

REFLEXIONES EN TORNO A LA NUEVA PROPUESTA DE ACTIVIDAD DOCENTE A DESARROLLAR POR EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL MARCO DEL EEES¹

Ramón P. Rodríguez Montero

SUMARIO: *I. Introducción; II. Los alumnos; III. El profesorado; IV. Las Instituciones académicas.*

I. INTRODUCCIÓN.

La asunción realizada por diversas Instituciones universitarias encuadradas en el Sistema educativo universitario español de determinados postulados o principios básicos contenidos en la Declaración suscrita en Bolonia con fecha de 19 de Junio de 1999 –mediante la que los países europeos se comprometieron a establecer antes del año 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), adhiriéndose a la Declaración firmada con anterioridad en la Sorbona el 25 de Mayo de 1998, destacando el papel central de la Universidad en el desarrollo de la dimensión cultural europea y la necesidad de crear un Area Europea de Educación Superior, dirigida a promocionar la movilidad de los ciudadanos europeos y sus posibilidades de empleo-, ha generado en dicho Sistema educativo universitario la necesidad de realizar, entre otras, la que se presenta como transformación del actual sistema tradicional de la docencia universitaria, con la finalidad de proceder a llevar a cabo los oportunos cambios que, según se dice, faciliten el actualmente todavía teórico –y, por algún sector universitario, cuestionado, no sin cierto escepticismo² - proceso de convergencia europea³.

1 El presente trabajo se corresponde con la Ponencia presentada al Seminario de innovación en Ciencias Jurídicas, organizado por el Grup d'Innovació Docent de la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili, celebrado durante los días 15 y 16 de septiembre de 2005 en la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

2 Vid. al respecto, por ejemplo, en un sentido muy crítico, el denominado “Manifiesto de profesores e investigadores de Universidad”, titulado “¿Qué educación Superior Europea?”, firmado el día 4 de abril de 2005 por profesores de la Universidad Complutense de Madrid, que aparece recogido en la dirección de internet: <http://147.96.40.211/formulario.cfm>.

3 Sobre determinados aspectos y cuestiones generales que se plantean respecto al señalado Espacio Europeo de Educación Superior, con referencias a las Declaraciones de La Sorbona, Bolonia, Praga, Graz, la Convención de Salamanca, y el Comunicado de Berlín, remitimos por todos al ilustrativo opúsculo informativo editado por la ACSUG (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia), titulado *O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos Xerais* (Santiago de Compostela, 2004), elaborado por el denominado Grupo de Trabajo sobre Formación de Profesorado (integrado por MUÑOZ CAMACHO, RAPOSO RIVAS, GONZÁLEZ SANMAMED y ZABALZA BERAZA).

La oportunidad de discutir las nuevas propuestas que ahora se formulan con un carácter supuestamente novedoso por nuestras autoridades académicas, y que se nos recomienda asumamos con una finalidad indiscutiblemente loable, implica un ejercicio previo de necesaria reflexión sobre su presunta viabilidad y los posibles efectos –pretendidamente beneficiosos- que las mismas conllevan en un determinado contexto real y actual, que es el propio de cada una de nuestras Áreas de conocimiento y diferentes Universidades.

Siendo pocas, si no yerro, las iniciativas que hasta el momento presente se han tomado a nivel nacional en relación a la discusión de estas cuestiones relativas a las nuevas propuestas formuladas en el ámbito de la docencia jurídica universitaria, sin lugar a dudas, como es evidente, precisamente por ser los propios juristas los protagonistas indiscutibles de la mencionada docencia, y los que, por consiguiente, se encuentran más legitimados para comunicar mejor que cualesquiera otros sus propias impresiones y experiencias docentes, y, a partir de las mismas, para, en su caso, formular posibles propuestas en el específico ámbito de la docencia jurídica, cabe felicitarlos porque los promotores y organizadores del presente Seminario, en el que me complace participar, sean fundamentalmente juristas.

