

La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria

Miguel Angel ZABALZA BERAZA

Correspondencia

Miguel Angel Zabalza Beraza

Facultad de Ciencias de la
Educación.
Campus Universitario Sur.
E-15782 Santiago de
Compostela (A Coruña).
Teléfono: 981-563-100, ext.
1382.

E-mail: zabalza@usc.es

Recibido: 21/12/06
Aceptado: 27/12/06

RESUMEN

El proceso de convergencia hacia el EEES ha supuesto la incorporación de nuevos referentes académicos y culturales en nuestras universidades. Este artículo trata de centrarse en el análisis de aquellos que tienen que ver con la docencia y tienen como objetivo su mejora. Se analizan especialmente cinco de ellos: el aprendizaje autónomo; el modelo de formación basado en competencias; la consideración del tiempo y la carga de trabajo en los ECTS; el enfoque curricular de las enseñanzas y, finalmente, el *lifelong learning*.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza universitaria, Convergencia, EEES, Aprendizaje autónomo, ECTS, Competencias, Didáctica universitaria, *Lifelong learning*.

The convergence process as an opportunity to improve university teaching

ABSTRACT

New academic and cultural points of reference have been included in the Spanish Higher Education as a result of the process of convergence to the EHEA. This article focuses on those related to teaching and which are aimed at its improvement. Five lines of improvement are analysed: autonomous learning; competence-based teaching and learning; the new model considering students' time and workload through the ECTS; the curricular approach to the

syllabus and, finally, the accommodation of higher education to the new lifelong learning compromises.

KEY WORDS: University teaching, Convergence, EHEA, Autonomous learning, ECTS, Competences, University didactics, Lifelong learning.

Introducción

“Un verdadero viaje de descubrimiento no consiste en llegar a nuevas tierras sino en tener una nueva mirada”
Proust

Permítanme comenzar este artículo sobre el desarrollo del proceso de convergencia trayendo a colación dos anécdotas que permitirán definir el marco en el que se van a mover mis reflexiones.

Primera anécdota: la convergencia como oportunidad para la mejora de la docencia universitaria.

Cuando comenzó toda esta movida de la convergencia, estábamos reunidos en una llamada *comisión de calidad* en nuestra Universidad. Eran momentos iniciales en los que, quién más quién menos, todos andábamos aún intentando clarificarnos sobre los nuevos conceptos que se iban introduciendo. El tema de aquel día eran los ECTS porque necesitábamos la acreditación correspondiente para participar en los intercambios *Erasmus*. Así que se trataba de cómo hacer correctamente la conversión de créditos LRU a créditos europeos. La discusión se alargaba y se mantenía siempre en una pura disquisición cuantitativa. En un momento, el Decano de Veterinaria pidió la palabra y cuando le llegó su turno dijo, más o menos: *“si el proceso de convergencia va a ser esto, no merece la pena; la conversión pueden hacerla los administrativos con una herramienta informática adecuada. La convergencia tiene que ser mucho más: una oportunidad para tratar de mejorar la docencia en nuestros centros. No nos deben importar demasiado los aspectos más burocráticos, deberíamos ir a buscar aspectos sustanciales y si, como dicen algunos, en los documentos oficiales no los hubiera, nos debería dar igual porque nosotros podríamos aprovechar esta oportunidad para introducirlos”*.

Es una idea que he vuelto a escuchar muchas veces y en ambientes muy distintos. Que sea lo que sea todo este proceso de convergencia (y lo cierto es que puede ser abordado y leído desde múltiples perspectivas), lo que no deberíamos, en ningún caso, es dejar pasar la oportunidad que se nos ofrece de introducir en

él una mirada pedagógica y centrada en la docencia. Lo curioso de la situación es que esta demanda se escucha mucho más en boca de profesores de áreas muy alejadas de la educación que en nosotros mismos.

La convergencia como oportunidad de incorporar nuevos cambios y perspectivas a la forma habitual de afrontar la enseñanza. Ése será mi punto de partida. Cuáles han de ser esos cambios, bajo qué modalidades, con qué propósitos, en qué plazos o contando con qué recursos, son cuestiones, sin duda, importantes y habrá que hacerles frente. Pero en una situación de páramo como la que estábamos (en lo que se refiere a la docencia universitaria, al menos), encontrar esta nueva fuente de energía resulta, cuando menos, estimulante.

Segunda anécdota: identificar el problema.

Estaba iniciando un curso en la Universidad Pública de Navarra. Sobre cuestiones relacionadas con la convergencia, naturalmente. Apenas había pasado media hora, consumida entre presentaciones, saludos e introducción a los temas que pretendía trabajar. Alguien de las últimas filas levantó la mano. Era un ingeniero y su demanda fue, más o menos, la siguiente: *“Discúlpeme, profesor, por interrumpirle. Pero antes de que usted comience a hablar y a explicar las nuevas propuestas para la docencia universitaria, me gustaría mucho que identificara el problema. Yo calculo que los cambios que se pretenden introducir tienen como propósito solucionar algún problema que se ha detectado. Para poder entender lo que usted nos diga, para poder valorar si las medidas que se proponen son adecuadas o no, necesitamos saber cuál es el problema que se pretende resolver con ellas. Ya he asistido a otras conferencias y he escuchado cosas que podrían ser interesantes, pero, la verdad, sigo sin saber cuál es, exactamente, el problema al que se pretende dar respuesta con todo este lío de la convergencia”*.

Tengo que decir que me encantó su intervención. Y que me dio mucho en qué pensar. Parece de cajón que cualquier nueva propuesta debiera ir avalada por una valoración de las debilidades y fortalezas del sistema sobre el que se pretende actuar. Pero no siempre lo tenemos claro. Y por eso divagamos, o planteamos cuestiones que tienen poco que ver con la problemática real, o generamos discursos absolutamente inútiles desde el punto de vista de la mejora que se pretende alcanzar.

Como la pregunta me cogió de sopetón, no supe repentizar un buen esquema con la problemática que la convergencia pretendía abordar. Simplemente, me centré en el *aprendizaje* y le señalé que, en mi opinión, ése era el problema clave. Muchas de las cosas que se plantean desde la convergencia tienen que ver con

cuestiones relacionadas con el aprendizaje: las carreras duran mucho más de lo previsto; buena parte de los aprendizajes que alcanzan nuestros estudiantes son memorísticos y en base a manuales o apuntes; la formación depende en exceso de clases magistrales y sistemas de evaluación deficientes. Nuestros estudiantes podrían aprender mejor, con mayor rendimiento para su vida y su futuro profesional, con un menor alargamiento artificial de los tiempos de estudio, y asumiendo ellos mismos un mayor protagonismo en su propio aprendizaje.

Si ése fuera realmente el problema, ¿ayudarían a resolverlo las diversas acciones que se plantean desde la convergencia? Yo creo sinceramente que sí. Y a ello he pretendido aportar durante estos años mi pequeño granito de arena.

En definitiva, afronto este tema de la convergencia como la gran oportunidad de la universidad española (y, hasta donde conozco, también de las universidades de nuestro entorno) para renovar y actualizar su docencia. Y no porque estemos especialmente mal, sino porque estamos en un momento en el que se dan condiciones muy propicias para hacerlo.

El reciente informe que preparamos desde la comisión del MEC para la renovación de las metodologías docentes dejaba a la universidad española por encima de la media europea en la valoración de los estudiantes *Erasmus*. Respondieron casi 5.000 alumnos *Erasmus*, tanto de los nuestros que salen a otras universidades como de los europeos que vienen a nuestras universidades. En su valoración figurábamos por encima de las universidades europeas en casi todos los parámetros analizados.

La docencia como fondo general

Pensar que cuando estamos hablando de la *convergencia* hablamos de algo tangible y con sentido único es un craso error. La convergencia es un conjunto de fenómenos que aparecen agrupados. Pueden hacerse, por tanto, tantas lecturas de la convergencia como perspectivas de análisis puedan pensarse. Como fenómeno poliédrico posee muchas caras y es susceptible de análisis muy diferentes tanto por su naturaleza (políticos, económicos, educativos, sociales) como por sus agentes (de los académicos, de los estudiantes, de los empleadores, de la Administración). Por eso resultan insatisfactorias las críticas globales (o las defensas) que se hacen desde perspectivas parciales. Uno podría estar en contra de ciertos aspectos de la convergencia y coincidir con otros.

Por eso, se hace absolutamente necesario declarar desde qué perspectiva pretendo afrontar el tema aquí. Tal perspectiva no es otra, ni podría serlo en

mi caso, que la que se refiere y afecta a la docencia. Alguien dirá que ése es un frente apenas existente en los documentos oficiales de la convergencia. Pero no es cierto, o no lo es del todo. Son ya muchos los documentos europeos que han ido desarrollando las nuevas ideas generadas en los documentos iniciales de la Sorbona y Bolonia. Cabe, por tanto, una visión del EEES que esté centrada sobre todo en la docencia y cuyo propósito no sea otro que mejorar su calidad. Objetivo que, por otra parte, no se aparta de aquellos ejes básicos de la declaración de Bolonia: hacer del espacio europeo una opción atractiva para estudiantes de todo el mundo. Con ello, no desconozco que se puedan hacer otras lecturas de la convergencia (de hecho, la mayoría de ellas van por otros rumbos), pero reivindicó que ninguna de ellas es, en este momento, más importante que ésta. Y reivindicó, igualmente, que nadie mejor que nosotros, especialistas en pedagogía universitaria, para protagonizar un nuevo discurso sobre la docencia.

*Mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades se ha convertido en una de las prioridades más mencionadas en la actualidad. No conozco ni un sólo programa electoral de los nuevos equipos que han ido ocupando los rectorados de las universidades que no mencione esa meta en un lugar preferente de su oferta programática. Desde luego, no es una preocupación nueva. Ni es, por supuesto, resultado de la aparición de nuevas leyes universitarias, incluida toda esta movida del EEES, aunque algo ha tenido que ver, sin duda. Cabe entenderlo, más bien, como la progresiva sedimentación de un conjunto de convicciones que han ido madurando en estos últimos años. Hasta hace poco la docencia, en sí misma, no constituía un asunto relevante para la Universidad como institución. Salvo en situaciones excepcionales, no se hablaba de ello en los órganos académicos (salvo de cuestiones formales referidas a programas, horarios, etc.), no se tomaban decisiones al respecto, no se valoraban las prácticas docentes ni se establecían planes serios para mejorarlas. En aras de la *libertad de cátedra*, la calidad de la docencia quedaba en manos de los profesores individuales o, como mucho, bajo la tutela de los departamentos. El resultado habitual ha sido que en sus clases cada uno de nosotros *hacía de su capa un sayo*. Las aulas y laboratorios se han convertido, en la tradición universitaria, en escenarios *opacos* y poco transparentes, espacios *privados* donde, por lo general, cada profesor impone sus propias reglas y dinámicas de funcionamiento. Eso no significa, necesariamente, decir que las cosas vayan mal. Ni bien. En realidad, lo que podemos decir es que no sabemos cómo van. Con seguridad hay muchísimos profesores y profesoras que hacen un gran esfuerzo por desarrollar el mejor estilo docente del que son capaces. He tenido la fortuna de conocer a muchos de ellos en estos últimos años. Y, con toda probabilidad, hay muchos para quienes la docencia ocupa un papel muy secundario en sus prioridades y le prestan, por tanto, menor atención.*

Me comentaba hace un par de años un vicerrector que le tocó asistir a una reunión del Consejo de Coordinación Universitaria, e hizo allí una intervención declarando la necesidad de rescatar la importancia de la docencia y de la preparación del profesorado en ese ámbito. Según cuenta, recibió de inmediato severas críticas por su intervención. Nadie se sumó a sus propuestas y, al acabar la reunión, más de un amigo se acercó a decirle que no habían querido intervenir por no hacerle quedar en evidencia pero que estaban en total desacuerdo con sus planteamientos. La Universidad debía priorizar la investigación y si contaba con buenos investigadores la docencia crecería por sí misma como prolongación natural de aquella. Esa ha sido, ciertamente, la mentalidad con que muchas de nuestras universidades (o al menos, muchos de sus equipos rectorales) han afrontado el futuro de sus instituciones.

Pero, pese a que la situación en la actualidad dista mucho de ser halagüeña, afortunadamente las cosas van cambiando. Lentamente, eso sí, y con no pocas dificultades. Si comparamos la Universidad de hoy con la de hace una década, los cambios han sido sustantivos y, en general, podríamos decir que se ha incrementado de manera notable la preocupación por la calidad de las enseñanzas universitarias. Y no solamente porque han mejorado las infraestructuras y se han modernizado los sistemas de gestión sino, sobre todo, porque ha ido cambiando la mentalidad sobre el sentido de la formación y el papel de la Universidad y de la docencia en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Algunas *certezas* (quizás hablar de *convicciones difusas* resulte más apropiado) que afectan a la docencia han ido sedimentándose, como digo, en estos últimos tiempos. Entre ellas podríamos resaltar las siguientes:

- 1.- Que la *docencia* en sí misma es un componente importante en la formación de nuestros estudiantes. Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros. Lo que los universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero depende también de que hayan tenido buenos o malos docentes, mejores o peores recursos, de que les hayan ofrecido unas u otras oportunidades de aprendizaje.
- 2.- Que la *docencia* pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de los otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir. Enseñar es distinto de investigar y es igualmente distinto de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural o de participar en otros proyectos profesionales (informes, auditorias, asesorías, etc.).

- 3.- Que ser capaz de realizar una *buena enseñanza* no es cuestión de mucha práctica. La práctica ayuda, sin duda, pero por sí sola resulta insuficiente. Sólo cuando la práctica va acompañada de formación y de revisión (algunos prefieren hablar de *reflexión*) es cuando se hace posible el conocer cada vez más a fondo los entresijos del aprendizaje de los alumnos y el ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y propósitos de la formación.
- 4.- Que, al final, como cualquier otra profesión, la *docencia* se constituye en espacio de competencias profesionales. Esas competencias, también en la enseñanza universitaria, están compuestas por conocimientos (sobre los contenidos que se enseñan y sobre los propios procesos de enseñar y aprender), por ciertas habilidades específicas (de comunicación, de autorización, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos docentes, de evaluación, etc.) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, etc.).

Desde luego no se trata, en absoluto, de batallas ganadas. Muchas de esas *convicciones* están todavía en proceso de debate y asentamiento. Pero lo importante es que, ahora sí, ya están ahí. Forman parte del debate académico, se van rompiendo estereotipos y convicciones previas que las negaban. Resulta obvio que, pese a tratarse de cuestiones que a un pedagogo le pueden parecer *de cajón*, no todos nuestros colegas de las distintas especialidades universitarias (cuya opinión de la Pedagogía, dicho sea de paso, es más bien pobre) están de acuerdo en asumirlas. Algunas de ellas contradicen de plano otros *principios* que han configurado el *sentir* tradicional de la mayoría de los docentes universitarios:

- Que a enseñar se aprende enseñando.
- Que para ser un buen profesor universitario basta con ser un buen investigador.
- Que *aprender* es una tarea que depende exclusivamente del alumno; los profesores deben dedicarse a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Que una universidad es de calidad no tanto por las clases que se imparten cuanto por los recursos de que se dispone: buenos laboratorios, buenas bibliotecas, suficientes recursos en nuevas tecnologías, etc.

No será fácil superar estas viejas ideas que, pese a las innumerables evidencias en contra, algunos defienden como principios incontestables. Quizás por ello, en los últimos tiempos ha ido instalándose, también, un cierto escepticismo: es imposible,

se dice, intentar transformar la Universidad, al menos en lo que a la enseñanza se refiere. Demasiados intereses, demasiado individualismo, demasiado peso de la tradición y de viejos vicios en la forma de actuar. Atribuyen a un ministro portugués de Educación aquello de que “*las universidades no se transforman, simplemente hay que crear otras nuevas*”. Y cuentan que un rector había dicho aquello tan pesimista de que “*querer cambiar una universidad es como querer reformar un cementerio: puedes contar con cualquiera menos con los de dentro*”.

Pero lo interesante, como señalaba, es que incluso en este contexto de incertidumbre y visiones contrapuestas, y pese a tener la tradición en contra, las universidades (sus equipos rectorales, sus facultades, muchos departamentos y bastantes profesores y profesoras individuales) se han ido comprometiendo estos últimos años en planes estratégicos en los que la docencia va adquiriendo su cota de relevancia, han puesto en marcha iniciativas interesantísimas de formación para la docencia, de programas de innovación metodológica, de incorporación de nuevas tecnologías, de tutorías, etc.

Por tanto, estamos en un contexto muy favorable a la mejora de la *cultura* y las prácticas docentes en nuestras universidades. Es por ello que, sea lo que sea lo que la convergencia suponga en las otras dimensiones y espacios decisionales, lo que a nosotros nos podría interesar es la forma de proyectar toda esta energía de cambio hacia propuestas docentes más evolucionadas y ricas. Como señalaba al inicio, aprovechar la convergencia como *oportunidad* para la mejora de lo que estamos haciendo.

Bolonia como fuente de controversia pero también de construcción de alternativas de mejora

*“Si seguimos haciendo lo que estábamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estábamos consiguiendo”
Stephen Covey*

Quien pasee por el campus universitario de Santiago de Compostela se tropezará en cada esquina con pintadas reclamando “*paremos Bolonia*”, “*no a la universidad de las empresas*”, y cosas por el estilo. También es bien conocido que algunos proyectos piloto de la convergencia han pasado por fuertes apuros debido a protestas y planteos de los estudiantes que denunciaban que el nuevo sistema les hacía trabajar mucho más.

Y si los alumnos han sido críticos (también los ha habido favorables: una reciente encuesta de la Complutense confirmaba que, en su mayoría, los estudiantes que habían participado en los proyectos piloto de aquella universidad estaban satisfechos de los nuevos planteamientos docentes), los profesores no se han quedado atrás. Muchos escritos han circulado por la red mostrando el particular desacuerdo de sus firmantes por algunos de los fundamentos o de las consecuencias que traía consigo este nuevo proceso de reforma de la educación superior. Algunas críticas tienen un componente ideológico: se acusa a la convergencia de formar parte de un nuevo discurso neoliberal sobre la educación que pretende convertirla en un producto más del mercado a disposición de los más pudientes. Otras son más interesadas y tienen que ver con el debate abierto en España sobre el catálogo de títulos y la forma en que habrían de reestructurarse nuestras titulaciones para acomodarse a la nueva estructura de los estudios universitarios basada en la combinación del grado+postgrado+doctorado (aquel 3+2+2 inicial que ha acabado convirtiéndose, entre nosotros, en el 4+1 ó 2+2). En algunos ámbitos (especialmente los más próximos a la educación), las críticas han tenido un carácter más técnico y se ha discutido el modelo que ha servido de base a las sucesivas orientaciones que se han ido proyectando sobre el diseño del proceso de convergencia: la reducción de clases presenciales, el modelo de formación basado en competencias, la cuantificación derivada de la conversión de los créditos LRU en créditos ECTS, etc. Finalmente, no han faltado las críticas de tipo *pragmático*, casi siempre razonables y que aludían a que no tiene mucho sentido hacer propuestas de cambio a coste cero. Los expertos llaman a eso *calidad de diseño*. No se puede pretender obtener mejoras significativas si se reduce la inversión y todo el conjunto de condiciones que hagan posible los cambios pretendidos. Es difícil orientar el aprendizaje de nuestros estudiantes si estamos trabajando con grupos muy numerosos de alumnos; es inútil pretender el trabajo autónomo de los estudiantes si no contamos con recursos para hacerlo posible.

