

La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas

Amelia Díaz Álvarez, Ernest Pons Fanals

Facultat d'Economia i Empresa
Universitat de Barcelona
Av. Diagonal, 690. 08034 Barcelona
adiaz@ub.edu epons@ub.edu
DOI:10.1344/105.000001660

Resumen

A pesar de que existe un alto consenso acerca de cuáles deben ser los objetivos de las reformas que deben conducir en nuestro país a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, no es menos cierto que el consenso ha sido y es menor en relación a las medidas a tomar. Y, más allá del proceso de implantación de las nuevas titulaciones, existen aún muchas incertidumbres en relación al proceso de cambio de modelo curricular y de cultura docente requerido.

En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar los cambios que está suponiendo y supondrá para las universidades españolas el proceso de adaptación al EEES, centrándonos no tanto en las reformas formales como en los procesos de cambio reales. En particular, se presta especial atención a las implicaciones que tienen, tanto a nivel organizativo como a nivel docente, las necesidades derivadas del modelo curricular del EEES.

A partir de este análisis, el artículo concluye con la identificación de una serie de cuestiones que se consideran muy relevantes para este proceso, que están pendientes de resolver, y que deberán ser resueltas definitivamente a lo largo de los próximos meses.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Competencias, Créditos ECTS.

1. Introducción

El mes de septiembre pasado marcó en España el inicio de la última fase del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya que todas las titulaciones que ofrecían plazas de nuevo acceso al Sistema Universitario en España debían estar ya adaptadas a los principios y requisitos de este Marco Común.

Aunque la plasmación efectiva de dicho proceso a través de reformas universitarias es aún muy reciente, también es cierto que los principios y objetivos que han alimentado esta reforma se remontan mucho más allá en el tiempo. Y, por tanto, aunque no disponemos de indicadores referidos a los resultados, sí que disponemos de información sobre las reformas aplicadas hasta el momento y sobre cómo se han implantado las nuevas titulaciones.

Debemos recordar que este proceso de cambio supone la reforma más profunda de nuestro sistema de enseñanza superior desde hace muchos años. Y por ello consideramos interesante volver la vista atrás y revisar la lista de cambios y reformas que se planteaban hace seis o siete años como necesarios en el sistema universitario español para analizar cuál ha sido el proceso concreto a través del cual se han aplicado dichas reformas.

Por una parte, existía un amplio consenso acerca de cuáles debían ser dichos objetivos, que tienen que ver sobre todo con un cambio de cultura docente, y que requerían cambios en la organización y sistema

de funcionamiento de las universidades en nuestro país. Pero, por otra parte, no es menos cierto que el consenso ha sido menor en relación a las medidas a tomar.

Y éste es precisamente el objetivo de este trabajo: comparar las directrices marco del EEES con su plasmación en la realidad española en la primera etapa de diseño y aprobación de las titulaciones, y a partir de ahí realizar un análisis de los ajustes, dificultades, cambios e implicaciones de los cambios que ha supuesto, supone o supondrá en el futuro la implantación de las nuevas titulaciones.

2. Directrices fijadas por el Espacio Europeo de Educación Superior

Si nos fijamos en cuál es la finalidad perseguida por la creación de este Espacio Común, debemos remontarnos a la declaración de Bolonia de 1999 donde se establece un conjunto de 6 objetivos bien concretos:¹

a) Que los sistemas nacionales de titulaciones sean comparables (Suplemento Europeo al Título).

Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the International competitiveness of the European higher education system

b) Crear una estructura de titulaciones basada en dos ciclos (grado y postgrado).

Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries.

c) Aplicar el crédito ECTS como modelo curricular. Medir resultados de aprendizaje y volumen de trabajo del estudiante de una forma equiparable.

Establishment of a system of credits - such as in the ECTS system - as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned.

d) Facilitar la movilidad tanto de estudiantes, como de profesores, investigadores y personal de las universidades.

Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to:
- for students, access to study and training opportunities and to related services
- for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights.

e) Implantar sistemas de garantía de calidad.

Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies.

f) Promover la dimensión europea en la educación superior.

¹ Ha sido tanta la información difundida sobre el EEES, con tantos debates planteados, que hemos optado, a pesar de que pueda parecer reiterativo, por incluir la referencia al texto original de la declaración de Bolonia de 1999.

Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, interinstitutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.

La mayoría de estos objetivos están relacionados directamente con reformas legislativas que ya han sido realizadas. Es el caso de la implantación del Suplemento Europeo al Título, la aprobación de las nuevas titulaciones de acuerdo con los dos niveles o la implantación de sistemas de garantía de calidad.

