



VOL.24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15149

Fecha de recepción: 09/04/2020

Fecha de aceptación: 30/05/2020

LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD A VEINTE AÑOS DE BOLONIA: BALANCE Y CLAVES PARA UN FUTURO POR DEFINIR

Teaching transformation of the university after twenty years of Bologna: balance and keys for a future to be defined



Idoia Fernández Fernández y Alba Madinabeitia Ezkurra

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

E-mail de las autoras: idoia.fernandez@ehu.es;

alba.madinabeitia@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7266-3802>

<https://orcid.org/0000-0002-8907-4764>

Resumen:

En este artículo analizaremos la transformación que se observa en la docencia universitaria, tras cumplirse veinte años de la Declaración de Bolonia, una docencia que ha ido ampliando y diversificando su significado y que es el producto de la combinación de dos lógicas subyacentes: la lógica de la calidad y la lógica de la innovación, ambas muy relacionadas pero habitualmente disociadas en la práctica institucional. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha ido transformando el trabajo docente que pasa de ser una actividad desregulada, autónoma y privada a ser una actividad prescrita, interdependiente y pública, y que además tiene una estrecha relación con la mejora de la calidad entendida como calidad del profesorado, del título y del propio centro universitario, y, por extensión de cada universidad. Se analizarán de manera diacrónica aspectos como la acreditación de titulaciones y centros, la acreditación de la actividad docente, los tipos y temáticas que se abordan en la formación docente, las peculiaridades de la innovación educativa docente y la evolución de las publicaciones sobre docencia. El análisis de los datos nos muestra que,

a pesar de la intensidad de determinados momentos, el interés por los procesos de calidad, la formación del profesorado y la innovación docente, se ha estancado o incluso debilitado en la actualidad. El trabajo concluye con algunas claves que puedan ayudar a orientar un futuro particularmente incierto.

Palabras clave: calidad de la educación; cambio organizacional; desarrollo educacional; educación superior; innovación docente.

Abstract:

In this article we will analyze the transformation that is observed in university teaching after twenty years of the Bologna Declaration. A teaching that has been expanding and diversifying its meaning and that is the product of the combination of two underlying logics: the logic of quality and the logic of innovation both closely related but usually dissociated in institutional practice. The construction of the European Higher Education Area has gradually made teaching work more complex, from being a deregulated, autonomous and private activity to being a prescribed, interdependent and public activity. This complexity process is closely related to the improvement of quality, understood as the quality of the teaching staff, the degree and the university center itself, and, by extension, of each university. Aspects such as the accreditation of degrees and centers, the accreditation of teaching activity, the types and topics addressed in teacher training, the peculiarities of teaching educational innovation and the evolution of publications on teaching will be analyzed in a diachronic way. The analysis of the data shows us that, despite the intensity of certain moments, interest in quality processes, teacher training and teaching innovation has stagnated or even weakened today. The work concludes with some clues as a guide for a particularly uncertain future.

Key Words: educational development; higher education; organizational change; quality of education; teaching innovation.

1. Los devenires del Espacio Europeo de Educación Superior: Una reflexión amplia y global de la transformación

Recién cumplidos los veinte años de la Declaración de Bolonia cabe preguntarse por los cambios y transformaciones que ha traído consigo la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en términos de docencia universitaria, haciendo una lectura desde la distancia de dos décadas y huyendo en cierta manera de análisis focalizados en un tiempo o espacio determinado. Una reflexión amplia y global de esta transformación nos puede ayudar a comprender mejor lo que se ha ido construyendo, calibrar bien la situación actual y tal vez acertar a definir cómo conducir el futuro.

Antes de nada, cabe recordar muy escuetamente cuál fue el origen de toda esta reforma. En 1999, veintinueve ministros europeos firmaron la Declaración de Bolonia, un documento que tenía como fin último facilitar el flujo de personas universitarias dentro de su territorio común. En concreto se orientaron cuatro medidas: a) la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos, grado y postgrado; b) el establecimiento de un sistema de créditos común -ECTS; c) la promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para la libre circulación académica; d) la colaboración europea en la garantía de calidad con criterios y metodologías comparables, y e) la colaboración interinstitucional. Se trataba, en resumidas cuentas, de una reforma estructural cuyo origen no fue otro que un acuerdo a nivel europeo

que cada estado miembro debía adaptar y materializar a través de sus políticas particulares siguiendo grandes directrices conjuntas. La pretensión final era la eliminación de obstáculos administrativos entre los países miembros de forma que se facilitara el flujo, la movilidad, la circulación de personas universitarias -estudiantes, personal docente e investigador y personal de servicios- y sus talentos en aras de fortalecer la capacidad competitiva de Europa en la sociedad del conocimiento. Los cambios y transformaciones que esta idea, en apariencia simple, ha desencadenado son numerosos y deben ser contextualizados en cada país, tal y como ponen de manifiesto los informes de seguimiento que se han publicado al respecto (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012; 2018).

Esta ambiciosa reforma europea ha estado, además, acompañada de una serie de discursos pedagógicos que tienen en gran medida su origen en las políticas y prácticas desarrolladas en países como EEUU, Gran Bretaña, Canadá y Australia que con anterioridad a ella ya habían emprendido políticas de modernización de la Educación Superior (Fernández y Márquez, 2014). Los esfuerzos para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje aparecen sintetizados por autores como Graham Gibbs (2009; 2013) quien establece una serie de tendencias que marcan ya las transformaciones que se estaban observando en, sobre todo, países anglófonos que en cierta medida compartían un espacio de investigación e innovación en este ámbito de la docencia en Educación Superior. Como se puede observar en la Tabla 1, este autor establecía una comparación entre el conjunto de prácticas que ponían el foco en la enseñanza y las que lo ponían en el aprendizaje, y describía la resonancia que este cambio de concepción producía a diferentes niveles. La cuestión es saber si el desplazamiento se está produciendo en todos los niveles, y, no sólo en el nivel del cambio de las prácticas de aula que no es más que la primera tendencia.

Tabla 1

Tendencias en relación con los esfuerzos para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje.

<i>Foco en la enseñanza</i>	<i>Foco en el aprendizaje</i>
Foco en el aula	Foco en el entorno de aprendizaje, evaluación (assessment) y características sociales.
Foco en los profesores y profesoras individuales	Foco en el liderazgo, equipos, grados, departamentos, institución como un todo
Pequeño, simple, componente individual	Amplio, complejo, componentes interconectados de Forma múltiple operando a múltiples niveles
Separados, esfuerzos aislados	Integrados, esfuerzos alineados
Tácticas de cambio	Estrategias de cambio
Aseguramiento de la calidad	Mejora de la calidad
Ateórica	Conceptualizada, teorizada
Experiencial	Empírica/Basada en evidencias

Base psicológica	Base social y cultural
Tratamiento no académico (unscholarly)	Tratamiento académico (scholarly)
Amateur	Profesional
Organizativamente periférica e impulsando también otras iniciativas	Parte del equipo central e implicada en la planificación del cambio
Foco en la calidad, mejorando la práctica	Orientada en nuevas direcciones implicando nuevas prácticas
Ajeno al contexto	Dependiente/sensible al contexto

Fuente: Gibbs, G. (2009). Developing students as learners -varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1, 1-12.

Esta alternancia en la concepción de la docencia y el aprendizaje en Educación Superior, irrumpió en el Estado español favorecida por la propia perspectiva de construcción del EEES. Durante la primera década del milenio empezaron a hacerse ensayos de adaptación al ECTS y se dio inicio a algunas iniciativas interesantes que fueron configurando una comunidad científica y académica que empujaba y alimentaba esta especie de banco de pruebas de docencia renovada que se fue extendiendo a todas las universidades.

