

Los pilares metodológicos de la educación superior en la universidad europea

María del Carmen Méndez García
Universidad de Jaén

Recibido: 17/01/2012
Aceptado: 5/05/2012

Resumen: El artículo realiza una revisión pormenorizada de las principales consideraciones metodológicas que caracterizan el contexto educativo en la enseñanza superior. Partiendo del proceso de convergencia europea y sobre la base de los cambios conceptuales y metodológicos que se derivan del mismo se considera que en la universidad europea el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta sobre tres pilares fundamentales que se analizan en profundidad: la enseñanza por medio de competencias, los nuevos modelos de aprendizaje y los nuevos roles de los agentes implicados, y los formatos de docencia que surgen paralelos a la implantación del crédito y del espacio europeo.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), competencias, roles / papeles, docencia presencial, docencia virtual, docencia semipresencial.

Abstract: The current paper delves into the main methodological aspects that characterize the educational context of higher education. On the basis of European convergence in higher education and the conceptual and methodological changes that stem from it, this paper upholds that the teaching and learning process in European universities is built upon three key foundations that are explored in depth: competences-based teaching, the new teaching models and the new roles adopted by the agents, and the teaching formats that emerge with the introduction of the European Credit Transfer System and the European Higher Education Area.

Key words: European Higher Education Area (EHEA), competences, roles, on-site teaching, e-learning, b-learning.

Introducción

En la introducción al estudio *Eurydice* (2009: 3) sobre *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, Ján Figel asevera «*In my opinion the Bologna Process has been driving forward the most important reforms in higher education in the modern era*». Ciertamente, el conocido como Proceso de Bolonia ha propiciado una serie de debates en el mundo universitario sobre la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que han dado lugar a profundos cambios en el plano metodológico.

El proceso hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha sucedido a lo largo de la última década desde sus comienzos con la Declaración de la Sorbona de 1998 (*Eurydice*, 2009). España, como el resto de estados euro-

peos, ha participado muy activamente en la construcción del EEES. Desde el inicio del siglo XXI en España se han venido sucediendo una serie de experiencias vinculadas a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior de entre las que se pueden destacar el diseño de planes de estudio y títulos de Grado, la elaboración de guías docentes, el diseño de títulos de Másteres Oficiales, la confección de guías ECTS para estudiantes y las experiencias de formación del profesorado (extensiva y puntual como las jornadas informativas, e intensiva y continua en forma de grupos de trabajo) (Rebollo Catalán, 2005).

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y Acumulación de Créditos (ECTS o *European Credit Transfer and Accumulation System*, Eurydice 2009: 25) «has established itself as a central element in the process of making European higher education more transparent and understandable». Así pues, este sistema constituye el núcleo de todo el proceso de convergencia de los sistemas de educación nacionales hacia verdadero EEES. Inicialmente, el ECTS surge a finales de la década de los 80 como una unidad de transferencia de créditos para facilitar la movilidad de estudiantes —uno de los ejes en torno al cual gira la política educativa europea— dentro del Programa Erasmus (Eurydice 2009; Löfgren y Karran, 2009). Este sistema facilitaba el reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero, incrementando así la calidad y el volumen de estudiantes participando en programas de movilidad en Europa. La viabilidad de la aplicación del ECTS en este contexto contribuye a que una década más tarde, cuando se comienza a hablar de la necesidad de convergencia europea en la educación superior, se adopte este instrumento como una herramienta clave en la construcción del EEES.

En el terreno metodológico, el EEES se relaciona con concepciones claves como el aprendizaje permanente, la movilidad internacional, el cambio del papel del profesorado y del alumnado, aprender haciendo, aprender a aprender, el aprendizaje significativo, el uso de las nuevas tecnologías, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza individualizada, el desarrollo de una mentalidad crítica y el desarrollo de competencias generales y específicas. No obstante, es posible reducir este amplio espectro mediante la consideración de que el Proceso de Bolonia descansa en procesos fundamentales como la enseñanza basada en competencias y centrada en el alumnado, en la que el papel de los agentes ha sufrido un profundo cambio y, en la que se ha producido una incorporación de modelos no presenciales y semipresenciales al paradigma tradicional de enseñanza presencial. Tal y como afirman Bueno González y Nieto García (2009: 56): «*Methodology is particularly affected since a new credit concept is formulated in relation to teaching and learning hours —and consequently teacher and learner roles—, different groupings and types of teaching techniques (in and outside the class)*». Estos elementos se analizan en profundidad en las próximas secciones.

1. La enseñanza basada en la adquisición de competencias

La gran revolución que supone la implantación del crédito europeo se encuentra en la propia concepción del mismo como un instrumento de medida no de las horas presenciales en clase ni del trabajo del profesor, sino del trabajo que ha de realizar el alumnado para la consecución de los objetivos curriculares que han de perseguir la capacitación profesional en un área determinada (Madrid y Hughes, 2009). Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias adquiridas, que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la metodología en la enseñanza superior se estructura en torno a: «objetivos de aprendizaje, competencias y resultados de aprendizaje dentro de un itinerario formativo concreto» (González Ramírez, 2005: 44).