Pero el aspecto más complejo para su implantación, y eje central del cambio, tiene que ver con la aplicación del crédito ECTS como modelo curricular. Más allá de aspectos puramente formales, si nos fijamos en dicho modelo, veremos que su aplicación requiere de importantes cambios en la cultura docente universitaria de nuestro país. Para analizar cuáles son estas necesidades podemos referirnos al texto europeo que define la estructura básica del currículo de la siguiente manera, donde hemos señalado en negrita los conceptos clave:

*The European Credit Transfer and Accumulation System is a student-centred system based on the student **workload** required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of the learning outcomes and competences to be acquired.*

ECTS is based on the principle that 60 credits measure the workload of a full-time student during one academic year. The student workload of a full-time study programme in Europe amounts in most cases to around 1500-1800 hours per year and in those cases one credit stands for around 25 to 30 working hours.

*Credits in ECTS can only be obtained after successful completion of the work required and appropriate **assessment** of the **learning outcomes** achieved. Learning outcomes are sets of **competences**, expressing what the student will know, understand or be able to do after completion of a process of learning, long or short.*

*Student workload in ECTS consists of the time required to complete all planned **learning activities** such as attending lectures, seminars, independent and private study, preparation of projects, examinations, and so forth.*

*Credits are allocated to all educational components of a **study programme** (such as modules, courses, placements, dissertation work, etc.) and reflect the quantity of work each component requires to achieve its specific objectives or learning outcomes in relation to the total quantity of work necessary to complete a full year of study successfully.*

The performance of the student is documented by a local/national grade. It is good practice to add an ECTS grade, in particular in case of credit transfer. The ECTS grading scale ranks the students on a statistical basis. Therefore, statistical data on student performance is a prerequisite for applying the ECTS grading system. Grades are assigned among students with a pass grade as follows:

A best 10% , B next 25%, C next 30%, D next 25%, E next 10%,

A distinction is made between the grades FX and F that are used for unsuccessful students. FX means: "fail- some more work required to pass" and F means: "fail – considerable further work required". The inclusion of failure rates in the Transcript of Records is optional

En definitiva, los conceptos clave del modelo curricular del EEES, que utilizaremos como eje del análisis posterior, son los siguientes:

- *Workload*: carga de trabajo del estudiante.
- *Assessment*: evaluación.
- *Learning outcomes*: resultados de aprendizaje.
- *Competences*: competencias.
- *Learning activities*: actividades de aprendizaje.
- *Study programme*: plan de estudios

Estamos, pues, ante un cambio estructural que impulsa la renovación metodológica centrada en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de competencias generales y específicas del título.

Por lo tanto, en nuestro análisis sobre cuáles son las reformas que era necesario emprender en el sistema universitario español para nuestra integración en el EEES, deberemos fijarnos sobre todo en aquellos requerimientos para desarrollar este modelo curricular.

Aunque no es objetivo de este trabajo profundizar en estos aspectos, merece la pena destacar que el elemento más novedoso y sobre el que deben pivotar los procesos de cambio, consiste en la sustitución de un modelo en el que predominaba la preocupación por la enseñanza por otro modelo en el que predomina la preocupación por el aprendizaje o, por lo menos, se busca un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje.

3. Etapas en el proceso de construcción del EEES en España

Todo el proceso de construcción e implantación del EEES implica básicamente dos etapas: 1) Diseño y aprobación de las nuevas titulaciones, y 2) Implantación de las nuevas titulaciones.

Si bien, en septiembre de 2010 estaba ya finalizada completamente la primera etapa y totalmente en marcha la segunda, continúa siendo un reto que el nuevo marco de convergencia en el EEES sea, al tiempo, una oportunidad institucional para la renovación de la enseñanza y del aprendizaje universitarios.

Pasamos a continuación a realizar una breve descripción y análisis de cada una de dichas etapas.

3.1. Diseño y aprobación de las nuevas titulaciones

Los cambios más importantes derivados de esta etapa que se han producido en España podríamos resumirlos en tres:

1. **Paso de un catálogo de títulos a una oferta abierta.** Si bien es cierto que este objetivo ha sido ampliamente cumplido, dado que cada universidad ha tenido libertad para proponer sus titulaciones, vale la pena comentar los riesgos que una oferta de estas características puede implicar sobre todo para el estudiante: el uso de nomenclaturas distintas para titulaciones idénticas o muy similares puede provocar confusión y dificultad de identificación de los contenidos al estudiante que se enfrenta a la elección de su futura carrera; la proliferación excesiva de titulaciones puede así mismo provocar una pérdida de concreción para el estudiante, agravando de nuevo su ya de por sí difícil decisión sobre la carrera a elegir en el futuro.
2. **Paso de escasa movilidad a mayor facilidad de reconocimiento de títulos en la Unión Europea.** Es esta una de las grandes ventajas que siempre se han admitido del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, y efectivamente permite que los estudiantes de los diferentes países tengan una titulación aceptada y reconocida en cualquiera de los países que integran dicho espacio común. Sin embargo, también en este punto cabe señalar un riesgo posible: el reconocimiento formal y legal de dichas titulaciones no implica necesariamente que exista una

equivalencia real entre los conocimientos, competencias, etc. de los titulados de los diferentes países, aunque el nombre de la titulación sea exactamente el mismo o muy parecido. El papel de las agencias de acreditación y evaluación es clave en este punto para garantizar la equivalencia de calidad de las diferentes titulaciones.

