

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Mar Lorenzo Moledo
Universidad de Santiago de Compostela

Fechas de recepción y aceptación: 12 de julio de 2012, 2 de agosto de 2012

Resumen: En este artículo analizamos la oportunidad que supone el nuevo escenario universitario rediseñado al amparo de la Declaración de Bolonia para el impulso del desarrollo de las competencias cívico-sociales en los alumnos universitarios y la necesidad de asumir cambios en la cultura docente, lo que pasa, necesariamente, por la formación del profesorado.

Justamente, en la base de este proceso de convergencia está el modelo de aprendizaje basado en competencias, pero para su desarrollo será preciso un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Los docentes deberán apostar por metodologías activas y participativas que promuevan el aprendizaje reflexivo, autónomo, responsable y colaborativo de los alumnos. Aunque no son pocas las reticencias y los recelos ante esta situación, las universidades han puesto en marcha programas de formación para el profesorado, pero tendremos que esperar para ver los resultados.

Palabras clave: universidad, competencias, metodologías, formación del profesorado.

Abstract: This paper analyzes the opportunity offered by redesigning a new university environment according to the Bologna Declaration with the aim of promoting the development of civic and social skills in university students and the need to make changes in the teaching culture, which necessarily implies professors training.

Precisely, the learning model based on skills lies at the basis of this convergence process, but the development of these skills will require a change in the teaching-learning methodologies. Professors should go for participatory and active methodologies that



promote students' reflective, independent, responsible and collaborative learning skills. In spite of reluctance and distrust in this situation, universities have already launched training programs for professors, but we have to wait to see the results.

Keywords: university, skills, methodologies, professors training.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la ya distante en el tiempo Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, viene debatiéndose el modelo de universidad europea en el seno de las universidades y en diversos foros nacionales e internacionales. Buena prueba de ello es la atención que la comunidad científica ha prestado al nacimiento y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), unas veces desde el entusiasmo que augura una “revolución”, con importantes cambios para la universidad convertidos en retos de futuro que incidirán en la mejora de su calidad, y otras desde el claro pesimismo, instalado en la creencia de que no es posible un cambio como el que se apunta, entre otros motivos porque los medios económicos son muy escasos, a lo que se suman las dificultades de determinadas titulaciones para adaptarse, lo que ha provocado en otros países, caso de Alemania con Derecho, que algunas de ellas queden al margen del proceso, o la dependencia o servidumbre de la institución académica de los mercados, diluyéndose así su principal objetivo. Como muy bien expresa el profesor Sanjurjo (2012: 123) la comunidad universitaria ha “asumido entre la resignación descreída y el entusiasmo entregado las tesis de Bolonia”.

Pero no es objetivo de este trabajo cantar las bondades o, por el contrario, las debilidades de este proceso, sino, aun siendo conscientes de los cambios de diversa índole de este nuevo recorrido, centrarnos en estudiar la oportunidad que supone para el impulso del desarrollo de las competencias cívico-sociales en los alumnos universitarios y la necesidad de asumir cambios en la cultura docente, lo que pasa, necesariamente, por la formación del profesorado. A estas alturas sería absurdo pensar en esta reforma universitaria con garantías, sin contar con la participación de uno de los colectivos implicados, el profesorado. Tenemos en el sistema educativo español ejemplos claros de lo contrario.

En los últimos años parece que existe una cierta sensibilidad o preocupación respecto de la necesidad de promocionar los aspectos cívicos de la vida humana y de la sociedad en el ámbito universitario. Esta preocupación se explica tanto desde parámetros políticos-institucionales como desde el mismo mercado laboral.



2. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD: EL MARCO POLÍTICO-INSTITUCIONAL EN EUROPA

En la década pasada se fueron realizando encuentros y cumbres ministeriales que ayudaron a avanzar en el desarrollo del EEES (Praga, 2001; Berlín, 2003; Graz, 2003 y Bergen, 2005, entre otros). Sin embargo, solo más recientemente, en la cumbre celebrada en Londres en el año 2007, se trata por primera vez la dimensión social de las universidades (ver apartado 2.18):

La educación superior debería desempeñar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad.

Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

De esta forma, el EEES ha reforzado la representación colectiva de una universidad que además de cualificar profesionalmente, también se comprometa con la formación de profesionales competentes, social y cívicamente hablando. Así, uno de los retos más urgentes del EEES es la formación de una ciudadanía dispuesta a participar activamente en el fortalecimiento de la sociedad civil y en el desarrollo de una ciudadanía participativa y comprometida con los problemas del presente (Santos Rego y Lorenzo, 2010).

En esta línea, Martínez Martín (2006) declara que la universidad tiene una función ética con tres dimensiones: la formación deontológica, la formación ciudadana y cívica de los estudiantes y la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros titulados como individuos. No puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana.

Una universidad de calidad y de servicio público es aquella que contribuye a dignificar la sociedad, haciendo de sus estudiantes tanto excelentes profesionales como ciudadanos y ciudadanas cultos, críticos y comprometidos.

Esta misma línea formativa también se plasma en el Estatuto del Estudiante Universitario¹: en el artículo 5, referido a las Cualificaciones académicas y profesionales, se expresa que las universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y las competencias académicas

¹ Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, 31 de diciembre de 2010).



y profesionales programadas en cada ciclo de enseñanza. Asimismo, las universidades incorporarán a sus objetivos formativos la formación personal y en valores; en el artículo 7, sobre Derechos comunes, se recoge que los estudiantes universitarios tienen derecho a una formación académica de calidad, que fomente la adquisición de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en particular, los valores propios de una cultura democrática y del respeto a los demás y al entorno. Por último, en el artículo 24, se reconoce que las prácticas académicas externas son una actividad de naturaleza formativa realizadas por los estudiantes y supervisadas por las universidades, cuyo objetivo es permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que los preparen para el ejercicio de actividades profesionales y faciliten su empleabilidad.

Los valores se aprenden en la cotidianidad del aprender y del convivir, y la universidad no puede ser ajena a ello, aunque muchos creen que la formación ciudadana y en valores democráticos no es responsabilidad de esta. Como recuerda Puig (2003), hay muchas prácticas unidas a la formación que se dispensa en las aulas, seminarios o laboratorios universitarios que contienen ingredientes morales de gran expresividad, ya que –además de procurar estímulos a la participación o al debate para mejor resolución de problemas científicos, organizativos y académicos– en la universidad se precisa el ejercicio cotidiano de valores con abultada prestancia moral, si se aspira a “mínimos cívicos” entre enfoques relacionales que no son siempre coincidentes en las unidades y centros de trabajo.

Empeñarse en construir ciudadanos da buenos resultados porque produce capital social, y es bien sabido que la teoría del capital social se fundamenta en la creencia del valor que proporcionan las redes sociales. Ese capital se alimenta de una serie de componentes cualitativos, como pueden ser las mutuas obligaciones, la reciprocidad y la propia cooperación en la procura de un beneficio común. Podría entenderse como una red de estructuras interrelacionadas que ayuda a mantener el estado de bienestar (Vernon y Foster, 2002).

A ese respecto, la universidad posee un capital social que, en efecto, como bien señalan García Roca y Mondaza (2002), la sitúa en ventaja comparativa y le otorga su responsabilidad ante la sociedad, residiendo su propia fortaleza en tres factores:

- Poseer personal técnicamente preparado, que quiere abrirse a la cooperación, en cada una de las especialidades científicas.
- Disponer de una intensa conciencia solidaria entre los universitarios que buscan canalizar sus aptitudes de cara a la cooperación.



- Estar en condiciones de promover la integralidad de la intervención más allá de sus respectivos sectores representados por las distintas asociaciones de ingenieros, arquitectos, médicos, farmacéuticos o pedagogos, sin fronteras.

Ahora bien, lo que podría rotularse como “virtudes cívicas”, que enumerar en la vida universitaria, no deben confundirse con una especie de canon moral de obligada referencia, o que deba ser transmitido, pues eso, aparte de otras consideraciones, mermaría la posibilidad de reformular las mismas disposiciones ante nuevas necesidades o en el marco de problemas muy concretos. No es que la universidad tenga una misión cívica, manifiesta Barber (1998), sino que la suya es una misión cívica, es civilidad en sí misma, matiza, que se define a través de las reglas y convenciones que facilitan el diálogo de una comunidad y la clase de discurso del que todo conocimiento depende.

En este modelo, el aprendizaje se concibe como una actividad social que solo puede tener lugar en el seno de una comunidad discursiva que aúna reflexión y experiencia. El conocimiento, por su parte, es la progresiva construcción comunitaria cuya legitimidad se basa directamente en el carácter de ese proceso social. De ahí que, para tal modelo, la educación sea siempre –y en todo lugar– una empresa comunitaria.

