

**DOCE PREGUNTAS, Y SUS RESPUESTAS, LIGADAS A LA INTEGRACION DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR (EEES):  
experiencias piloto, aprendizaje versus enseñanza,  
formas docentes, profesorado, planes de estudio, evaluación, etc.**

Versión de 30 de Noviembre de 2005

Laureano González Vega<sup>1</sup>  
**Grupo de Promotores de Bolonia y Universidad de Cantabria**

**A MODO DE PRÓLOGO**

Las páginas que siguen contienen una serie de reflexiones relacionadas con la integración de la universidad española en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior.

Se parte de un conjunto de 12 preguntas que utilizan como leit-motif la pertinencia o no de la realización de experiencias piloto en las aulas de nuestras universidades y ligadas a la próxima reforma de la educación superior en nuestro país tanto a nivel de titulaciones como de formas docentes. Así la explicación de lo que supone la realización de una experiencia piloto sirve de motivo para responder preguntas relacionadas con las más habituales críticas o dudas relacionadas con las reformas que abordaremos en los próximos meses.

Pregunta 1:

¿Qué es una experiencia piloto?

Pregunta 2:

¿Quién o quiénes deben proponer la puesta en marcha de una experiencia piloto?

Pregunta 3:

¿Cómo se tiene que diseñar una experiencia piloto?

Pregunta 4:

¿En que titulaciones se debe poner en marcha una experiencia piloto?

Pregunta 5:

La puesta en marcha de una experiencia piloto, ¿implica necesariamente un incumplimiento de lo establecido en el plan de estudios vigente para la titulación en cuestión?

---

<sup>1</sup> Correo electrónico: laureano.gonzalez@unican.es

Pregunta 6:

La modificación de las formas docentes, ¿atenta a la libertad de cátedra del profesorado universitario?

Pregunta 7:

¿Qué significa que el profesor deba centrar su actividad docente en el aprendizaje del alumno? Hasta ahora, ¿no se hacía?

Pregunta 8:

¿Qué instrucciones previas y preparación se deben proporcionar al profesor universitario antes de su participación en una experiencia piloto?

Pregunta 9:

La modificación de las formas docentes, ¿implica una modificación en la evaluación? Si la respuesta es afirmativa, ¿tienen que desaparecer los exámenes finales?

Pregunta 10:

La integración en el EEES, ¿significa una reducción drástica de los contenidos que se imparten en las actuales licenciaturas o ingenierías?

Pregunta 11:

El profesorado universitario, ¿requiere una formación específica para que su actuación docente sea la más adecuada a la filosofía que subyace en la Declaración de Bolonia?

Pregunta 12:

Los nuevos títulos de Grado y Master, ¿tendrán la misma percepción social y status que los actuales títulos de licenciado, diplomado o ingeniero?

Tanto las preguntas como sus respuestas van dirigidas a profesores de nuestras universidades como a responsables de gestión universitaria a todos los niveles dentro y fuera de la universidad.

Las respuestas son, evidentemente, consecuencia de la experiencia profesional (y personal) del que esto escribe que ha estado dentro del sistema de educación superior de nuestro país como docente, investigador y gestor.

## LAS PREGUNTAS Y SUS RESPUESTAS

### Pregunta 1:

*¿Qué es una experiencia piloto?*

La integración de nuestras universidades en el EEES<sup>2</sup> y la puesta en práctica del denominado crédito europeo o crédito ECTS (en adelante crédito) ha llevado a muchas universidades a implementar y poner en marcha asignaturas donde la planificación docente de estas venga dirigida por una atención especial a los procesos de aprendizaje del alumno.

Una lectura en diagonal de muchos de los programas de las asignaturas que conforman la programación docente de una titulación en la universidad española muestra cómo estos programas suelen reducirse a la mera enumeración y descripción de los contenidos que el profesor va a impartir en el aula y, en el mejor de los casos, a la descripción de cómo se va a realizar la evaluación. En general no es habitual encontrar una descripción de los objetivos a alcanzar, de las competencias a adquirir o de cómo el profesor va a organizar la asignatura en función del aprendizaje del alumno: i.e., por ejemplo, el alumno seguramente agradecería saber cuáles son esos contenidos o competencias cuya dificultad es, por las razones que sea, destacable y a cuya consecución deberá dedicar más trabajo y una especial atención. No se debe obviar el hecho de que, en muchas ocasiones, el profesor descubre con sorpresa dificultades de aprendizaje donde suponía que el objetivo o destreza en cuestión no requería una atención especial por su parte.