Partiendo de mi propia experiencia profesional docente de veinte años como Profesor de Universidad del Área de Derecho romano en la Universidad presencial –repartidos, en concreto, en las Universidades Autónoma de Madrid y de La Coruña-, y de quince como Tutor del Centro Asociado de la UNED en A Coruña, procuraré en las líneas que siguen manifestar una serie de impresiones y reflexiones personales –sucintas y generales, por razón de espacio- sobre la oportunidad de algunos aspectos que, en orden a la denominada orientación de la docencia, se proponen como transformaciones o cambios dentro de las estructuras tradicionales, en el nuevo marco establecido por el denominado Espacio Educativo Europeo Superior (EEES).

Para ello tomaré como referencia a efectos expositivos los tres elementos básicos que, interrelacionados entre sí, intervienen o actúan en el proceso docente: alumno y profesor, como agentes del mismo; y la institución académica, como marco estructural en el que se proyecta y desarrolla la actividad docente.

II. LOS ALUMNOS.

Indiscutiblemente es la consideración del alumno como principal protagonista en el ámbito docente, al que, según se dice, se ha de preparar para poder llevar a cabo el peso fundamental en el proceso de aprendizaje de manera autónoma, la que se presenta como idea básica en torno a la que se concretan y conectan todas las demás propuestas de transformación que se recomienda realizar en materia docente (función del profesor, orientación de la planificación -en sus distintos niveles- de la docencia, organización de la formación y los aprendizajes, consideración de los materiales didácticos, elaboración de las guías docentes, etc.).

Tal consideración –en alguna ocasión impropia denominada “docencia centrada en el estudiante”⁴, puesto que la docencia, por definición, siempre se dirige y

⁴ Así se señala textualmente por ZABALZA BERAZA en el documento entregado con motivo de la realización de la “Xornada de Formación para o Espazo Europeo de Educación Superior”, organizada por la ACSUG, y celebrada en la Universidade da Coruña el día 28 de abril de 2005. El mencionado documento –que se concreta en varios folios fotocopiados, sin numerar- se titula “Guía para a planificación didáctica da docencia universitaria no marco do EEES (Guía de Guías)”. (Universidad de Santiago de Compostela, Novembro-2004).

se centra en el estudiante-, como he tenido ocasión de comprobar a partir de mi propia experiencia docente –en este caso no ya como Profesor de la denominada Universidad presencial, sino desde mi condición de Profesor Tutor de la UNED-, me parece particularmente atractiva, y especialmente útil e interesante por lo que a sus resultados se refiere, en tanto concurren determinados factores o condiciones estructurales que, a mi juicio, se pueden concretar fundamentalmente en dos: la posibilidad de contar con grupos de alumnos numéricamente reducidos; y que en dichos grupos se dé, si no una cierta preparación o disposición de unos conocimientos mínimos previos en el ámbito jurídico general, sí, por lo menos, un interés, motivación, o adecuada concienciación, evidente y demostrable, por intentar enfrentarse y comprender la correspondiente asignatura de que se trate.

Como es sabido, la función tutorial docente en la UNED –a la que ahora parece pretender asemejarse en cierta medida, con carácter general y de forma supuestamente novedosa, la función del Profesor de la Universidad presencial- se concreta básicamente, entre otras y por lo que aquí interesa, en las siguientes cuestiones: orientar a los alumnos en sus estudios, aclararles y explicarles las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, materias o disciplinas cuya tutoría desempeñen, resolviendo las dudas que sus estudios les plantean, así como también participar en la evaluación continua de aquéllos, informando a los Profesores numerarios responsables de cada asignatura, pertenecientes a la Sede Central –denominados Profesores permanentes-, sobre el nivel de preparación de dichos alumnos⁵.

Por mi experiencia personal en la materia que desde hace tiempo vengo tutorizando, tal y como se encuentra estructurada y desde las coordenadas descritas –en las que el Profesor (en este caso Tutor) aparece, como ya se ha señalado, en un segundo plano, siendo el alumno el principal responsable del esfuerzo en el aprendizaje-, considero que las potencialidades docentes que ofrece el sistema seguido en la UNED, son particularmente rentables para el discente, y altamente estimulantes para el docente.