Con un trabajo serio e integrador, la universidad acrecentará su influencia en la sociedad civil como agencia de cambio social en democracias culturalmente sólidas o en procesos de estabilización. La universidad debe formar y preparar para el ejercicio activo de la democracia ya que una de sus fundamentales preocupaciones es la esfera de lo público, de lo colectivo, con uno de sus ejes girando alrededor del análisis y resolución de los problemas individuales y grupales. En otras palabras, en la universidad tiene que empezar a cobrar carta de naturaleza educativa la idea de una pedagogía para la responsabilidad civil (Santos Rego y Lorenzo, 2010).

Ante los retos planteados, lo que debe orientar las políticas educativas universitarias es la formación de ciudadanas y ciudadanos:

- Activos, lo que nos situaría en la participación ciudadana como valor cívico (ciudadanía activa).
- Responsables, por lo que defenderíamos la responsabilidad social como valor cívico (ciudadanía responsable).
- Abiertos a la interculturalidad, esto es, entender la diversidad y el diálogo como valores cívicos (ciudadanía intercultural).
- Críticos y solidarios, y por lo tanto la crítica social como valor cívico (ciudadanía crítica y solidaria).
- Comprometidos con la equidad, la equidad de género en el espacio público como valor cívico (ciudadanía paritaria).



- Respetuosos con el medio, la defensa del medio ambiente y la promoción de un desarrollo sostenible como valores cívicos (ciudadanía ambiental).

Para las profesoras Ugarte y Naval (2008-2009) de la Universidad de Navarra, la competencia cívica supone, fundamentalmente, dos aspectos, ser crítico y participativo, y explican por qué:

1. Crítico. De entre todas las competencias que facilitan la consolidación del pensamiento crítico en los estudiantes, las autoras consideran que uno de los medios más adecuados es la toma de decisiones, puesto que esta se basa en la observación, el análisis y la reflexión. La decisión es el resultado de alcanzar una conclusión ante un problema presentado. Supone la elección racional entre alternativas, una vez valoradas. Analizadas las ventajas e inconvenientes de una decisión, son necesarios diligencia y coraje para actuar.

Pero para la toma de decisiones acertadas y coherentes hay que ejercitar otras dos competencias: el liderazgo personal y la integridad.

2. Participativo. Para contribuir a la mejora social, no es suficiente con adquirir y consolidar un pensamiento reflexivo y crítico. Es preciso transmitir la necesidad de participación en las cuestiones sociales y cívicas como vía para buscar respuestas a los problemas y retos sociales. La toma de decisiones puede ser una competencia que no solo facilita la reflexión y el análisis sino también la participación social.

Entre las competencias participativas estas autoras destacan: el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, de negociación y resolución de problemas o la iniciativa.

En definitiva, la formación universitaria de calidad debe plantearse no solo en clave profesional sino también en clave ciudadana, y ello por tres razones a juicio de Martínez Martín (2006):

- En el mundo laboral, como veremos, son cada vez más valorados aquellos graduados que muestran, además de competencias en su campo de formación, otras más genéricas, también llamadas transversales o básicas, que recogen un conjunto de contenidos de aprendizaje relacionados con la dimensión social y expresiva de la persona y que pueden aprovecharse para desarrollar competencias específicas en ciudadanía.
- La cohesión social. El ejercicio de determinadas profesiones reclama cada vez más entrenamiento en la toma de decisiones de carácter ético. La relación entre ciencia, tecnología, sociedad e innovación pone de manifiesto que los auténticos problemas del desarrollo científico y tecnológico no se resuelven con respuestas científicas y técnicas, sino que se necesitan respuestas sociales y éticas. Por otra parte, la globalización se convierte en un reto moral al plantear nuevos desafíos



que demandan ser abordados con criterios basados en los ideales de justicia global, inclusión social y convivencia intercultural.

- Los estudios sobre desarrollo moral indican que el desarrollo del pensamiento posconvencional (el que posibilita distinguir, al margen de lo que es más conveniente para todos, aquello que también es moralmente válido) solo puede ser alcanzado en instancias superiores del proceso de educación formal. La universidad puede ayudar a desarrollar las competencias comunicacionales, argumentativas y crítico-discursivas de la persona facilitando su alcance a un nivel de razonamiento moral posconvencional. Es, pues, un lugar ideal para el desarrollo del razonamiento moral, imprescindible para la formación en valores democráticos propios de una ciudadanía activa.

