

INNOVACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

INNOVATIONS IN TEACHER TRAINING IN SPAIN

Christian Roith, Universidad de Alcalá, christian.roith@uah.es

RESUMEN

En la formación del profesorado en España se están introduciendo numerosas innovaciones debido al proceso de Bolonia. El trabajo describe al principio los cambios formales que afectan a la formación de maestras y maestros. A continuación, se ofrece un resumen de la nueva organización del segundo ciclo de los estudios universitarios en el campo pedagógico, lo que incluye una breve referencia a diferentes tipos de máster que ya se están ofreciendo o cuya introducción se realizará en breve. Después siguen unas reflexiones sobre los fundamentos de los nuevos programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación que se están diseñando en aplicación de los principios de Bolonia. Estos resúmenes se complementan con reflexiones sobre las necesarias innovaciones didácticas que están relacionadas con el proceso de reformas. En las conclusiones se destaca sobre todo la necesidad de futuras investigaciones de índole comparativa que permitan la detección de puntos débiles en los planteamientos actuales.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, plan de Bolonia, innovaciones docentes, educación superior.

ABSTRACT

Numerous innovations are being introduced in teacher training in Spain due to the Bologna process. The paper describes the formal changes in primary and infant school teacher training. Thereafter, a summary of the new organization of the second cycle of university studies in the educational field is offered, which includes a brief reference to different types of master which are already offered or whose introduction will take place shortly. Some reflections on the foundations of the new doctoral programmes in the field of educational sciences that are designed according to the Bologna principles follow. These summaries are complemented with reflections on the necessary didactic innovations that are related to the reform process. The conclusions highlight the need of comparative research, which allows the detection of weak points in current approaches.

KEY WORDS

Teacher training, Bologna plan, didactic innovations, higher education.

Introducción

El fundamento de los cambios actuales en la formación del profesorado en España es el proceso de Bolonia que introduce un sistema novedoso de titulaciones universitarias en un gran número de países sobre la base de un cambio paradigmático radical que revoluciona los sistemas de educación superior. Los conceptos fundamentales de este proceso se concibieron anteriormente al encuentro de Bolonia y se publicaron en la Declaración Conjunta de la Sorbona sobre la armonización de la arquitectura del sistema europeo de educación superior. Los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido expresaron su intención de fomentar el reconocimiento mutuo de calificaciones mediante la convergencia gradual hacia un marco común de calificaciones y ciclos de estudio. Igualmente quisieron facilitar la movilidad de estudiantes y profesores, por lo que empezaron a diseñar un sistema común de titulaciones universitarias en tres niveles: el grado, el máster y el doctorado. La declaración de Bolonia, ya firmada por los entonces 15 países miembros de la UE, además de 11 países candidatos, amplió estas ideas básicas con la introducción de un sistema común de créditos, la cooperación europea para garantizar la calidad de la enseñanza y la promoción de la dimensión europea en la educación superior. Hasta los propios iniciadores de este proceso dejan ocasionalmente constancia de su asombro sobre la fuerza con la que la

Declaración de Bolonia – en el fondo una manifestación de intenciones políticas sin obligatoriedad jurídica alguna – está revolucionando todo el sistema de educación superior en Europa. “The Bologna process,” podemos leer en un documento publicado recientemente, “has brought about fundamental and dramatic change in higher education structures across the European Higher Education Area” (European Commission, 2010, 15). 45 países, es decir, un número de estados muy superior al número de estados miembros de la Unión Europea, se han adherido a este proceso hasta el momento. Muchos observadores del proceso de Bolonia critican la radicalidad de las reformas que reorganizan en algunos países un sistema universitario basado en una tradición centenaria, pero hay que constatar que un retorno al sistema anterior a Bolonia parece inimaginable, incluso en aquellos países que más se resistieron a unos cambios tan fundamentales (vid Liesner y Lohmann, 2009).