En este paradigma se aprecia el doble movimiento que hoy en día se considera que ha de regir la docencia universitaria: un movimiento restrictivo hacia la especialización que se produce en un campo del saber determinado y un movimiento extensivo vinculado a la adquisición de competencias generalistas que sean aplicables a cualquier disciplina y ámbito profesional.

[Generic competences] «essentially constitute a series of basic aptitudes such as analysis, synthesis, autonomous learning, collaboration, organisation and leadership. These are understood as being transferable abilities and skills which may be used well beyond the particular area of study. In addition, each programme also aims to develop specific competencies which are directly related to the individual teaching certificate.» (Madrid y Hughes, 2009: 228)

El concepto de competencia surge en el mundo laboral o empresarial y se adopta, posteriormente, en el ámbito educativo. La enseñanza universitaria ha estado históricamente alejada de las actividades de producción y servicios (Colás Bravo, 2005) y se ha hallado profundamente ligada a la transmisión de saberes (Rebollo Catalán, 2005; Pennock-Speck, 2009) en torno a los cuales se definían los objetivos de aprendizaje. A partir de los años 80 comienza el interés en la educación superior por las competencias para hacer frente a los nuevos retos sociales y económicos de las sociedades occidentales. Ello conlleva un replanteamiento del papel de la educación universitaria que se acentúa posteriormente con los movimientos de globalización y con las tecnologías de la información y la comunicación (Colás Bravo, 2005).

Pero, ¿qué se entiende por competencias y por qué son tan relevantes en el contexto universitario actual? Las competencias permiten dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia los resultados que el alumnado ha de generar (Fleming, 2009). El *Common European Framework of Reference for*

Languages (CEFRL) define el término competencia como «*the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions*» (2001: 9). Para la *ECTS User's Guide* (2009: 14) «*competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development*». Así pues, las competencias emergen como factores multidimensionales en los que se produce un cúmulo de conocimientos, destrezas y habilidades de todo tipo (personales, sociales, epistemológicas, organizativas y metodológicas).

El término competencia resulta todavía más complicado de definir en inglés que en español ya que algunos autores diferencian entre *competences* y *competencies* (Pennock-Speck, 2009), mientras que otros prefieren uno u otro (*competencies*, Pérez González, 2009; *competences*, Fleming, 2009). Según Fleming (2009: 77), la adquisición de *competences* puede entenderse como resultado de la adquisición de *competencies* específicas, es decir, para Fleming el término *competence* abarca al de *competencies*, mientras que, por el contrario, para Pennock-Speck *competencies* es un vocablo más global que contiene, entre otros, el significado de *competences*, «*which I see as the ability to carry out tasks successfully*» (Pennock-Speck, 2009: 171-172). Más allá de estas disquisiciones terminológicas, Fleming (2009: 81) hace una interesante diferenciación de los cinco usos principales del término *competence*:

- la competencia como habilidad global (actuación, dominio, capacidad, aptitud)
- la competencia como categoría (un componente, una dimensión o un factor)
- la competencia como un dominio (un elemento como la lectura o la escritura)
- la competencia como una destreza (habilidad, disposición)
- la competencia como un comportamiento (acción, actividad o conducta).

Igualmente, Pérez González (2009) distingue entre diferentes enfoques relativos al concepto de *competencies*: el enfoque conductista (basado en la observación de los comportamientos y acciones de los individuos), el enfoque genérico (relacionado con destrezas comunes a diferentes áreas), y el enfoque cognitivo (que contempla los constructos mentales de los sujetos).

En el contexto de la sociedad del conocimiento surge el crédito europeo, al que es inherente el desarrollo y la adquisición de competencias: «Esto implica la necesidad de organizar y planificar la actividad docente en torno al logro de capacidades por parte del alumnado, que se vinculan al

concepto de *aprender a aprender*» (Rebollo Catalán, 2005: 125). Y aprender a aprender es una de las competencias genéricas según el *CEFRL*, documento de referencia mundial en el área de enseñanza de lenguas. Las competencias generales que el Consejo de Europa sostiene que la ciudadanía europea ha de desarrollar y que han servido como base para el futuro diseño de clasificaciones de competencias que se han sucedido con la implantación del EEES son (2001: 130):

- el conocimiento declarativo (saber): conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural
- las destrezas y habilidades (saber hacer): prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio) e interculturales
- la competencia existencial (saber ser): actitudes, motivaciones, valores y creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad
- la capacidad de aprender (saber aprender): reflexión sobre lengua y comunicación, destrezas de estudio, y destrezas eurísticas de descubrimiento y de análisis.

La prueba más evidente de las competencias como elementos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de la enseñanza de idiomas es la formulación que realiza el *CEFRL* (2001, capítulo 3) de los niveles comunes de referencia en el aprendizaje de una lengua, unos niveles ampliamente difundidos y conocidos en todo el continente: A1 (acceso), nivel A2 (plataforma), nivel B1 (umbral), nivel B2 (avanzado), nivel C1 (dominio operativo eficaz), y nivel C2 (maestría). Tales niveles se expresan en torno a las distintas competencias que los individuos son capaces de alcanzar y solamente se considera efectivo el paso de un nivel a otro cuando se hayan dominado.