Para hacer frente a los nuevos retos sociales, entre ellos la formación de “ciudadanos europeos” comprometidos, la universidad deberá replantearse su misión y eficacia pedagógica. Objetivo que pasa, necesariamente, por el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de competencias cívicas en nuestros estudiantes.

3. UN MARCO LABORAL PROPICIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICO-SOCIALES

Pero ¿qué opinan los empleadores de la formación universitaria? Desde el mundo profesional se demanda a la universidad que proporcione posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional y cívica. Buena prueba de ello es la importancia dada por las empresas a la acreditación de haber participado en programas de movilidad (por ejemplo, ver el programa *Recruiting Erasmus*²) que vinculan al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias muy valoradas en un mercado laboral globalizado.

Como ejemplo de ello podemos citar el estudio de la Universidad Carlos III (2005) en el que se analizaba lo que buscaban los técnicos o responsables de recursos humanos en la selección de jóvenes universitarios demandantes de primer empleo. Pues bien, estos profesionales evalúan un conjunto de criterios compuestos por: competencias técnicas, transversales y formación complementaria.

Se concluía que la formación universitaria o competencia técnica constituye un requerimiento básico, imprescindible y necesario, pero no suficiente para lograr un empleo

² Ver <www.recruitingerasmus.com>.



cualificado para jóvenes recién titulados universitarios. No obstante, de las 25 competencias transversales evaluadas, las consideradas como muy importantes por las organizaciones son: capacidad de aprendizaje, trabajo en equipo y cooperación, responsabilidad en el trabajo, actitud positiva y optimismo, flexibilidad/capacidad de adaptación a nuevos entornos, orientación al cliente y resolución de problemas.

En este mismo sentido, un trabajo sobre la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2007-2009 (SUG, 2011) revela que las competencias más importantes requeridas en el trabajo actual son, por orden: capacidad para el aprendizaje, motivación, capacidad para resolver problemas, capacidad de comunicación, capacidad de asumir responsabilidades, trabajo en equipo, adaptabilidad, conocimientos prácticos en el campo, lealtad y honestidad; y las menos importantes: cultura general, creatividad, capacidad de liderazgo y conocimiento de idiomas.

Parece, además, según los resultados del Proyecto Reflex³, que las competencias requeridas por el mercado laboral de los distintos países europeos son muy semejantes. Se trata de competencias relacionadas con el conocimiento, la innovación y la gestión del tiempo, así como competencias organizativas y comunicativas. Esto nos indicaría que los mercados laborales se han unificado mucho antes que los sistemas educativos.

Sin embargo, y a tenor de lo que opinan los universitarios, la universidad no los prepara suficientemente para afrontar la vida laboral. Los graduados de nuestro país consideran, en mayor medida que los europeos, que el sistema universitario en el que estudiaron está centrado en la enseñanza de teorías y conceptos, mientras que otros aspectos, como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, las actitudes y habilidades sociocomunicativas, son olvidados (Ginés Mora, 2002). Entienden que la universidad debería tener entre sus objetivos el desarrollo de competencias cívicas, lo que repercutiría en una mayor justicia social, del pensamiento crítico y de las destrezas de comunicación intercultural, así como la educación en valores (Santos y Lorenzo, 2007b).

En un estudio comparativo con estudiantes universitarios de seis países europeos, entre ellos España, se concluía que la valoración de la preparación profesional ofrecida por la universidad es muy diferente entre países: claramente positiva para la amplia mayoría de los británicos (7 de cada 10 creen que la universidad actual prepara adecuadamente a los estudiantes para la vida profesional), la mitad de los suecos y alemanes, y más desfavorable en el caso de los españoles, italianos y franceses. En España, el 54% expresa que existe un desajuste entre formación y mercado laboral, frente al 40%, que cree que la universidad sí prepara adecuadamente para la vida profesional (Fundación BBVA, 2010).

³ Ver <<http://innovacioneducativa.upm.es/observatorio/ficha-estudio/proyecto-reflex>>.