En resumen, una experiencia piloto para una asignatura de una titulación requiere:

- Una planificación previa, que denominaremos guía docente, donde cada profesor responsable defina de forma clara, al menos, los siguientes aspectos:
  - o Objetivos a alcanzar.
  - o Competencias a adquirir.
  - o Contenidos.

---

<sup>2</sup> De acuerdo con lo acordado en Diciembre de 2004 por el Consejo de Coordinación Universitaria, en Octubre de 2007 el catálogo de títulos de Grado ya estará renovado lo que también incluye las correspondientes directrices generales propias para cada uno de los diferentes títulos. Tras la publicación del Real Decreto de establecimiento de un título de Grado, las universidades dispondrán de un plazo máximo de tres años para renovar los planes de estudio de las titulaciones a las que sustituye el título de Grado considerado. Y todo ello utilizando la nueva definición de crédito como herramienta de medida.

- Una estimación de las horas de clase a impartir por el profesor en el aula y de tipo magistral, para cada bloque de contenidos.
  - Una estimación de las horas de trabajo en el aula, con presencia del profesor y/o de sus ayudantes, bien de tipo individual o de tipo grupal para cada bloque de contenidos con una descripción detallada de las actividades a realizar.
  - En su caso, horas de trabajo en el laboratorio o en el aula de informática, con presencia del profesor y/o de sus ayudantes, bien de tipo individual o de tipo grupal para cada bloque de contenidos con una descripción detallada de las actividades a realizar.
  - Actividades de obligada realización por parte del alumno y procedimiento de corrección tras su entrega lo cual puede incluir una presentación bien ante el profesor y/o sus ayudantes y/o ante sus compañeros con participación activa de estos últimos.
  - En su caso, herramientas de auto evaluación (por ejemplo, vía Web) a disposición del alumno.
  - Actividades adicionales a realizar por el alumno en relación con los objetivos y competencias a alcanzar.
  - Una estimación del mínimo número de horas de trabajo personal que cada alumno debe dedicar a cada bloque de contenidos o para cada una de las actividades, obligatorias o no, descritas en la guía docente.
  - Procedimiento de evaluación en función de los objetivos y competencias alcanzadas lo cual puede incluir (o no) la realización de pruebas parciales y un examen final obligatorio o voluntario para aquellos alumnos que hayan superado la materia en cuestión por la vía ordinaria.
- Un seguimiento organizado con todo detalle que permita analizar la evolución del aprendizaje de los alumnos en función de la planificación inicial y que permita implementar las correcciones necesarias.
  - La elaboración de una memoria final que permita evaluar los resultados obtenidos y que contenga una serie de recomendaciones sobre cómo proceder ante una materia de estas características. Así se deberá indicar qué objetivos o competencias han requerido más trabajo su adquisición por parte de los alumnos y cuál ha sido el resultado, positivo o negativo, de las actividades y estrategias que se han utilizado.

En caso de que no sea una asignatura aislada la que realice una experiencia piloto de estas características y sea un bloque de ellas, por ejemplo un

cuatrimestre, la coordinación ha de ser global entre ellas y el esquema organizativo similar a fin de que los alumnos observen la máxima coherencia posible en la organización de la experiencia. En este caso se deberá prestar la mayor atención posible a los objetivos y competencias transversales y la organización deberá tender a que los alumnos no perciban a las asignaturas involucradas en la experiencia piloto como compartimentos estancos: así la planificación previa de cada asignatura debe distinguir en su organización aquellos aspectos relacionados con las otras asignaturas de la experiencia. Y la coordinación mediante reuniones periódicas entre los responsables de las distintas materias, junto con un posible coordinador global, debiera ser un mínimo sobre el que realizar el seguimiento de la experiencia.

### **Pregunta 2:**

*¿Quién o quiénes deben proponer la puesta en marcha de una experiencia piloto?*

Es evidente que la programación de cualquier asignatura de una titulación ha de ser aprobada tanto por el Consejo de Departamento en el que se encuentra el profesor responsable de la asignatura y por la Junta de Facultad o Centro donde se imparta tal titulación.