La Comisión Europea identifica en el informe citado unas particularidades del proceso de Bolonia que afectan a España. España es el único país que registra un descenso en el número de alumnos matriculados en las universidades, mientras que en todos los países participantes se puede constatar un crecimiento del número de estudiantes universitarios (European Commission, 2010, 15). Aunque el informe no ofrece un análisis de este dato, podemos sospechar que las causas del fenómeno se encuentran en factores demográficos y económicos, en particular, la crisis económica extremadamente fuerte que está azotando al país desde 2008. Otro dato contenido en este informe puede llevar a la conclusión de que los efectos del proceso de Bolonia sobre la reforma de las estructuras universitarias españolas hubiesen tenido un impacto menos intenso que en otros países europeos, porque España formaba parte del pequeño grupo de países europeos que organizaban ya en 1999 la enseñanza superior en tres ciclos (European Commission, 2010, 16). No obstante, y sin descartar que el cambio paradigmático relacionado con el proceso de Bolonia afecta más a los sistemas de educación que se desarrollaron en una tradición diferente a la anglo-americana – como, por ejemplo, los sistemas educativos de la zona germanoparlante que siguieron el modelo humboldtiano – cabe destacar que los cambios originados por este proceso modifican numerosos aspectos de la organización de los estudios superiores en España.

Este trabajo pretende presentar algunas innovaciones que se han introducido en la formación del profesorado en España en el marco del proceso de Bolonia. No se busca ofrecer un panorama completo de todas las novedades introducidas en la totalidad de las universidades españolas. La perspectiva elegida destaca el impacto de las reformas en una pequeña unidad organizativa dentro de una determinada universidad española. Aunque se admite la existencia de una gran diversidad en el diseño concreto de las diferentes nuevas titulaciones, se defiende la tesis que este enfoque permite extrapolar las experiencias resumidas, de manera que se pueden ofrecer unas conclusiones generales respecto a la temática. En primer lugar, se describirán los cambios formales que afectan a la formación de maestras y maestros en España. A continuación, se ofrece un resumen de la nueva organización del segundo ciclo de los estudios universitarios en el campo pedagógico, lo que incluye una breve referencia a diferentes tipos de máster que ya se están ofreciendo o cuya introducción se realizará en breve. Después seguirán unas reflexiones sobre los fundamentos de los nuevos programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación que se están diseñando en aplicación de los principios de Bolonia. Estos resúmenes que destacan sobre todo los aspectos formales de la nueva organización de la formación del profesorado se complementarán con reflexiones sobre las necesarias innovaciones didácticas que están relacionadas con el proceso de reformas. En las conclusiones se destacará sobre todo la necesidad de seguir investigando la eficacia de la formación del profesorado según el nuevo enfoque, así como la conveniencia de estudios comparativos para detectar los puntos débiles en los planteamientos actuales.

Cambios formales en la formación de maestras y maestros

En general, se pueden identificar sobre todo dos condiciones que impregnan el proceso de adaptación de las reformas de Bolonia a la situación específica de la formación de maestras y maestros en España. En primer lugar hay que destacar – como ya se ha hecho en la introducción – que la estructura del sistema universitario español se parecía antes del inicio del proceso de reformas al modelo estándar que éste pretende promocionar, de manera que unos cambios poco significativos hubiesen sido suficientes para cumplir con los objetivos generales declarados. No obstante, las autoridades competentes aprovecharon la adhesión del país al proceso de Bolonia para introducir unas reformas en la educación superior que implican en su conjunto una remodelación importante del modelo anterior.