Partiendo de una imprescindible planificación previa de la materia teórica que, complementada con un número determinado de casos prácticos, se exige por el Departamento en la asignatura durante el curso académico, el Profesor Tutor, en las correspondientes tutorías presenciales, se desvincula de la estructura tradicional de las lecciones diarias y, disminuyendo su nivel de esfuerzo por intentar explicar la máxima materia posible, puede desarrollar, a partir de las preguntas realizadas por los alumnos asistentes a dichas sesiones presenciales –a través de las que también puede conocer el nivel de comprensión de los conceptos, y detectar los fallos de conocimientos en sus alumnos-, unas explicaciones más concretas, incidiendo con el detenimiento e intensi-

5 Entre la normativa antigua referida a las funciones docentes que son desempeñadas por los profesores Tutores de la UNED, se pueden señalar, el art. 75 del R.D. 1287/1985, de 26 de junio, por el que se aprueban los antiguos Estatutos de la UNED; el art. 2.2 del R.D. 2005/1986, de 25 de septiembre, sobre régimen de la función tutorial en los Centros Asociados de la UNED; la Base 8ª del Documento marco sobre las líneas principales de la política de Centros Asociados, aprobado en el Claustro de Universidad el 4 de abril de 1990; y el art. 6º-1 del Reglamento del Profesor-Tutor de la UNED, aprobado por Junta de Gobierno de 13 de julio de 1990. Todas estas disposiciones se pueden encontrar en la publicación titulada *Normativa sobre el Profesor-Tutor*, contenida en el Boletín Informativo de Profesores (Curso 1993-94), nº.1 (Anexo), Febrero-1994, pp. 48, 80 s.; 85, y 92 s., respectivamente.

Por lo que respecta a la normativa más reciente, las funciones docentes que se encomiendan a los Tutores de la UNED se encuentran recogidas en el art. 141 de los nuevos Estatutos de la UNED (publicados en el B.O.E. nº.91, de 16 de abril de 2005), estableciéndose básicamente las siguientes: "a) Orientar al alumno en sus estudios, aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias cuya tutoría desempeñan, siguiendo las directrices del departamento", y "b) Informar al profesor responsable de cada asignatura del nivel de preparación de los alumnos".

dad que considere más adecuada y necesaria en los contenidos que estime como fundamentales, y dedicar menor atención y tiempo de explicación a otros aspectos accesorios, o menos importantes de la asignatura.

En cuanto a los alumnos, éste sistema –que desde hace aproximadamente un par de años se viene complementando con las denominadas Tutorías virtuales- les permite realizar un estudio continuo de la materia por partes o bloques temáticos, y centrar las explicaciones de las clases en los aspectos de la asignatura que realmente les preocupan o plantean problemas, que son aquellos que les ofrecen dudas de comprensión tras la lectura y estudio de los contenidos que se les van a exigir en los exámenes.

El desarrollo de este sistema resulta posible en un determinado contexto: grupos de alumnos asistentes a las sesiones presenciales en número de quince o veinte, como máximo, y en los que generalmente concurren tanto un alto interés por cursar sus estudios jurídicos –objetivamente demostrable por su capacidad de dedicación al estudio, a pesar de disponer de poco tiempo para ello, por tener en la mayoría de los casos cargas familiares y ocupaciones laborales-, así como una cierta experiencia vital que, por cuestiones personales o profesionales, les ha permitido acercarse y tener un conocimiento, aun de manera incidental, de determinados aspectos relacionados con el ámbito jurídico.

Las mencionadas condiciones, que, como se puede suponer, facilitan considerablemente la labor docente, no concurren, sin embargo, en la Universidad presencial, en la que nos encontramos con grupos de alumnos numerosos, cuyo acercamiento al ámbito jurídico aun de forma incidental, y nivel de conocimientos básicos, es prácticamente nulo, además de mostrar, en general, un nivel de motivación e interés participativo más bien mínimo, como lo demuestran las muy escasas intervenciones y preguntas que, salvo en contadas ocasiones –generalmente relativas a aspectos relacionados con la forma de realización y número y tipo de preguntas a realizar en los exámenes- realizan en las clases diarias y tutorías.