Durante los últimos tres años, y a iniciativa principalmente de profesores interesados en poner en práctica lo que supone la nueva definición de crédito, se han realizado experiencias piloto en asignaturas concretas contando con la autorización del Departamento y Centro o Facultad involucrados o con el impulso de estos o del Vicerrectorado responsable de la docencia. Pero, en la mayoría de los casos, se trata de asignaturas aisladas que no suelen tener continuidad en cursos posteriores.

La publicación de los Reales Decretos de Grado y Posgrado y la cercanía de Octubre de 2007 hace que muchas universidades hayan decidido organizar experiencias piloto sobre los primeros cursos de titulaciones de forma menos voluntarista y con una gestión centralizada que permita su fácil generalización tanto a otras titulaciones como, de forma progresiva, a los demás cursos de la titulación en cuestión. En este último supuesto, si se empieza con los alumnos de primer curso de una titulación esto debe implicar de forma casi obligada la continuación de la experiencia a los cursos posteriores.

Siendo precisos en la respuesta a la pregunta planteada, en este momento, la decisión de la puesta en marcha de una experiencia piloto debe partir del diseño global de la Universidad de su integración en el EEES y de ahí que el liderazgo y ordenamiento de la experiencia deba residir en el o los

Vicerrectorados competentes en Ordenación Académica, Profesorado e Innovación Docente. No cabe duda que se debe partir del supuesto de que estos deben ser capaces de convencer<sup>3</sup> a los centros o facultades y departamentos para que se involucren, lo más posible, convencidos de que el éxito de la futura continuidad de la titulación depende en gran medida del éxito de la experiencia.

No debe desdeñarse, a estas alturas y ante la cercanía de Octubre de 2007, que un Centro o Facultad decida de forma autónoma la puesta en marcha de experiencias piloto globales en alguna de sus titulaciones. Lo que a tres años vista no tiene a mi juicio sentido es la organización de experiencias piloto en asignaturas aisladas del plan de estudios de una titulación concreta.

### **Pregunta 3:**

*¿Cómo se tiene que diseñar una experiencia piloto?*

Desde una perspectiva realista e insistiendo en que estamos a menos de tres años vista de la fecha límite, solo caben a estas alturas experiencias piloto que cumplan los siguientes requisitos:

- Han de ser globales y afectar a todas las materias de un curso concreto de la titulación en cuestión; si no se hace así sería muy difícil controlar el volumen de trabajo global que están realizando los alumnos a lo largo de cada cuatrimestre.
- Han de comenzar en el primer curso<sup>4</sup> y preferentemente en el primer cuatrimestre para que los alumnos no tengan hábitos adquiridos en cursos anteriores difíciles de compatibilizar con la puesta en práctica de la nueva metodología.
- Una vez puesta en marcha, la experiencia debe continuar en cursos posteriores; si se está convencido de que esta reforma es una necesidad y los alumnos, en su entrada en la universidad, reciben una docencia de estas características sería muy difícil de entender, por su parte e incluso por la sociedad, que esta forma de entender la docencia

---

<sup>3</sup> Lo cual puede (o debe) incluir el apoyo mediante cursos específicos para el profesorado involucrado o la contratación extraordinaria de ayudantes o becarios que colaboren en esos pasos iniciales, cuando la ocupación docente de los participantes en la experiencia así lo requiera.

<sup>4</sup> No debemos olvidar que en nuestras universidades, como consecuencia de la libertad de elección curricular de los alumnos, es difícil de catalogar a estos por el curso en el que se encuentran.

sólo es un experimento de primer curso, aunque sea de titulaciones aun no adaptadas al nuevo marco normativo.

Su diseño tiene que realizarse de forma meditada y reflexiva ya que los profesores responsables de las asignaturas afectadas deben analizar lo que significa este cambio y replantearse su actuación docente (y la de sus colaboradores) en función de los nuevos parámetros.

En un escenario ideal, la puesta en marcha de una experiencia de estas características debiera ser aprobada junto con la organización docente anual (habitualmente entre Marzo y Mayo) donde debiera aparecer un primer esbozo de lo que va a significar la experiencia dejando a los responsables un margen para el diseño y la organización final en el periodo que va entre la aprobación en el Centro o Facultad de la organización docente y el comienzo del curso.