Existen numerosas clasificaciones de competencias genéricas. Una de las más conocidas es el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que distingue tres ámbitos: los ámbitos sociales e interpersonales, la práctica de la autonomía y el uso de herramientas de forma interactiva (Proyecto DeSeCo, Resumen ejecutivo). De igual manera, el Proyecto Tuning (2003) clasifica las competencias genéricas en competencias instrumentales (como las competencias cognoscitivas, metodológicas, lingüísticas y tecnológicas, que tienen una función mediadora), competencias interpersonales (capacidades personales y destrezas sociales relacionadas con la interacción y la cooperación) y competencias sistémicas (que permiten aproximarse a la realidad, como la capacidad de aprender o las habilidades de investigación). Asimismo, los Descriptores de Dublín se han convertido en un punto de refe-

rencia en el paradigma de las competencias. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005) especifica que los Descriptores de Dublín se basan en el conocimiento y la comprensión, en la aplicación de este conocimiento y comprensión, en la realización de juicios, en las habilidades comunicativas y en las habilidades de aprendizaje.

A pesar de las divergencias que se pueden observar en cada uno de estos modelos parece existir un cierto grado de consenso sobre las competencias generales, sobre todo si se toma el *CEFRL* como punto de referencia, que permite estructurar las competencias generales en tres o cuatro grandes áreas: las competencias cognoscitivas, las competencias procedimentales o instrumentales, las competencias actitudinales y la integración de competencias (Vez, 2007). En el aprendizaje universitario basado en competencias se subraya la importancia de la conjunción armoniosa de las competencias genéricas o de desarrollo personal junto con las competencias académicas o de construcción de saberes o conocimientos (Colás Bravo, 2005) a las que se pueden añadir las competencias instrumentales. Disponer de competencias genéricas permite el desarrollo cognoscitivo, a la vez que los saberes o conocimientos facilitan el desarrollo de las competencias personales.

Otro aspecto fundamental en el enfoque por competencias es el de resultados. En los documentos europeos como la *ECTS User's Guide* (2009: 14) el término *competence* se relaciona con el de *learning outcomes* o los resultados que se han de derivar del aprendizaje. Pese a que para muchos las competencias tienen su expresión en la acción y no pueden entenderse sin ella, la relación que existe entre competencia y actuación es problemática desde sus inicios con el planteamiento y la distinción terminológica de Chomsky. Indudablemente, mediante la acción el profesorado conoce el grado de desarrollo de las competencias del alumnado y se encuentra en las condiciones óptimas para decidir si es necesario o no perfilar un plan de intervención; no obstante, la acción no es sino un reflejo parcial de las competencias que poseen los individuos.

Enseñar por medio de competencias resulta una tarea compleja porque ya el propio término competencia lo es. El alumnado puede acusar el gran desfase que existe entre la Enseñanza Secundaria y lo que se espera de ellos en el EEES (Madrid y Hughes, 2009). De igual modo, una metodología centrada en competencias resulta un reto para el profesorado, que necesita de un ejercicio continuo de coordinación en los distintos niveles para asegurar que las competencias generales y las específicas de las asignaturas, materias y módulos de la titulación se desarrollan desde las diferentes disciplinas de manera conjunta y complementaria.

Pérez González (2009) alerta de las limitaciones que presenta un modelo basado en competencias. Una de las más importantes es la evaluación de competencias claves ya que para ser válidas, fiables y comparables a escala internacional requieren de un proceso de investigación largo y costoso. Otro de sus inconvenientes se presenta en la delimitación de lo que se consideran competencias claves, los procesos que llevan a ellas y la validez empírica de ambos. Un tercer punto problemático relativo al Proyecto DeSeCo e incluso al modelo de competencias específicas del *CEFRL* surge de la necesidad de validación empírica de estos modelos de competencias, su relevancia en la vida personal, social y laboral de las personas, y la necesidad de comprender la relación que existen entre el desarrollo de las distintas competencias en el periodo de escolarización y en la edad adulta (Pérez González, 2009). Una última cuestión que suscita este paradigma radica en la posibilidad efectiva o no de evaluar las competencias genéricas. Lo que Pérez González (2009) se plantea es si tales competencias se pueden alcanzar y, de ser así, cuáles son los programas de instrucción más adecuados.

Aun siendo consciente de que toda la investigación que se pueda realizar al respecto sin duda redundará en una mejor praxis, es imposible concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje en los mismos términos en los que se perciben otras áreas. Desde el momento en el que entran en juego los seres humanos con sus múltiples factores cognoscitivos, actitudinales, de personalidad y relación, entre otros, la aproximación al proceso se tiene que hacer de manera cauta. No resulta siempre fácil cuantificar fenómenos, aun menos cuando se tratan de procesos de internalización tan complejos como las múltiples dimensiones de las competencias específicas y genéricas. La gran dificultad o incluso la imposibilidad de medir ciertos aprendizajes siempre forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, no por ello dejan de ser aprendizajes que han formado parte y siempre formarán de la educación, sobre todo de la educación humanista.