3. **Paso de una concepción del crédito en términos de horas de docencia a una medida equiparable a nivel europeo, el crédito ECTS.** En la misma línea que el cambio al que hemos hecho referencia en el apartado anterior, la aplicación del crédito ECTS favorece la movilidad de los estudiantes, así como el reconocimiento de los títulos en el espacio común europeo. Pero la importancia del crédito ECTS va mucho más allá de esta contribución, ya que aplicar dicho crédito como unidad de medida implica medir resultados de aprendizaje y volumen de trabajo del estudiante de una forma equiparable. Supone poner el énfasis en las horas de trabajo del estudiante, frente a la concepción vigente hasta el momento de crédito como horas de docencia del profesor, y significa por tanto un diseño de la docencia con un nuevo enfoque por parte del profesorado, que necesariamente ha de ir mucho más allá de una mera aplicación mecánica de la fórmula de transformación de número de créditos actuales de una asignatura en créditos ECTS.

Los cambios derivados de este nuevo sistema de contabilización no afectan únicamente a estudiantes y profesorado, sino que también tienen implicaciones importantes en la organización de la docencia y en la planificación global de la misma, si se quieren evitar sobrecargas de trabajo tanto para el estudiante como para el profesorado, que pueden acabar pervirtiendo algunas de las oportunidades del nuevo sistema.

4. **Paso de unos planes de estudios cuyas directrices buscaban una determinada formación a un proceso en el que se detecta previamente la necesidad de unas determinadas competencias y se diseña el plan de estudios.** Ello significaría en la práctica pasar de unos planes de estudios contruidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos, en los que el estudiante acumulaba conocimientos a veces inconexos y a veces poco significativos, a los diseños curriculares que parten del perfil de graduado que se desea.

Este es tal vez el punto clave y más discutido también del proceso de convergencia europea, y sin duda también el de más difícil aplicación porque implica un cambio importantísimo a diferentes niveles, un cambio en el que están implicados absolutamente todos los agentes que conforman la vida universitaria: los órganos de gobierno de las diferentes universidades, el profesorado y también sus estudiantes.

Hablar de competencias en el nuevo modelo no debería significar pensar únicamente en aplicar el concepto de “ser competente” al estudiante sino que debería servir, a nuestro entender, como una excelente oportunidad para que las universidades y su profesorado se plantearan qué significa ser competente también cada uno de ellos, es decir: qué cambios han de llevar a cabo las diferentes instituciones y qué cambios han de plantearse los profesores en su cometido académico.

De este modo entramos de lleno ya en la segunda etapa del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: la implantación de las nuevas titulaciones y sus consecuencias.

3.2. Implantación de las nuevas titulaciones

Pasar de la etapa del diseño a la etapa de ejecución implica poner en práctica el verdadero cambio. Si la aplicación del EEES ha de suponer mucho más que un cambio formal, aparente, será necesario un cambio de cultura docente que vaya arraigando en los diferentes agentes de la vida universitaria.

La cultura docente cambia y es susceptible de orientarse hacia la calidad cuando pasan a formar parte del comportamiento habitual del profesorado y de la institución acciones como las siguientes: (Martínez y Carrasco (2006))

- Prestar atención a la práctica para aprender cómo la desarrollamos, modificarla, consolidarla, innovarla o someterla a evaluación.
- Generar condiciones que propicien un ambiente, una atmósfera o un clima que favorezca la mejora de la práctica docente de una forma natural.
- Crear y revisar las condiciones de aprendizaje que conviertan la universidad en un espacio de aprendizaje y de formación de los estudiantes como profesionales y también como ciudadanos.
- Establecer directrices para orientar una docencia de calidad de acuerdo con las tendencias, las corrientes y los resultados que han alcanzado una mayor excelencia en la investigación de cada ámbito.
- Institucionalizar y consolidar, en la vida cotidiana del profesorado y del personal docente e investigador en proceso de formación, que la profesión académica tiene como mínimo una dimensión doble o complementaria, o incluso triple, si a la docencia e investigación añadimos la gestión.
- Entender que la cultura docente de una comunidad, equipo de profesorado, departamento, facultad o incluso universidad no es la suma de la cultura docente de los individuos que conforman el grupo y que no puede concebirse como la suma de un conjunto de intereses particulares.
- Comprender que el carácter holístico de la cultura docente sólo se consigue con acciones y éxitos particulares. La nueva cultura docente puede plasmarse en una institución si conseguimos como condición necesaria, a pesar de que no sea suficiente, integrar estas nuevas formas de pensar y de abordar la labor académica en investigación y en docencia, en cada profesor.