Los estudios de grado, por ejemplo, en la carrera universitaria de magisterio que constituirá nuestro marco de referencia principal, muestran unas diferencias esenciales en comparación con el ordenamiento anterior de esta materia académica. La duración de los nuevos grados es de 240 ECTS o 4 años académicos, igual que en otros 12 sistemas europeos de educación superior, mientras que 25 sistemas ofrecen grados con una duración de 180 ECTS o 3 años académicos. Las titulaciones anteriores en magisterio tenían una duración de solamente 3 años. El objetivo de esta modificación es reforzar el valor académico de los estudios de magisterio, en concordancia con las tendencias que se pueden observar internacionalmente en los últimos años. También es necesario valorar esta medida en el contexto de unas particularidades del sistema educativo español, sobre todo en el nivel de la educación infantil. Debido a la evolución histórica diferente de los centros dedicados al cuidado de los niños y los centros encargados de su educación (Egido Gálvez, 2010, 397), existen actualmente dos modelos diferentes de organización de los sistemas de educación infantil en Europa. El primer modelo organiza la educación pre-primaria en un solo nivel para todos los niños con un equipo humano compuesto por educadores con las mismas calificaciones que se encuentran en la misma escala profesional independientemente de la edad de los niños. Este modelo prevalece sobre todo en los países nórdicos. El segundo modelo, el más habitual en Europa, estructura la educación infantil según la edad de los niños, normalmente para los niños de 0 – 3 y de 3 – 6 años. En España coexisten los dos modelos. En consecuencia, España es el único país que tiene dos perfiles profesionales diferentes para el primer y el segundo ciclo de educación infantil, es decir, para los niños menores y mayores de 3 años, incluso en aquellas instituciones que atienden en un solo centro a los niños de 0 – 6 años. El requerimiento de una titulación universitaria en el nivel del grado para el personal que desarrolla su actividad profesional en el campo de la educación infantil corresponde claramente a las exigencias de organismos como la Unión Europea (vid European Commission, 2009, 118 ff.).

El valor académico del magisterio en educación infantil se ve adicionalmente reforzado por otra medida que se refiere a la organización de los estudios: si anteriormente se ofrecieron diversas especialidades, como, por ejemplo, el magisterio en educación infantil y primaria, lengua extranjera, educación musical, educación física y educación especial, se ha reducido la oferta de especialidades en el marco de la reforma de Bolonia a solamente dos: los grados en magisterio de educación infantil y primaria. Se prevé la sustitución de las especialidades anteriores con los llamados itinerarios que se realizarán en los dos últimos años académicos del grado. Los alumnos podrán elegir entre diferentes ofertas docentes que determinarán la acentuación de su formación.

Otra novedad se refiere a la obligatoriedad de la asistencia de los alumnos a las clases: los alumnos tienen que asistir al menos al 85% de las clases, mientras que anteriormente no existió una normativa al respecto. Se trata de una medida que es, por una parte, coherente con el tenor general de las reformas, es decir, el refuerzo del valor académico de los estudios de magisterio, pero que dificulta, por otra parte, la participación de las personas que no pueden, por diferentes motivos de índole profesional o personal, acudir siempre personalmente a las clases. En la práctica actual se intenta remediar este problema mediante la oferta de exámenes finales para este colectivo, aunque parecería también deseable ofrecer los estudios de magisterio a distancia, lo que aún no se ha previsto.

Una de las innovaciones más destacadas está relacionada con el marco organizativo: la docencia se realiza en grupos grandes (de unos 50 estudiantes) y grupos pequeños (de unos 25 estudiantes, resultado de la división de los grupos grandes en 2). Esta medida de reforma es una de las más significativas porque intenta crear las condiciones previas necesarias para poner en práctica las nuevas ideas respecto al carácter del aprendizaje inherentes al proceso de Bolonia; volveremos a referirnos más detalladamente a este punto en las reflexiones sobre las innovaciones didácticas. Otra novedad importante constituye la obligatoriedad de entregar un trabajo de fin de curso; esta medida pretende reforzar la capacidad de los alumnos a elaborar una investigación propia.

Los cambios formales mencionados se introdujeron en todas las universidades españolas hasta el año académico 2010 /2011; simultáneamente cambió el marco orientativo fundamental para la planificación docente: en nuestra pequeña unidad organizativa – el área de teoría e historia de la educación del departamento de psicopedagogía y educación física de la Universidad de Alcalá, una de las universidades madrileñas, cuyas experiencias nos servirán de punto de referencia – intentamos tener en cuenta los llamados descriptores de Dublín (Commission of the European Communities, 2005, 42 – 44) que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su

iniciativa y aprendizaje autónomo, lo que implicaba simultáneamente el decidido refuerzo del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y particularmente la plataforma virtual en la docencia (vid ESTEVE, 2009).