En definitiva, la convergencia se ha convertido en un cruce de lógicas y discursos que han generado un fuerte debate. Y también eso ha sido bueno, pues ha dotado de una nueva visibilidad a la problemática de la docencia universitaria y nos ha obligado, a defensores y detractores, a afinar nuestros discursos y a tratar de fundamentar mejor las nuevas propuestas que se han ido desgranando al socaire de este nuevo ímpetu transformador.

En realidad, el *proceso de convergencia europea* hacia la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior tampoco es que venga a decir cosas excesivamente novedosas. En eso tienen razón algunos de sus críticos. Se vienen a decir cosas de sobra conocidas entre los expertos en educación. Pero, qué levamos a hacer, es que algunos acaban de descubrir la pedagogía y les ha

gustado. Claro que la interpretan a su manera, pero algo es algo. Hemos pasado de recibir invectivas por decir cosas sencillas y obvias a escuchar, como en un eco lejano y un tanto desdibujado, nuestros propios discursos, sólo que dichos por otros. Algunos se enfadan por eso, lo llaman *amateurismo* pedagógico y ven en él un gran peligro. Yo estoy encantado porque, en el fondo, se está higienizando mucho nuestro discurso. Se hace más simple, menos contaminado de supuestos incontestables, menos doctrinal y, sobre todo, más práctico.

Pero el principal problema con respecto a la convergencia es lo difícil que resulta *visualizar* en qué consiste. Sobre todo saber en qué consiste en lo que se refiere a la docencia. Al igual que muchos otros profesores, también a mí me gustaría saber qué es lo que se supone que yo haré en mis clases o en el laboratorio cuando todo este proceso se haya puesto en marcha. ¿Qué es exactamente lo que se espera que cambie? A eso le llamo visualizar la convergencia. Así evitamos que, al final, la convergencia, como tantas otras reformas, se quede en una pura palabrería. O en un mero cambio de aspectos estructurales. Los americanos suelen decir que algunas reformas sólo venden humo y al final el único resultado es que “*se pinta la cafetería*”.

Como es bien sabido, no es infrecuente que los cursos de formación para profesorado universitario comiencen por una fase de *catarsis colectiva*. Todo el mundo se queja de cómo están las cosas, de que faltan incentivos para el nuevo esfuerzo que se exige, de que es imposible trabajar en las nuevas coordenadas que se proponen sin más recursos y mejores condiciones (menos alumnos, más profesorado, etc.). En definitiva, se deja traslucir el gran agobio que para muchos profesores (los más implicados) supone el nuevo estilo de trabajo. Y, entonces, ya me ha pasado varias veces, suele aparecer algún profesor/a ya mayor que trata de tranquilizar al grupo: “*No sé de qué os preocupáis*”, les dice, “*yo ya he pasado por cuatro reformas y sigo haciendo exactamente lo mismo que hacía al inicio*”.

Ése es el riesgo que corremos. Que todo quede al final en un *glosario de nuevos términos* pero sin cambios reales en las prácticas docentes. De ahí la necesidad de concretar esas ideas difusas de las que se suelen nutrir los discursos sobre la convergencia con referentes más concretos que signifiquen otra forma de llevar a cabo la docencia. No un modelo concreto de actuación. No creo que haya un modelo de docencia propio de la convergencia. Más bien, al contrario, la convergencia abre la posibilidad de afrontar la docencia de formas muy distintas aunque todas ellas estén configuradas bajo parámetros formativos comunes. Eso es lo que yo he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, durante estos últimos años: concretar esas ideas genéricas en algunos elementos didácticos que sirvan de referente para el rediseño de nuestra docencia.

Este esfuerzo es el que quisiera reflejar en este artículo. En general, se trata de reactualizar muchos de los principios pedagógicos de la educación superior bien conocidos a los que el paso del tiempo y la consolidación de ciertas rutinas docentes habían desdibujado. Podríamos decir que, en el fondo, se trata, básicamente, de volver a los principios generales de una docencia centrada en el aprendizaje y en la cual el proceso formativo esté orientado no a la mera acumulación de conocimientos sino al desarrollo y afianzamiento de competencias profesionales. *Nihim novum sub sole.*

El *proceso de convergencia* plantea como uno de sus objetivos el optimizar los procesos de planificación docente de forma que se facilite la *visibilidad* y *comparabilidad* de los programas formativos. Al final, uno de sus propósitos políticos es reforzar la comparabilidad entre los sistemas formativos y el intercambio de profesionales entre los diversos países. Pero esa *equiparabilidad* no puede quedar reducida a simples marcos legales que aproximen la estructura y duración de los estudios universitarios, la denominación de las titulaciones o los formalismos documentales y de certificación. Se precisa que el *espíritu* de este supuesto *espacio europeo* entre en consideraciones más cualitativas y orientadas a la optimización de los procesos formativos tratando de actualizar sus planteamientos y de acomodarlos mejor a las necesidades de la *sociedad del conocimiento* en la que estamos inmersos. No se trata sólo de tener una estructura formativa común, sino de consolidar un sistema formativo capaz de responder a las más altas exigencias de una formación de calidad.

No es infrecuente que en las grandes reformas educativas acabe prevaleciendo lo secundario sobre lo principal. Ya señalaba en un párrafo anterior que la Universidad se ha convertido, hoy en día, en un fabuloso cruce de intereses y hábitos establecidos. Intereses internos (de profesores e instituciones) y externos (colegios profesionales, empleadores, egresados) pugnan por mantener el *statu quo* y evitar cualquier tipo de cambio que pudiera alterar la actual distribución de poder. Por eso acaban destacándose en el debate social los elementos que afectan a la *arquitectura académica* (modificación de las titulaciones, alteración de los sistemas de selección o promoción del profesorado, alteración de la duración de los estudios, etc.) y se dejan de lado los aspectos cualitativos que afectan a la *arquitectura cultural* del cambio (el cambio del chip con que afrontamos la docencia y la formación de nuestros estudiantes). Y sin embargo, el proceso de convergencia, junto a las grandes orientaciones políticas (homogeneización de la estructura de los estudios, movilidad, competitividad, etc.), concreta ciertos principios didácticos destinados a mejorar la calidad de la docencia. A eso vamos.

Algunos referentes del proceso de convergencia hacia el EEES

En tal sentido, podríamos decir que el enfoque pedagógico del proceso de convergencia está basado en un principio central: “*The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner*”.

Esto es, se pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Un proceso de formación que se justifica no tanto en la oferta que se hace (la enseñanza) cuanto en los resultados efectivos que cada estudiante alcanza (aprendizaje). Proceso de aprendizaje que, además, no se produce en abstracto o centrado en los contenidos propios de cada disciplina, sino que ha de hacerse tomando en consideración el proceso que sigue cada aprendiz para apropiarse del conocimiento y el contexto en que dicho proceso se produce. Un planteamiento que resulta casi utópico si lo comparamos con los estilos habituales de docencia universitaria. Una docencia centrada, por lo general, en las explicaciones de los profesores (por encima del 70% de las actividades docentes se llevan a cabo a través de clases magistrales¹) y que deja el proceso de aprendizaje bajo la total responsabilidad de los estudiantes. Una forma de planificar y ejercer la docencia que da más valor a la consecución de un aprobado o un título que a las competencias realmente asumidas, y en la que se presta muy poca atención a la supervisión del proceso de aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes.

De los sucesivos textos programáticos que se han manejado en el proceso de configuración del EEES, incluidos los estudios y propuestas más relevantes en ese marco (por ejemplo, el *Tuning I* y el *Tuning II*), las de las múltiples conferencias que a lo largo de estos años han ido pronunciando los promotores de Bolonia, etc. podríamos sacar en limpio algunas de esas ideas-base que necesitamos para la construcción de ese marco de referencia general al que venimos haciendo alusión. En mi opinión, algunas de esas ideas merecen una consideración particular porque marcan ese algo de diferente que la convergencia esta siendo capaz de iluminar con nueva luz:

- Una *docencia centrada en el estudiante y en el aprendizaje*, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo, para que lo pueda ejercitar, de herramientas para el estudio. Tenemos que preparar, por tanto, a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje más autónomo y autogestionado (pero siempre acompañado y guiado por nosotros como profesores). Y, como consecuencia derivada, tenemos que prepararnos nosotros mismos, como

1. *Informe sobre renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria. MEC.

profesores, para hacerlo posible (estamos demasiado acostumbrados a que nuestra aportación como docentes se realice a través de clases magistrales y, ahora, habremos de buscar otras modalidades de mediación didáctica: las TIC, las guías docentes, etc.).

- Un diferente papel del profesor que, de estar centrados en la transmisión de los contenidos de la materia, pasamos a ser *gestores del proceso de aprendizaje* de los alumnos. La mayor parte del profesorado universitario está muy alejado de poder llevar a cabo esta función. Su formación ha estado centrada en el dominio de su disciplina y, como mucho, en su explicación ante un grupo de alumnos. Sabemos poco de aprendizaje, de cómo aprenden nuestros estudiantes (cada uno de ellos, pues el aprendizaje es un proceso individual).
- Una organización de la formación orientada a la consecución de *competencias de amplio espectro* (competencias formativas generales para todos los estudiantes y competencias profesionales y científicas específicas de cada titulación). Eso supone que deberemos dar importancia tanto al dominio de las herramientas de aprendizaje como a la acumulación de los contenidos propios de nuestra materia.
- Cambios en la organización de los aprendizajes: una *perspectiva curricular* de nuestro trabajo que refuerce la continuidad, la progresividad y la coordinación de las diversas materias y experiencias formativas de la titulación. Eso significa, entre otras cosas, la necesidad de ubicar plenamente nuestra materia en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada (es decir, pensarla, construirla y trabajarla no en abstracto sino en función de su aportación al perfil profesional de la titulación).
- Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la *formación a lo largo de la vida* (la Universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad). Esta idea convierte a la Universidad en una especie de momento propedéutico que servirá para preparar las fases subsiguientes del aprendizaje y del desarrollo profesional. Implica, además, que no todo lo que puede-debe ser enseñado en cada materia o espacio científico para el desempeño de una profesión ha de ser enseñado necesariamente en los años universitarios. La formación se proyecta sobre todo el periodo de vida profesional. Lo importante es salir de la Universidad en condiciones de poder continuar esa formación. La idea básica es preparar a los estudiantes para que estén en condiciones de afrontar por sí mismos su propia historia de formación y desarrollo profesional (su *lifelong learning*).