Por lo tanto, conseguir que el nuevo marco de convergencia en el EEES sea, al tiempo, una oportunidad institucional para la renovación de la enseñanza y del aprendizaje universitario significará realizar una serie de actuaciones con implicaciones fundamentalmente a dos niveles: a) nivel organizativo; b) nivel docente, y en este último juegan un papel fundamental tanto el profesorado como el alumnado.

3.2.1. Implicaciones a nivel organizativo

Son varios los cambios que deben realizarse en las políticas y estructuras de las instituciones universitarias, de entre los cuales podemos destacar los siguientes:

1. **Medidas institucionales de impulso**, tales como información, sensibilización, etc. Es preciso señalar que estas medidas no sólo eran necesarias antes del comienzo del proceso, es decir una información y sensibilización del cambio que suponía el EEES, sino que son especialmente importantes en el proceso de transición, un proceso que no finalizará hasta que las antiguas titulaciones estén completamente extinguidas.

A título de ejemplo, podemos señalar como especialmente importantes en este período algunas medidas que consideramos imprescindibles:

- Es necesario poner el énfasis en la **información a dos colectivos de estudiantes, con necesidades completamente distintas**: por una parte el estudiante que accede directamente al grado, y por otra parte el estudiante que está cursando una licenciatura o una diplomatura y ha de tomar la decisión de adaptarse o no al nuevo grado.

En el primer caso, si bien es cierto que el EEES ofrece un amplio abanico de posibilidades de titulación frente al catálogo cerrado del sistema anterior, como ya se ha mencionado

anteriormente, una oferta de estas características puede implicar ciertos riesgos para el nuevo estudiante: el uso de nomenclaturas distintas para titulaciones idénticas o muy similares puede provocar confusión y dificultad de identificación de los contenidos al estudiante que se enfrenta a la elección de su futura carrera; la proliferación excesiva de titulaciones puede así mismo provocar una pérdida de concreción para el estudiante, agravando de nuevo su ya de por sí difícil decisión sobre la carrera a elegir en el futuro.

En el segundo caso, el estudiante que está cursando una titulación ya existente, se enfrenta a la difícil decisión de mantenerse en la titulación antigua o adaptarse a la nueva. Para ello, deberá tener la posibilidad de acceder con suficiente antelación a la información sobre cómo quedará su situación académica en caso de adaptarse, lo cual implica que la universidad ponga a su disposición las tablas de adaptación, reconocimiento de créditos, procedimiento de extinción de las titulaciones, etc., y más importante aún es que esta información esté a disposición del estudiante de una forma clara y comprensible.

Un elemento esencial para que este proceso de información y ayuda al estudiante funcione correctamente es que las universidades no olviden que hay diversos colectivos implicados en este proceso: si bien la labor de los tutores es clave, no lo es menos la labor del personal de administración y servicios que atiende día a día al estudiante (secretarías de centros, puntos de información, gestión académica, ...), y por lo tanto se debe poner un especial énfasis en la formación de este colectivo, y en su incorporación a los diferentes grupos de trabajo a nivel institucional.

- La decisión de los nuevos estudiantes sobre qué carrera elegir se lleva a cabo mientras están realizando sus estudios de secundaria. Por lo tanto, se deberá poner un especial cuidado en la información y apoyo que desde las universidades se dé al **proceso de transición secundaria-universidad**, en dos sentidos: fluidez en la información, y creación de grupos de trabajo de profesorado de ambos niveles educativos, en un intento de colaboración y de conocimiento de ambos mundos, que ahora aparece como más imprescindible que nunca.

Esta colaboración puede resultar especialmente interesante para el profesorado universitario de primer año, que podrá así conocer de primera mano el perfil de estudiante que tendrá, sus conocimientos, actitudes, habilidades, etc.

2. **Establecimiento de unas directrices que garanticen y clarifiquen el escenario de actuación.** En una situación de cambio como la que supone la implantación y puesta en marcha del EEES es especialmente necesario que haya un escenario normativo firme y riguroso que establezca las necesarias garantías de funcionamiento para todos los agentes implicados, y que clarifique las pautas de funcionamiento. En este sentido, parece necesario que las universidades actúen en diversas líneas, estableciendo unos referentes claros desde el punto de vista académico como mínimo en los siguientes ámbitos:

- Existencia de unos **criterios de rendimiento mínimo para poder continuar los estudios**, basados en la responsabilidad y en la flexibilidad, que estén a disposición del estudiante desde el momento en que accede a su vida universitaria.
- Existencia de **itinerarios flexibles** adaptados a la mayor diversidad de perfiles entre estudiantes. Sería interesante que se tomara en consideración la posibilidad de realización de itinerarios docentes flexibles, a tiempo completo y a tiempo parcial, dando de este modo la posibilidad al estudiante de elegir su ritmo de realización de sus estudios, y permitiéndole, en su caso, compatibilizar vida laboral y académica.