Sin ánimo de exhaustividad nos parece oportuno apuntar algunos hitos que ilustran este primer cambio. Así en el año 2000 se celebró el 1er Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, CIDUI, bajo el auspicio de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) de la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat Politècnica de Catalunya; desde esta fecha y con un carácter bienal se han celebrado once ediciones además de numerosos simposios, que han dado cita a miles de profesores y profesoras interesadas en la innovación educativa en todas las disciplinas. En 2001 llegó el turno de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU), quien dio inicio a su propia andadura con el Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (CIDU) que cada dos años proyecta este interés en países latinoamericanos.

Por último, en 2005 se registró como asociación la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) dotando de estructura básica a una actividad dispersa que había sido iniciada en 2001 y dando lugar desde entonces a más de una treintena de seminarios, jornadas y congresos dirigidos a un público más específico, encargado del diseño de estrategias de formación, innovación y desarrollo docente. RED-U además publica la revista que lleva su nombre, la primera publicación científica en español dedicada de forma específica a la docencia universitaria. Se trata de una revista que desde 2001 ha publicado más de cuatrocientos artículos on-line y de libre acceso sobre docencia universitaria. Estamos hablando, en definitiva, de una década en la que aflora un importante movimiento de renovación educativa universitaria desencadenado por la reforma europea pero que, sin duda, produce y pone de manifiesto un apego

explícito y específico por la docencia universitaria entre un sector del profesorado universitario.

El año 2010, en el que debían entrar oficialmente en vigor las nuevas titulaciones, fue sin lugar a dudas el momento clave de una eclosión de práctica e innovación en el ámbito de la docencia universitaria, sin precedentes en el Estado español. El primer cambio es el propio proceso de gestación y autorización de las nuevas titulaciones que, salvo en el caso de las titulaciones vinculadas a profesiones reguladas, podían ser libremente diseñadas por cada universidad para posteriormente ser autorizadas por las recién creadas agencias de calidad. Este ejercicio descentralizado de diseño y autorización de todas y cada una de las titulaciones constituyó un reto organizativo y técnico de gran envergadura en el que se vieron implicados, como no podía ser de otra manera, miles de profesores y profesoras universitarias, así como sus correspondientes servicios o unidades de formación, servicios de calidad y vicerrectorados. Se diseñaron así, al menos nominalmente, las primeras titulaciones basadas en competencias contando con la experiencia desplegada en la década anterior, así como con una importante dosis de intuición e improvisación, aderezada con el entusiasmo de unos y la desconfianza de otros (Karseth, 2006; Mateos y Montanero, 2008; Perrenoud, 2004).

En este artículo analizaremos la transformación que se observa en la docencia universitaria en este periodo de veinte años, una docencia que ha ido ampliando y diversificando su significado y que es el producto de la combinación de dos lógicas subyacentes: la lógica de la calidad y la lógica de la innovación, ambas muy relacionadas pero que en la práctica institucional aparecen habitualmente dissociadas. Para ello hemos analizado de forma retrospectiva cinco temáticas centrales: la acreditación de titulaciones y centros, la acreditación de la actividad docente, los tipos y temáticas que se abordan en la formación docente, las peculiaridades de la innovación educativa docente y la evolución de las publicaciones sobre docencia. El análisis teórico y la cuantificación de determinados aspectos ligados a estos procesos nos permiten hacer inferencia del proceso en su complejidad, estimar su comportamiento en el tiempo y esbozar una valoración de sus aspectos críticos.

En términos generales observaremos que la reforma europea y las necesidades que pretendía satisfacer han ido transformando el trabajo docente que pasa de ser una actividad desregulada, autónoma y privada a ser una actividad prescrita, interdependiente y pública, y que además tiene una estrecha relación con la mejora de la calidad entendida como calidad del profesorado, del título y del propio centro universitario, y, por extensión de cada universidad. El análisis de los datos nos mostrará, sin embargo, que, a pesar de la intensidad de determinados momentos, el interés por los procesos de calidad, la formación del profesorado y la innovación docente, se ha estancado o incluso debilitado en la actualidad. El trabajo concluye con algunas claves que puedan ayudar a orientar este futuro incierto.

2. Las lógicas interconectadas de la Educación Superior europea: mucho más allá de la impartición de las asignaturas

Como hemos adelantado, la idea clave del EEES fue la libre circulación académica y la primera llave para abrir la puerta a la movilidad de estudiantes universitarios se llamó ECTS, *European Credit Transfer and Accumulation System*. Se trata de un sistema basado en la medición del trabajo del estudiante y con ello de establecer equivalencias homologables. Es decir, a igual trabajo, sea en un país o en otro, igual reconocimiento, o, lo que es lo mismo y dicho en trazo grueso, una persona titulada que computa en su haber un grado de 180 ECTS en un determinado país tiene reconocido este haber en el resto de países comunitarios. Recordemos que el ECTS pretendía superar las complejas e interminables convalidaciones de títulos entre países, procesos arduos, basados en la comparación del contenido concreto, de las asignaturas de un plan de estudios expedido en un determinado país con las de otro supuestamente equivalente. Obviamente estos procesos basados en la comparación de asignaturas eran tediosos y poco eficaces y representaban un importante obstáculo para los objetivos de la Unión Europea.

Para hacer posible que el ECTS se convirtiera en un modelo universal de valor, se requerían dos grandes transformaciones que representaban los dos extremos de un continuo: en primer lugar un dispositivo que diera credibilidad y validez a millones de títulos expedidos en miles de universidades muy diversas, es decir, las políticas de calidad, y, en segundo lugar una idea base que conectara lo anterior con el nivel más capilar y distribuido del aula, en este caso el concepto de competencia, vinculado al diseño de las nuevas titulaciones y a la práctica innovadora de los profesores y las profesoras en su actividad docente.

La primera transformación es la de la calidad. Las políticas de calidad irrumpieron en el escenario de la gestión académica universitaria, como un elemento consustancial a la reforma europea. Por una parte, resultaba imprescindible que las personas que poseyeran un título lo obtuvieran con criterios equiparables, medibles y reconocibles, para lo cual se definieron los *Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* o ESG (*Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*) formulados en 2005 y revisados en 2015. Dado que las universidades son quienes expiden los títulos se hace necesario que éstos sean pautados y monitorizados para “asegurar” su calidad, que no es otra cosa que constatar que cumplen unas condiciones asimilables a todas las universidades de la Unión Europea.

Por otra parte, junto a estos estándares y criterios era necesario saber a quién correspondía esta competencia, es decir, definir qué instancias debían garantizar que esos estándares se estaban cumpliendo, para lo cual se crearon las agencias de aseguramiento de la calidad, pilotadas en su cúspide por ENQA *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. En 2020 hay 56 agencias miembros de ENQA y 55 afiliadas, estas más allá de las fronteras europeas. En el caso español ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), creada en 2002, junto con otras once agencias autonómicas realizan esta función de monitorización y control

externo. Estas políticas de calidad adquieren así una arquitectura supraestatal que, admitiendo la diversidad que engloba, establece dispositivos tanto de control interno como externo. Su implantación ha afectado a las universidades en sus niveles macro y meso, es decir, la gestión académica en su funcionamiento central, así como a servicios específicos y/o facultades y escuelas universitarias, pero no suele afectar de forma directa al trabajo docente de base que ve estos procesos como algo lejano a sus responsabilidades.

La segunda transformación a la que hemos hecho alusión desciende la lógica de la calidad al nivel del profesorado en su contexto docente. En efecto, es razonable pensar que, si el ECTS se convierte en la última década en una divisa con valor de cambio, habrá que saber qué lleva dentro, cuál es su contenido. En el caso español lo que lleva dentro son las competencias, concepto que adquirió particular centralidad e incluso amplió su influencia a Latinoamérica, pero que con el tiempo se ha ido adecuando a la idea de resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), concepto más operativo, concreto y generalizado en el mundo anglosajón. Los temarios de las asignaturas, sin perder su importancia, van a ser eclipsados por estos nuevos conceptos que ponen más la atención en los niveles suficientes de capacitación que posibiliten a las personas una socialización adecuada en un contexto de cambio acelerado y global (European Commission, 2012; Tuning, 2003) y que representan un intento de establecer un puente entre formación académica y el mercado de trabajo (Mulder, 2012; Prahalad y Hamel, 1990; Rué, 2009).