- Un nuevo papel de los *materiales didácticos*, que pasan a ser recursos capaces de propiciar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Un importante papel están llamados a jugar, en este sentido, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Que debe producirse un cierto equilibrio entre las exigencias de las carreras (y de las materia que la forman), la organización del curso y las condiciones y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias (en buena parte, la nueva configuración de los créditos ECTS va en esa línea). Los alumnos deben aplicarse al estudio pero no más allá de lo que sería un tiempo razonable. Ese tiempo se ha establecido en 60 créditos anuales de entre 25 y 30 horas cada uno. Es decir, un total de unas 1.600 horas anuales. En esas 1.600 horas anuales debe incluirse todo lo que un estudiante debe hacer para poder superar el curso.

Todos estos puntos requerirían una explicación mayor de la que se puede ofrecer aquí. En cualquier caso, el proceso de convergencia nos sitúa ante el reto de planificar y llevar a cabo un nuevo estilo de docencia. Una planificación que parta de un diseño de la titulación en su conjunto y del perfil profesional al que se desea acceder. Una docencia más centrada en la supervisión del proceso de aprendizaje que va siguiendo cada estudiante.

Por otra parte, el trabajo por competencias (si es que eso es posible en nuestro país después de tantos años trabajando en un modelo basado solo en las disciplinas) exige un diseño distinto de los estudios, más próximo a los sistemas modulares. Un sistema modular implica organizar los periodos de aprendizaje en torno a un asunto central. Por ejemplo, si la carrera está organizada por semestres, se dedica un semestre a desarrollar una determinada unidad de competencia del perfil. Durante todo el semestre se estudia y se practica un tipo de cosas muy vinculadas entre sí y que tienen que ver con una actividad que desarrolla ese profesional; por ejemplo, en el caso de la formación de profesores, *el trabajo con niños con necesidades educativas especiales en una escuela ordinaria*. Desaparecen, por tanto, las materias, al menos en la concepción que tenemos ahora de ellas. De cada una de ellas se trabaja, en cada semestre, aquel tipo de contenidos o habilidades que tienen que ver con lo que se está trabajando. Y se hacen las prácticas sobre eso mismo. Es decir, se integran la parte teórica y la parte práctica. Esa modularidad implicaría una solución muy buena para conseguir bloques compactos de formación y aprendizajes integrados. De todas formas, no es algo fácil de conseguir pues tenemos un sistema muy atomizado en el cual las disciplinas son las auténticas unidades de aprendizaje y actúan como *mónadas leibnianas*, como universos independientes.

En resumen de todo lo dicho, me gustaría destacar, pues, que de cara al proceso de convergencia estamos llamados a afrontar 5 retos fundamentales.

1.- En primer lugar, preparar a nuestros alumnos para un *aprendizaje autónomo pero acompañado*.

Algunos, ante esta insistencia en el aprendizaje autónomo, muestran su disconformidad pues dicen que “*parece que lo que queremos es que todas las universidades se conviertan en universidades a distancia*”. No es cierto, no es eso lo que se busca. Es un problema de ajustar el modelo de mediación que vamos a desempeñar como docentes a las posibilidades que ahora se nos ofrecen y, siempre, bajo el principio de que el objetivo fundamental es propiciar aprendizajes elevados de nuestros estudiantes. Se suponía antes que la única forma de comunicarnos con los estudiantes en las universidades convencionales era la *mediación presencial*. Pero hoy sabemos que, sin perder importancia la relación directa, tenemos otras muchas formas de mediar en el aprendizaje de nuestros estudiantes. La mediación virtual, por ejemplo, o la mediación a través de guías o dossiers que acompañen al estudiante. Lo que resulta importante es que un estudiante no se sienta nunca solo, ni nunca perdido.

Lo acabo de experimentar, de manera dramática, en mis propias clases. He quedado disgustado con las calificaciones de mis alumnos porque creo que podrían haber sido mucho mejores. Algo no he debido hacer bien durante este cuatrimestre. Pero lo que me llamó más la atención es que, cuando vinieron a revisar sus exámenes, algunas de sus quejas eran que aquello que yo preguntaba ellos no lo tenían en sus apuntes. Que siempre habían creído que con los apuntes y un par de textos que tenían bastaba. Que nadie les había dicho que debían completar las ideas en libros. Con una buena guía docente no me hubiera pasado eso. Cada estudiante habría sabido en cada momento, viniera a clase o no, qué se pretendía con cada tema y cuáles eran sus puntos clave. Yo hubiera podido orientar su aprendizaje a través de la guía docente.

Pero *aprendizaje autónomo* significa, sobre todo, pasar a los estudiantes la parte fundamental del protagonismo en el proceso de aprender, porque al final habrá aprendizaje sólo si cada estudiante se ha adueñado del proceso y no lo habrá, o será un aprendizaje superficial, si continua todo el tiempo al rebufo de lo que se le vaya sugiriendo o tratando, simplemente, de cumplir con los requisitos formales de sus profesores.

A veces, nos da un poco de miedo esta idea de dejar que los estudiantes asuman su responsabilidad en el aprendizaje y no se limiten a seguir nuestras consignas.

Comentaban unos colegas de la Universidad de Leeds (U. K.) que ellos se habían planteado seriamente esta cuestión cuando revisaron su sistema docente y constataron que dejaban poco espacio bajo la responsabilidad de los estudiantes. Tenían organizado su trabajo de forma tal que cada tema o asunto se trabajaba en cuatro sesiones. Las dos primeras eran de exposición por su parte, la tercera de discusión entre los alumnos y la cuarta se dedicaba a responder sus preguntas. Para dar más espacio al trabajo personal de los estudiantes modificaron esa distribución de manera tal que ellos sólo explicarían en la primera sesión (básicamente para orientar en el trabajo que los estudiantes habrían de hacer). La segunda sesión dejaba de ser de clase y pasaba a ser de trabajo personal y en grupo sobre los textos o referencias que ellos habían dado. La tercera era de trabajo en grupo para seleccionar las preguntas que plantearían a los profesores en la cuarta sesión. Pero les pusieron una condición: “*no questions, no lesson*”. Si ellos no eran capaces de generar preguntas sobre los temas tratados ellos no darían la última clase. Y eso fue lo que sucedió en la primera fase del nuevo modelo, pero, según contaban ellos, los estudiantes enseguida se dieron cuenta de que, efectivamente, si ellos no planteaban preguntas sobre lo que no habían entendido o sobre lo que deseaban profundizar más, se quedaban sin la clase. Y asumieron el protagonismo que les correspondía.

Fomentar el trabajo autónomo implica dejarles tiempo libre para estudiar, leer, trabajar solos o en grupo. Generar una coreografía docente en la que tengan menos que escuchar y más que actuar. La docencia presencial va a tener, necesariamente, que reducirse para no sobrepasar el tiempo disponible de los estudiantes. Por eso llama la atención cómo algunos profesores están aprovechando este momento de conversión de los créditos antiguos a créditos ECTS para cargar a sus estudiantes de más docencia presencial o de más tareas vinculadas directamente a sus materias. Lo hacen, desde luego, creyendo que con eso mejorarán su aprendizaje, pero creo sinceramente que se equivocan. Lo que se quiere es, justamente, todo lo contrario: que los estudiantes asuman la posibilidad de trabajar más por su cuenta, aunque eso sí, siempre acompañados. Por eso han adquirido tanta importancia las guías docentes.

A veces, llama la atención hasta qué punto hemos ocupado todo el tiempo de nuestros estudiantes. En ciertas carreras este aspecto es llamativo. Por ejemplo, en Enfermería: los estudiantes están toda la mañana en el hospital haciendo prácticas y toda la tarde en la Escuela de Enfermería recibiendo clases. Así tienen ocupado de las 8 de la mañana a las 8 de la noche o, incluso, más. ¿Cuándo podrán leer? Hace un tiempo estuve en la República Dominicana. En la carrera de Medicina tenían el mismo problema y tomaron una decisión drástica: a partir de la una de la tarde los estudiantes no tendrían más actividades. ¡A partir de la una de la tarde! Es

decir, lo que antes les ocupaba todo el día lo redujeron a un espacio de docencia desde las siete y media de la mañana hasta la una de la tarde y, a partir de ahí, tenía que ser un tiempo para que los estudiantes pudieran estudiar porque, si no, se daban cuenta que lo que hacían era asimilar las cosas muy superficialmente, quedándose sin la posibilidad de poder trabajar por su cuenta.

CUADRO 1. Aprendizaje autónomo.

Ventajas: Cada uno puede seguir su propio ritmo y acomodar el aprendizaje a sus circunstancias	
Modalidades	Condiciones
-Contratos aprendizaje.	-Requiere de un sistema intenso de tutoría.
-Trabajo orientado por guías didácticas.	-Exige mayor esfuerzo docente que las lecciones.
-Sistemas semi-presenciales.	-Exige una preparación del alumnado
-Aprendizaje a distancia.	-Requiere infraestructuras tecnológicas y didácticas

Pero, a su vez, el aprendizaje autónomo plantea diversas condiciones para convertirse en una modalidad efectiva de aprendizaje. Su impacto formativo depende mucho de las propias peculiaridades del estudiante y de su contexto. También de que el profesorado plantee su actividad desde otras coordenadas. Algunos rechazan este tipo de modelos porque, dicen, los profesores sólo buscamos nuestra comodidad, no dar clases. Pero no es verdad. En primer lugar requiere de un sistema intenso de tutoría. Exige seguramente, por lo menos al principio, un mayor esfuerzo docente que las lecciones. Las lecciones las preparamos para un grupo grande de alumnos. El trabajo autónomo nos obliga a estar pendientes del proceso que va siguiendo cada estudiante individual. Cuando uno tiene muchos alumnos eso resulta inviable. Y aunque sean menos requiere siempre de un gran esfuerzo.