2. Los nuevos roles de los agentes y los modelos de aprendizaje relacionados con el cambio de roles

2.1. El aprendizaje autónomo, el aprendizaje permanente y el aprendizaje cooperativo

La existencia de una sociedad como la actual en la que aparecen continuas innovaciones y tendencias que determinan los mercados laborales hace que la ciudadanía europea necesite desarrollar una especialización en un área a

la vez que una serie de competencias de carácter generalista que le permitan seguir aprendiendo para adaptarse a los rápidos cambios que en el desempeño de su profesión se suceden. El epítome de la formación al respecto es el aprendizaje autónomo y el aprendizaje permanente (Colás Bravo, 2005): «*There will be a need to re-skill continuously when in employment. [...] Implicit in the concept of lifelong learning is that of independent self-study*» (Chacón-Beltrán, 2009: 187).

La transformación de la «universidad del enseñar a la universidad del aprender» en la que el suministro de información (*input*) deja paso a los resultados del aprendizaje (*output*) (Martínez Lirola, 2007) descansa en modelos constructivistas de enseñanza que se basan en la premisa de que el alumnado construye su propio aprendizaje en un continuo proceso de andamiaje sobre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes anteriormente adquiridos.

El aprendizaje autónomo es la capacidad global de ejercer el control y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Chacón-Beltrán, 2009). Implica desterrar la percepción de que sin el profesorado el alumnado no es capaz de progresar para concienciarse de que el alumnado universitario presenta unas características y una serie de experiencias académicas y personales que le capacitan para gestionar sus propios aprendizajes. El aprendizaje autónomo requiere de una óptima función tutorial por parte del profesorado, es exigente en sí mismo (mucho más que copiar apuntes en clase) y va ligado a una cierta preparación en las técnicas de trabajo presenciales y virtuales (Martínez Lirola, 2007). Así pues, en el aprendizaje autónomo la acción tutorial y la enseñanza presencial y no presencial resultan fundamentales. El objetivo del fomento del aprendizaje autónomo es desarrollar en el discente las siguientes competencias (Martínez Lirola, 2007: 37): «capacidad de iniciativa, voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas, saber configurar un plan de trabajo realista, manejarse y saber contractar fuentes de información, comprender y sintetizar informaciones orales y escritas, plantear y resolver problemas, transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas, reflexionar sobre y evaluar su propio trabajo».

La docencia universitaria se convierte en facilitadora de procesos de aprendizaje autónomos guiados. El grado de orientación que se ofrece al alumnado depende de su edad, experiencia y nivel universitario, por lo que parece razonable que en la metodología empleada se contemple paulatinamente y a lo largo de los cursos la posibilidad de ir relajando el «control» que el profesorado tiene sobre el alumnado, permitiéndole construir y gestionar sus aprendizajes de manera autónoma progresivamente.

La universidad no solamente juega un papel indispensable en el aprendizaje autónomo, sino que se ha transformado en los últimos tiempos en el

mayor exponente y punto de referencia para la incorporación de profesionales adultos a estudios a los que no habían tenido acceso en su juventud y para la continua actualización de profesionales en servicio que pretenden continuar reciclándose. El papel social de la Universidad en el aprendizaje permanente se materializa en la proliferación de cursos de especialización, postgrado y másteres, y en la estrecha relación que se establece entre universidad y empresa (Colás Bravo, 2005).

A su vez, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje permanente van ligados a la noción del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje mediante tareas, el trabajo en parejas y en grupo favorecen la negociación de significados y, por ende, el aprendizaje cooperativo. Aspirar a un aprendizaje autónomo, a un aprendizaje colaborativo y a un aprendizaje permanente entraña la introducción de cambios sustanciales en los papeles que el alumnado y el profesorado han adoptado en la educación superior. El nuevo planteamiento pedagógico y metodológico consustancial al crédito europeo ha de manifestarse en los nuevos papeles de todos los agentes del sistema educativo y, a su vez, los nuevos roles asumidos se han de manifestar en la dinámica del aula (Jiménez Cortés, 2005).

2.2. El nuevo papel del alumnado y del profesorado

El sistema universitario español ha estado caracterizado por el papel central y dominante del profesorado (Pennycock-Speck, 2009: 170). El proceso de convergencia europea ha «descentralizado» la figura del profesorado para convertirle en un guía y acompañante en el proceso de aprendizaje. Como Martínez Lirola afirma, «el profesor de idiomas tiene que asumir nuevos roles con la convergencia europea: motivador, consejero, orientador, facilitador, observador, planificador, tutor, supervisor, etc.» (2007: 34). De entre las nuevas competencias del docente se pueden destacar: gestionar los procesos de aprendizaje, implicar al alumnado en su aprendizaje, e iniciar y realizar labores de seguimiento sobre el trabajo en grupo del alumnado (Perreneoud, 1999). La multiplicidad de papeles del profesorado en este paradigma se puede sintetizar de la siguiente manera (Perreneoud, 1999; Rebollo Catalán, 2005; Martínez Lirola, 2007): orientador, guía y facilitador; motivador y creador de una atmósfera adecuada para el aprendizaje, *manager* y organizador de las actividades y de las interacciones; asesor; conductor de actividades de seguimiento y de control de las actividades realizadas; experto, instructor e informador; transmisor de conocimientos y facilitador del aprendizaje por medio de la experiencia; evaluador.