Esto no es óbice para que la organización docente sea modificada a posteriori si se estima que la puesta en marcha de una experiencia puede hacerse con garantías de viabilidad y éxito.

La forma concreta de organizar una experiencia piloto dependerá en gran medida de la titulación pero sin duda tendrá que existir un coordinador (que puede ser el Jefe de Estudios) y múltiples reuniones de los profesores responsables involucrados donde se analicen de forma conjunta las formas docentes y se discuta cómo abordar coordinadamente el tratamiento de objetivos o destrezas transversales. Esta coordinación deberá continuar tras el comienzo de la experiencia con el fin de detectar anomalías y disfunciones que puedan ser corregidas conjuntamente.

#### **Pregunta 4:**

*¿En qué titulaciones se debe poner en marcha una experiencia piloto?*

En general se pueden elegir titulaciones con un número reducido de alumnos tanto porque esto simplifica la organización de la experiencia piloto como por el efecto revitalizante que esto puede suponer para mejorar las inquietantes, a veces, cifras de alumnos de nuevo ingreso en estas titulaciones. Así se le daría un nuevo valor añadido a la titulación con su adaptación lo más pronto posible al nuevo marco normativo. Esto significa una entrada en la titulación más suave que en la actualidad para los alumnos de nuevo ingreso, una docencia más implicada en el aprendizaje del alumno y un plan de estudios más cercano a la realidad en cuanto a lo que va a demandar el mercado laboral a estos titulados. La forma de adelantarse a la próxima llegada de la

reforma pasa por involucrar a la titulación en una (o varias) experiencias piloto y que el reclamo del atractivo de dicha puesta en marcha llegue al futuro estudiante universitario en las condiciones y momentos adecuados. No cabe duda que esta elección conlleva sus riesgos si, en la práctica, no se lleva a cabo con una planificación y puesta en marcha muy meditadas y con un profesorado convencido y entregado a la tarea. Y esos riesgos, si no se evitan adecuadamente, pueden traer consigo un descenso aún más dramático que el que ha motivado la puesta en marcha de la experiencia piloto.

Pero tampoco debe desdeñarse la posibilidad de poner en marcha estas experiencias en titulaciones con un número elevado de alumnos donde poder extraer de la práctica los problemas (y con ellos sus soluciones) de todo tipo que aparecerán cuando este proceso también llegue, como es obligado, a estas titulaciones. No podemos obviar que esta última posibilidad requerirá, al menos, un fuerte apoyo por parte del equipo de gobierno de la universidad en cuestión de, por ejemplo, la contratación de ayudantes y/o colaboradores que permitan reducir hasta un nivel razonable el tamaño de los grupos donde se realice la atención individualizada o grupal.

#### **Pregunta 5:**

*La puesta en marcha de una experiencia piloto, ¿implica necesariamente un incumplimiento de lo establecido en el plan de estudios vigente para la titulación en cuestión?*

La publicación del *Real Decreto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* el 18 de Septiembre de 2003 obliga a que, en la educación universitaria en nuestro país y para los nuevos planes de estudio de los títulos que surjan de este proceso, la unidad de medida va a ser el crédito entendido como medida del trabajo del estudiante en lugar de como número de horas de clase impartidas en el aula.

En ninguna parte de dicho Real Decreto se dice nada que afecte a los planes de estudio vigentes en cuanto a contenidos u organización de las enseñanzas. Pero lo que sí está claro y meridiano es que el legislador quiere que tanto el diseño de los nuevos planes de estudio como la actividad docente del profesorado universitario gire alrededor del aprendizaje del alumno y no de las horas de clase presencial que este recibe.

En conclusión, la puesta en marcha de una experiencia piloto no tiene por qué afectar a los contenidos de las asignaturas afectadas. Sin duda sí afecta

a cómo esos contenidos van a ser impartidos y a las formas docentes de los profesorado involucrados.

No quisiera obviar aquí el hecho de que los actuales descriptores de los contenidos de las materias de un Plan de Estudios son tan generales que, en la actualidad, puede ocurrir perfectamente que los mismos descriptores para una misma asignatura originen dos planificaciones totalmente dispares por parte de dos profesores responsables distintos. Pero tampoco quisiera dejar de destacar que la puesta en marcha de experiencias piloto puede ser una excelente oportunidad para adecuar los programas de las asignaturas de los actuales planes de estudio a la situación real de entrada del alumno en la universidad (y, todo ello, sin que ello afecte al cumplimiento de la legalidad que supone la adecuación de la programación docente al plan de estudios vigente).