De ahí que las experiencias piloto realizadas hasta la fecha hayan dejado claro que no es posible llevar a cabo un sistema de este tipo con grupos de alumnos numerosos. Más de 30-40 alumnos por grupo hace inviable un modelo de formación basado en el aprendizaje autónomo. Nuestro sistema de atribución de carga docente debe variar. Las materias no deben contar sólo por el número de créditos que tienen asignados sino por el número de alumnos que las cursan.

Por otra parte, un trabajo docente más tutorial requiere, también, de cambios culturales fuertes tanto en profesores como en estudiantes. Ni unos ni otros estamos demasiado acostumbrados a ese modelo. Nos hemos formado a través de clases magistrales y, al final, nos hemos adaptado bien a ese sistema. Sobre todo en los estudiantes, requiere estar en posesión de esas competencias generales que les permitan gestionar su propio proceso de aprendizaje: saber planificar su trabajo, saber gestionar su tiempo, dominar el manejo de fuentes de documentación, etc.

Finalmente, un sistema docente basado en el aprendizaje autónomo requiere de una amplia gama de recursos didácticos disponibles para que los estudiantes puedan usarlos a su conveniencia. Eso es, justamente, lo que les va a permitir establecer su propio ritmo de aprendizaje. Las universidades que han adoptado sistemas de este tipo cuentan, por lo general, con grandes equipamientos en bibliotecas, en recursos didácticos disponibles en la red (*factorías de recursos para el aprendizaje*), de guías docentes, etc.

2.- En segundo lugar, se pretende destacar la importancia del *manejo de herramientas de aprendizaje* y acción y no quedarse en la simple acumulación de conocimientos (o, como suele ser habitual, de informaciones).

No se trata de poseer muchas informaciones sino de ser capaz de utilizarlas, recodificarlas, adueñarse de ellas para ser capaz de aplicarlas a la resolución de casos, problemas, toma de decisiones, elaboración de productos, etc. Este aspecto que, en principio, podría parecer simple, tiene sus complicaciones y nos obliga a los profesores a tomar decisiones que no siempre resultan fáciles de adoptar. ¿A qué le damos prioridad, a tratar todos los temas de la materia (aunque tengamos que hacerlo superficialmente porque el tiempo no da para más) o a seleccionar algunos de esos temas y tratarlos más en profundidad? Gardner (2000)² ha sido muy crítico con ese intento habitual de querer abarcarlo todo. ¿Qué tipo de sacrificios (en tiempo y, por tanto, en contenidos) estamos dispuestos a hacer para que nuestras materias no incluyan solamente contenidos o habilidades específicas de la materia sino otro tipo de habilidades más genéricas?

Me encontré en una ocasión con alumnos de último curso de carrera de una prestigiosa ingeniería que nunca, a lo largo de sus cinco años (algunos, bastantes más) de estudio, habían hablado en público. Y peor aún, nunca habían escrito nada. Nada, en este caso, significa nada. Los profesores que habían explicado sus materias se habían atenido a sus explicaciones y como no solía haber preguntas

2. GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

tampoco las echaban de menos. Ninguno de ellos sintió la necesidad de que sus alumnos hablaran o debatieran nada en público. Los exámenes solían ser pruebas objetivas o problemas. Así que tampoco necesitaron escribir nada a lo largo de la carrera. Los profesores se justificaban diciendo que no era problema suyo el hacer que aprendieran a hablar o a escribir. Ellos tenían que dedicarse a sus materias.

En parte, nuestro problema es que hemos centrado mucho nuestra docencia en las clases que les damos a nuestros estudiantes. Es como si ligáramos mucho su aprendizaje a nuestras explicaciones: los alumnos aprenden porque nosotros se lo explicamos bien, lo entienden, lo memorizan, y luego nos lo saben reproducir adecuadamente. Pero es un círculo que, por lo general, no funciona. O no funciona de una forma tan sencilla. Una investigación coordinada por la Autónoma de Madrid incluía entre sus resultados que el rendimiento académico de los estudiantes correlacionaba negativamente con el número de clases a las que habían asistido. Y correlacionaba positivamente con el número de horas que habían dedicado a estudiar. Ya sabemos que correlacionar no es lo mismo que ser la causa, pero llama la atención que el hecho de que asistir más a clases y, por tanto, haber recibido más explicaciones por nuestra parte, no sea un factor decisivo en cuanto a los aprendizajes (al menos, si aceptamos que las evaluaciones que hacemos miden realmente esos aprendizajes).

En ese dilema entramos con mucha frecuencia tanto los profesores como las autoridades académicas. Nosotros estamos convencidos de que cuantas más clases les demos a nuestros estudiantes más van a aprender. Y lo mismo tienden a pensar los vicerrectores de turno: cualquier propuesta que varíe la carga docente, medida exclusivamente en horas de clase, es analizada como si uno estuviera proponiendo una herejía didáctica o como si estuviera echándole mucho morro al asunto para reducir su trabajo docente. Es como si se pensara que los alumnos necesitan de nuestras explicaciones tema a tema, punto a punto, para aprender. Pero la realidad de las cosas suele contradecir mucho esas expectativas un tanto narcisistas por nuestra parte.

En uno de los cursos sobre convergencia, comentaban unos profesores de Toxicología (en Medicina) que hacía un par de cursos se habían decidido por dar un giro de 180° a su docencia. Si antes tenían tres clases teóricas por cada práctica, decidieron pasar a un esquema de tres clases prácticas por cada una teórica. Fue una decisión difícil de tomar porque suponía que se iban a reducir mucho las clases teóricas. Algunos predecían un desastre, pues una buena parte del programa quedaría sin explicar. Pero lo que sucedió fue todo lo contrario. Los estudiantes aprendían muchísimo más con este nuevo esquema. Las prácticas les enfrentaban a sus conocimientos reales y a sus desconocimientos, y eran los

propios estudiantes los primeros interesados en hacerse con aquella información que precisaban. Hacían muchas más preguntas, se interesaban mucho más por la materia. Los profesores de la materia estaban realmente encantados.

En definitiva, podríamos decir que no hay ningún conocimiento que sea totalmente inútil, pero para que sea efectivamente útil debe reunir ciertas condiciones: que sea bien entendido, que se aprecie su utilidad y que se convierta en un ámbito de dominio personal del estudiante (que sepa utilizarlo para la realización de las tareas que se le encomienden).

Y es aquí donde nos adentramos en el proceloso mar de las competencias, tema que, como es bien sabido, está lejos de concitar la adhesión de todo el mundo. Al contrario, nos enreda. Creo que estamos perdiendo excesivo tiempo en discusiones y debates conceptuales que no ayudan demasiado. Sitúan el tema más en el ámbito de la legitimidad semántica que en el plano de la praxis educativa. Pero, en todo caso, con discusión y todo, lo interesante es que, finalmente, las competencias han entrado en la agenda de la pedagogía universitaria.

Será difícil que nos pongamos de acuerdo, sobre todo los pedagogos, en los beneficios o perjuicios que comporta un modelo de trabajo por competencias como el que se propone. Entonces, lo único que se puede hacer es pensar: bueno, habrá distintas versiones de las competencias, habrá instituciones que las monten de una manera y otras que las monten de otra. Las habrá, incluso, que renuncien totalmente a ese enfoque. Lo importante es que los alumnos aprendan realmente. Lo que no podemos hacer es estar constantemente discutiendo si son galgos o podencos porque, al final, esto nos lleva a que no estemos haciendo mucho. En esa línea, ya hay universidades que, de manera mucho más simple, han seleccionado sus propias competencias y han puesto en marcha procesos formativos destinados a que sus estudiantes las alcancen. Comprobarán, con seguridad, que algunas no les van a funcionar porque no están bien planteadas pero, en definitiva, como en otros sectores de la educación, irán abriendo camino y otros podremos aprender de ellos.

Pero, en todo caso, una de las novedades que aporta la convergencia es, ciertamente, la potenciación de un modelo de formación basado en competencias y la categorización de esas competencias en dos grandes grupos: las *competencias específicas* (aprender a desarrollar un determinado tipo de acciones propias del perfil profesional) y las *competencias genéricas o formativas* que van a tratar de incorporar a la docencia universitaria otros componentes más operativos (habilidades y destrezas de amplio espectro) y axiológicos (actitudes, valores). Pero resulta absurdo pensar que las competencias profesionalizantes no son formativas

o que las formativas están al margen de los perfiles profesionales. Los modernos diseños de programas formativos en la Universidad están llamados a incluir ambos tipos de competencias si quieren cumplir realmente la función formativa que desempeña la Universidad. Eso es lo que han tratado de destacar los informes internacionales sobre la Universidad (Dearing, Bricall, etc.) y eso es, también, lo que se ha intentado operativizar en este modelo dicotómico de competencias.

Pero el discurso sobre las competencias nos sitúa, además, ante una nueva relación entre teoría y práctica. A veces, sobre todo en ciertas carreras, se acusa a la Universidad de que desarrolla una formación excesivamente teórica (y sólo teórica). El enfoque basado en competencias viene a intentar neutralizar ese riesgo. Los conocimientos no pueden quedarse en meras informaciones memorizadas pero inútiles porque no se sabe qué hacer con ellas. Aprender es un proceso que debe incluir acciones prácticas en las que los estudiantes tengan la oportunidad de aplicar lo que han aprendido. Por eso los diseños formativos (en el conjunto del plan de estudios y en el marco de cada disciplina individual) han de incorporar esta doble perspectiva del aprendizaje: la asimilación de nuevos conocimientos y su uso o aplicación a la resolución de casos, problemas o la elaboración de productos relacionados con ellos.