Tomando en consideración la rama de estudio, se observa que, en casi todos los países, los estudiantes de Ciencias de la Salud y de carreras técnicas tienden a valorar más favorablemente la preparación profesional de la universidad, mientras que los de Ciencias Sociales y Humanidades acusan en mayor medida las carencias. En el caso de España, se dibuja una diferencia muy marcada en la valoración de esta dimensión según el área de conocimiento: mientras que más de la mitad de los estudiantes de Ciencias de la Salud cree que la universidad española los prepara adecuadamente para la vida profesional, solo un tercio de los de Ciencias Económicas y otras Ciencias Sociales coinciden con esta idea.

A la luz de los datos que arrojan las investigaciones, parece que nuestros universitarios no están satisfechos con la formación que reciben en las aulas universitarias, y es más, en algunas de ellas se vislumbra un importante déficit en el ámbito de las competencias cívico-sociales. En este sentido, debemos tener en cuenta que las muestras que se han utilizado en buena parte de estos estudios están formadas por alumnos que cursaron titulaciones no adaptadas al EEES. Habrá que esperar para comprobar si se han producido cambios.

4. ¿QUÉ MODELO PEDAGÓGICO PARA ESTA NUEVA UNIVERSIDAD?

Está claro que es función de la universidad formar al universitario como persona, como profesional y como ciudadano. Se trata, en definitiva, de ofrecer una formación más sólida que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a ser y a convivir, y para ello debe desarrollar:

- Competencia académica: adquisición de conocimientos, métodos y técnicas específicas de cada área que conforma el saber propio de una titulación (plan de estudios).
- Competencia profesional: adquisición y desarrollo del conocimiento aplicado, es decir, desarrollar la capacidad de resolver problemas, experimentar, diseñar, etc. Se deben adquirir las competencias que permitan transferir los conocimientos teóricos a la praxis laboral.
- Competencias cívico-sociales: desarrollo de una conciencia social, a través de la formación en valores, una conciencia cívica y democrática y, sobre todo, la responsabilidad social.

Para Villa y Villa (2007) el modelo del aprendizaje basado en competencias está en la base del proceso europeo de convergencia. Este modelo intenta desarrollar un aprendi-



zaje vinculado con el ejercicio de la profesión y, por tanto, con un cierto carácter profesionalizador, aunque siempre desde la óptica de que los estudiantes están en un período de formación académica.

Consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales necesarias y las competencias específicas, con el propósito de formar a las personas en los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional.

Sin embargo, como muy bien expresa Sanjurjo (2012: 131-132), la Declaración de Bolonia no incluía expresamente ninguna referencia metodológica concreta, y todo el arsenal de metodología docente que hoy nos invade se debe, en realidad, al Proyecto Tuning⁴, si bien es cierto que sus propuestas metodológicas fueron luego asumidas de manera entusiasta e inequívoca por las autoridades patrocinadoras del proceso de Bolonia y, por descontado, por las autoridades políticas españolas.

Pero para el desarrollo de este enfoque es preciso un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o el aprendizaje basado en competencias será, a juicio de Ugarte y Naval (2008-09), una moda pasajera.

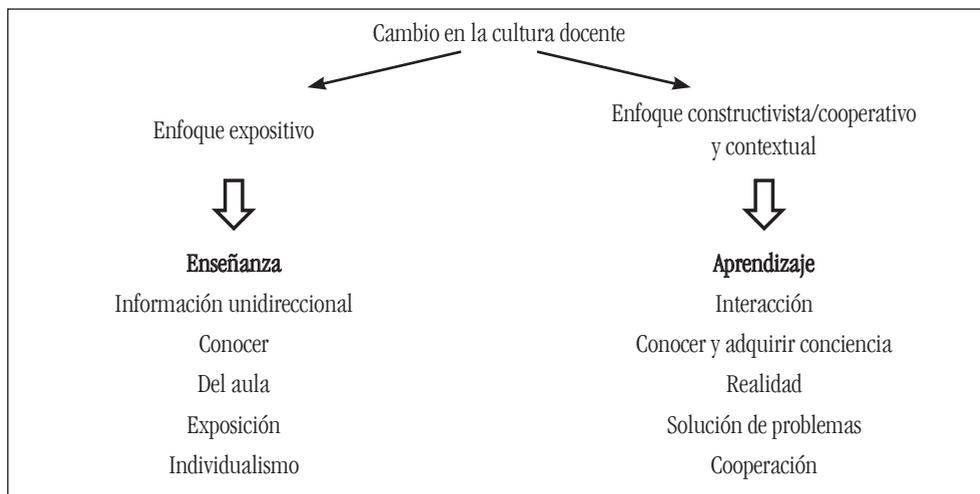
La misma legislación apunta en esta dirección. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, dispone en su artículo 89.5 que “el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior”. Igualmente, y en desarrollo de la Ley Orgánica, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, anuncia en su exposición de motivos que “la nueva organización de las enseñanzas universitarias (...) impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida”. Efectivamente, ya Ortega y Gasset (1982: 49) entendía que “en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante”.