- Existencia de **Planes de acción tutorial**, imprescindibles para cumplir con un doble objetivo: proporcionar la orientación y formación a los estudiantes; y diseñar un itinerario curricular y un plan de formación específico adaptado a las necesidades de cada estudiante. La heterogeneidad de los futuros estudiantes universitarios requiere que desde la acción tutorial se conozca quiénes son los estudiantes, cómo aprenden, su nivel de preparación, sus itinerarios curriculares, sus metas de empleabilidad, etc. Si la enseñanza universitaria ha de cambiar su enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, ello supondrá revalorizar la tutoría y la atención personal al alumnado. Las universidades habrán de actuar en este sentido estableciendo programas de formación de tutores que respondan a las necesidades de los estudiantes.
- Existencia de **Planes de formación del profesorado**. Enfatizar la importancia del aprendizaje del estudiante equivale a afirmar que la clave de la formación reside en el profesorado. Es necesario, por tanto, identificar qué competencias debe mostrar el profesorado universitario, los objetivos de los planes de formación del profesorado, inicial y continua, y el modelo que actúa como referencia y marco teórico de la formación y el aprendizaje en la universidad.

Es necesario generar debates sobre los contenidos de aprendizaje y los estilos docentes del profesorado, ya que estos debates propician procesos de reflexión sobre la práctica docente y el contenido de lo que se enseña, las formas mediante las cuales se evalúa y las actitudes que el profesorado muestra en las formas de abordar su tarea y en sus relaciones con los estudiantes. Por otro lado, pueden facilitar cambios de actitud orientados a facilitar un mejor trabajo en equipo del profesorado que comparte la docencia de una misma materia, posibilitando de este modo la creación de equipos docentes.

3.2.2. Implicaciones a nivel docente

Pero el diseño de una titulación y su organización no suponen más que una fase previa a la verdadera puesta en práctica de aquello diseñado. Y si pretendemos analizar las necesidades del nuevo modelo es necesario en primer lugar llamar la atención sobre un aspecto previo.

Concretamente, no deberíamos suponer que aquello que se diseña coincide con aquello que se aplica. Si bien podemos encontrar diferencias en ambos planos en muchos ámbitos de actividad, estas diferencias pueden ser muy importantes en el ámbito de la enseñanza ya que la aplicación depende de forma esencial de los actores implicados. En este caso, de cuál sea la actitud de los profesores y estudiantes y en que medida acepten este diseño.

Si pretendemos analizar el nivel docente o de aplicación real de lo diseñado como titulación, debemos analizar, al menos, tres ejes de actuación: a) Planificación; b) Metodología docente; c) Estrategias y métodos de evaluación.

Estos tres ejes están directamente relacionados con los tres ámbitos de actividad en las que se ven directamente implicados los docentes, pero no sólo ellos; es decir, con aquello que constituye el rol del docente. Y dentro de cada uno de estos ejes es posible identificar un conjunto de actuaciones necesarias para lograr los objetivos más arriba planteados y que ahora revisamos de forma sucinta, poniendo el énfasis en las consecuencias de su omisión.

a) Planificación

a1) Elaboración de planes docentes. La planificación de la docencia es uno de los elementos imprescindibles para el modelo docente planteado como objetivo más arriba. Naturalmente se trata de una planificación que debe concebirse con la suficiente flexibilidad para que pueda adecuarse al desarrollo efectivo que se producirá en su implantación. Pero planificar es una gran ayuda para dotar de

coherencia a cada asignatura o módulo y tiene tres efectos: a) facilita la reflexión sobre objetivos, contenidos, metodología, evaluación y recursos; b) permite visualizar el plan de trabajo previsto y, de esta forma, ayuda a la coordinación entre asignaturas; y c) informa al alumnado sobre las intenciones y el planteamiento de desarrollo de la asignatura.

El hecho de que el EEES ponga el énfasis en el estudiante y en su aprendizaje autónomo puede plantear también dificultades al estudiante que ve cómo su rol en el sistema varía también pasando de sujeto pasivo a sujeto activo del proceso, y es muy posible que requiera ayuda para realizar este cambio.

Al estudiante puede aburrirle la enseñanza tradicional pero hasta ahora conocía exactamente qué papel tenía asignado en ella. Sin embargo, en el momento en que ha de tomar iniciativas, cuando se encuentra con que no existe una única vía para solucionar una tarea, o se le exige que elabore material a partir de la síntesis y de la discusión, puede sentirse perdido. La labor de los tutores como del profesorado resulta fundamental en este sentido. Sobre todo a la hora de mostrarles a los estudiantes las ventajas de tomar las riendas de su propio aprendizaje.

a2) Planificación de la actividad tutorial. Más allá de las actividades previstas en los planes docentes e incluidas como parte de alguna asignatura, la existencia de Planes de Acción Tutorial vinculados puede resultar muy útil para la mejor orientación académica del estudiante. La acción tutorial es una cuestión compleja y controvertida ya que bajo esta denominación conviven visiones muy diversas, incluyendo la opinión de cierto profesorado que cree que el alumnado adulto no requiere tutoría. No es este el lugar de analizar en detalle los distintos tipos de tutoría que coexisten en la Universidad pero, más allá de estas diferencias, lo cierto es que el acompañamiento tutorial parece muy coherente con la focalización del interés docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Y ante la creciente diversidad de los estudiantes que ocupan las aulas universitarias, la acción tutorial parece necesaria para un cierto número elevado de estudiantes e imprescindible para unos cuantos.