Las competencias están llamadas, también, a cerrar el círculo de la formación. Como señalaba Goodlad (1995)³, la formación universitaria tiene que ser una formación que enriquezca a los sujetos en todos los ámbitos de su desarrollo: el profesional (práctico), el personal, el social y el intelectual. No resulta suficiente un enriquecimiento puramente intelectual, ni tampoco si los aprendizajes son sólo prácticos. Tiene que ser el conjunto de los cuatro ámbitos. Por eso se insiste tanto en la necesidad de una formación integral (¿pero en qué medida estamos en condiciones de poder ofertar una formación integral?) y eso tiene que ver con el desarrollo de competencias que abarquen todos los ámbitos en los que los sujetos se podrían desarrollar durante su estancia en la Universidad: aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo social de nuestros estudiantes y con su desarrollo personal (los intercambios, por ejemplo, están jugando un magnífico papel en este ámbito); todo lo que es el aprendizaje de elementos prácticos relativos a la profesión; y, desde luego, la adquisición de los conocimientos intelectuales propios de las materias que estudien. Sin embargo, las carreras suelen saturar mucho la parte intelectual y práctica de la formación e inhibirse completamente en los otros ámbitos.

3. GOODLAD, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University.

Y no cabe duda de que también esos otros aspectos son importantes en la formación. Me comentaban hace poco unos profesores que no es infrecuente que algunos empresarios les digan: “Oye, ¿no conocerás a algún chico o chica interesante de las últimas promociones que quiera venir a mi empresa?” Los profesores universitarios, porque somos así, en seguida pensamos en el estudioso/a de turno que está teniendo todas las materias con notas muy altas y se los sugerimos. Pero, después, los empresarios se quejan porque los alumnos que les habían mandado sabrían mucho de las materias, pero en la empresa no se sabían mover. Y les reclamaban: “a mí mándame de esos alumnos/as listillos, que a lo mejor no van muy bien en las materias pero que saben moverse mucho mejor dentro de una empresa, son mucho más hábiles para desempeñar los trabajos que aquí se tienen que desempeñar”. Algo de eso estamos viendo hoy en día con los alumnos que rehuyen irse de Erasmus porque piensan que eso les va a perjudicar en su expediente. Pero pierden la oportunidad de vivir esa experiencia internacional que resulta tan importante en su formación.

Finalmente, las competencias requieren un cambio profundo en la cultura institucional de nuestras facultades y escuelas. Las competencias constituyen aprendizajes que precisan tiempos medios o largos. No es posible desarrollar competencias en el corto espacio de tiempo-trabajo que dura una disciplina. Por eso el trabajo por competencias va siempre ligado al trabajo en equipo. En sus fórmulas más ortodoxas, la modalidad de formación basada en competencias requiere un trabajo en equipo que supere la atomización de las disciplinas. En sus formatos más *light* requiere, cuando menos, de bloques formativos (*clusters* de materias impartidas por *clusters* de profesores). Y, en cualquier caso, requiere de una fuerte coordinación que permita la progresión en el dominio de los saberes y aplicaciones que se van trabajando.

Resulta impensable que alguien con una materia cuatrimestral pueda pretender desarrollar la competencia de la expresión escrita, por poner un ejemplo. Eso es algo procesual que se va logrando a lo largo de toda la carrera. Algo que, para obtener resultados apreciables, requiere que el profesorado aborde esa competencia de forma progresiva y dotándole, en cada momento, de mayor intensidad y especialización.

Algunas facultades se han propuesto como objetivo formativo que sus estudiantes sean capaces, antes de concluir su carrera, de presentar una comunicación científica a un congreso. Un congreso de estudiantes, obviamente, que la propia facultad organiza cada final de curso. Para alcanzar ese objetivo al final de la carrera debe comenzar a trabajarse la competencia de la expresión escrita (*academia literacy* la denomina la literatura internacional, no ese despectivo “*tener que enseñarles a*

escribir” al que hacen mención algunos colegas) desde el inicio de los cursos. En los primeros años escribirán textos más simples, resúmenes, comentarios, etc. La complejidad de la competencia irá incrementándose en los cursos intermedios con trabajos, análisis de casos, etc. Y se llega al final con base suficiente para poder afrontar ese reto mucho más exigente: preparar una comunicación, lo que ya va a exigir saber identificar un problema, estudiarlo (documentarse), analizar los datos, resumirlos en conclusiones, preparar el texto, saber citar, preparar la presentación, etc. Y eso no lo consigue un profesor, es el trabajo continuado de muchos que desarrollan un proyecto. Y eso sucede con casi todas las competencias.

En definitiva, la idea que he querido exponer sobre las competencias es que, frente a las visiones reduccionistas que algunos les atribuyen, lo que este enfoque (al menos en su versión actual) pretende es diseñar un proceso de formación polivalente y capaz de producir ganancias en todos los ámbitos del desarrollo de los sujetos en formación. Por eso instituciones de gran renombre internacional han asumido el modelo de competencias, justamente para dotar a la formación de sus estudiantes de un perfil más amplio y completo.

Es el caso, por ejemplo, del Imperial College de Londres, que debe de ser una de las escuelas de ingeniería y medicina mejores del mundo. Se oferta formación humanística en las carreras de ingeniería porque comprenden que también ese tipo de competencias son importantes para un futuro ingeniero. Y se les orienta hacia un enfoque de la profesión abierto y multicultural (una competencia social). Cuando sus estudiantes tienen que hacer un proyecto no les piden que lo diseñen para su contexto local, al contrario, tienen que pensarlo en relación a países o contextos lejanos: *“calcúleme usted un tendido eléctrico en el Congo”*. Entonces, claro, esa demanda les rompe la cabeza porque ya no se trata de dar una respuesta técnica al problema (diseñar el tendido eléctrico), es que tienen que enterarse de cómo demonios es el Congo, con qué recursos cuenta y qué posibilidades y necesidades de producción eléctrica tienen, cómo es la cultura allí y cómo voy a montar mi grupo de trabajo.

En definitiva, el tema de las competencias trata de orientarnos hacia un diseño de la formación en el que se afronten todas las dimensiones del desarrollo de los sujetos y en el que las oportunidades de aprendizaje que se les ofrezcan permitan (obliguen) no sólo acumular informaciones, sino proyectar esos conocimientos a aplicaciones prácticas, sea elaborar productos o sea resolver casos o problemas prácticos.

3.- Un tercer aspecto de la convergencia tiene que ver con el equilibrio entre las demandas que se hacen a los estudiantes y el tiempo que se ofrece para obtenerlas. Se nos pide que relacionemos las tareas con el tiempo que lleva ejecutarlas, de forma tal que todo lo que tengan que hacer los alumnos en cada una de nuestras materias encaje en el tiempo que tenemos disponible. En definitiva, eso es lo que vienen a marcar los créditos ECTS.

No se trata de una condición fácil porque tal requisito no acostumbra a formar parte de la lógica desde la que estamos habituados a plantearnos las cosas. Los profesores solemos pensar únicamente en el interés intrínseco de las tareas que encomendamos, y no (o no tanto) en el tiempo que se necesita para realizarlas.

Hace poco comentaba una profesora de literatura que ella no podía mandar leer nada a sus estudiantes porque otra profesora del mismo curso les había mandado leer quince libros. Es decir, una profesora estaba ocupando su propio espacio y, además, el de otros profesores del curso.

En el gráfico que se adjunta, les ofrezco el cuadro ECTS de una materia de 6 créditos (4 teóricos y 2 prácticos). La cuestión a resolver es ¿cómo podemos hacer la distribución de tiempos y trabajos (*student workload*) presenciales y no presenciales para esta materia? Obviamente cada materia tiene sus peculiaridades y requiere, por tanto, su propio cuadro de distribución. En primer lugar, en lo que se refiere a la primera columna, deberemos determinar qué tipo de apartados (actividades, momentos, tareas, etc.) integran nuestra materia. Lo que aparece en el cuadro es sólo un ejemplo y, seguramente, malo. Cada uno ha de ver en su materia qué es lo que está demandando a los estudiantes, qué es lo que han de hacer.

GRÁFICO 1: Cuadro ECTS de una materia de 6 créditos (6 x 25 = 150 h. de carga de trabajo para el alumno).

Actividades y/o productos	Horas presenciales	Factor	Horas trabajo autónomo	Total
Clases teóricas	25	1,5	37,5	62,5
Seminarios (2 grupos)	10	1,5	15	25
Debates	4	3	12	16
Trabajos (individuales o en grupo)	2	10	20	22

Prácticas (de aula o laboratorio) + Memoria	5	1,5	7,5	12,5
Tutoría obligatoria	2	0,5	1	3
Exámenes	3	2	6	9
Total	51		99	150

Una distribución de la docencia como la que introduce este cuadro ECTS supone para el alumno una variación de la carga de presencialidad a favor del trabajo autónomo. De las 60 horas de presencialidad teórica que tendría en el viejo sistema (que algunas universidades ya habían reducido en un 30%) va a tener ahora 47 horas presenciales (a las que habría que añadir las 2 de tutoría obligatoria).

Un aspecto importante que este tipo de cuadro deja sin resolver es el de la dedicación del profesor. Si las cosas fueran como aparecen en la tabla, ese profesor/a tendría 60 horas de docencia presencial (6 créditos LRU). Tras la conversión a ECTS tendría sólo 46 horas (25 horas de clases magistrales; 20 de seminario con los dos grupos; 4 de debates, 2 de explicación de los trabajos y 5 de prácticas). Pero, con seguridad, le aumentarán las horas de preparación de los seminarios y debates, la corrección de trabajos y las horas de tutoría (por encima de las 6 horas semanales adscritas puesto que las tutorías son obligatorias). De todas maneras, es obvio que un sistema que implica una mayor atención al proceso de aprendizaje de los alumnos va a exigir otro sistema de contabilización del trabajo de los docentes, puesto que éstos han de estar más pendientes de supervisar las aportaciones individuales o de grupo.