También se ha de precisar que todo plan de estudios tras varios años de implantación lleva, en general, a una situación de equilibrio a los contenidos de cada asignatura que no suele variar demasiado en el tiempo incluso si cambia el profesor responsable de la asignatura en cuestión<sup>5</sup>.

Sin embargo, este equilibrio, ni escrito ni, en muchos casos, asumido, origina más problemas que ventajas y solo por no estar escrito. Ese equilibrio tendría que aparecer explícitamente en las futuras guías docentes y así cada responsable de asignatura no tendría por que poner ningún reparo (al menos en las materias de los cursos más bajos o en aquellas que la titulación considere fundamentales) en el uso de un guión o esquema de guía docente ya establecido de antemano. En las universidades americanas se utilizan habitualmente libros o manuales que son casi guías docentes y cualquier profesor, independientemente de su prestigio, no tiene ningún reparo en usar dicho manual en su docencia. Creo que se debe dejar de elaborar un libro de apuntes cada vez que un profesor asume la responsabilidad de una materia nueva: así se tiene que asumir que el esfuerzo del profesor responsable debiera dirigirse hacia el perfeccionamiento de la guía docente y en su adaptación a los alumnos a los que va dirigida cada curso ya que no podemos dejar de obviar el hecho de que no todos los alumnos son iguales ni que la dinámica de los grupos cada año tenga que ser necesariamente la misma.

### **Pregunta 6:**

---

<sup>5</sup> Pero también todos hemos sido testigos de cómo, en alguna asignatura, el cambio de profesor responsable lleva consigo a una modificación drástica de sus contenidos sin que ninguna de las dos posibilidades suponga un incumplimiento claro de los descriptores que aparecen en el Plan de Estudios.

## *La modificación de las formas docentes, ¿atenta a la libertad de cátedra del profesorado universitario?*

A mi juicio la respuesta es negativa aunque también soy consciente de lo difícil que es definir los límites de la denominada “libertad de cátedra”. Simplemente se pide al profesorado universitario que haga uso de su libertad de cátedra con una metodología docente centrada sobre todo en el alumno y sus condiciones de contorno (sus condiciones de partida, su capacidad de aprendizaje, su evolución durante el curso, etc.). En el caso más extremo, los descriptors que aparecen en el BOE para las actuales materias troncales de un Plan de Estudios, también podrían considerarse como una limitación de la libertad de cátedra.

Si la libertad de cátedra es un derecho del profesor universitario, esto no tiene que significar que los equipos de gobierno de las universidades, los decanos o directores de centro o, incluso, los directores de departamento tengan que hacer dejación de sus responsabilidades dejando de implicarse en cómo se imparte la docencia a los alumnos en las titulaciones de las que son responsables.

### **Pregunta 7:**

*¿Qué significa que el profesor deba centrar su actividad docente en el aprendizaje del alumno? Hasta ahora, ¿no se hacía?*

Es importante destacar aquí que el denominado cambio de modelo (aprendizaje versus enseñanza) no significa que la mayoría de los profesores que imparten docencia actualmente en nuestras universidades no organicen su docencia pensando en cómo sus alumnos van a asimilar los contenidos de los que son responsables. Lo que significa, a mi juicio, es que el diseño de los planes de estudios debe realizarse pensando, entre otras cosas, en cómo los alumnos alcanzan los objetivos de la titulación en cuestión y en que el profesor debe volcarse aún más en la atención individualizada o grupal de sus alumnos precisando con el mayor detalle posible, aparte del trabajo personal, todas aquellas actividades y tareas cuya realización tendrá como corolario la consecución de los objetivos de la materia en cuestión.

En cierta manera, estaremos ante un escenario en el que el alumno, al formalizar su matrícula en una asignatura, firma con el profesor responsable de esta un contrato de obligado cumplimiento por ambas partes. Contrato que debe ser especialmente detallado en cuanto a cómo tiene que organizar su trabajo el alumno con el fin de alcanzar los objetivos y adquirir las competencias en cuestión.