Esto en universidades con una historia más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje va a suponer o está ya suponiendo una transformación en su cultura. Un enfoque metodológico centrado solo en la transmisión de conocimientos desde un punto de vista teórico, o centrado en un modelo de enseñanza-aprendizaje individualista, probable-

⁴ Ver <<http://www.unideusto.org/tuning/>>.



mente resultará insuficiente ante la nueva coyuntura. Debe optarse por metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y participativas que promuevan el aprendizaje reflexivo, autónomo, responsable y colaborativo de los alumnos.



Es necesario, pues, acometer uno de los cambios más importantes en la institución universitaria: el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y las condiciones que lo hacen posible. Y no solo se refiere a incluir en los currículos universitarios objetivos y contenidos relacionados con la adquisición de valores, destrezas o habilidades. Es cierto que ya en algunas titulaciones se incluyen asignaturas específicas sobre deontología profesional, o en determinadas materias, como es el caso del *practicum*, el alumno realiza estos aprendizajes, o incluso la propia organización de la docencia en clases expositivas, interactivas o de laboratorio facilita este proceso.

Sin embargo, los cambios en los planes de estudio deben acompañarse de la introducción de metodologías participativas, lo que provoca un cambio de cultura docente, como insiste Martínez Martín (2006). Lo que inevitablemente nos lleva a la necesidad de hablar de la formación del profesorado para asumir su parte en el proceso.

Pero también es necesario provocar un cambio en la cultura participativa institucional: los estudiantes se consideran miembros de la comunidad universitaria a partir de ser usuarios de la docencia y de servicios. Si queremos que los estudiantes participen y contribuyan a mejorar la actividad universitaria, es fundamental que además de conocer sus derechos y deberes conozcan las vías de participación.



A ello, y muy en consonancia con la introducción de metodologías participativas, hay que sumar la implicación comunitaria del aprendizaje académico: los estudiantes deben implicarse en la comunidad en la que se inserta la universidad o con la que se relaciona. Esta implicación permitirá dotar de significación social el aprendizaje académico que el estudiante adquiere en la universidad. En las universidades españolas se contempla el reconocimiento de las competencias universitarias de hasta de 6 créditos por la participación en actividades universitarias culturales (por ejemplo, en un aula de teatro), deportivas, de representación estudiantil y solidarias y de cooperación.

A la vista de lo expuesto, las universidades se han puesto manos a la obra diseñando programas de formación para su profesorado, en algunos casos dentro del Programa Campus de Excelencia. Este es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, que a través de su Plan de Formación e Innovación Docente⁵ pretende establecer un marco de formación que permita adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el ejercicio profesional de los profesores universitarios. Para ello desarrolla cuatro acciones: formación, proyectos de innovación educativa y ejemplos de buenas prácticas, proyectos de creación de materiales didácticos digitales para la docencia y catálogo de grupos de innovación docente. En el apartado de innovación se incluyen TIC aplicadas a la docencia; metodología: estrategias de enseñanza-aprendizaje; tutoría; evaluación; desarrollo profesional e igualdad de género; prevención de riesgos, etc.

Precisamente, esta universidad lleva ofertando en este último apartado desde el curso académico 2004-2005 un curso sobre “aprendizaje cooperativo en la universidad” en los campus de Santiago de Compostela y Lugo, de 25 plazas cada uno de ellos, lo que implica que a lo largo de estos siete años se han formado en técnicas de aprendizaje cooperativo unos 350 profesores universitarios de todas las áreas de conocimiento. Algunos de estos profesores participan activamente en congresos de docencia universitaria, exponiendo su experiencia con el aprendizaje cooperativo. En el curso académico 2011-2012, en el marco de este mismo programa, se realizó un taller de Aprendizaje-Servicio en la Universidad con 30 plazas que fueron cubiertas en su totalidad.