De cualquier modo, lo cierto es que la directriz para los nuevos títulos fue su diseño por competencias, en un intento de subrayar la idea de aprendizaje frente a la idea de contenido disciplinar que era lo que en definitiva vertebraba previamente toda la docencia universitaria. Es innegable la influencia que en todo este desplazamiento tuvieron trabajos como los de Marton y Saljo (1976), Entwistle y Tait (1990, 1995), Barr y Tagg (1995) y Prosser y Trigwell (1998) que elaboraban la idea de cambio de paradigma y que pusieron de manifiesto que la enseñanza no es relevante en sí misma salvo por el efecto que produce en el aprendizaje. Ahora bien, el diseño de los títulos por competencias también produjo:

- a) La necesidad de explicitar lo que el alumnado debe conseguir en cada una de las asignaturas, así como en la titulación en su conjunto.
- b) La premisa de que el perfil de egreso desemboca de alguna manera en el concepto empleabilidad y mundo del trabajo.
- c) La idea de que para conseguir esto era necesario introducir cambios en las metodologías y en los sistemas de evaluación que debían garantizar que el aprendizaje fuera visible y constatable.

Los títulos en los que subyace un diseño por competencias se debían convertir así en secuencias escalonadas y escalables de aprendizajes que superaran a las propias asignaturas, en narrativas de aprendizaje, en el relato de un viaje con escalas, progresivo, acumulativo y dialéctico que tuviera resultados constatables, demostrables

y equivalentes a los que se producen en otras universidades de incluso otros países. La idea de transparencia y de información pública irradia su influencia en toda esta actividad, en el contexto de armonización de miles y miles de personas tituladas de veintinueve países diferentes. Todos estos aspectos están bastante alejados de la situación previa en la que los diseños curriculares eran una sucesión de asignaturas predeterminadas por el ministerio correspondiente, en la que para nada intervenían universidades, departamentos o profesorado y en la que las asignaturas estaban definidas por un nombre genérico y tres o cuatro descriptores temáticos. En síntesis, se está demandando a las universidades que más allá de impartir asignaturas, diseñen títulos, responsabilidad que hasta que se oficializa la reforma correspondía al ministerio.

Desde nuestro punto de vista, estas lógicas estructurales que actúan de forma imbricada han transformado la docencia universitaria. Se trata de dinámicas que influyen en lo que va a ocurrir en las realidades más particulares, produciendo desplazamientos entre lo que era la docencia, en términos muy generales, antes de 2010 y lo que comienza a ser a partir de esta fecha. En definitiva, se trata de cambios profundos en la cultura universitaria y en las formas de concebir y practicar la docencia y, como tales, se constatan a modo de tendencias perceptibles a medio o largo plazo. Ahora bien, estos cambios culturales se activan a través de medidas organizativas mucho más tangibles y reconocibles que, conjugadas en los contextos concretos, van solidificándose e instalándose de forma normalizada. En la Tabla 2 hemos resumido estas tendencias, así como los ejes de desplazamiento, una especie de conceptos bisagra que favorecen el tránsito de un modelo a otro.

Tabla 2

Tendencias y ejes de desplazamiento en las políticas y prácticas de Educación Superior antes y después de la implantación de las titulaciones con criterios europeos.

	Hasta 2010	Eje de desplazamiento	De 2010 a 2020
CONCEPCIÓN	Centrada en la transmisión de conocimiento disciplinar	COMPETENCIAS	Centrada en el desarrollo de competencias (desplazamiento hacia un enfoque centrado en el aprendizaje)
DISEÑO DEL TÍTULO Y DE LAS ASIGNATURAS	Diseño común establecido por el ministerio competente para cada titulación en todas las universidades	ECTS	Diseño particular de la titulación por parte de cada universidad proponente (salvo títulos con atribuciones profesionales)
	Prescripción esquemática de cada asignatura, orientada al aprendizaje de un contenido específico.		Prescripción estructurada en base a un currículo completo

IMPARTICION	Desarrollo plenamente autónomo por parte de cada docente	COLEGIALIDAD	Desarrollo interdependiente dentro de la asignatura y entre las asignaturas
ROLES	Actividad individual y particular: profesor aislado en el aula	COLEGIALIDAD	Actividad colegiada: equipos docentes, coordinación a diferentes niveles
INNOVACIÓN EDUCATIVA	Innovación local basada en la intuición	MEJORA	Innovación local con comunicación de resultados a nivel público
DIFUSIÓN	Información esquemática general	TRANSPARENCIA	Información pública y accesible de cada asignatura de forma particularizada
EVALUACIÓN ACTIVIDAD DOCENTE	Encuestas de opinión del alumnado, de forma opcional	CALIDAD DEL PROFESORADO	Evaluación de la actividad docente basada en resultados, auto-informe del profesor e informes de iguales (Programa Docencia)
INCENTIVOS	Quinquenios en base al nº de años	INCENTIVOS	Quinquenios en base a resultados de la evaluación de la actividad docente
VALOR PARA LA PROMOCIÓN	Méritos de investigación como criterio de promoción	CARRERA ACADÉMICA	Evaluaciones docentes positivas como mérito para la promoción, junto a los méritos de investigación y transferencia
ACREDITACIÓN DE LA TITULACIÓN	-	CALIDAD DEL TITULO	Verificación, seguimiento y re-acreditación del título
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL	-	CALIDAD INSTITUCIONAL	Acreditación del diseño y de la implantación de un sistema de garantía interno de calidad del centro (SGIC), que engloba varias titulaciones

Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva temporal nos permite observar de forma conjunta estos desplazamientos que se han ido produciendo de forma sucesiva y entrelazada pero que tuvieron que emprenderse y desarrollarse con mucha rapidez, incertidumbre, inexperiencia e improvisación. Hoy en día, vistos desde la experiencia acumulada,

pueden ser comprendidos con mayor precisión. Desde el mismo concepto ECTS hasta la idea de acreditación institucional hay una conexión y una lógica común que nos sirve de guía tanto para hacer un diagnóstico de los logros como para diseñar los derroteros futuros de la política de Educación Superior.

3. Las directrices europeas en la acción: materialización y logros

Los acuerdos dirigidos a materializar la nueva realidad europea de Educación Superior se fueron metabolizando en las universidades españolas de una manera más intensa a medida que se acercaba el año 2010, fecha límite de puesta en marcha de las nuevas titulaciones. La visión retrospectiva nos permite distinguir diferentes esferas de trabajo que fueron contribuyendo a la reforma europea, aunque no siempre con una visión clara de globalidad y de proceso.

Siguiendo la doble lógica que hemos esbozado en este artículo, analizaremos la materialización de las directrices comunitarias y los logros conseguidos, en primer lugar, en el nivel de las políticas de calidad, de la que habitualmente se ocupan las personas con responsabilidades de gestión y liderazgo académico y en un segundo lugar, en el nivel de la formación e innovación que, a través de las unidades de desarrollo docente, desciende hasta el profesorado.

3.1. De la autorización de las titulaciones a la acreditación institucional: nuevas formas de gestionar la Educación Superior

El primer punto de inflexión de la reforma europea consistió en la propia solicitud de autorización de los nuevos títulos, y, en ese sentido la transformación comenzó por lo inmediato, es decir, por realizar el diseño general de cada una de las titulaciones, siguiendo una serie de exigencias establecidas por las agencias de calidad.