Dicho contrato es lo que en la actualidad se denomina guía docente y que no solo consiste en el programa de la asignatura (o incluso los apuntes o libro de referencia) sino mucho más: todo aquello a lo que se hacía referencia en la respuesta a la primera pregunta.

### **Pregunta 8:**

*¿Qué instrucciones previas y preparación se deben proporcionar al profesor universitario antes de su participación en una experiencia piloto?*

Es evidente que la respuesta a esta pregunta depende en gran medida de la titulación de la que se esté hablando. Pero desde luego no deben faltar unas reglas de juego bien definidas por los responsables últimos de la organización y puesta en marcha de la experiencia piloto que lleven al profesor a:

- contextualizar su asignatura tanto en horizontal (¿qué otras materias se imparten de forma simultánea?) como en vertical (¿qué materias han cursado los alumnos o cuáles van a cursar a continuación?),
- definir los contenidos y competencias que van a ser trabajados en el aula y con qué nivel de detalle y cuáles son los que su profundización se deja en manos del alumno mediante su trabajo personal o vía la realización de actividades diseñadas para tal fin,
- diseñar un conjunto de actividades de tipo individual o grupal de realización obligatoria y/o voluntaria que persigan, por un lado, la consolidación de objetivos y competencias y, por el otro, la evaluación del aprendizaje del alumno por parte del profesor, y
- precisar cómo se va a realizar la evaluación del alumno siempre en función de cómo se ha ido midiendo el aprendizaje a lo largo del desarrollo del curso y/o de las pruebas parciales o finales que se hayan realizado.

Aparte de este conjunto mínimo de instrucciones previas y de la obligada coordinación tanto previa como durante el desarrollo de la experiencia piloto, es indudable a mi juicio que el profesorado universitario requiere un apoyo a su formación que le permita abordar esta reforma con las mayores garantías de éxito posibles. Así no se debe desdeñar la posibilidad de ofertar cursos de

capacitación pedagógica<sup>6</sup>, de metodología de la evaluación, de técnicas de trabajo en grupo, de uso y desarrollo de contenidos basados en la utilización de herramientas de e-learning, etc. Pero tampoco debemos de olvidar que si bien la formación del profesorado basada en cursos es necesaria, esto no es suficiente: véase la respuesta a la Pregunta 11 sobre la necesidad de proporcionar al profesorado universitario una formación específica para que su actuación docente sea la más adecuada a la filosofía que subyace en la Declaración de Bolonia.

### **Pregunta 9:**

*La modificación de las formas docentes, ¿implica una modificación en la evaluación? Si la respuesta es afirmativa, ¿tienen que desaparecer los exámenes finales?*

Es evidente que un cambio de estas características lleva a un escenario donde la evaluación tendrá que hacerse de forma continuada a lo largo del curso y donde el profesor (él mismo o a través de sus ayudantes) fuese capaz de medir hasta qué punto los distintos objetivos o las competencias en cuestión van siendo adquiridos por cada uno de sus alumnos. Todo esto implica que el profesor debe recibir información directa y puntual de cómo el trabajo del alumno se plasma en la evolución de su aprendizaje.

Así, debiera ser normal la realización de prácticas, trabajos, ejercicios, problemas, etc. en el aula por parte del alumno, o la entrega de estos al profesor para realizar, si se estima necesario y a posteriori, una corrección conjunta, o la presentación y discusión de trabajos en el aula, o la realización de pruebas periódicas de control orales, escritas, o mediante medios informáticos, etc.

Debe destacarse aquí que todas las actividades que se han mencionado antes relativas a la evaluación no tienen a esta como su único objetivo. Han de entenderse (y diseñarse) como herramientas que permitan al alumno avanzar en su aprendizaje y que, además, permitan al profesor conocer el grado de comprensión de sus alumnos y las dificultades con las que se

---

<sup>6</sup> Y que conste que soy muy consciente del rechazo que producen cursos de este tipo en determinados colectivos no muy proclives a estas actividades de formación docente. Pero no puedo dejar de insistir en lo positivo que es, simplemente, el escuchar y debatir todo tipo de aspectos en cursos de formación de estas características. Pero también estimo que, en muchos casos, los expertos que actúan como docentes en estos cursos de formación para el profesorado universitario tienen que hacer un esfuerzo significativo para que sus colegas, en primer lugar, entiendan de qué se les está hablando y, como consecuencia, valoren en su justa medida estas actividades de formación.

encuentran. Lo que lleva a una evaluación de cada uno de sus alumnos al final del curso en función del trabajo realizado, del grado de consecución de los objetivos y de las competencias adquiridas.