La introducción de los nuevos estudios de grado en las titulaciones de magisterio no conllevó, como ya mencionamos, solamente un cambio estructural importante al reducir las cinco especialidades existentes anteriormente a dos, sino que afectó también esencialmente al plan de estudios establecido. En cuanto a los cambios que tuvo que registrar el Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, hay que constatar que algunas asignaturas que este departamento había ofrecido para la formación de los futuros maestros en la última década, como, por ejemplo, las asignaturas de *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* y *Educación en la Europa Comunitaria*, se habían eliminado del nuevo plan de estudios para el grado, mientras que la importancia de otras asignaturas que anteriormente habían tenido un número limitado de alumnos, como, por ejemplo, la asignatura *Evolución histórica y sistemas contemporáneos de educación infantil*, o asignaturas nuevas como, por ejemplo, *La innovación educativa: perspectivas contemporáneas*, vieron su presencia significativamente aumentada en el nuevo plan. Estas modificaciones del plan de estudios fueron el resultado de la reorganización estructural citada de las titulaciones, de la consideración de las experiencias con la docencia en la diplomatura de magisterio de los últimos años y, por tanto, de la aplicación de criterios académicos, así como de un proceso de negociación entre los diferentes departamentos participantes en la docencia de grado, cuyo criterio orientador fue la distribución equitativa de la carga docente.

Para todas las asignaturas fue necesaria la elaboración de nuevas guías docentes que tuvieron que reflejar, por una parte, los cambios organizativos mencionados y, por otra parte, el nuevo concepto de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Además del uso reforzado de las TIC, se pudo observar en casi todas las nuevas guías docentes también la acentuación de la dimensión europea en diversos contenidos. Adicionalmente, se prevé próximamente la impartición de algunas asignaturas de grado en lengua inglesa, lo que constituye un componente importante en la deseada internacionalización de las universidades españolas: este tipo de asignaturas no aumentaría solamente la popularidad de las universidades españolas para los estudiantes de intercambio en el marco de programas como, por ejemplo, ERASMUS, sino que podría igualmente contribuir a la preparación de los estudiantes españoles para sus estancias o incluso el ejercicio de su futura actividad profesional en otros países.

La nueva organización del segundo ciclo de estudios universitarios en el campo pedagógico

El estudio clásico de Neave (1992) presenta una distinción básica entre dos tipos de cualificaciones profesionales del profesorado de las escuelas secundarias: en unos países se ofrecen carreras universitarias cuyo objetivo es la adquisición del estatus profesional de profesor de secundaria, mientras que otros países – entre ellos España – requieren una titulación universitaria, sea de grado o sea una licenciatura, en la materia que el candidato a profesor de secundaria pretende impartir, así como una cualificación pedagógica adicional, asignando el estatus de profesor de secundaria solamente a aquellas personas que superan las pruebas en las respectivas convocatorias. Un efecto secundario del primer sistema es la creación de un grupo de profesores en paro, mientras que el segundo sistema no suele producir esta categoría, porque una persona sin un empleo como profesor no es considerado como tal.

Las universidades españolas, muy frecuentemente a través de los Institutos de Ciencias de la Educación adheridos a ellas, se solían encargar de ofrecer los llamados cursos de aptitud pedagógica (los CAP) y otorgar los certificados correspondientes a las personas que superaban el curso con éxito. Estos cursos se componían habitualmente de dos módulos diferentes, por ejemplo de un módulo psicopedagógico y de un módulo de didácticas específicas, de una duración de 40 a 45 horas cada uno, así como de un practicum con una duración de unas 100 horas. Los cursos tenían un carácter presencial, pero no hubo una normativa respecto al control de la presencia de los alumnos matriculados en clase. Estos cursos se van sustituyendo en la actualidad por títulos de máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria (o una titulación parecida). Estos nuevos másteres suelen tener una estructura formal parecida a los antiguos CAP y una duración de 60 ECTS que se dividen entre un módulo genérico, un módulo específico, unas materias optativas, así como un practicum y un trabajo de fin de máster, lo que constituye una novedad.