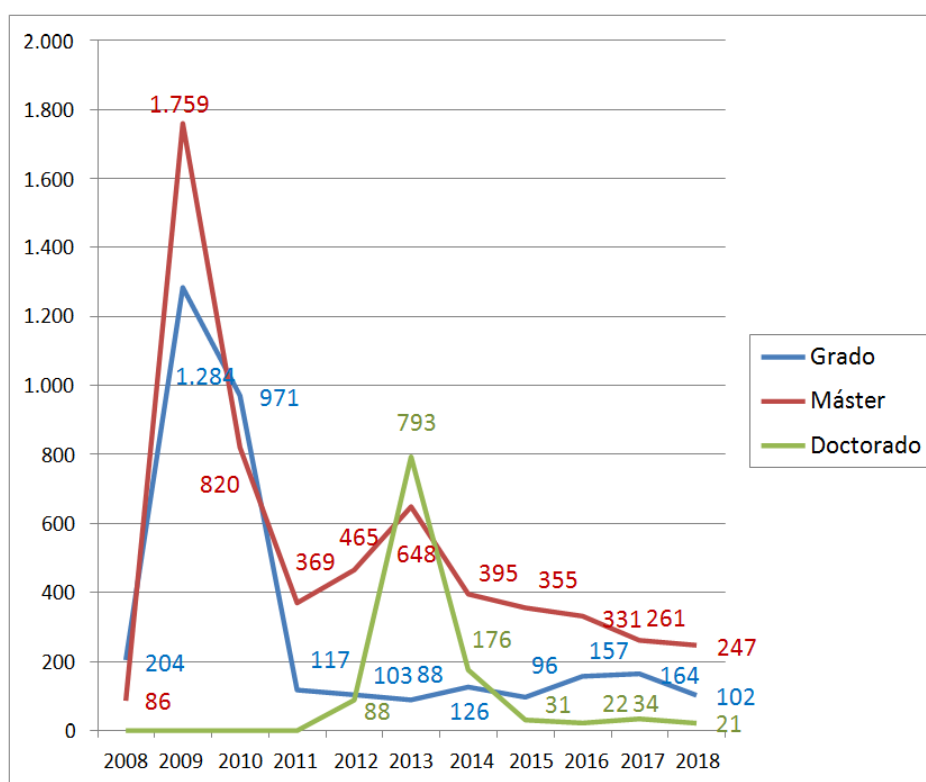
El hecho de diseñar los títulos en cada universidad constituyó una demanda inédita, como ya hemos adelantado. Nunca hasta ese momento las universidades habían tenido esa capacidad de decisión y no existía nada sobre lo que apoyar esta tarea. Recordemos que la propia estructura departamental tiene una lógica disciplinar, y no de aprendizaje o de competencias, mientras que los nuevos títulos se preguntaban más por qué tipo de personas egresadas se necesitaban (perfil de egreso) y cómo conseguir ese resultado final a través de un determinado currículo. Proponer titulaciones con una lógica global requería un saber experto en diseño curricular, así como cultura académica de colegialidad, requisitos ambos con los que no contaban las universidades.

La salida a este reto se produjo a través de una dinámica de adaptación: se reprodujeron estructuras curriculares muy semejantes a las del periodo anterior, pero introduciendo una metamorfosis interna de cada asignatura de manera que fuera reformulada en términos de competencias, actividades de aprendizaje, metodología y evaluación, que eran los requisitos que se pedían desde las agencias de calidad. El foco se situó en la “adaptación” de cada asignatura, con una perspectiva difusa de la

titulación y permaneció inalterable la idea de que ésta era la suma de asignaturas, eso sí, esta vez planificadas en base a determinadas competencias.

La magnitud del proceso que se estaba desencadenando merece atención. Según los datos que proporciona ANECA, entre 2008 y 2018 las universidades presentaron a evaluación para su posterior verificación un total de 10.300 títulos de grado, máster y doctorado, de los cuales 9.500 obtuvieron evaluación favorable (Figura 1). El punto álgido se produjo en 2009 con 3.043 solicitudes, frente a las 370 solicitadas en 2018. Estamos hablando, por tanto, de decenas de miles de asignaturas que fueron rediseñadas en base a competencias y explicitadas en unidades de información, guías docentes, que entraban a un nivel de detalle desconocido hasta la fecha.

Figura 1. Evolución del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel académico del título.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU (ANECA, 2019).

Las universidades pusieron en marcha en un tiempo record una maquinaria que permitiera responder a esta demanda del sistema. Para ello, se crearon o reorganizaron servicios o unidades de calidad que fueran capaces de completar un exhaustivo documento descriptivo de cada titulación que recogía tanto el nuevo diseño curricular como indicadores de logro y un amplio número de informaciones complementarias que, posteriormente, fueron sometidas a evaluación externa. Se trata del nivel capilar de las universidades, aquel que pone en comunicación a cada título/facultad/universidad con una agencia externa de calidad (ANECA en un primer momento y otras agencias autonómicas con posterioridad). Sin este recorrido ningún título podía ser ofertado. Las políticas de calidad tuvieron que responder así a la lógica

de los estándares de acreditación externa (ENQA et. al 2015) y afectaron a niveles intermedios, equipos decanales, servicios de calidad y vicerrectorados, junto con todo el *staff* que hubo de movilizarse para poder evaluar dentro de las agencias este importante número de títulos.

No contamos con investigaciones que hayan analizado empíricamente cómo se ha producido esta transformación, investigaciones que nos permitan comprender y responder a cuestiones que señalaba Gibbs (2009) y que ayuden a conocer hasta qué punto se ha llegado en la transformación de la Educación Superior en su globalidad y complejidad. Se nos ocurren interrogantes tales como:

- a) ¿Qué patrones de acción han seguido las universidades para integrar la cultura de la calidad en su organización, más allá de la respuesta inmediata a la acreditación funcional de las titulaciones?
- b) ¿Cómo se ha metabolizado la idea de mejora continua, y no el mero aseguramiento de la calidad, a nivel de asignatura o a nivel de titulación?
- c) ¿Desde qué roles, institucionalmente reconocidos o al menos reconocibles, se está apoyando esta revisión y mejora multinivel de la docencia (equipo docente/coordinación de curso/coordinación de título/equipo decanal/universidad)?
- d) ¿Cómo se interconectan las dinámicas de análisis de resultados y mejora continua con las dinámicas de innovación educativa (programas y equipos)?
- e) ¿Cómo se articula este trabajo interno de carácter operativo y colegiado, con la rendición de cuentas y la transparencia que recae habitualmente en los equipos decanales y en los servicios y unidades de calidad?
- f) ¿Cómo se estimula y apoya, a través de reconocimiento e incentivos, el liderazgo académico docente que permita crecer este trabajo colectivo y compartido de la docencia y el aprendizaje universitario?
- g) ¿Cómo se forma a las personas para estos nuevos desempeños docentes que salen de la actuación inmediata en el aula?
- h) ¿Cómo se reconocen e integran estas tareas de liderazgo docente, indispensables para cumplir los estándares exigidos por las agencias y gobiernos, en la profesión y el desarrollo de la carrera académica de las y los profesores? ¿Qué valor se les atribuye?

Como decimos no hay investigaciones robustas sobre esta cuestión, pero sí algunos datos que cabe considerar. Según un estudio realizado tomando como base la información accesible en las páginas web de los servicios relacionados con el desarrollo docente (ICEs y similares) en 45 universidades públicas durante el curso 2012-2013, se concluyeron cuatro modelos de funcionamiento según el tipo de actividades que

desarrollaban, así como su duración (Fernández y Márquez, 2014). Este análisis detectaba la presencia de un pequeño número de universidades que de forma incipiente había comenzado a desarrollar prácticas con perspectivas más globales y novedosas que miraban más allá de lo inmediato. Estas universidades se diferenciaban por contar con estrategias de larga duración en la formación para su profesorado y por contar con programas que promovían el liderazgo y el desarrollo institucional. Sin embargo, sólo representaban el 12.5% de las universidades públicas estudiadas.