Sin embargo, y a mi juicio, todo esto no excluye la existencia de un examen final donde los alumnos puedan presentarse a mejorar su nota, o donde el profesor pueda resolver los casos dudosos en cuanto a superación de la materia o incluso donde un alumno que, por las razones que sean, no haya podido o querido seguir con normalidad el curso, tal y como marcaba la guía docente, pueda demostrar que su trabajo individual también le ha servido para alcanzar los objetivos y adquirir las competencias con los que superar la materia en cuestión. Este examen final, cuya definición también debe estar en la guía docente, puede ser una mera prueba escrita o incluir también una parte oral o la realización de una práctica en un laboratorio, etc.

#### **Pregunta 10:**

*La integración en el EEES, ¿significa una reducción drástica de los contenidos que se imparten en las actuales licenciaturas o ingenierías?*

Es esta una de las principales objeciones de aquellos que no muestran un especial entusiasmo hacia este proceso. Sus argumentos suelen estar ligados a que toda esta reforma va a conducir a unas titulaciones “light” en las que desaparecerá el sello de calidad que suponen los actuales planes de estudio para nuestros universitarios.

Sin embargo, a mi juicio, la pregunta parte de un planteamiento de partida erróneo y debiera ser sustituida por una reflexión previa sobre si es, o no, necesario reducir los contenidos que se imparten en las actuales licenciaturas o ingenierías cuando se diseñen los futuros títulos de Grado. Enumero a continuación tres argumentos que me permitirán concluir que, yo, sí estimo necesaria tal reducción:

- En general, tanto las tasas de abandono de las actuales titulaciones como la duración media que utiliza un estudiante universitario para finalizar sus estudios son socialmente inasumibles. Sobre todo cuando al alumno se le ha dicho, al superar la prueba de acceso a la universidad, que es capaz de seguir unos estudios universitarios y que, en gran medida, la enseñanza superior en nuestro país se financia con el dinero de los contribuyentes.
- Los currículums de Primaria, Secundaria y Bachillerato han sido modificados varias veces en los últimos años pero los planes de

estudio de las titulaciones universitarias, o la definición de su troncalidad, no han sufrido, en general, más que modificaciones estéticas. La proliferación de cursos cero es un síntoma de que los planes de estudios actuales no recogen a los alumnos de nuevo ingreso en el punto donde debieran.

- Los actuales planes de estudio de la mayoría de las licenciaturas o ingenierías están diseñados como si, al finalizar sus estudios, todo estudiante universitario tuviera que hacer una tesis doctoral y dedicarse a la investigación. No tiene sentido que, en la actualidad, un estudiante cuya vocación sea la docencia en un Instituto de Educación Secundaria tenga que dedicar, al menos, cinco años a estudios específicos de Física o Historia o ... más un barniz de “*capacitación pedagógica*” de un año de duración y superar el correspondiente concurso-oposición. Así estos profesores llegarán a las aulas con un exceso de contenidos propios de un campo de conocimiento y con desconocimiento casi absoluto de lo que es la práctica docente en un aula. Y el mismo argumento se puede utilizar si la vocación del alumno en cuestión es el ejercer su profesión en el mundo de la empresa.

Estos tres argumentos me sirven para concluir que:

- los actuales planes de estudio están desfasados respecto de los actuales estudiantes universitarios y amortizados puesto que ya han cumplido su papel para la época en la que se pusieron en marcha,
- los nuevos planes de estudio tienen que responder a la situación real de entrada de los nuevos alumnos que acceden a la universidad tanto en conocimientos y competencias como en aptitudes,
- el diseño de los nuevos planes de estudio, aparte de atender a la formación integral del alumno, tiene que responder a las posibles salidas profesionales de los futuros egresados donde la investigación es una de esas salidas pero no la única, y
- la especialización profesionalizante o la dirigida a la investigación deben concentrarse en los Masters.