Las reformas de Bolonia conllevan igualmente una modificación sustancial del segundo ciclo de estudios en el campo pedagógico para aquellos estudiantes que ya disponen de una titulación que les califica para un trabajo en una institución pedagógica, como por ejemplo la diplomatura o el grado en magisterio, el primer ciclo de licenciado en pedagogía o psicología o el diplomado en educación social. Muchos de estos estudiantes se inclinaron anteriormente a matricularse en una licenciatura como psicopedagogía. No obstante, estas licenciaturas se van eliminando actualmente y se sustituyen con titulaciones de máster. Básicamente, existen dos tipos de máster: los de una duración de 60 ECTS y los de 120 ECTS; además, se puede distinguir entre titulaciones de máster que continúan las titulaciones anteriores y los máster que abren nuevos campos de investigación y docencia. Una novedad es que las titulaciones de esta nueva índole tienen que enfrentarse a un sistema de competitividad: Si no se matricula un número suficiente de alumnos en un máster de nueva creación en un espacio temporal de dos años, el máster respectivo se elimina de la oferta académica de la universidad.

La reforma del segundo ciclo de los estudios universitarios en el marco del proceso de Bolonia en España se está ejecutando en estos momentos, por lo que la presentación de conclusiones sobre su evolución sería prematura, pero se pueden observar diferentes fenómenos: en el caso de la continuación de las licenciaturas anteriores con nuevas titulaciones de máster prevalece una cierta continuidad en lo que se refiere a los contenidos académicos. Los cambios más importantes es estos casos se producen en el campo de la transferencia de estos contenidos, lo que será un tema de reflexión más adelante. Por otra parte, en las titulaciones novedosas de máster se introducen unas innovaciones significativas, tanto en lo que se refiere a los métodos didácticos como en lo referente a los contenidos que frecuentemente pretenden abrir nuevos campos académicos. Titulaciones de esta índole serían, por ejemplo, el máster interuniversitario en memoria y crítica de la educación, ofrecido por la Universidad de Alcalá y la Universidad de Educación a Distancia (UNED), y que constituye hasta el momento el único máster que se centra en el estudio de la historia de la educación, o el máster en Comunicación y Aprendizaje en la Sociedad Digital que ofrece unos estudios interdisciplinares para profesionales pertenecientes a los más diferentes campos académicos, ofrecido también por la Universidad de Alcalá. Los próximos años mostrarán, si estos másteres y otras numerosas ofertas que han florecido en las universidades de toda España en el marco del proceso de reformas encontrarán la aceptación deseada del público.

Los fundamentos de los nuevos programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación

Mientras que la nueva estructuración de los estudios de grado parece haberse establecido en el último año en España, y la organización de las nuevas titulaciones de máster ha encontrado una cierta forma preliminar, aunque no se puede predecir su evolución exacta en los próximos años, el diseño del tercer ciclo, el doctorado, se encuentra aún en un proceso de debate muy vivo. Los Ministros de Educación Europeos destacaron la importancia de los programas de doctorado y la formación de investigadores para el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación. “Conscientes de la necesidad de fomentar vínculos más estrechos entre el EEES y el EEI, y de la importancia de la investigación como un elemento integral en la educación superior en Europa, los Ministros creen que es necesario ir más allá del enfoque actual de los dos ciclos principales de la educación superior e incluir el nivel del doctorado como el tercer ciclo en el Proceso de Bolonia. Destacan la importancia de la investigación y de la formación de investigadores y la promoción de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la educación superior y para mejorar en general la competitividad de la educación superior europea. Los Ministros reclaman una movilidad aumentada en los niveles doctoral y posdoctoral y animan a las instituciones afectadas a aumentar su cooperación en los estudios de doctorado y la formación de jóvenes investigadores” (Bologna Seminar, 2005). En los llamados “seminarios Bolonia”, organizados por los Ministerios Alemán y Austriaco de Educación, así como la EUA (European University Association – Asociación Europea de Universidades) surgió un acuerdo sobre diez principios básicos que constituyen desde entonces el punto de referencia para los debates actuales (vid Roith, 2010). Este documento insiste entre otros puntos en establecer el avance del conocimiento mediante la investigación original como el componente fundamental de la formación de doctores y el reconocimiento de los doctorandos como investigadores jóvenes. En consecuencia, todos los cursos que se ofrecen a los doctorandos deberían poseer el carácter de un apoyo a la investigación y menos la calidad de un curso selectivo parecido a los que se organizan para el primer y segundo ciclo; en este contexto, los defensores de la introducción de créditos ECTS en los estudios de doctorado representan una opinión minoritaria.