Según una actualización que hemos realizado para este artículo y tomando como base los datos del curso 2018-2019, la presencia de programas relacionados con el desarrollo organizacional ha disminuido. Así la formación dirigida al desarrollo del liderazgo académico retrocede de 82 (5% del total de cursos y seminarios impartidos) a 62 (4%), mientras que los relacionados con la calidad se mantienen en niveles muy discretos pero estables con 38 y 37 cursos respectivamente (2%). En suma, las universidades que cuentan con programas de desarrollo institucional pasan del 27% al 21%, lo cual da pie a pensar que muchos de los aspectos que destaca Gibbs en el modelo que enfoca al aprendizaje quedan desatendidos.

Otro dato que corrobora la débil orientación de las universidades hacia modelos de desarrollo institucional estratégico en el ámbito docente es el número de centros universitarios que han planteado la acreditación institucional como una herramienta de ir profundizando en la mejora docente. En efecto, aunque ANECA y como consecuencia de ello, el resto de agencias autonómicas de calidad, comenzó su política de aseguramiento de la calidad tomando como unidad de acreditación la titulación, pronto se hizo evidente que esta opción producía un gigantesco aparato burocrático no sólo para el sistema sino para las propias universidades. Las titulaciones se gestionan desde las facultades y escuelas universitarias que son quienes tienen la responsabilidad de que sus titulaciones funcionen bien.

Construir sistemas de garantía interna de calidad, es decir, procesos y procedimientos que permiten articular un funcionamiento orientado a la revisión y mejora de cada facultad en su globalidad, representa un salto cualitativo importante que se recoge precisamente en el Real Decreto 420/2015 de Creación, Reconocimiento, Autorización y Acreditación de Universidades y Centros Universitarios. Se regula así la acreditación institucional de centros como alternativa al modelo de acreditación de títulos y establece en el apartado b de su artículo 14 la necesidad de “contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interna de calidad, (...) conforme los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)”. Esta opción es una estrategia válida que se alinea con las ideas que plantea Gibbs cuando señala que en un enfoque basado en el aprendizaje son necesarias perspectivas que estimulen y consoliden el liderazgo colectivo a través de equipos decanales, departamentos, que trabajen considerando a la institución como un todo, que tracen visiones complejas e interconectadas, basadas en evidencias, orientadas a la mejora y sensibles al contexto (Tabla 1).

Sin embargo, la acreditación institucional, que constituye la consolidación de la línea de trabajo que había abierto ANECA en 2013 con la convocatoria del programa AUDIT, ha sido una opción considerada por un número muy reducido de universidades. Según los datos que hemos extraído del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) en marzo de 2020 para este artículo, tan sólo un 31% (15) de un total de 48 universidades públicas tienen algún centro con Acreditación Institucional; en concreto un total de 73 centros sobre un universo de 1138 centros y facultades en las universidades públicas. Ahondar en las razones que explican esta falta de interés por la acreditación institucional es algo que requeriría una investigación, pero podemos aventurar que tiene relación con una falta de madurez de las universidades e incluso de las agencias que no han interiorizado aún el significado más profundo de esta lógica. Formar al profesorado para el liderazgo institucional (equipos docentes, titulaciones, facultades), dar valor y reconocer la importancia de estos roles para desarrollar visiones complejas de la docencia, estimular la vinculación de estos procesos con la innovación curricular y con la “buena docencia” son asignaturas pendientes que, a nuestro entender, ameritaría considerar.

A modo de conclusión cabe avanzar que las políticas de calidad se han institucionalizado de manera generalizada en las universidades, pero de forma reactiva, a modo de respuesta a requerimientos de los gobiernos y de las agencias de calidad, lo que en su principio resultaba comprensible y casi inevitable dado que se trataba de un modo de gestionar la Educación Superior completamente nuevo en el Estado español. No obstante, esta actitud reactiva no ha evolucionado de forma significativa con el paso del tiempo, se ha quedado en una gestión mecánica y desgraciadamente bastante burocrática que las universidades no han reconvertido y metabolizado para ponerla al servicio de sus propias políticas y estrategias. Las políticas de calidad en lugar de ser el paraguas estratégico que permiten mejorar la docencia y el aprendizaje continúan su singladura sin conectarse con los procesos básicos por los que debe velar.

El análisis de las políticas de calidad demuestra algo obvio pero que muchas veces olvidamos, y es que una buena docencia es algo que se extiende mucho más allá de la acción en el aula. Un buen título o una buena universidad no es el mero sumario de una serie de profesoras y profesores impartiendo de forma correcta asignaturas; es un proceso mucho más complejo que opera a diferentes niveles. Salir de esta concepción simplista es probablemente una de las claves para dar pasos reales hacia la transformación de la Educación Superior.

3.2. La puesta a punto del profesorado para abordar la reforma: de las políticas y programas de formación docente a los marcos de desarrollo académico docente

El segundo gran nivel que activó la construcción del EEES es el de las políticas de innovación docente y con ellas todo lo relativo a la puesta a punto y formación del profesorado. Sin un cambio en las maneras de enseñar, y en consecuencia sin un

cambio en el profesorado, la iniciativa europea estaba vacía de contenido. Por eso, potenciar o reorganizar servicios de formación del profesorado y de innovación docente que en primera instancia hicieran los diseños adaptados de las asignaturas, demandados en el nuevo sistema, y más adelante llevarlos a la práctica fue otro de los grandes imperativos de Bolonia.

Como hemos señalado la puesta en marcha de las nuevas titulaciones basadas en competencias ha descansado, de forma predominante, sobre la idea de la “adaptación” de las asignaturas preexistentes a los nuevos requisitos de diseño y desarrollo. Se trata del nivel más basal y amplio de la reforma, el nivel que afecta a los departamentos y al profesorado en su conjunto. Adaptar las asignaturas al ECTS y al diseño por competencias desencadenó una intensa actividad en el ámbito de la formación del profesorado; promover la metamorfosis de cada asignatura se convirtió en una empresa de amplio espectro en las universidades.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo ha ido evolucionando la formación del profesorado y la innovación educativa desde este momento inicial de adaptación al ECTS, qué rumbos han adoptado las universidades para “crecer” en su orientación hacia ser organizaciones orientadas al aprendizaje, cómo han ido transformándose a lo largo de esta última década.

Empezaremos por las políticas de formación del profesorado o de desarrollo docente y para conocer la situación recurriremos al estudio anteriormente citado con datos basados en la información disponible en las páginas web de las universidades públicas del curso 2012-2013 y la actualización realizada con los del curso 2018-19. Este acercamiento comparado apunta a que las temáticas y tipos de cursos, seminarios y programas de formación docente que las universidades públicas estudiadas han impulsado en estos dos cursos académicos presentan unas características muy similares, aunque con un ligero descenso en términos totales.

Si consideramos el conjunto de cursos, talleres, seminarios, etc. que las universidades ponen en marcha para llevar a cabo el desarrollo de la docencia como un proceso global, observamos que las acciones dirigidas al desarrollo de las capacidades y habilidades básicas del profesorado son las que centran de forma predominante los esfuerzos de las universidades. Estamos hablando del 94% de los cursos, talleres o seminarios realizados en ambos periodos, frente al residual 5% y 4% que reúnen los cursos, seminarios o programas dirigidos al desarrollo institucional, en los que más allá de la capacitación para enseñar en el aula se plantea la capacidad para diseñar, gestionar, desarrollar e innovar titulaciones, facultades e incluso universidades (Tabla 3).

Tabla 3
Actividades de formación desarrollada por las universidades españolas en los cursos 2012-2013 y 2018-2019.