Modificando estas condiciones quizá se pudiese lograr en los términos en que se plantea una transformación, que es la deseada dentro del ámbito docente universitario.

En este sentido, sería conveniente, por una parte, establecer grupos reducidos de alumnos, sin olvidarse de incrementar el profesorado existente; por otra, procurar que los, en su gran mayoría, jóvenes alumnos que se incorporan a las Facultades de Derecho de las Universidades presenciales –frente a los más mayores en edad de la UNED-, lo hagan con una cierta motivación, interés, y unos determinados conocimientos jurídicos elementales o básicos, que les permitan acercarse a los estudios universitarios que van a cursar, por lo menos, con una mínima orientación, facilitando de esta forma la labor introductoria a las asignaturas, que necesariamente debe realizar el profesor.

Ambas propuestas se enmarcarían en el que hemos denominado como ámbito institucional, pero en dos planos distintos.

La primera se sitúa en el ámbito institucional de la Enseñanza superior, universitaria: a cada Universidad, Facultad o Departamento, correspondería establecer grupos de alumnos poco numerosos, con la consiguiente e imprescindible creación de nuevas plazas de profesorado.

La segunda podría encontrar su posible solución dentro del ámbito institucional inmediatamente anterior al universitario: el de las Enseñanzas Medias.

En atención a los resultados perseguidos, y dado el alto número de alumnos que optan por realizar su Licenciatura en Derecho, tomando en consideración a los mismos, podría plantearse la oportunidad de introducir con carácter optativo, en el Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, alguna asignatura mediante la que los futu-

ros alumnos universitarios de Derecho comenzasen a familiarizarse con algunos conceptos jurídicos básicos. Más concretamente, por lo que se refiere al Derecho romano, en mi opinión, creo que podría resultar especialmente interesante y verdaderamente útil incluir en la optativa actualmente denominada “Cultura clásica” una referencia a los conceptos jurídicos básicos de Derecho romano; para ello sería preciso, por ejemplo, establecer planes de formación del profesorado de Educación Secundaria encargado de impartir la mencionada optativa, en los que interviniesen profesores universitarios encargados de la docencia de Derecho romano, estableciendo de esta forma un necesario canal permanente de comunicación –hasta ahora inexistente, si no me equivoco, entre estos dos distintos planos de enseñanza-, que, a mi juicio, podría resultar particularmente fructífero.

III. EL PROFESORADO.

Frente al papel protagonista que se otorga al alumnado en las nuevas propuestas que se realizan en el ámbito de la docencia dentro del nuevo marco trazado en el Espacio Europeo de Educación Superior, el lugar en que se sitúa al profesorado universitario en el mismo –sin negar, como es lógico, su importancia- es el correspondiente a un segundo plano.

Según se indica, el papel del profesor, supuestamente, pasa de estar centrado en la transmisión de los contenidos de la materia de que se ocupa, a ser gestor del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Esta nueva consideración de la función del profesor de la Universidad presencial, que, por lo demás, entiendo se acerca esencialmente, pero con ciertas matizaciones a la, en ningún caso novedosa, función desempeñada por los denominados Tutores de la UNED, a su vez, conlleva, según se indica, otra serie de propuestas de transformación que conectan con la misma, y que, entre otras, son las siguientes: la ya indicada idea de preparar a los estudiantes, orientándoles para que puedan realizar un aprendizaje autónomo; proporcionarles herramientas o materiales adecuados para realizar dicho aprendizaje autónomo, que permitan generar unos conocimientos de alto nivel, y que faciliten ese aprendizaje autónomo de forma continuada; procurar organizar la formación de los alumnos dirigiéndola a la consecución de competencias –generales y propias de la titulación y la materia-; intentar buscar un cierto equilibrio entre las exigencias de la materia y el apoyo para el aprendizaje; y propiciar una docencia de la asignatura, planificada a partir de las denominadas Guías docentes, que se ajuste a los parámetros curriculares, es decir, tratando de ubicar plenamente la misma en el plan de formación que constituye el conjunto de la titulación, es decir, en el Plan de estudios⁶.