Una comparación de la organización actual de los estudios de doctorado llega a la conclusión de que España aún no refleja los principios mencionados en su sistema universitario en un grado satisfactorio. España mantiene por el momento el sistema de la formación exclusiva de doctores en programas estructurados, en los que el “expediente académico” del estudiante que refleja las notas obtenidas en asignaturas obligatorias conserva su gran importancia. Al igual que en el caso del segundo ciclo, el proceso de reformas está en marcha, por lo que aún no se pueden ofrecer unas conclusiones muy fundadas sobre la futura evolución del doctorado. No obstante, algunas universidades se esfuerzan en elaborar programas de doctorado que incorporan los paradigmas europeos identificados, cumpliendo simultáneamente con los requisitos formales de la administración educativa española. En el caso de los programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación se puede constatar que los diseños respectivos prevén sobre todo la continuación de los nuevos programas de máster, tanto de aquellos que continúan las titulaciones anteriores, como de los que abren nuevos campos académicos para la investigación.

Innovaciones docentes relacionadas con el proceso de reformas

Algunos estudios comparativos indican que el proceso de Bolonia afecta al sistema de educación superior en España en menor grado que a otros países que desarrollaron su sistema universitario según una tradición diferente a la anglosajona. No obstante, se puede constatar que este proceso causó también en las aulas universitarias españolas unos cambios muy profundos. Las reformas no solamente introdujeron unas modificaciones esenciales en la estructuración formal de los estudios, sino que sugieren también un nuevo concepto de la docencia que se distingue en muchos aspectos del modelo tradicional. El cambio paradigmático requerido se expresa de una forma muy densa en los descriptores de Dublín que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su iniciativa y aprendizaje autónomo. Numerosos estudios desarrollan las consecuencias que se derivan de este cambio, como, por ejemplo, el excelente trabajo de Leonor Margalef y otros (2007). Los nuevos principios metodológicos se podrían resumir como sigue: Promover un enfoque interdisciplinar a través de un eje de trabajo común y transversal a los bloques de contenido que forman parte de las asignaturas, propiciar un aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y colaborativo y ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula con el apoyo de las TIC. Sobre todo en referencia a este último punto, son las plataformas virtuales que ganan cada vez más peso en la docencia universitaria.

Evidentemente habrá que implantar las innovaciones docentes de una manera escalonada dependiendo del nivel de los estudiantes. Para los nuevos estudiantes de grado que aún están acostumbrados a una enseñanza tradicional, es decir, un alto porcentaje de clases magistrales, habrá que elaborar unos materiales didácticos que permiten la introducción paulatina del trabajo individual y autónomo, utilizando, por ejemplo, nuevos instrumentos virtuales como las redes sociales o los webquests (vid, por ejemplo, http://phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=22725&id_pagina=1). En los niveles más avanzados habrá que esperar cada vez más la capacidad de los estudiantes a reunir los materiales adecuados resultantes de un trabajo propio de investigación y su presentación de una manera adecuada.

Los nuevos instrumentos virtuales pueden permitir también concebir el concepto de la presencia del profesor en la clase de una nueva manera. La presencia física en la clase puede reducirse en analogía al avance del nivel de los estudios. Mientras que esta presencia es requerida por la normativa válida en los estudios de grado, en los que se introducirá el trabajo independiente del alumno en correspondencia con su preparación anterior, los niveles más altos de la educación superior ofrecen la oportunidad de trasladar la docencia en un mayor grado al mundo virtual; hasta cursos que se realizan en su totalidad a través de una plataforma virtual son imaginables con el progreso tecnológico.