<i>Desarrollo educacional según niveles y temáticas</i>	<i>Curso 2012-2013</i>		<i>Curso 2018-2019</i>	
	<i>Nº cursos</i>	<i>%</i>	<i>Nº cursos</i>	<i>%</i>

Personas	DESARROLLO INSTRUCCIONAL	960	960	779	48%
	Planificación y estrategias de E-A	466	466	379	23%
	Tecnología educativa	494	494	400	24%
	DESARROLLO PROFESIONAL	634	634	749	46%
	Investigación	341	341	318	19%
	Desarrollo personal	226	226	184	11%
	Competencia idiomática (inglés)	-	-	137	8%
	Prevención y seguridad	67	67	110	6%
Institución	DESARROLLO ORGANIZACIONAL	120	120	99	6%
	Liderazgo académico	82	82	62	4%
	Calidad	38	38	37	2%
TOTAL CURSOS		1.714	1.714	1.627	100%

Fuente: Elaboración propia.

Las temáticas que se tratan en este gran apartado predominante continúan centrándose en el ámbito del desarrollo instruccional y el ámbito del desarrollo profesional. El primero recoge programas relacionados con la planificación, desarrollo, evaluación y tutorización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la tecnología educativa y los datos muestran que la tendencia desciende ligeramente en el último periodo ya que pasan de ser el 55% al 48% del total de cursos organizados. Por el contrario, en el apartado de desarrollo profesional, en el que se agrupan temáticas que se dirigen a apoyar el desarrollo de capacidades que, más allá del aula, son necesarias para el profesorado universitario destaca el incremento del interés de las universidades por que se desarrollen competencias idiomáticas que obedecen a las apuestas por ofertar asignaturas en otros idiomas, principalmente en inglés, que persiguen atraer alumnado internacional y cumplir con el mandato de favorecer la movilidad de estudiantes (programa Erasmus).

La conclusión principal es que la oferta de formación y desarrollo docente ha variado muy poco y que presenta en términos generales, una tendencia a la baja. La formación sigue considerándose un entrenamiento de determinadas habilidades necesarias para impartir docencia o, yendo un poco más allá, para entrenarnos como personas investigadoras, pero el acercamiento sigue siendo instrumental y puntual, en formatos de corta duración Parece como si las pautas formativas que se desplegaron

para que el profesorado que adaptara su asignatura a los parámetros del ECTS llegaron para quedarse y permanecen inalterables en el tiempo incluso cuando la adaptación es ya una realidad. ¿Es esto suficiente? ¿El desarrollo docente se nutre satisfactoriamente con una visión de este alcance?

El dato positivo lo encontramos en los programas de formación de profesorado novel que están institucionalizados en el 53% de las universidades públicas (24 en total). Se conciben como procesos de larga duración, pero sin embargo se mantienen las mismas temáticas y enfoques instrumentales que, en cualquier caso son necesarios, pero no suficientes para este personal académico que tiene por delante una larga y compleja carrera profesional.

Junto a las políticas de formación del profesorado en modalidad de cursos, talleres y seminarios, la innovación educativa merece una mención particular en este análisis por el papel relevante que ha jugado en la transformación de la docencia universitaria en la última década. Esta innovación se articula desde la idea de que una educación de calidad requiere de una búsqueda permanente de nuevas formas de favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes más y cuando sus perfiles son cada vez más cambiantes y versátiles.

Según Feixas y Zellweger (2019) cuando hablamos de innovación docente en las universidades españolas estamos hablando de iniciativas que apoyan y estimulan el desarrollo de proyectos de enseñanza que pretenden mejorar, refinar o rediseñar el contenido, los formatos y las estructuras de instrucción o evaluación o introducir nuevas prácticas relacionadas con temas tales como la orientación y supervisión del alumnado, rediseños de cursos, e-learning, nuevos modos de evaluación, etc. Estos proyectos adquieren la forma de convocatorias internas que apelan al profesorado a poner en marcha una de estas ideas, en un periodo de uno o dos años, con un pequeño apoyo económico y bajo la iniciativa y gestión de una unidad o servicio central específico (por ejemplo, un ICE), dependiente de un vicerrectorado.

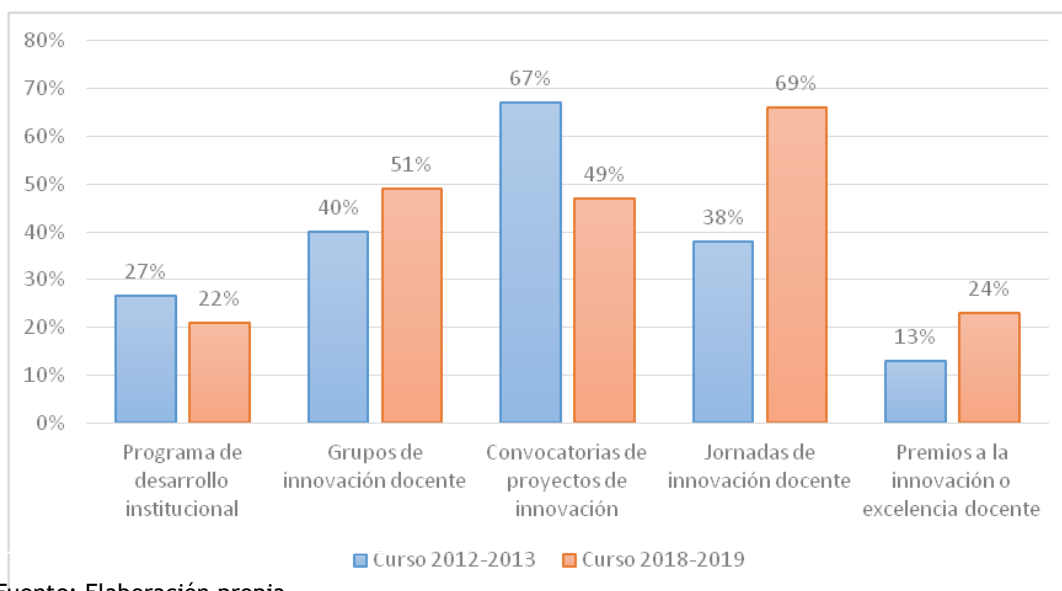
El hecho de gestionarse a modo de convocatoria/concurso y obtener una financiación adicional es una circunstancia que ha contribuido a que el profesorado participante haya adquirido paulatinamente el hábito de recoger datos de forma más sistemática y haya ido publicando resultados en revistas especializadas, abriendo una senda en la docencia basada en evidencias como veremos más adelante. También han tenido el efecto de ser computados como mérito en procesos de acreditación y estabilización del profesorado, lo cual es un dato esperanzador de cara al futuro.

Pero además de los proyectos de innovación educativa docente, el análisis de la información disponible en las páginas web de las universidades nos revela la existencia de otras estrategias tales como programas institucionales, grupos de innovación, y jornadas y premios de innovación, que contribuyen también a crear estas condiciones de trabajo colaborativo entre el profesorado y que recoge a este colectivo que muestra mayor sensibilidad e interés por el aprendizaje del estudiantado.

La lectura comparada de los datos nos muestra que mientras se observa un descenso de la presencia de programas de desarrollo institucional (del 27% al 22%) y de convocatorias de proyectos (del 67% al 49%) se incrementan de forma significativa las jornadas de innovación (del 38% al 69%) y los premios de innovación (del 13% al 24%) y de forma más modesta los grupos de innovación (del 40% al 51%), como se presenta en la Figura 2. Dicho en otras palabras, descienden sensiblemente las universidades que cuentan con iniciativas que tienen mayor impacto y que contribuyen de forma efectiva al fortalecimiento de la docencia, y crece el número de universidades que opta por iniciativas de carácter más puntual y ligero como las jornadas, los premios, junto con los grupos de innovación que acaban por convertirse en abrigo de estas iniciativas, pero sin horizontes claros de desarrollo.