Como ya he señalado, la función del Tutor en la UNED, a la que en cierto sentido me parece se pretende aproximar el papel otorgado al profesorado universitario, se concreta, fundamentalmente, en la orientación del alumno al realizar sus estudios, guiando su proceso de aprendizaje autónomo.

No obstante, cabe señalar que la pretendida equiparación no se puede realizar directamente, limitándose a variar o transformar el papel docente tradicionalmente asig-

⁶ Una referencia al posible desarrollo en la práctica de todas estas nuevas propuestas docentes, referida al Derecho romano y enmarcada en el Sistema Universitario andaluz, se puede encontrar, por ejemplo, en el artículo publicado por DE CASTRO-CAMERO, titulado *Consideraciones en torno a la docencia y la investigación romanística en el marco del Espacio Universitario Europeo. I. Docencia*, recogido en ANNA-EUS (Anales de la Tradición romanística), vol.I (2004), p. 441 ss.

nado al profesor de Universidad, puesto que existen determinadas características o rasgos definitorios de los sistemas en que se enmarcan ambas figuras que impiden llevarla a cabo sin más.

En este sentido, el Tutor de la UNED, frente al profesor de la Universidad presencial, se presenta como un mero intermediario o gestor entre el alumno y otro tipo de profesor de la UNED, el permanente de la Sede Central, responsable principal de la asignatura. Su capacidad de actuación aparece, por tanto, limitada a la mera gestión del proceso de aprendizaje del alumno, y limitada por la capacidad de decisión que sobre la asignatura corresponde al profesor permanente de la Sede Central, que es al que, en definitiva, corresponde establecer la planificación de la materia y estructurar el contenido del curso académico.

El Tutor dispone de unos materiales didácticos, dirigidos al aprendizaje de los alumnos, que le vienen dados, y en cuya confección y elaboración no interviene; tampoco participa en la fundamental tarea de corrección de las pruebas o exámenes, mediante los que se evalúa el nivel global de conocimientos adquiridos por el alumno en la asignatura de que se trate, que determinan su aptitud o idoneidad para obtener un resultado positivo. Simplemente, como se ha dicho, se limita, como un eslabón más en la cadena educativa, a guiar el proceso de aprendizaje del alumno, realizando una evaluación continuada del mismo, pero con un carácter meramente informativo a efectos académicos.

En el sistema orgánico del profesorado de la UNED nos encontramos, por consiguiente, con dos figuras que desempeñan papeles o funciones complementarias, pero, a la vez, distintas y separadas: profesores permanentes y profesores tutores, respectivamente.

Con la transformación que ahora se pretende llevar a cabo en la docencia universitaria presencial dentro del nuevo marco del denominado Espacio Europeo de Educación Superior se tiende, en definitiva, a atribuir al docente universitario una función que en el otro modelo de Universidad, la de Educación a Distancia -no presencial-, corresponde a figuras de profesores administrativa y funcionalmente distintas.

La medida implica, desde luego, una mayor carga de dedicación horaria y de trabajo docente -entendiendo la docencia con la amplitud que se le pretende otorgar-, pero, pensando desde mi propia experiencia como Tutor de la UNED en los resultados obtenidos a lo largo del tiempo, creo que puede resultar beneficiosa.

No obstante, para que la mencionada transformación en el ámbito docente de la Universidad presencial se pueda hacer efectiva, insisto en que se deben dar unas determinadas condiciones estructurales que, como ya he señalado, creo que se pueden concretar fundamentalmente en dos: por una parte, disponer de grupos de alumnos poco numerosos; y por otra, que los mismos se encuentren motivados para realizar el aprendizaje de una forma autónoma, contando, a poder ser, con unos conocimientos jurídicos básicos previos.