Conclusiones

A pesar de que algunos estudios comparativos indican que el proceso de Bolonia afecta al sistema de educación superior en España en menor grado que a otros países que desarrollaron su sistema universitario según una tradición diferente a la anglosajona que sirvió de modelo para esta reforma, se puede constatar que este proceso causó también en las aulas universitarias españolas unos cambios muy profundos. Las reformas no solamente introdujeron unas modificaciones esenciales en la estructuración formal de los estudios, sino que sugieren también un nuevo concepto de la docencia que se distingue en

muchos aspectos del modelo tradicional. En el nuevo grado de magisterio se pueden observar numerosos cambios formales que pretenden reforzar el valor académico de estos estudios: se aumenta la duración de los estudios de 3 a 4 años, se requiere la presencia obligatoria de los alumnos en las clases, se exige la elaboración de un trabajo de fin de curso y se organiza la docencia en grupos pequeños para favorecer la individualización del aprendizaje. La nueva estructura de estos estudios ha encontrado preliminarmente una forma estable, aunque queda por investigar, si las medidas tomadas refuerzan la eficiencia de la preparación académica de los futuros maestros. En la nueva organización del segundo ciclo de los estudios universitarios en el campo pedagógico se puede observar dos tendencias: por una parte, se empiezan a ofrecer titulaciones de máster que continúan las titulaciones anteriores, por otra parte, se ofrecen másteres totalmente novedosos que abren nuevos campos de investigación. Estando el proceso de reformas en marcha en estos momentos, aún no se puede prever, si el gran número de nuevas titulaciones de máster encontrará la aceptación deseada. El diseño de los nuevos programas de doctorado según los requerimientos del proceso de Bolonia se está debatiendo en la actualidad. Diferentes organismos internacionales declaran su preferencia de unos estudios de doctorado centrados en la investigación original y declinan la introducción de créditos ECTS en los cursos para los doctorandos. España aún no refleja los principios mencionados en su sistema universitario en un grado satisfactorio. No obstante, varias universidades intentan incorporar los nuevos principios en los programas de doctorado, buscando – en lo que se refiere al campo de las ciencias de la educación – sobre todo la continuación de los diferentes tipos de programas para los másteres.

Las reformas de Bolonia sugieren en todos los niveles de los estudios universitarios un cambio paradigmático en el diseño de la docencia. El criterio orientador tiene que fundamentarse en los descriptores de Dublín que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su iniciativa y aprendizaje autónomo. Este cambio conlleva el uso reforzado de las tecnologías de la información y comunicación y permite redefinir el papel del profesor en la enseñanza universitaria. Todas las medidas de reforma descritas precisan del seguimiento intenso para adaptarlas en el futuro a los nuevos requerimientos que surgirán en referencia a la formación del profesorado en España, y, sobre todo, de estudios comparativos que tienen en cuenta la evolución en otros países europeos que están realizando las reformas pertinentes según el plan de Bolonia.

REFERENCIAS

- BOLOGNA SEMINAR on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3 – 5 February 2005), Conclusions and Recommendations [http://phd.erasmus.org.pl/wp-content/uploads/2010/04/EUA_2005_Salzburg_Conclusions.pdf, Consulta del 29/05/2011]
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005), *Commission Staff Working Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Brussels.
- EGIDO GÁLVEZ, INMACULADA (2010), *Panorama europeo de educación infantil*, en: Sanchidrián, Carmen y Ruiz Berrio, Julio (coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 395 – 414). Barcelona, Graó.
- ESTEVE, FRANCESC (2009), «Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0», *La Cuestión Universitaria*, 5, 59 – 68.
- EUROPEAN COMMISSION (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EUROPEAN COMMISSION (2010), *Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process*, Brussels, EACEA P9 Eurydice.
- LIESNER, ANDREA; LOHMANN, INGRID (ed.) (2009), *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*, Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 2009 [una reseña de este libro se puede encontrar en *Historia de la Educación*, nº 29, 2010, 419 – 422].
- MARGALEF GARCÍA, L.; IBORRA CUÉLLAR, A.; PAREJA ROBLIN, N.; y OTROS (2007), «Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la Licenciatura de Psicopedagogía», *Revista Pulso*, núm. 30, 30-45.
- NEAVE, GUY (1992): *The Teaching Nation – Prospects for Teachers in the European Community*, Oxford, Pergamon Press.
- ROITH, CHRISTIAN (2010): «Nuevos programas de máster y doctorado de la Universidad de Alcalá para la formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», en: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.5, nº3.