Obviamente estos datos requieren una investigación más profunda y cualitativa pero nos conducen a preguntarnos si las universidades están orientando la toma de decisiones sobre sus políticas de desarrollo docente e innovación educativa teniendo en cuenta datos sobre la evaluación del impacto y sobre los efectos que cada una de las estrategias tienen en la práctica del profesorado, en el desarrollo de su carrera académica, en el desarrollo de las titulaciones y en último término en la calidad de su facultad o de su universidad (Feixas, 2019; Feixas, Martínez-Usarralde y López-Martin, 2018; López, Hinojosa y Sánchez, 2014) ¿Responden a las estrategias complejas e interconectadas que requiere cualquier universidad orientada al aprendizaje, o, por el contrario, son adaptaciones puntuales e inconexas que no van más allá de sí mismas?

Figura 2. Evolución de los porcentajes de universidades según las diferentes estrategias de innovación educativa. Las tendencias que esbozamos aquí son a primera vista preocupantes, y se ven



Fuente: Elaboración propia.

en cierta manera corroboradas por la evolución que observamos en otros dos ámbitos. Por una parte, en el avance hacia prácticas docentes basadas en la evidencia cuya situación puede ser sondeada a través de las publicaciones científicas sobre docencia universitaria, y, por otra en el avance de programas institucionales de evaluación de la actividad docente (programa DOCENTIA). Entendemos que ambos ámbitos, en el

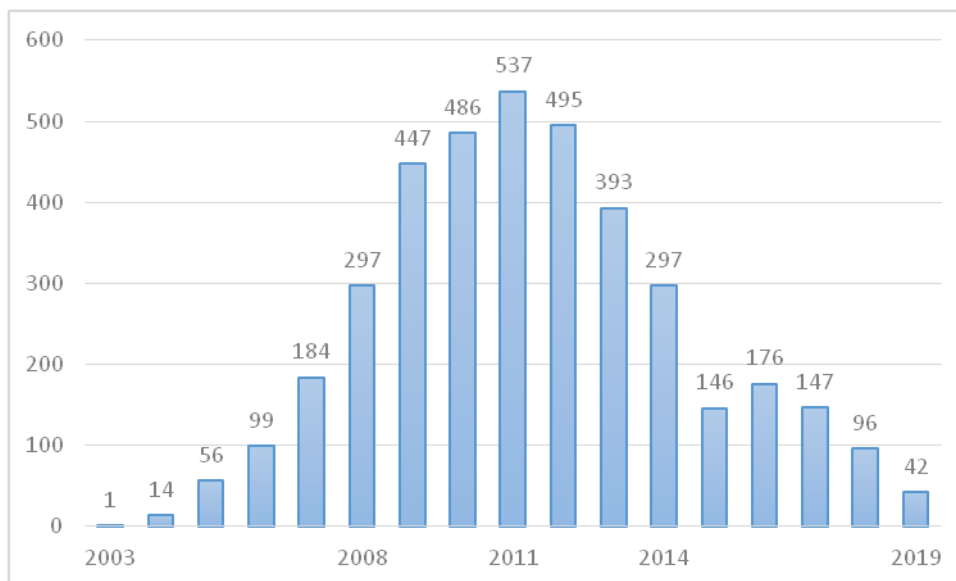
caso de que se desarrollaran de forma creciente, contribuirían a que la cultura docente universitaria adquiriera gradualmente madurez, así como valor y reconocimiento académico y social.

La pregunta es obvia. ¿Cuál es el resultado de toda esta actividad formativa y de innovación desplegada a lo largo de esta década y en la que miles de profesores y profesoras han invertido tiempo y esfuerzo? Es evidente que las prácticas de aula han cambiado, se han multiplicado y esperamos que contribuyan de forma más eficiente al aprendizaje de los y las estudiantes; cualquier licenciado/a de hace quince años no reconocería la universidad actual. Se ha diversificado la forma de trabajo con el alumnado y ha adquirido un carácter más práctico y aplicado; hay mayor interacción; la presencia de prácticas externas de diferente índole es un común denominador a todas las titulaciones; se realizan Trabajos Fin de Grado o Trabajos Fin de Máster que marcan un hito en el trabajo autónomo; se ha extendido de forma casi total el uso de plataformas on-line como complemento a la docencia presencial, etc. La lista podría seguir y nos permite concluir que la universidad ha cambiado sustancialmente, las universidades europeas se parecen cada vez más entre sí y poco tienen que ver con lo que eran hace una década.

Además de esto uno de los logros que queremos traer a colación es el hecho de desarrollar una docencia más profesional, más académica, empírica y basada en evidencias. Hacer salir la docencia de su carácter privado e intuitivo y colocarlo en un espacio de práctica, innovación e investigación es uno de los cambios de tendencia que deben surgir en una Educación Superior orientada al aprendizaje. Un indicador de ello es el número de publicaciones que profesores y profesoras van extrayendo de su práctica de innovación educativa. Según los datos que devuelve Dialnet, entre 2003 y 2019 en el Estado español se publicaron un total de 3913 trabajos (artículos, capítulos de libro, tesis doctorales y libros) que respondían a palabras clave del campo semántico Espacio Europeo de Educación Superior, con un momento álgido entre 2009 y 2011. Se trata sin duda de un fenómeno inédito que conecta con la idea de Profesionalidad Académica Docente (o *Scholarship of Teaching and Learning*) y que debería ir creciendo de forma ascendente ya que revelaría que no sólo se innova, sino que también se hace investigación sobre docencia y aprendizaje en Educación Superior.

El fenómeno en sí es alentador pero su distribución en el tiempo es preocupante como se observa en la Figura 3. Los datos muestran una fase creciente que comienza en el periodo anterior a 2010 que, como hemos descrito, fue una fase preparatoria y alcanza su máximo de producción en 2011 con 537 publicaciones. El resto, muy especialmente a partir de 2014, lleva una marcada dirección descendente hasta llegar a un valor de 42 publicaciones en 2019, un número inferior incluso al de 2005.

Figura 3. Evolución del número de publicaciones con palabras claves del campo semántico EEES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Dialnet.

Este descenso de las publicaciones es un dato que necesitaría, por supuesto, de un análisis más profundo y atento, pero desvela un síntoma que, junto con los otros elementos que hemos ido enumerando, ilustran un estado de estancamiento y decaimiento de la Educación Superior en el Estado español. ¿Dónde ha quedado la afluencia masiva de profesoras y profesores presentando sus trabajos en congresos de docencia universitaria? ¿Dónde el hábito de publicar resultados que apuntalan la innovación educativa? ¿Por qué no ha ido creciendo siendo la Educación Superior como es un ámbito en expansión? ¿Por qué no aumenta la calidad de las publicaciones y avanza el conocimiento? ¿La producción científica sobre Educación Superior es sólo una característica excepcional y puntual del sistema?

No tenemos respuestas definitivas a estos interrogantes, pero es habitual escuchar entre el profesorado las quejas sobre el poco reconocimiento que recibe su esfuerzo docente. Diferentes autores señalan que la innovación educativa requiere de dos grandes condiciones que deben retroalimentarse: el compromiso y la implicación de las profesoras y profesores para desarrollar una práctica de cambio, y la cobertura institucional en la estimulación, articulación, reconocimiento y evaluación de la citada innovación (Zabalza 2003-2004; 2009). Nosotras entendemos este apoyo institucional no sólo en términos de dejar que estas iniciativas existan sino en términos de impulso decidido y de valorización dentro de la carrera académica en términos de promoción y de mérito tal y como lo señala el criterio 1.5 de los estándares europeos (ESG, 2015).