El docente ha de ser capaz ahora más que nunca de trabajar en equipo, de gestionar su propia formación permanente y de continuar con su labor investigadora, lo cual siempre revierte en su práctica docente. Se trata de aprender a enseñar y de aprender enseñando.

Estas nuevas competencias no solamente afectan a la vertiente del profesorado. Sin duda alguna, al discente le corresponde también moverse en la misma dirección. Y para ello es capital que modifique sus percepciones, sus expectativas y sus premisas sobre el significado último de «ser universitario» para poder así pasar de tener un papel de dependencia a adoptar un papel de protagonismo en la gestión, organización y responsabilidad de sus aprendizajes. Ello implica la modificación en profundidad (Pablos Pons, 2005) de sus hábitos de estudio y aprendizaje (González Ramírez, 2005).

En resumen, el EEES, con su clara orientación hacia una metodología de enseñanza centrada en el alumnado ha favorecido la incorporación de elementos de atención a la diversidad y de atención personal. En todo ello han tenido una importancia capital los formatos de docencia que han surgido parejos a la implantación del crédito europeo.

3. Los formatos de docencia: la docencia presencial, virtual y semipresencial

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con todas las posibilidades educativas que ofrecen, han contribuido a un replanteamiento de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta evidente que las TIC en sí mismas no son garantía de calidad; es el uso que se haga de las mismas el que determinará si su incorporación a la docencia resulta efectiva y beneficiosa (Pablos Pons, 2005).

El formato de enseñanza presencial está basado en la cultura escrita y oral, y en la relación directa que se establece entre el alumnado y el profesorado dentro del aula; el profesorado transmite los conocimientos y se utilizan tecnologías tradicionales, como el libro o la pizarra (Alemany Martínez, 2007). Frente al formato presencial, las TIC han revolucionado la forma en la que aprendemos y enseñamos al presentar, entre otras, la ventaja del almacenaje y distribución de una cantidad ingente de información en una amplia variedad de soportes (texto, gráficos, música, sonido, etc.) que resultan muy atractivos para el usuario.

Como resultado de esta revolución tecnológica y con la finalidad de superar las limitaciones del formato tradicional, irrumpe con fuerza en la última década la educación a distancia, la enseñanza virtual, el aprendizaje digital o «*e-learning*», en el que se ofrece el 100% de los contenidos de un curso me-

dian­te las TIC. Efectivamente, la modalidad presencial, por definición, se produce en unas coordenadas de tiempo y espacio en las que el profesorado y el alumnado coinciden física y sincrónicamente; por consiguiente, solo puede acceder a ella el número de participantes que sea posible alojar en un aula en un momento determinado. A la enseñanza virtual, por el contrario, puede acceder un alumnado de cualquier parte del mundo porque puede beneficiarse de ella en cualquier momento, por lo que el profesorado y el alumnado pueden trabajar asincrónicamente, de ahí la flexibilidad y el atractivo de este formato.

Las enseñanzas virtuales surgen en un momento en el que las instituciones de enseñanza superior comienzan a ver recortados sus presupuestos, por lo que se trata de un modelo que permite sacar el máximo partido a los recursos humanos (Handle, 2007). Así, las enseñanzas virtuales emergen como una posible garantía de calidad a la vez que medida de ahorro en la Europa convulsa de nuestra época (Lawley, 2009). No obstante, en los últimos años se han oído voces, cada vez más numerosas, que hablan del fracaso de la enseñanza virtual (Bartolomé, 2004; Alemany Martínez, 2007) debido a que, a pesar del volumen de negocios que genera cada año en instituciones de enseñanza públicas y privadas, parece no haber terminado de responder a las expectativas que había creado.

Existen una serie de limitaciones de la docencia virtual que son difíciles de superar. Por lo que respecta al alumnado, este formato favorece únicamente a los individuos con un estilo de aprendizaje independiente, con unas características psicológicas adecuadas (Alemany Martínez, 2007), y que poseen las habilidades de lecto-escritura necesarias. En segundo lugar, es necesario tener una enorme autodisciplina, una capacidad para organizar el propio trabajo, para acceder periódicamente a la plataforma y así evitar perder el ritmo y, por consiguiente, abandonar (Bartolomé, 2004). En tercer lugar, este modelo tiende a obviar un aspecto que se considera imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje: las cuestiones emocionales (Alemany Martínez, 2007). En cuarto lugar, el campus virtual también debería de estimular el aprendizaje cooperativo, aunque no siempre es así. En consecuencia, en algunos casos, el aprendizaje digital no es más que un formato que lo único que tiene de virtual es el modo de transmisión de la información (Bartolomé, 2004). En suma, «el *e-learning* ha pretendido aplicar un modelo que se ha mostrado eficaz para ciertas situaciones pero que conlleva ciertos límites a una gran masa de población que no posea las características adecuadas para llevar adelante un aprendizaje basado en dicho modelo» (Bartolomé, 2004).