Otro ejemplo lo tenemos en la Universidad de Málaga, a través del Grupo de Innovación Docente PIE017/08 de la Facultad de Derecho, edita, desde el año 2010, la *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*⁶, que se define como “un espacio virtual” en el que cualquier profesor universitario pueda plasmar sus reflexiones sobre la actividad docente en Ciencias Jurídicas, bien con trabajos de investigación sustantiva o con propuestas de innovación educativa. Se trata de contribuir a la implantación y desarrollo

⁵ Ver <<http://www.usc.es/pfid>>.

⁶ Ver <<http://www.eumed.net/rev/rejie/presentacion.htm>>.



del EEES desde la investigación y la experiencia práctica del profesorado, exponiéndola al conocimiento general de forma fácil y accesible. El lector podrá encontrar en sus páginas buenos ejemplos de reflexión en torno a la introducción de metodologías centradas en el aprendizaje del alumno en distintas disciplinas del Derecho.

Este necesario cambio metodológico ha provocado las críticas de no pocos docentes, al entender que la introducción de nuevas metodologías anula parte de lo que se ha venido haciendo en las aulas, como en el caso de las clases magistrales (Sanjurjo, 2012), o la resistencia de tantos otros a aprender técnicas que les permitan enfocar de otra forma su docencia.

En definitiva, los profesores universitarios debemos enfrentarnos al reto que supone a nivel metodológico el nuevo marco europeo de educación superior, y además debemos hacerlo en un momento económico convulso que puede arruinar incluso los mejores deseos y augurios de aquellos que experimentan este cambio como una oportunidad de efectivo desarrollo profesional como docentes. El tiempo nos dirá si realmente se ha producido una transformación en la cultura docente o solo ha sido un espejismo más de este siglo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BARBER, B. R. (1998) *A passion for democracy*. N.J., Princeton University Press.
- FUNDACIÓN BBVA (2010) *Estudio internacional fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Madrid, Fundación BBVA.
- GARCÍA ROCA, J. - MONDAZA CANAL, G. (2002) *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid, Narcea.
- GINÉS MORA, J. (2002) "Formación, empleo y demandas laborales: la Universidad Española en el contexto europeo" en F. Michavila - J. Martínez (eds.) *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid, Comunidad de Madrid: 151-167.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2006) "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación* (versión electrónica), 42.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982) *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- PUIG, J. M.^a (2003) *Prácticas morales*. Barcelona, Paidós.
- SANJURJO RIVO, V. (2012) "El proceso de Bolonia: mito y realidad" *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5: 121-146. <http://www.eumed.net/rev/rejie>. Revisada el 12 de agosto de 2012
- SANTOS REGO, M. A. (2005) "La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión", *Revista Española de Pedagogía*, 230: 5-16.



- SANTOS REGO, M. A. - LORENZO MOLEDO, M. M. (2007) “Universidad y formación de la ciudadanía. Un estudio en el contexto del EEES”, *Innovación Educativa*, 7, 40: 5-25.
- SANTOS REGO, M. A. - LORENZO MOLEDO, M. M. (2007b) *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo, Xerais.
- SANTOS REGO, M. A. - LORENZO MOLEDO, M. M. (2010) “Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial. <<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-contenido.html>>. Revisada el 1 de septiembre del 2012.
- SUG (2011) *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2007-2009*. Santiago de Compostela, SUG.
- UGARTE, C. - NAVAL, C. (2008-09) “El desarrollo de competencias cívicas en la universidad. Una experiencia de enseñanza online-presencial”, *Cuestiones pedagógicas*, 19: 115-140
- UNIVERSIDAD CARLOS III (2005) *Estudio sobre la Identificación de los Valores y Competencias demandados en el Mercado Profesional a Titulados Universitarios*. <<http://www.uc3m.es/portal/page/portal/sopp/Estudio%20Valores%20y%20competencias>>. Revisada el 12 de agosto del 2012.
- VERNON, A. - FOSTER, L. (2002) “Community agency perspectives in higher education. Service-learning and volunteerism” en *Service-learning through a multidisciplinary lens*. Greenwich, IAP.
- VILLA SÁNCHEZ, A. - VILLA LEICEA, O. (2007) “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”, *Educar*, 40: 15-48.

