido los problemas expresados, ha transmitido las necesidades y ha conseguido recursos muy variados.

El profesorado valora esa situación vivida: “el poder reducir los grupos/clase en grupos más pequeños, que se valore el esfuerzo que hemos hecho, la coordinación real entre los profesores y el hacernos participar preguntándonos la opinión, y las soluciones que se veían factibles”.

Por el contrario, el coordinador que ha puesto “tapones” a las necesidades, que ha minimizado los cambios y que se ha nombrado portavoz de quejas y dificultades, ha desmotivado al profesorado, y lo ha convertido en un “sufridor frustrado”. Un profesor afirmaba: “esto es imposible de hacer, no tengo recursos, si me pagas un sobresueldo, quizás piense, mi coordinador ya me ha dicho: tú rellena hojas que no sirven para nada”.

Aunque las organizaciones se empeñen en proponer cambios a coste “cero” no es cierto que no se necesiten retocar ciertos recursos de los que disponen las instituciones. Desde aulas más pequeñas, mobiliario acorde a metodologías más activas, más profesorado, cambios en los horarios... son algunas de las cuestiones que han de plantearse. El problema es ¿para hacer qué? Ahí es donde la figura del coordinador puede ser un buen informante y proveedor de recursos, no porque los tenga sino porque los sabe solicitar. TERCERA REFLEXIÓN: la figura de un coordinador-dinamizador es fundamental.

El Gráfico siguiente muestra algunas de las dificultades del proceso

Dificultades del proceso



Gráfico 4 IDES 2007

Cierra esta valoración de los cuatro años con una queja significativa. ¿quién reconoce al profesor el esfuerzo del cambio? En la Universidad se valora más la investigación que la docencia. Pero el esfuerzo de cambio es precisamente de la docencia y ésta, al requerir de formación, de información y de experimentación, ocupa tiempo del que el profesor o la propia universidad le reclaman para investigar. En este sentido, la valoración de la docencia no es un problema únicamente del EEES, es una realidad que la Universidad ha ido sufriendo y que ahora se pone más en evidencia. Actualmente existen iniciativas (programa *docentia*) que poco a poco, en la medida que calen en las universidades, irán equilibrando esta realidad, pero sigue siendo, curiosamente, en una institución educativa “el pariente pobre” con relación a la investigación.

Pese a las dificultades que ha supuesto estos primeros años de adaptación al EEES. hay muchos elementos positivos en el trabajo efectuado

Los docentes que han participado, a veces sin soporte suficiente, se han implicado en innovar dentro de su asignatura, y ello les ha proporcionado satisfacción. Hablar de cómo se lleva a cabo la docencia de lo que se hace en el aula, de los resultados que se obtienen...etc., ha hecho que esa competencia tan escasa en el docente (saber trabajar en equipo) empiece a ser desarrollada.

Modelo UAB



Gráfico 5 IDES 2007

El compartir lo que se hace y el idear diferentes formas de dinamizar la clase, ha permitido enriquecer las aulas con “buenas prácticas” que pueden ser consideradas innovadoras. El profesor implicado se siente satisfecho y el estudiante reconoce que ha aprendido y sobre todo “ha disfrutado aprendiendo”.

Han surgido grupos interfacultativos interesados en profundizar en temas docentes, bien porque han empezado a aplicar alguna metodología que les ha permitido una mejor tutorización del estudiante, o porque en un taller de formación han visto la posibilidad de introducir otro sistema de evaluación en el aula, o sencillamente porque son buenos docentes que quieren seguir aprendiendo. Han constituido *grupos (gides)* de interés y trabajan juntos para presentar a la comunidad sus experiencias. Son ellos los verdaderos agentes de cambio, “la mancha de aceite” que puede hacer que la universidad sea otra cosa. Pero, para ello, hay que darles espacios y tiempo para compartir. Esta es la CUARTA REFLEXIÓN.

Quiero acabar este texto haciendo referencia a los versos de Machado: “caminante no hay camino, se hace camino al andar...” porque estoy convencida de que el Espacio Europeo no es un camino marcado, dibujado con una tinta que no se puede borrar, sino que es un camino que se hace a partir de experiencias como las que he intentado presentar.

Todos sabemos que el inicio de un proyecto de mejora exige una minuciosa reflexión sobre la finalidad última que se quiere conseguir y que dará sentido a las diferentes maneras de hacer que se propongan. En nuestro ámbito, el educativo, el de la UAB, nos hemos marcado una meta muy alta: considerar la calidad como una primera prioridad y esto ha hecho que un colectivo de profesores, a pesar de las dificultades, que en algún momento hayan podido asfixiarlos, hayan abordado el proyecto de adaptación al Espacio Europeo impregnándolo de creatividad e innovación.

“...al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar” sigue diciendo el poema, y nos recuerda que de todo lo que hemos llevado a cabo en estos cuatro años, podemos aprender muchas cosas, porque es en ese camino donde está el borrador del EEES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Donald E. Hanna (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Edit Octaedro, EUB. Barcelona
- Martínez, M. (2007). “Caso de Formación como estrategia de cambio” En: *La gestión de los Recursos Humanos*. S. Dolam y otros (Coord.). McGraw-Hill Interamerica, 3ª Edit.
- Martínez, M. (2005). *Projectes d’innovació per la millora de la qualitat docent: tipologia dels projectes. Full d’innovació Docent en Educació Superior*. N:1, Marzo.
- Martínez, M. (2003). *Europen Credit Transfer System (ECTS) de què parlem?* Full d’innovació Docent en Educació Superior. N:0, Oct.
- Pallares, P. M. Martínez (2004). *Desarrollo de competencias: experiencia piloto en una asignatura de la carrera de Psicología*. Universitat de Barcelona. CD III. CIDUI.
- Rué, J. Martínez, M. (2005). “Les titulacions UAB en l’espai Europeu d’educació Superior”. UAB Col·lecció EINES. Barcelona.

- Zabalza, M. (2006). "Competencias docentes del profesorado universitario". Calidad y desarrollo profesional, Edit. Nancea, Madrid.
- Zabalza, M (2004) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Edit. Nancea, Madrid.