En cuanto al profesorado, la enseñanza digital también presenta graves lagunas. La falta de formación del profesorado es la más evidente, aun-

que no la única; también se pueden añadir otros factores como los tutores de bajo coste, la sobrecarga de trabajo por parte del profesorado desbordado por un número elevado de alumnos, el gran peso de los materiales que no requieren la intervención humana, o el hecho de contratar autores de reconocido prestigio para la elaboración de materiales pero sin la formación didáctica necesaria para el diseño específico de materiales docentes a distancia y que no se ocupan de impartir el curso —una estrategia de *marketing* para promocionar el curso (Bartolomé, 2004; Alemany Martínez, 2007) más que de una verdadera calidad de la enseñanza basada en un aprendizaje activo y constructivo (Aguado y Arranz, 2005). Todo ello ha contribuido a un replanteamiento de la situación en el que se han sopesado las elevadas tasas de abandono o deserción de los estudiantes junto con el aislamiento que el alumnado ha afirmado sentir y que ha redundado en la poca calidad de su formación virtual (Ramírez, 2009).

La aparición de una nueva modalidad de educación que combinara las ventajas de la formación presencial y a distancia y que disminuyera los inconvenientes de ambas era no solamente inevitable sino deseable. Es así como se origina el modelo virtual-presencial, semipresencial, el modelo híbrido, la formación mixta, la enseñanza bimodal o el aprendizaje mezclado (*blended-learning* o *b-learning*), que combina lo mejor de la docencia presencial y la enseñanza virtual contribuyendo a hacer de la enseñanza y aprendizaje un proceso más activo y centrado en el alumnado (Bartolomé, 2004). En realidad, se entiende este modelo desde perspectivas economicistas, para reducir los costes de una docencia plenamente presencial, y también desde puntos de vista pedagógicos, con la finalidad de mejorar la calidad y los resultados del aprendizaje: «*Blended learning retains the face-to-face element, making it [...] the best of both worlds*» (Dziuban et al., 2004: 3).

Las TIC y, sobre todo la docencia semipresencial, constituyen un recurso para favorecer la atención a la diversidad y para apoyar al alumnado con necesidades especiales (Madrid y Hughes, 2005), ya sea por debajo o por encima de la media. Las TIC también promueven las relaciones entre el profesorado y el alumnado, desarrollan la cooperación entre alumnos (Area Moreira et al., 2010), fomentan el aprendizaje autónomo (Pérez Gutiérrez y Pérez Torres, 2005), el aprendizaje continuo o permanente, presentan el potencial de ser más efectivas (Singh, 2003), permiten individualizar el proceso mediante una práctica guiada (Aguado y Arranz, 2005), son el epítome de las nuevas pedagogías (Pérez Gutiérrez y Pérez Torres, 2005) y de las nuevas teorías de aprendizaje, resultan ser más congruentes con el modo de vida del alumnado, y les enseñan a «reaprender», a la misma vez que enseñan al profesorado a «reaprender a enseñar» (Dziuban et al., 2004). De esta forma,

el uso apropiado de las nuevas tecnologías para la docencia universitaria favorece las prácticas basadas en los principios pedagógicos por los que aboga el constructivismo, enfoque en el que claramente descansa la noción del crédito europeo (Area Moreira et al., 2005).

Area Moreira et al. (2010) hacen una distinción importante entre el modelo de docencia presencial con internet —en el que el aula virtual es un complemento o recurso de apoyo a la enseñanza tradicional y se convierte en su apéndice para transmitir información— y el modelo de docencia semipresencial, en el que el aula virtual es un espacio combinado con el aula física donde el docente genera acciones para que los alumnos aprendan (formula preguntas, abre debates, plantea trabajos, etc.). Cada uno de ellos cumple una función diferente e incluso es posible emplear el primero como punto de partida hacia una verdadera docencia semipresencial.

La docencia semipresencial permite combinar la clase magistral, el trabajo individualizado y el trabajo colectivo. En primer lugar, la clase magistral y las clases teóricas y prácticas en las que el profesorado y el alumnado interactúan permiten sentar las bases para empezar a realizar tareas de forma virtual. La gran ventaja de este modelo mixto es que existe un contacto cara a cara entre el alumnado y el profesorado de manera continua o periódica, por lo cual las clases presenciales actúan como generadoras de contenidos o actividades que se van a llevar a cabo virtualmente, a la vez que se convierten en aglutinadoras de las tareas realizadas en Internet y permiten su revisión o la reflexión sobre cualquier problema que pueda surgir en el desarrollo virtual del curso. Así pues, las sesiones presenciales crean un escenario para ampliar conocimientos, practicar estrategias y comportamientos, y generan un espacio de compromiso (Aguado y Arranz, 2005). En segundo lugar, la formación mixta favorece el estudio independiente por parte del alumnado mediante la utilización de manuales, libros de texto, materiales pre-existentes en internet (Bartolomé, 2004) o incluso mediante el uso de los apuntes y lecturas que el profesorado publique en la plataforma. En tercer lugar, se propicia el trabajo cooperativo. Una buena planificación y gestión del curso da lugar a que lo que en principio se podía entender como aprendizaje solitario se convierta en un trabajo cooperativo en el que unos alumnos aprenden de otros y del profesorado, el profesorado colabora con el alumnado y aprende del mismo, y el alumnado interactúa con los recursos (Dziuban et al., 2004).