Esta exigencia de tomar en consideración los tiempos del alumno ha molestado mucho a algunos profesores que ven absurdo tener que ponerse a pensar cuánto tiempo pueden tardar los estudiantes en estudiar un tema o en escribir un trabajo. “Una tarea absurda y sin sentido”, suelen decir. Y justifican sus críticas en que cualquier tipo de contabilización resulta necesariamente irreal porque las materias tienen muy diverso grado de dificultad y porque cada estudiante tiene su *timing* y lo que a uno le puede llevar una hora a otro puede llevarle tres. Bien, suelo decirles yo, hagamos la media. No se trata de tomar en consideración el tiempo de los más lentos. Tampoco el de los más ágiles. Pongamos un término medio pensando en ese imaginario *alumno medio* que, aunque no existe, puede ayudarnos a hacer las cuentas. Y si eso no nos convence, por excesivamente hipotético, vayamos reuniendo información más fidedigna al respecto: qué tiempo les lleva ir al día en nuestra materia, cuánto hacer las tareas que les encomendamos, cuánto preparar

sus prácticas y hacer el informe posterior, etc. Ya se van teniendo datos bastante contrastados en los diversos cursos piloto que se han puesto en marcha.

Lo que no podemos es seguir haciendo como hasta ahora. Llenar de contenidos nuestra materia y llenar de tareas nuestras clases sin tomar en consideración la variable tiempo. Variable que, sin embargo, siempre fue considerada como un elemento clave para el aprendizaje. Desde aquel viejo y optimista principio didáctico de que “*cualquier persona puede aprender cualquier cosa con tal que se le dé el tiempo necesario*”, hasta los estudios sobre el impacto en el aprendizaje del *time on task*, o sobre los efectos de las diversas modalidades de organización de los horarios y bloques temporales, el factor tiempo ha sido una constante en los estudios sobre la docencia. Pero la Universidad se ha mantenido siempre muy al margen de cualquier tipo de conclusión a la que se haya podido llegar. Afortunadamente, la convergencia retoma de nuevo esta cuestión y nos obliga a plantearnos una planificación de nuestra docencia prestando especial atención a los tiempos. Los tiempos del estudiante, se entiende. Lo que no quita para que también los docentes podamos reclamar nuevas formas de consideración de nuestros tiempos. Pero ésa es otra guerra.

- 4.- En cuarto lugar, la convergencia nos lleva a hacer un *planteamiento curricular* de nuestra aportación docente, esto es, la necesidad de diseñar la materia o periodo formativo bajo nuestra responsabilidad en función del papel formativo que juega en la carrera a la que pertenece.

En verdad, la situación española no favorece mucho esta perspectiva curricular. La estructura matricial en la que se ha organizado la docencia con centros y departamentos cruzándose en cuanto a las competencias que asumen y a las decisiones que adoptan, hace que, con frecuencia, se pierdan los referentes de la actuación de los profesores individuales dentro del sistema que es un plan de estudios.

Siendo ésta una revista dirigida a especialistas en educación, no se me ocurre comenzar a analizar aquí qué supone hacer un planteamiento curricular en la docencia universitaria. Pero, aunque sólo sea para homogeneizar nuestros referentes semánticos, déjenme decir que hablo de currículo para referirme al *proyecto de formación* que se desarrolla en un centro. Y que entiendo que dicho proyecto tiene sentido propio y distinto del que puedan tener cada uno los elementos que lo forman (materias, practicum, laboratorios, etc.). Un currículo (un buen currículo digamos, o un currículo bien diseñado) no es la suma de un conjunto de materias que funcionan aisladamente. Por el contrario, es un proyecto que cuenta con unos propósitos formativos claros y al que se van integrando

diversas materias y experiencias formativas de diverso tipo para conseguir esos propósitos. Las materias son, por tanto, subunidades del sistema global y están, lógicamente, supeditadas a sus propósitos. Digamos que deben ser funcionales al conjunto del que forman parte.

En ese marco se producen frecuentes conflictos de pertenencia e, incluso, de legitimidad. ¿A quién está vinculado un profesor, a su materia de origen y al departamento al que está adscrita (la materia y él mismo), o a la titulación a la que se incorpora como docente?

Parece una pregunta ontológica pero, al contrario, es muy pragmática y afecta de forma clara a la docencia. Muchos profesores deben dar sus clases en facultades que son distintas (y diversas) a la suya de origen y donde está adscrito su departamento. Profesores de materias como sociología, biología, física, dibujo, matemáticas, etc. deben deambular por distintas facultades haciéndose cargo de materias en titulaciones que distan mucho en propósitos formativos y en orientación profesional de las que son sus carreras de origen. No es fácil, a veces, convencerlos de que, cuando eso sucede, entran en un nuevo escenario formativo y por tanto deben acomodarse a él. No es lo mismo, o no debería serlo, enseñar biología a futuros biólogos que hacerlo a futuros médicos, a ingenieros agrónomos o a psicólogos.

El enfoque curricular nos exige situarnos (y situar nuestra docencia) en el proyecto formativo en el que nos integramos. Nuestro compromiso docente no es con una disciplina (cuyos contenidos científicos hayamos de desentrañar sin más consideraciones); el compromiso docente lo asumimos, ante todo, con respecto a una titulación y a los alumnos que la cursan. A ellos debemos adecuarnos y adecuar nuestras enseñanzas. Eso es lo que hará que la pieza formativa que nos han encomendado sea funcional al conjunto y cumpla la función que en ese conjunto se le ha atribuido.

Me contaba un profesor de matemáticas en una ingeniería que él había querido seguir esa consigna. Y, para ello, escribió un correo a todos sus colegas de la carrera preguntándoles qué tipo de conocimientos matemáticos requerían sus alumnos para poder sacar adelante las cuestiones que trabajaban en sus materias. Les decía que quería reconfigurar su programa de manera que les fuera lo más útil posible a sus alumnos. Su primera frustración fue que no le contestó nadie. Pero como era cabezón y estaba convencido buscó otra estrategia. Se fue a la Secretaría de la Facultad y revisó los exámenes que habían puesto sus colegas en la última convocatoria. Con esa información rehizo su programa tratando de recoger aquel tipo de competencias matemáticas que aparecían en los diversos problemas planteados.

De ello se derivaron, confesaba él después, dos consecuencias, una buena y otra mala. La buena es que los alumnos mejoraron mucho su rendimiento y los profesores que venían después estaban encantados porque ya no tenían que trabajar ellos los conocimientos matemáticos que precisaban y de los que los alumnos carecían, lo cual les permitía dedicar más tiempo a los asuntos propios de su materia. La consecuencia negativa fue que los otros profesores del departamento dejaron de hablarle porque decían que las matemáticas no eran eso, no había que supeditarlas a otras materias, tenían sus contenidos propios. No tenían, a lo que se ve, esa mentalidad curricular.

Las guías docentes en las que estamos trabajando insisten mucho en este aspecto. Hay todo un apartado de la guía en que los docentes señalamos a qué bloque formativo pertenece nuestra materia y qué papel juega en él y en el conjunto de la titulación (con qué otras materias está vinculada y qué aporta al conocimiento y al ejercicio profesional de los futuros titulados).

A eso se refiere, en definitiva, el enfoque curricular: a considerar cada pieza del proceso (cada materia, cada práctica, cada visita o intercambio) como un momento más de la formación de nuestros estudiantes. Y eso implica diseñarlas en función del perfil profesional y de las otras materias que forman la carrera. Al final, la propuesta formativa debe ser un todo integrado, en el cual cada unidad no está jugando su papel de forma aislada sino en relación a todas las otras unidades. Ya sé que esto es de cajón, pero echemos una mirada a nuestro propio plan de estudios y analicemos honestamente si es así como está diseñado.

5.- Finalmente, la convergencia nos vincula al que se ha convertido en el gran *leitmotiv* de nuestro siglo, el *lifelong learning*, la idea de que nos tendremos que formar a lo largo de toda la vida. Que la Universidad sólo inicia ese proceso pero ni puede ni pretende completarlo.

Esto, aunque parezca un principio general, está teniendo un efecto interesantísimo en la organización de la docencia universitaria porque, al final, nos viene a decir: si la formación es algo que se produce a lo largo de toda la vida de los sujetos, no tenemos por qué angustiarnos pensando que nuestra obligación es informarle-formarle en este momento de todos los contenidos propios de nuestra materia o ámbito. Esa angustia derivada de la necesidad percibida por algunos docentes de tener que completar el programa (entendiendo el programa como el elenco de todos los conocimientos propios de la disciplina) puede relajarse notablemente al socaire de los planteamientos del *lifelong learning*. Dar programas *totales* ni es posible ni es lo que se nos pide. El proceso de formación se alarga en el tiempo y

eso nos permite hacer una planificación más realista y sistemática de los propósitos formativos.

Si yo estoy impartiendo la materia de cirugía cardíaca en la Facultad de Medicina, puedo entender fácilmente que lo que estoy haciendo es una introducción al dominio de ese ámbito. No estoy formando cirujanos del corazón. No en ese momento, al menos. Esos alumnos (algunos de ellos) llegarán efectivamente a serlo, pero eso acontecerá después de muchos otros momentos formativos y a través de un largo proceso de aprendizaje en diferentes contextos. Y lo mismo acontece en cualquiera de las otras profesiones.

El problema es plantearse: en este momento de la formación, ¿qué es lo que yo les tengo que dar? ¿Qué tipo de propósitos de aprendizaje o competencias son los adecuados para esta fase de su formación y qué deberá quedar para las fases subsiguientes? En los modelos basados en competencias esta idea de la progresividad resulta, si cabe, más necesaria. Las competencias se pueden adquirir en diversos niveles de dominio y especialización. Como veíamos en un punto anterior, no es lo mismo escribir un texto ordinario que saber elaborar una comunicación científica para un congreso. Por tanto, las competencias a adquirir deben ser secuenciadas en las diversas fases de la formación, tanto en función de su naturaleza como de su nivel de profundidad.