### **Pregunta 11:**

El profesorado universitario, ¿requiere una formación específica para que su actuación docente sea la más adecuada a la filosofía que subyace en la Declaración de Bolonia?

De entre todos los aspectos que considera la Declaración de Bolonia, aquel que propone la sustitución del modelo de docencia basado en la enseñanza del profesor por otro centrado en el aprendizaje del alumno implica, a mi juicio, que el profesor universitario tiene que replantearse cómo organiza su actividad docente tanto a nivel de planificación previa como de actuación en el aula.

Sin entrar a analizar, en el diseño de los futuros planes de estudio, como se va a realizar la asignación de créditos a cada una de las materias que allí se definan en función de los objetivos, contenidos y competencias consideradas, sí quisiera destacar que uno de los factores principales sobre el que recaerá el éxito o fracaso de esta reforma será la forma en la que el profesorado universitario ponga en práctica todo lo que supone esta nueva metodología docente.

Y, desde luego, flaco favor le haríamos a la integración de nuestras universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior si este cambio de metodología dependiera únicamente del voluntarismo de los profesores de nuestras universidades.

Está claro, a mi juicio, que hay que convencer al profesorado universitario de la necesidad de esta reforma y también de que es imprescindible que admita la necesidad de, primero, una mínima formación complementaria y específica para esta reforma y, segundo, discutir, con todo detalle y con el resto de los profesores de la titulación, sobre cómo organizan la docencia de sus asignaturas.

Esa formación a la que antes me refería no debe reducirse exclusivamente a la organización de una serie de cursos de todo tipo<sup>7</sup> que, siendo necesarios, no son desde luego suficientes. También tendrán que conformarse todo tipo de redes<sup>8</sup> donde los profesores participantes en esos cursos de formación expliquen cómo han llevado a la práctica docente la formación recibida, donde los profesores de una titulación discutan sobre cómo organizan sus asignaturas y cómo interactúan con los alumnos, donde profesores de distintas titulaciones con docencia de características similares presenten sus experiencias docentes, etc.

---

<sup>7</sup> Estos cursos pueden ser de actualización pedagógica o didáctica o sobre técnicas de trabajo en grupo o de presentación de experiencias o de elaboración de guías docentes o de utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para favorecer una comunicación más fluida con los alumnos, etc.

<sup>8</sup> Este tipo de redes suelen denominarse grupos de trabajo, redes de aprendizaje, etc.

### Pregunta 12:

Los nuevos títulos de Grado y Master, ¿tendrán la misma percepción social y status que los actuales títulos de licenciado, diplomado o ingeniero?

No es en absoluto sencillo responder a una pregunta de estas características sin poder cuantificar de alguna manera cuál es la percepción social de los actuales títulos universitarios. Y más sabiendo de antemano que esta percepción depende en gran medida de la titulación en cuestión y de cómo el mercado de trabajo recibe a sus egresados. Y esta última afirmación me hace ser optimista en este aspecto puesto que si esta reforma es capaz de acercar los futuros planes de estudio de las nuevas titulaciones a lo que la sociedad va a demandar a sus egresados no me cabe duda que esa percepción social mejorará.

Además si esta reforma sirve para que las universidades, vía el postgrado, reivindiquen su papel como agente principal de la formación continua en nuestro país y a donde los profesionales vuelvan de forma regular a especializarse o a mejorar su formación, de nuevo, la sociedad le dará una importancia aún mayor a los títulos universitarios que surjan de esta reforma.

### **A MODO DE EPÍLOGO**

No puedo evitar el cerrar estas páginas con la inclusión de la siguiente reflexión sobre uno de los puntos fundamentales de la integración de la universidad española en el EEES: la nueva definición de crédito y lo que ello significa.

*Este sistema de créditos no debe ser sólo una nueva unidad de medida, sino que deben contribuir a un cambio de paradigma, en el que se pase de una enseñanza centrada en el profesor a otra centrada en el alumno. No se trata de trivializar la formación universitaria, sino de intentar pensar, no tanto en lo que al profesor le gustaría (sin duda por buenos motivos) enseñar, como en lo que el estudiante puede (en un tiempo razonable) aprender. Dicho de otra manera, quizá debemos enseñar menos, y conseguir que se aprenda mejor.*

Adolfo Quirós, Mathematics Tuning Group, UAM