La aludida mayor dedicación horaria y de trabajo que se produce al encargar al docente la tarea de guiar y tutelar a los alumnos en la gestión del permanente proceso de aprendizaje, realizando una evaluación continuada de los mismos, aun cuando indudablemente pueda resultar beneficiosa para los alumnos, puede, sin embargo, incidir, no obstante, de manera negativa -en tanto no se arbitren las medidas oportunas, concretadas en la contratación de suficiente número de profesores que se ocupen de la misma, organizada en pequeños grupos- en el otro aspecto básico que, de forma inescindible y necesaria, siempre debe de concurrir en el quehacer del profesorado universitario: la investigación.

Desde la consciencia -asumida plenamente en mi caso- de que la misión del profesor universitario no se reduce exclusivamente a la transmisión de una información a

los alumnos, sino, fundamentalmente, a la formación de los mismos⁷, considero que la investigación se plantea como un presupuesto básico de la docencia que se adjetiva como “de calidad”. Es evidente que para poder enseñar bien resulta necesario disponer de unos sólidos conocimientos, ampliables con el paso del tiempo en un proceso inacabable⁸, que se van a utilizar con una finalidad formativa, y que solamente se adquieren a partir del estudio y la investigación.

El continuo proceso formativo del profesor exige invertir un tiempo y una dedicación constantes al estudio e investigación, que, en todo caso, debe ser respetado y potenciado.

De poco sirve hablar de docencia de calidad, o de fomentar la preparación del profesorado para la docencia, olvidando o silenciando la formación o preparación del profesorado para el estudio y la investigación, puesto que se trata de dos aspectos inescindibles e íntimamente relacionados entre sí.

La propia importancia que en el nuevo panorama educativo del denominado Espacio Europeo de Educación Superior se atribuye a las que se califican como “herramientas para el aprendizaje”, o materiales didácticos, que se presentan como “recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo”, creo que refuerza la idea anteriormente expuesta⁹.

La selección, análisis y elaboración de estos materiales de pretendida calidad, en los que se recojan unos contenidos destinados a la formación y aprendizaje de los alumnos, sólo se podrá lograr partiendo de un conocimiento previo y lo más amplio posible del profesor. Al mismo únicamente podrá llegarse mediante el estudio y la investigación.

Lo mismo sucede en el caso de la planificación de la docencia, a la que también se atribuye un papel fundamental, especialmente y por lo que a cada materia específica se refiere, mediante su concreción en las denominadas “Guías docentes” de cada asignatura, a través de las que se pretende informar y orientar a los alumnos en el estudio de las diversas materias.

En cuanto a los apartados en que se estructuran dichas Guías docentes, creo que resultaría deseable que la elaboración de los relativos a los objetivos que se pretende que los alumnos alcancen en la materia –nunca meramente utilitaristas o pragmáticos-, el volumen de contenidos teóricos y prácticos de ésta, así como la metodología a seguir, se realizase, en la medida de lo posible, de una forma coordinada con los profesores de otras asignaturas de la carrera, especialmente con los de las que resultasen más afines o

7 Remito al respecto al artículo que, hace ya bastante tiempo, tuve oportunidad de publicar bajo el título *Ciencia jurídica, Estudios Jurídicos y Derecho romano, hoy*, y que apareció recogido en la Revista Jurídica del Notariado, núm.5, (enero-marzo, 1993), p. 309 ss.

8 Recuerda esta circunstancia –que en algunos casos y alcanzada una cierta condición administrativa se suele olvidar-, por ejemplo y recientemente, un Catedrático del Área de conocimiento de Derecho romano, de reconocido prestigio nacional e internacional, PARICIO SERRANO, en su obra titulada *El Derecho romano en la encrucijada*, (Madrid, 2001), en cuya p. 41 s., se manifiesta en los siguientes términos: “El hecho de haber alcanzado la condición de catedrático, no me llevó a modificar en nada el plan de formación personal, formación que en realidad no termina nunca”.