Suelo insistir en este punto cuando participo en algún Tribunal o Comisión de oposiciones (ahora, habilitaciones). Los candidatos presentan el proyecto didáctico de sus materias y tratan de incluir en él todos los contenidos que le son propios, al margen de cuál sea la duración atribuida a las mismas o su posición en el currículo formativo de sus estudiantes. Mi queja suele referirse a la inviabilidad de un proyecto de esas características y a la desconsideración del mencionado principio de la *formación a lo largo de la vida*. La formación pasa por diversos momentos: el grado, los postgrados, el doctorado, la vida profesional inicial, la vida profesional plena. No podemos pretender que todas las competencias profesionales se consigan en la primera etapa de esa larga carrera, que es la que acontece en la Universidad. Deberíamos distribuir las a lo largo y ancho de todas ellas.

El cuadro nº 2 recoge algunas de las competencias incluidas en la formación de médicos en la República Dominicana. También ellos estaban agobiados por el hecho de querer organizarlo todo en el sistema tradicional de disciplinas y durante el corto periodo de tiempo que dura la carrera. Pero se convencieron de que era más interesante un diseño longitudinal del proceso formativo. Para ello, han diferenciado las fases o momentos en los que se desarrolla la formación de sus estudiantes (en su caso son seis momentos: ciclo básico, ciencias básicas, ciencias

preclínicas y sociales, ciencias clínicas, internado y periodo de especialización) y han distribuido en ellas las diversas competencias a alcanzar por sus estudiantes. Lo importante de este planteamiento es que cada competencia puede trabajarse en diversas fases del proceso formativo. En cada una de ellas en un nivel de profundidad distinto.

CUADRO 2. Lifelong learning.

Actividades a desarrollar	A	B	C	D	E	F
Saber reconocer indicadores de la realidad socioeconómica local	—	—	—			
Ofrecer información sobre la enfermedad a un paciente					—	
Interpretar una radiografía			—	—		
Comprender informes de especialistas			—	—		
Escritura técnica		—	—			
Manejo del Medline		—				
Interpretar fórmulas químicas sangre		—	—			

Códigos: A= Ciclo básico; B= Ciencias básicas; C= Ciencias preclínicas y sociales; D= Ciencias clínicas; E= Internado; F= Período de especialización.

Así pues, la competencia de *saber reconocer indicadores de la realidad socioeconómica local* (aspecto formativo que pretenden destacar como parte del compromiso de los futuros médicos con su realidad) los estudiantes la están trabajando, en su formulación básica, durante el ciclo básico, porque ahí están estudiando sociología, historia...; en definitiva, cosas que tienen que ver con la propia naturaleza de la situación (por eso la línea es más gruesa). Pero la competencia continúa, también, en la fase de las ciencias básicas: allí aparecerán cuestiones de biología, higiene, etc. que permitan seguir profundizando en ella. Un poco menos en las ciencias preclínicas, aunque también incorporan algún aspecto social y, en definitiva, la competencia se seguirá trabajando, en otros niveles, durante el internado y posteriormente en la especialización; para entonces ya tienen que dominar la competencia, ya estarán acostumbrados a tener que

analizar determinado tipo de indicadores de la realidad social en la que están y los problemas técnicos que esto genera. Por tanto, cuando llegan al internado y posteriormente al periodo de especialización, esa competencia la siguen utilizando, aunque sólo reforzándola más y sabiendo aplicarla al análisis y tratamiento de sus pacientes, porque la competencia ya está adquirida.

Sucede lo mismo con las otras competencias incorporadas al plan de formación. Comenzarán a trabajar con *interpretar una radiografía o un informe técnico* con las ciencias preclínicas, continuarán con las ciencias clínicas y, cuando lleguen al internado, ya estarán acostumbrados a interpretar una radiografía. Y en ese sentido, *el manejo del Medline* (la base de datos que usan los médicos) ya empiezan a trabajarlo con las ciencias básicas, desde el inicio de la formación, porque les interesa que los estudiantes ya estén en condiciones de poder entrar a buscar artículos o a buscar referencias en la base de datos. Es un dominio que deben tener adquirido cuando lleguen a las ciencias preclínicas y deben dominar completamente en las ciencias clínicas. Es decir, la formación se planifica tomando en consideración las diferentes fases que constituyen el proceso formativo, estando cada una de ellas comprometidas con el desarrollo de las competencias correspondientes y en el nivel adecuado.

Sabemos bien que la formación no es algo que se produzca a muy corto plazo. Tenemos que verla como un proceso continuado. Y tratar de organizar la secuencia de aprendizajes desde la perspectiva de esa continuidad, de forma tal que al final del periodo de formación se hayan conseguido las competencias con las que nos habíamos comprometido y en el nivel de dominio en el que las habíamos planteado.

Esta idea del *lifelong learning* ya ha estado presente en los últimos procesos de diseño de las carreras. Con resultados heterogéneos pero aceptables. De los libros blancos que tenemos en este momento, hay algunos que están mucho mejor organizados que otros. El de Veterinaria, por ejemplo, me ha parecido un modelo interesante. Veterinaria ha dejado muy claro cuáles son los bloques formativos que tiene la carrera, y a cada bloque le ha atribuido unas competencias específicas y unas competencias generales. Entonces, si yo pertenezco al área de zoología, ya sé cuáles son las competencias específicas que los estudiantes van a trabajar conmigo. Y también cuáles son las competencias generales que la carrera nos encomienda trabajar a los profesores y profesoras que formamos parte de ese bloque formativo. Así que quienes formen parte de dicho bloque habrán de organizarse para que, al concluirse el mismo, los alumnos hayan adquirido las competencias marcadas. Se trata de diseñar nuestro trabajo docente de forma tal que yo comienzo por tal cosa, el otro profesor continua por la otra y el que venga después seguirá avanzando.

Al final, dependerá de los profesores del área de zoología que efectivamente los estudiantes de veterinaria hayan desarrollado ese conjunto de competencias que la facultad había adscrito a ese bloque formativo.

Epílogo: a plea for excuses

Hasta aquí algunas reflexiones personales sobre este proceso que estamos viviendo en las universidades españolas. Habría muchas más cosas que decir, por supuesto. No he hablado nada de las metodologías docentes pese a que se van a convertir en la gran prioridad para este nuevo periodo a través de la Comisión montada en la Secretaría de Estado de Universidades. He hablado poco de las guías docentes pese a que es la actividad a la que he dedicado mis mayores esfuerzos durante estos dos últimos años y pueden ser varios miles de profesores los que están haciendo o ya han hecho sus guías. Por supuesto, no he hablado nada de financiación, de catálogo de títulos, de reorganización de los grupos y de los espacios (algunos vicerrectorados han puesto en marcha programas de *eurotabicados* para redistribuir los espacios dedicados a docencia y ajustarlos a las nuevas necesidades). Tampoco he entrado en el tema de la formación del profesorado o de las nuevas condiciones que se hacen precisas para ajustar nuestros tiempos y dedicación a las nuevas tareas que se nos encomiendan y, en especial, para poder hacer un seguimiento individualizado, o casi, del aprendizaje de nuestros estudiantes. En fin, soy consciente de que quedan muchas cosas por tratar. Pero, con seguridad, otras personas lo harán en este número monográfico.

Soy consciente de que he escrito un texto poco erudito. Alguien echará en falta más citas y referencias a autores actuales. Probablemente debiera haberlas, sí. Pido sinceras disculpas por ello. Al fin y al cabo, éste es un texto para especialistas. Pero he de reconocer que mi aproximación a la convergencia se ha producido más desde el terreno de las convicciones que desde el de los textos científicos. Al final, pretendo más persuadir que demostrar. Además, me he ido curtiendo durante estos últimos tiempos en trabajo con profesores de todas las especialidades y con ellos y ellas valen poco las grandes referencias doctrinales. Se precisa de capacidad para identificar los elementos básicos de la docencia y habilidad para ir construyendo un discurso mitad conceptual mitad descriptivo. Eso he hecho también aquí. Es probable que eso lo convierta en un texto anodino para personas que dominan mejor que yo el ámbito de la docencia universitaria.

Dicen mis críticos que soy excesivamente optimista; seguramente, añaden, por ser poco crítico. Quizás sea cierto. Tiendo a implicarme mucho en los procesos en que participo y es posible que eso me reste perspectiva. Por lo general, los

análisis de este proceso de convergencia hacia el EEES tienden a ser muy críticos. Probablemente tienen razón. Pero, al menos en lo que se refiere a la convergencia, puedo decir que mi optimismo no es ingenuo ni infundado. En los últimos cinco años he tenido la suerte de conocer a muchos, muchos profesores y profesoras universitarias que hacen una docencia excelente. Y otros tantos que lo están intentando con gran esfuerzo. No ha sido la convergencia, por supuesto, la que los ha llevado a trabajar así. Pero, todos lo dicen, les ha venido muy bien toda esta movida. Lo han vivido, como señalaba al inicio, como una buena oportunidad para mejorar lo que estaban haciendo. No soy, en cambio, tan optimista en lo que se refiere al proceso de convergencia en sí mismo. Demasiados avances y retrocesos, demasiado tiempo perdido. La convergencia es como el Guadiana, que aparece y desaparece intermitentemente. Y cambia de rumbo. El entusiasmo inicial se está enfriando por falta de persistencia en una dirección, lo que permitiría llegar a avances constatables. Estamos pasando, me temo, por una fuerte crisis de credibilidad y cada vez resulta más difícil ponerse al frente de un grupo de profesores y tratar de animarlos a implicarse en el proceso y avanzar. *E pure si muove.*