Sea cual sea, por tanto, la opción prevista en el diseño de la titulación, lo que parece claro a la luz de las experiencias más recientes es que la no planificación de ciertas actividades, previstas con antelación, y conocidas de antemano por los estudiantes, conduce a que estos perciban la labor tutorial como poco importante o, incluso, como totalmente inútil.

Sólo dotando de contenido específico y previsto la labor tutorial es posible que aprovechemos al máximo las posibilidades de esta actividad para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

a3) Constitución de equipos docentes. Del análisis del modelo docente propuesto por las directrices del EEES, se deduce la necesidad de una fuerte coordinación de todas las actuaciones docentes que afectan a los mismos estudiantes.

Lo primero que debemos considerar es que no existe un único modelo de equipo docente, sino que existen diversas configuraciones posibles de equipos docentes en función de cómo haya sido diseñada la titulación. Desde los equipos docentes organizados en torno a cada una de las materias o disciplinas que forman parte de un plan de estudios hasta los constituidos en torno a un grupo de asignaturas que forman parte de un mismo semestre / curso / ciclo del itinerario formativo previsto; o bien situaciones intermedias o mixtas.

Y no tiene sentido referirse a un modelo ideal ya que cada uno de estos modelos se adecua mejor a unas u otras situaciones en función de la tipología y de la planificación de las asignaturas. Pero no es menos cierto que desde el momento en que el proceso de aprendizaje del estudiante requiere del concurso de diversas personas y roles su coordinación es imprescindible. Si bien puede lograrse cierto grado de coordinación a través de la existencia de los planes docentes, no hay que olvidar que muchos aspectos en el día a día del proceso de aprendizaje de los estudiantes precisan de la existencia de estos equipos docentes. Más allá de los instrumentos (planes docentes), se requiere también un cambio cultural que

supere la fragmentación disciplinar y que permita una integración de conocimientos y una planificación conjunta.

En estos equipos docentes deben participar no sólo los docentes con implicación directa en las asignaturas sino también, y dependiendo de las funciones encargadas, los tutores, coordinadores de prácticas, coordinadores de los trabajos de fin de grado, jefes de estudios, personal de apoyo o estudiantes.

b) Metodología docente

Para mejorar los procesos formativos parece imprescindible innovar y hacer cambios en los sistemas tradicionales de evaluación. Sin un replanteamiento claro de la misma, difícilmente puede ser creíble un proceso de mejora de la docencia.

b1) Cambio de cultura docente. Tal como se comentó anteriormente, el modelo curricular planteado pone el énfasis en la importancia del proceso de aprendizaje de los estudiantes, siempre en relación con unos objetivos formativos plasmados en las competencias asociadas al perfil formativo de la titulación.

Este énfasis en el estudiante se basa en la consideración de que mientras la información puede transmitirse o almacenarse, el conocimiento es algo que necesariamente pasa por la elaboración personal de dicha información. Por tanto, el aprendizaje y la adquisición de las competencias propias de cada titulación requieren la implicación plena de los estudiantes en las actividades de aprendizaje previstas.

Pero ello implica un cierto cambio de cultura docente, entendiendo por cultura docente no la opinión que tiene cada uno de los sujetos implicados sino la forma en que se organizan las actividades docentes. Este cambio de cultura docente afecta, por tanto, no sólo a la actividad desarrollada dentro de cada aula concreta, sino también a otros aspectos tales como el calendario académico y su planificación, la organización de grupo y actividades, sus horarios; a los hábitos y pautas de trabajo de los estudiantes; a cómo se relacionan entre si los profesores.

Sólo con este cambio cultural colectivo y no solo de palabra sino de hechos tiene sentido plantear la posibilidad de que cambie la cultura de los estudiantes. Y este cambio de cultura es imprescindible porque, tal como ya apuntamos, lo realmente relevante no es el diseño de las titulaciones sino la forma en que este diseño se plasma en los procesos de aprendizaje concreto que siguen los estudiantes.

b2) Estrategias formativas diversas. Ante la diversidad creciente de los estudiantes, es necesario también fijar estrategias formativas diversas. Es evidente que no se puede responder de forma eficaz a esta mayor diversidad con un único recurso, ni existen tampoco recursos milagrosos. Pero también es cierto que los procesos de innovación docente y de investigación que llevan años desarrollándose en diversas universidades van aportando experiencias muy valiosas en cuanto a qué recursos pueden ser útiles para atender a esta diversidad.