La docencia semipresencial se beneficia, asimismo, de elementos como la correspondencia electrónica (el correo electrónico como herramienta administrativa del curso, como herramienta de comunicación entre profesorado-alumnado, o entre alumnado-alumnado), de los debates (que suelen realizar a través del foro), de los chats o las video-conferencias (que permi-

ten al profesorado interactuar sincrónicamente con el alumnado y resultan fundamentales cuando existe un alumnado físicamente alejado del lugar de trabajo del profesorado), y la acción tutorial (bien cara a cara o por medio del correo electrónico, los chats o las video-conferencias). La acción tutorial se erige como una labor indispensable para garantizar el éxito de la docencia semipresencial e incluso virtual; el alumnado se siente respaldado si sabe que, en un periodo razonable, recibirá respuestas a sus dudas y consultas. La tutorización en línea permite la resolución de incidencias técnicas, dudas y preguntas sobre aspectos logísticos y el contenido del programa así como el seguimiento y valoración del progreso del alumnado (Aguado y Arranz, 2005).

Por último, resalta el papel que en este formato juega la evaluación continua y su posible integración con la evaluación sumativa (Dziuban et al., 2004). El trabajo semanal en la plataforma y las herramientas de la misma que permiten ver cuántas veces ha accedido un alumno determinado, durante cuánto rato y cuántas contribuciones ha publicado en el foro (obviamente junto con la lectura detallada de las mismas), permiten utilizar la evaluación continua como una forma privilegiada de evaluación, sobre todo si se une a otros formatos como la autoevaluación.

El modelo semipresencial está basado en la cultura audiovisual. En él se aumenta la carga de virtualidad sin olvidar la carga de presencialidad, se fomenta la relación entre el alumnado y su propio aprendizaje, y se intenta favorecer no solamente su desarrollo cognitivo, sino el desarrollo de sus capacidades (Alemany Martínez, 2007). Tal y como expresa Bartolomé (2004), tanto en el aprendizaje virtual como en el semipresencial el alumnado tiene que desarrollar una serie de habilidades que le serán de suma importancia en su vida tales como la búsqueda de información relevante en la red, el desarrollo de criterios para valorar esa información, la elaboración de nueva información, el trabajo en equipo, y la toma de decisiones en base a informaciones contrastadas.

A modo de síntesis, pues, las claves de la enseñanza por medio de las TIC son la presentación de un contenido mediante distintas modalidades o formatos, la propuesta de una gama de actividades variadas, y el desarrollo de procesos comunicativos diversos y constantes entre todos los agentes durante el periodo de impartición de la asignatura (Area Moreira et al., 2010). Así pues, es fundamental contemplar la forma en la que se presenta la información (diseño atractivo, calidad de contenidos, diseño de actividades) y el modo en el que se demanda la interacción (interactividad y retroalimentación inmediata) como claves para un aprendizaje mixto satisfactorio (Aguado y Arranz, 2005).

4. Conclusión: el camino recorrido

El aprendizaje por medio de competencias representa uno de los grandes pilares en los que se asienta el EEES. También se perfila como uno de los impulsores del aprendizaje mixto porque, tal y como afirman Aguado y Arranz, «pocas personas serán capaces de aprender a negociar leyendo en una pantalla, o a dirigir equipos de alto rendimiento participando en un foro» (2005: 79); en otras palabras, la clase presencial ha jugado, juega y jugará un papel imprescindible en la formación global de los individuos. Combinada con el formato virtual en la modalidad de aprendizaje mixto adopta unas dimensiones desconocidas en el pasado y tiene una potencialidad destacable en aras de una educación más completa en la que el docente guía y orienta al discente, quien ha de asumir un papel activo en el proceso.

Comparto con González Ramírez (2005) la opinión de que posiblemente el aspecto más positivo que se deriva de la creación del EEES es la oportunidad para cuestionar la cultura que envuelve la educación universitaria. Generalmente son los cambios, impuestos o no, los que generan una cierta inquietud sobre el estado de la cuestión y sobre la posibilidad de hacer las cosas de otra manera. El movimiento de reflexión que todo ello produce es en sí mismo tan importante como los propios cambios que se forjan a consecuencia del mismo.