La herramienta principal con la que contamos en la actualidad es el programa marco DOCENTIA que ofrece a las universidades una base para diseñar y poner en marcha su propio sistema de evaluación de la actividad docente. A pesar de su dilatada trayectoria, iniciada en 2007, son sólo 19 universidades de las más de setenta involucradas en el programa las que, al término de 2018, cuentan efectivamente con una certificación de su programa DOCENTIA (ANECA, 2019; ANECA *et al.*, 2015). De nuevo deberíamos preguntarnos a qué se debe esta situación, por qué las universidades

no se han implicado de manera masiva a contar con un programa que permita definir qué nivel de calidad tiene la docencia de un determinado profesor o profesora y validar el resultado con miras a que tenga efectos en la consecución de una plaza permanente o en la promoción y ascenso en el escalafón académico.

Alternativas a este tipo de situaciones han comenzado a abrirse paso en fechas recientes. Países como Holanda, Gran Bretaña o Australia han sido escenario de interesantes iniciativas que intentan establecer un marco que reúna las características esenciales de lo que se entiende por buena docencia (AUTCS, 2014; De Jong, Mulder, Deneer y Van Keulen, 2013; HEA, Guild HE y Universities UK, 2011), utilizando para ello la evidencia científica más sólida que existe en la actualidad sobre la Educación Superior. Una iniciativa de características similares se ha desarrollado también en el Estado español de la mano de RED-U que ha publicado en 2019 el Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD), precisamente en un intento de interpelar a las concepciones predominantes en nuestros entornos y de establecer perspectivas que hasta la fecha no se han tenido en consideración. Es una reacción a una situación de impasse que puede obedecer a que la docencia universitaria sigue funcionando con unos tópicos y esquemas que responden más a lo aleatorio de los contextos que a conocimientos contrastados y solventes desde el punto de vista de la investigación (Paricio, Fernández-March y Fernández-Fernández, 2019).

4. Perspectiva de futuro, ahora tal vez más incierto que nunca

Las universidades a lo largo de las dos últimas décadas han sido sujeto de importantes transformaciones que, surgidas de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, han producido efectos en su manera de concebir, gestionar y materializar la formación de sus estudiantes.

Una lectura a primera vista nos permite tomar conciencia de la gran amplitud de la transformación tanto en el ámbito de las políticas de calidad como en el de las políticas de desarrollo docente e innovación, pero un estudio más detallado y diacrónico nos da muestra de cierto estancamiento y debilitamiento de estas políticas que, paulatinamente, han ido pasando a un segundo plano, aunque las directrices europeas sigan insistiendo en su enorme importancia (ENQA *et al.*, 2015; EU 2017a, 2017b; EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013).

Las vías de avance más claras pasan por ir abandonando las posturas más adaptativas que se adoptaron al principio de esta reforma para explorar otras posibilidades como la acreditación institucional de centros y universidades o la evaluación de la actividad docente del profesorado a través del programa DOCENTIA. De manera que se llegue a articular una secuencia entrelazada y global que permita que un concepto renovado de calidad fluya desde los niveles más basales del profesorado en el aula hasta los más institucionales de la universidad desde sus marcos de gestión avanzada. Estamos hablando de una apropiación por parte de cada universidad de todas estas herramientas y estrategias de forma que les ayuden a construir su propio proyecto y a convertirse en instituciones orientadas al aprendizaje.

No obstante, al momento de terminar la escritura de este artículo la crisis de la COVID-19 ha introducido un elemento de disrupción totalmente imprevisto e imprevisible tanto en las universidades como en las sociedades a escala planetaria. A menos de un mes desde el primer anuncio de confinamiento y cese de la actividad presencial en las aulas del Estado español, la actividad de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en una gigantesca iniciativa de universidad on-line que ha puesto en juego la capacidad adaptativa de las universidades y su resiliencia para mantener su cometido a pesar de las dificultades. Nadie sabe cómo será el futuro, pero todos y todas tenemos en mente que nada volverá a ser como hace un mes.

Esperemos que la experiencia acumulada y el conocimiento producido permitan asumir el reto futuro de la Educación Superior con mayor acierto que en etapas anteriores.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2019) *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Agencia Nacional Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/3bYIViX>
- ANECA et al. (2015). *Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Agencia Nacional Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2LZLlh6>
- AUTCS (2014). *Australian University Teaching Criteria and Standards Project*. Australia: Australian Government Office for Learning and Teaching. Recuperado de <https://bit.ly/2LUB7UG>
- Barr, R. B., y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning –A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., y Van Keulen, H. (2013). Poldering a Teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11(3), 23-40. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5517>
- ENQA et al. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. Recuperado de <https://bit.ly/36syEu7>
- Entwistle, N., y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194. DOI: <https://doi.org/10.1007/bf00137106>

- Entwistle, N., y Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(64), 93-103. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.37219956413>
- EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: European Union. Recuperado de <https://bit.ly/2ZywRSR>
- European Commission (2017a). *Comunicación sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de <https://bit.ly/2TDD7oR>
- European Commission (2017b). *Commission Staff Working document Accompanying the document A renewed EU agenda for higher education*. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de <https://bit.ly/2TALwJM>
- European Commission/ EACEA/ Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://bit.ly/3c0V1s3>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://bit.ly/2WXhpOG>
- Feixas, M. (2019). Innovation funds and teaching awards: contributing to the institutional development of teaching. *Proceedings 3rd EuroSoTL Conference* (p. 46-53), University of Basque Country, Bilbao. Recuperado de <https://bit.ly/2Xsfe4z>
- Feixas, M., Martínez-Usarralde, M.-J., y López-Martín, R. (2018). Do teaching innovation projects make a difference? Assessing the impact of small-scale funding. *Tertiary Education and Management*, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1417470>
- Feixas, M., y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*. DOI: <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2019.265>
- Fernández, I. y Márquez, M.D. (2014). ¿Formación docente o desarrollo educacional? En C. Monereo (Ed.), *Enseñando a enseñar en la Universidad* (pp. 251-292). Octaedro.
- Gibbs, G. (2009). Developing students as learners -varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1, 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/2Z8bE0j>

- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- HEA (The Higher Education Academy), Guild HE, y Universities UK. (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. York, UK: Higher Education Academy. Recuperado de <https://bit.ly/3d0IK7X>
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in Higher Education after the Bologna Process: a new pedagogic regime? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255-284. Recuperado de <https://bit.ly/2YxtwCY>
- López, M.C., Hinojosa, E. y Sánchez, M.D. (2014) Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 377-391. Recuperado de <https://bit.ly/2BGtcc4>
- Marton, F. y Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mateos L. y Montanero M. (2008). *Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Mulder, M. (2012). Developing comprehensive competence-based education and training - some practical guidelines. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1389224X.2012.670048>
- Paricio, J., Fernández-March, A. y Fernández-Fernández, I. (Ed.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prahalad, C.K y Hamel, G. (1990). *The core competence of the corporation*. Business Review.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1998) *Teaching for learning in higher education*. Open University Press
- Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, por el que se establecen los requisitos de Creación, Reconocimiento, Autorización y Acreditación de Universidades y Centros Universitarios. (BOE núm. 144, 17 de junio de 2015). Recuperado de <https://bit.ly/3fQjceS>
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea.

Tuning (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Universidad de Deusto. Recuperado de <https://bit.ly/2LVvqG7>

Zabalza, M.A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.531>

Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80. Recuperado de <https://bit.ly/3fX3HC1>

Agradecimientos y financiación del artículo:

Esta investigación se ha desarrollado dentro del Grupo de Investigación IkașGura: cambio educativo en la universidad (<https://www.ehu.eus/es/web/ikasgura>) reconocido con el nivel B (IT 1348-2019) por el Gobierno Vasco en su convocatoria 2019-2021.

Cómo citar este artículo:

Fernández Fernández, I. y Madinabeitia Ezkurra, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 28-52. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15149