Pero existen dos aspectos en relación con esta diversificación de estrategias que deben ser tenidos muy en cuenta, ya que generan riesgos potenciales importantes:

- i. Cada una de las estrategias (así como cada una de las actividades de aprendizaje previstas) debe estar asociada con un objetivo claro, objetivo que es precisamente lo que justifica dicha estrategia. No seguir esta premisa podría conducir a una excesiva diversificación y sobredimensión de actividades sin que el estudiante perciba cuál es su utilidad.
- ii. Mayor diversificación requiere mayor labor de orientación a los estudiantes. Si la estrategia formativa se basa únicamente en la asistencia a clases expositivas, el estudiante tiene muy claro lo que se espera de él. Pero a medida que vayamos diversificando estrategias y actividades

deberemos ser capaces de dejar muy claro qué se espera de él. Esta necesaria orientación aparece como imprescindible en relación a las asignaturas de primer curso.

b3) Participación activa de los estudiantes. Si continuamos con la argumentación anterior, el nuevo marco universitario debería dibujar nuevos espacios de aprendizaje. Hasta hace poco, y salvo honrosas excepciones, las metodologías mayoritariamente pasivas han provocado que muchos de nuestros estudiantes universitarios se limiten a tomar apuntes, leer algún libro recomendado, realizar alguna práctica y examinarse de aquello que se ha explicado en clase.

Con los nuevos títulos de grado y máster, los universitarios se enfrentarán a una nueva metodología que les exigirá una mayor implicación pero que, a la vez, les permitirá adquirir mejor aquellas competencias más demandadas por nuestro entorno: trabajo en equipo, autonomía, toma de decisiones, capacidad de afrontar problemas propios de su área de especialización, etc.

Para ello los cursos no deberían consistir sólo en asistir a clase, sino que se prevé que supongan, además, que el estudiante deba buscar información, elaborar proyectos, realizar simulaciones, prácticas y otras actividades y acciones que son las que favorecerán en mayor medida su aprendizaje. Pero aún habiendo fijado los objetivos y conociendo herramientas que pueden ayudar a estos cambios, el salto desde la teoría, el diseño y la planificación de las titulaciones hasta la realidad de las aulas sigue siendo grande.

c) Estrategias y métodos de evaluación

Parece existir un claro consenso en el sentido de que los estudiantes, más allá de los factores individuales, actúan, en general, en función del método de evaluación. Por ello es tan importante distinguir y separar claramente en relación a los procesos de evaluación, dos funciones: la función sumativa (acreditar que el estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos), y la función formativa².

Muchos de los debates y discusiones acerca de los métodos y estrategias de evaluación tienen su origen en la confusión de ambas funciones. No siempre los métodos o criterios de evolución adecuados para una evaluación sumativa son adecuados para una evolución formativa, ni viceversa.

La mejor forma de modificar pautas de comportamiento de los estudiantes y de favorecer un cambio en la cultura del aprendizaje (es decir, qué significa aprender y cómo se aprende), el método más eficaz y directo consiste en modificar las estrategias de evaluación.

De ahí que el modelo curricular propuesto necesite de la incorporación de sistemas de evaluación adecuados, que en algunos casos pueden ser distintos de los que han predominado de forma tradicional en la formación universitaria. En el pasado hemos prestado mucha más atención a la acreditación de los estudiantes que a aprovechar la evaluación como herramienta formativa.

Y aunque no es imprescindible, es cierto que en el marco del modelo curricular propuesto, centrado en las tareas de aprendizaje del estudiante, una estrategia de evaluación pensada para colaborar en la tarea formativa puede ser muy útil.

Esta argumentación ha conducido a una popularización de las propuestas en defensa de métodos de “evaluación continua”. Pero la idoneidad de estos métodos de evaluación formativa frecuente se basa en la posibilidad de que las actividades formativas que forman parte del aprendizaje del estudiante estén relacionadas directamente con el proceso de evaluación. Pero sólo en la medida en que esta interrelación entre actividades de formación y evaluación surja de forma natural es posible cumplir con esta función.

² A pesar de que tradicionalmente se considera una tercera función de la evaluación: la función formadora, para los objetivos de nuestro análisis hemos considerado suficiente hacer referencia únicamente a las funciones sumativa y formativa.

En el proceso de revisión de las estrategias de evaluación hacia métodos de evaluación formativa frecuente podemos considerar tres tipos de problemas:

- i. Problemas con los profesores. Existe un claro riesgo de que la defensa a nivel institucional de los métodos de evaluación formativa frecuente acabe generalizándose sin que sea realmente asumida por los docentes. Y eso puede conducir a falsear el concepto y a que pierda su utilidad como herramienta de formación.
- ii. Problemas con los estudiantes. Existe el riesgo de que los estudiantes no perciban con claridad la necesidad y la idoneidad de las estrategias de evaluación adoptadas. También en este aspecto la labor de orientación tutorial es fundamental.
- iii. Problemas con otros profesores. En la medida en que las estrategias no estén coordinadas (labor de los equipos docentes) los procesos de evaluación formativa continua pueden convertirse más en un problema que en una herramienta que facilite el aprendizaje.