Como bien aseveran Bueno González y Nieto García, «*we have definitely gone a long way since the first initiatives to make Andalusian university part of EHEA*» (2009: 70). Ahora más que nunca con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior confluyen las circunstancias apropiadas para que la enseñanza universitaria en España contribuya a la formación global del alumno implicándolo, haciéndolo partícipe y responsable de la construcción de su propio aprendizaje en colaboración con los demás agentes del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Aguado, D. y Arranz, V., «Desarrollo de competencias mediante *blended learning*: un análisis descriptivo», *Pítxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 26 (2005): 79-88. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1118Arranz.pdf> (acceso 09/07/2011)
- Alemany Martínez, D., «*Blended Learning*: Modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos», *I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Forum Novadors. Más allá del Software Li-*

- bre. (Alicante: Universidad de Alicante, 2007), http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf (acceso 09/07/2011)
- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M.B. y Fariña Vargas, E., «Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial», *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 3 (2010): 7-31.
- Barrera, P., Fernández, C. y Jiménez, F., «Transición de docencia presencial a no presencial o semipresencial en un escenario heterogéneo», *Revista de Educación a Distancia*, 9 (2009). <http://www.um.es/ead/red/M9/transicion.pdf> (acceso 09/07/2011)
- A. Bartolomé, «Blended learning. Conceptos básicos» *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23 (2004): 7-20. http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf (acceso 09/07/2011)
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, (Copenhague: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005). http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (acceso 09/07/2011)
- Bueno González, A. y Nieto García, J. M., «English Language Teaching in the European Higher Education Area (EHEA): Towards uniformity or diversity?», en M. L. Pérez Cañado (ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 55-72.
- Chacón-Beltrán, R., «Learner autonomy and lifelong learning: Technological solutions in the European Higher Education Area», en M. L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 187-195.
- Colás Bravo, M. P., «La formación universitaria en base a competencias», en P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (coords.) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, (Málaga: Ediciones Aljibe, 2005), 101-123.
- Council of Europe, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Estrasburgo: Council of Europe, 2001.
- Dziuban, C.D., Hartman, J. L. y Moskai, P. D., «Blended learning», *Center for Applied Research Bulletin*, 7 (2004): 1-12. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf> (acceso 09/07/2011)
- European Communities, *ECTS User's Guide*, Bruselas: European Communities, Education and Culture DG, 2009.

- European Commission, *Tuning Education Structures in Europe*, N. D., <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (acceso 09/07/2011)
- Eurydice, *Higher Education in Europe 2009. Developments in the Bologna Process*, Bruselas: European Commission, 2009.
- Fleming, M., «Perspectives on the use of competence statements in the teaching of the English language», en M. L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 75-92.
- González Ramírez, T., «El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad», en P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga: Ediciones Aljibe, 2005, 27-55.
- Handle, J., «VLC E-Bologna: The Bologna Process and the Virtual Linguistics Campus», *The European English Messenger*, 16, 2 (2007): 47-60.
- Jiménez Cortés, R., «Aplicación del crédito europeo en las aulas universitarias», en P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (coords.) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga: Ediciones Aljibe, 2005, 155-186.
- Lawley, J., «An EFL grammar checker that really works: Making Bologna come true», en M. L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 197-204.
- Löfgren, K. y Karran, T., «Using assessment with ECTS: Untangling the knots», en M. L. Pérez Cañado (ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 207-226.
- Madrid, D. y Hughes, S., «The implementation of the European Credit Transfer System in initial foreign language teacher training», en M. L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 227-244.
- Martínez Lirola, M., «El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo», *Porta Linguarum*, 7 (2007): 31-43.
- Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, *Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*, 1998.
- Pablos Pons, J. D., «El espacio europeo de educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación», en P. Colás Bravo y J. de

- Pablos Pons (coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga: Ediciones Aljibe, 2005, 57-75.
- Pennock-Speck, B., «European convergence and the role of ICT in English studies at the Universitat de València: lessons learned and prospects for the future», en M. L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 168-185.
- Pérez González, J., «Competencies in language teaching: From their conceptualization to their concretion in the curriculum», en M. L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge*, Berlín: Peter Lang, 2009, 93-108.
- Pérez Gutiérrez, M. e Pérez Torres, I., «Audio-visual resources and new technologies in ELT», en N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (eds.) *TEFL in Secondary Education*, Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005, 545-578.
- Perreneoud, P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris: ESF, 1999.
- Proyecto DeSeCo, *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo*, N. D., <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> (acceso 09/07/2011)
- Ramírez, C., *La modalidad Blended-Learning en la Educación Superior*, 2009. http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/05/art_claudia_ramirez.pdf (acceso 09/07/2011)
- Rebollo Catalán, M. A. «Experiencias en la aplicación del crédito europeo», en P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga: Ediciones Aljibe, 2005, 125-153.
- Singh, H., «Building effective blended learning programmes», *Educational Technology*, 43, 6 (2003): 51-54. old.jazanu.edu.sa/deanships/e-learning/images/stories/B.pdf (acceso 09/07/2011)
- Vez, J. M., «De políticas (y politiquillas) del EEES y competencias idiomáticas en el Grado de Maestro», *Lenguaje y Textos*, 25 (2007): 13-42.