9 En un intento de buscar posibles temas en los que se compaginen docencia e investigación, me he permitido sugerir en uno de mis últimos artículos publicados la posibilidad de realizar un trabajo de investigación mediante el que, siguiendo una determinada estructura y metodología, quizá se podría aportar alguna utilidad en orden a la demandada mejora de la calidad de la enseñanza y formación de los estudiantes. Vid. *Nietos y abuelos en Derecho romano. Argumentos para su estudio a través de los textos del Digesto y las Instituciones de Gayo*, recogido en Actas del XI Congreso de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, vol. I, (Madrid, 2005), p.667 ss.

complementarias entre sí. Ello podría resultar especialmente beneficioso para dotar de una mayor coherencia sistemática a los estudios de la licenciatura.

También, para conseguir una mayor racionalidad y realidad en su proyección práctica, parece necesario lograr un determinado nivel de consenso entre los profesores de las distintas materias a impartir a la hora de traducir la distribución de las actividades a realizar por los alumnos en cada materia, en la atribución de créditos ECTS.

IV. LAS INSTITUCIONES ACADÉMICAS.

La consecución de los objetivos básicos planteados en materia docente dentro del proceso de convergencia hacia el denominado Espacio Educativo Europeo de Educación Superior es evidente que, en gran medida y fundamentalmente, depende del nivel de implicación del profesorado y alumnado, que se presentan como los principales protagonistas y elementos clave del proceso educativo.

No obstante, la transformación que ahora se propone en el ámbito docente exige, como es lógico, un cambio en el propio contexto educativo en el que la misma se pretende desarrollar; un cambio que se materialice por nuestras instituciones educativas de forma efectiva y coordinada, yendo mucho más allá de las meras declaraciones formales o de principios.

Muchos de los cambios en que, con carácter general, se sustancian los nuevos planteamientos educativos que se recomiendan realizar en el ámbito docente universitario, probablemente encuentren su primera y fundamental aplicación en el ámbito educativo de las Enseñanzas Medias.

En este sentido, parece oportuno volver a insistir en la necesidad de que los alumnos que se incorporen a realizar sus estudios universitarios lo hagan formados con la mejor preparación general básica y predisposición posible para el aprendizaje, lo que corresponde conseguir, en primer lugar, a los profesores de Enseñanza Secundaria, para que, posteriormente, sean los profesores de Universidad los que, en su caso, procedan a potenciar y desarrollar en un ámbito específico y muy concreto esas cualidades adquiridas con anterioridad.

Ello exige, como ya se ha señalado, realizar una importante inversión pública en materia educativa, sin escatimar en medios materiales ni personales, con la finalidad de poder establecer un contexto lo más adecuado posible para desarrollar la docencia de calidad que se demanda.

Así, por ejemplo, la necesidad de establecer una atención más personalizada a los alumnos exige el establecimiento de grupos más reducidos de estos, lo que, a su vez, conlleva, además de la construcción o reestructuración de aulas adecuadas, la contratación de nuevo profesorado universitario; profesorado nuevo que, para poder impartir su actividad docente al alumnado en las condiciones que ahora se pretenden –como gestores del proceso de aprendizaje de los alumnos–, debe encontrarse adecuadamente preparado, no ya sólo para la docencia, sino también en el ámbito del estudio y de la investigación de su materia, sin que tampoco se pueda olvidar al profesorado ya consolidado, que, en su continuo e inacabado proceso formativo propio, siempre necesita tiempo y medios. A todo lo cual hay que añadir, por la importancia que expresamente se otorga a los materiales didácticos –que, como ya se ha señalado, son presentados como recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo–, una necesaria inversión, –con la finalidad de poder confeccionar adecuadamente dichos materiales–, no solamente, o fundamentalmente, en las denominadas tec-

nologías de la información, sino, además y también, por ejemplo, en la adquisición de estudios, monografías y obras que permitan disponer tanto a profesores como a alumnos de buenas bibliotecas, o en fomentar la realización de Congresos, Cursos, Seminarios y ciclos de conferencias impartidas por profesionales de reconocido prestigio, en las que se transmitan conocimientos.

Partiendo de estos presupuestos básicos, a los que cabría añadir otros más, se podrá tender a conseguir una verdadera docencia de calidad.