En resumen, teniendo en cuenta, como se ha apuntado anteriormente, que la evaluación no es sólo un componente más de la docencia sino un aspecto clave que condiciona la actitud de los estudiantes y su cultura de aprendizaje, este es un riesgo de importantes consecuencias ya que errores en este planteamiento pueden tener efectos indeseados durante mucho tiempo.

4. Reflexiones finales

Como ya se apuntó al inicio, el objetivo de este artículo era analizar los cambios que está suponiendo y supondrá para las universidades españolas el proceso de adaptación al EEES, centrándonos no tanto en las reformas formales como en los procesos de cambio reales.

Este análisis nos ha permitido identificar una serie de cuestiones que consideramos muy relevantes para este proceso, que están pendientes de resolver, y que deberán ser resueltas definitivamente a lo largo de los próximos meses:

- 1) Algunas características del día a día de nuestras universidades parecen contradecir claramente las orientaciones del EEES, existen **ciertas incoherencias en la enseñanza universitaria**. A modo de ejemplo podríamos señalar lo siguiente:
 - El trabajo del profesor universitario es, en la actualidad, un trabajo “individual”. No lo es y no lo ha sido en temas de investigación, pero sí lo ha sido y todavía lo es en temas de docencia. Exigimos a nuestros alumnos aquello que no cumplimos: trabajo en equipo, negociación, consenso, etc.
 - La docencia sigue siendo a día de hoy un tema poco valorado en la carrera de los profesores universitarios, hasta el punto de existir en algunos profesores un absoluto desinterés por la docencia y no por la investigación. Frente a ello nos quejamos reiteradamente de la falta de implicación y de interés de nuestros estudiantes.
 - El acceso a la docencia universitaria es el único de todo el sistema educativo que no requiere formación específica para “ser competente” en docencia. Frente a ello exigimos a nuestros estudiantes desarrollar una serie de competencias y que se impliquen en el aprendizaje.
- 2) En muchas ocasiones se han levantado voces críticas respecto a la formación de **equipos docentes** por considerar que su actuación podría suponer una injerencia en la libertad individual de cada profesor, la libertad de cátedra. A este respecto valdría la pena recordar la necesidad de evitar en la implantación de las nuevas titulaciones la repetición de situaciones de “propiedad” de asignaturas o

materias. Las materias “pertenecen” a la titulación, y nuestra labor como docentes debería ser la de desarrollar las competencias relacionadas con la planificación docente.

- 3) El **papel de la acción tutorial**, su justificación y los límites de actuación de los tutores ha sido y es también un tema controvertido, planteándose como imprescindible encontrar un **equilibrio** entre la labor del tutor entendida como acción docente y un simple sistema de información y atención al estudiante.
- 4) Enfatizar la importancia del aprendizaje del estudiante equivale a afirmar que la clave de la **formación** reside en el **profesorado**. Será necesario identificar, por tanto, qué competencias debe mostrar el profesorado universitario y poner a su disposición la formación y la ayuda que necesite. En este sentido puede ser positivo generar espacios de reflexión sobre la práctica docente y el contenido de lo que se enseña, las formas mediante las que se evalúa, etc., ya que de este modo se pueden facilitar cambios de actitud orientados a facilitar un mejor trabajo en equipo del profesorado que comparte materia o grupos de materias.
- 5) Por último, pero no menos importante, nos planteamos la **necesidad de implicar a los estudiantes en la organización de la titulación**. Si bien leemos continuamente que el estudiante será el eje sobre el que gire todo este cambio de cultura docente nos encontramos que en la práctica, en la mayoría de casos, se les ha dejado al margen de este proceso de cambio. Al menos en la primera etapa del diseño de las titulaciones. Si han de ser los verdaderos protagonistas de todo este proceso formativo, parece necesario encontrar vías de integración de sus concepciones para, de este modo, aprender de ellos y poder aplicar sus valoraciones a la revisión, análisis y mejora de la docencia universitaria. No tiene sentido diseñar estrategias de cambio o renovación docente en las que no se implique a los estudiantes. Por tanto, el reto fundamental consiste en conseguir una participación más activa de los mismos, no solo por lo que ello supone directamente en su aprendizaje sino también para que conozcamos realmente cuáles son sus necesidades y dificultades.

Referencias

- [1] Bain, K. (2006) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia. Valencia.
- [2] Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea ediciones. Madrid.
- [3] Martínez, M. (2006) “Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la universidad” en Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords.) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Educación Universitaria. Octaedro/ICE-UB. Barcelona.
- [4] Morales, P. (2009) “La evaluación formativa” en *Ser profesor: una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar, 41-98. Guatemala. Disponible en:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>