

innovación en la enseñanza universitaria

Miguel A. Zabalza

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está constituyendo en España un proceso complejo de cambio en las instituciones universitarias. En este artículo dicho proceso se aborda como un proceso de innovación en la docencia y en la formación de los estudiantes. El texto está organizado en 4 partes. La primera analiza la convergencia como escenario de confrontación y se polemiza en torno a 4 elementos habituales en el debate sobre la convergencia: la ideología subyacente, la formación, la viabilidad institucional del proceso y los estudiantes. La segunda parte del texto aborda la convergencia como proceso de innovación y se analizan sus características y las condiciones para que se obtengan resultados relevantes. La tercera parte analiza la convergencia como proceso orientado hacia la mejora de la docencia y se señalan 6 importantes aportaciones que la convergencia hace con ese propósito: los ECTS, las competencias, el aprendizaje autónomo, el *lifelong learning*, los materiales didácticos y la formación del profesorado. Finalmente, se analiza la convergencia desde el día a día de la docencia y se señalan los cambios más importantes que habrían de producirse en las prácticas formativas.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), convergencia, innovación, formación universitaria, créditos europeos (ECTS), competencias, *lifelong learning*, aprendizaje autónomo, materiales didácticos, formación del profesorado.

ABSTRACT

The process to converge to the European Space of Higher Education (ESHE) in Spain is currently becoming a complex process of change in the Higher Education institutions. This article approaches this process as an innovation process affecting teaching and students training and education. The text is organized in four sections. The first one analyzes the ESHE as a clash of perspectives and the author argues about the four main subjects in discussion: the underlying ideology, the purpose of training, the institutional viability of the process and the position of the students. The second part of the text deals with the convergence as a process of innovation and analyzes the conditions for the convergence process to become effective. The third section analyzes the ESHE as a pool of initiatives oriented to the improvement of university teaching. 6 of these initiatives are discussed: the new model to size the student workload through the ECTS; the competence based teaching and learning; the autonomous learning; the accommodation of higher education to the new *lifelong learning* compromises; the teaching materials and the teachers' education and training. Lastly, the convergence process is analyzed from the perspective of the changes to be introduced into the day-to-day of the teaching at university.

Keywords: Higher Education, European Space for Higher Education (ESHE), convergence, innovation, university education, European Credit Transfer System (ECTS), competences, *lifelong learning*, autonomous learning, teaching materials, teacher training.

INTRODUCCIÓN

Pese a las muchas cosas que se han ido diciendo en estos últimos años sobre el proceso de convergencia al EEES y a las fuertes polémicas que se han abierto en torno a ella, no son frecuentes los abordajes que consideren dicho proceso como un proceso de innovación. Una innovación que aborda asuntos profundos en la estructura y dinámica del sistema universitario y que, por ende, no podía no venir acompañada de polémica y titubeos. Ninguna innovación que valga la pena se desarrolla sin dificultades. Sólo los cambios menores, aquellos que no problematizan el sistema ni rompen con el *statu quo* de las rutinas establecidas, progresan de forma lineal y sin quebrantos. Pero si la convergencia quiere suponer una nueva forma de organizar y plantear la formación universitaria, sus promotores y las instituciones que se impliquen en el proceso han de contar con que se producirán notables tensiones en su seno y que la toma de decisiones vendrá, necesariamente, orlada de conflictos y polémicas.

Una cosa curiosa es que, en este nuevo escenario de cambios, son más (o quizás son más ruidosos) los que critican que los que defienden el proceso de convergencia. Lo cual, transmite la impresión de que es algo que se hace contracorriente y, desde luego, en contra de la opinión y los intereses de profesores y estudiantes. Como si una mano negra estuviera dirigiendo a las autoridades políticas y académicas en una dirección equivocada y nefasta para la institución universitaria.

No se trata de alinearse acríticamente con cualquier propuesta de innovación que se genere, pero tampoco de sobredificultar, frecuentemente con malentendidos, el ya de por sí difícil proceso que está llamada a seguir toda innovación para prosperar. Éste es el objetivo de este artículo, analizar la convergencia como un proceso de innovación y situarlo en el marco de los debates y dilemas que ha suscitado. Y hacerlo sin rehuir la polémica, con serenidad pero sin falsos remilgos ni condescendencias cuando los argumentos me parezcan fuera de razón. Será, por tanto, un texto apasionado y, con seguridad, polémico. Espero, en todo caso, que nos ayude a todos, también a mí, a clarificar un poco más nuestras ideas (al menos desde la perspectiva de quienes estamos comprometidos con el proceso).

I: El EEES como escenario de confrontación

Naturalmente, en la realidad las cosas no encajan como las pruebas que aparecen en mi carta; la vida es más que un rompecabezas chino. KAFKA

No resulta fácil dar sentido a un proceso tan fuerte e intenso como el que ahora estamos sintiendo. A veces, cuando comienzo algún curso sobre estas cosas, suelo preguntar a los asistentes, “bueno, ¿qué tal? ¿cómo estais viviendo toda esta movida de la convergencia, como un desafío, como una pesadilla, como una imposición, como una locura, como una perversión, como una oportunidad de mejorar las cosas?” Las respuestas suelen ser ambiguas. Depende, suelen decir los más. Pero luego, a medida que se va soltando la espontaneidad, van apareciendo dudas sobre casi todo. Dudas legítimas, por supuesto, acompañadas, con frecuencia, por insatisfacciones personales y, desde luego, de las contradicciones evidentes en las nuevas propuestas. Tampoco resulta infrecuente constatar hasta qué punto es difícil que prospere una innovación, sobre todo en los aspectos docentes, en un contexto tan asentado en rutinas y tradiciones como es el universitario. Y, junto a esas

quejas aceptables, hay otras que pertenecen al particular elenco de fantasmas, prejuicios o aprioris que se han ido instalando en individuos o grupos de la comunidad universitaria. A alguno de ellos me gustaría referirme aquí.

Creo que la batalla de la convergencia se está librando en muy diversos frentes. Analizaré 4 de ellos.

a. El frente ideológico

Obviamente este frente cubre todos los otros y contamina cualquier aportación o análisis que se quiera hacer del nuevo contexto. Los argumentos son tan elevados y globales que, en mi opinión, tienen poco que ver con la convergencia que es vista, simplemente, como un mero síntoma de males más profundos y universales.

El argumento básico de este debate ideológico es dar por sentado que la convergencia adquiere sentido en el contexto de la cultura neoliberal que se ha instalado en la sociedad y que ha acabado impregnando tanto el mundo político como el económico y el social. Claro que no se plantea el neoliberalismo como una simple característica del actual momento histórico, sino como una perversión intencional de los valores y las prioridades. Todo se ha rendido al capital y es el capital quien mueve los hilos de todo cuanto acontece en nuestro mundo, incluida la universidad. Por cierto, planteada en esos términos como patrón universal de análisis no hay nada que se escape a ese nuevo sambenito universal. Neoliberales serán necesariamente la ley de la Dependencia y las medidas para afrontar el cambio climático; el mapa de infraestructuras, la ley de sanidad y la organización del sistema judicial. *There is not alternative*. Las críticas son tan generales y masivas que acaban consiguiendo el efecto contrario al que pretenden. Uno saca la impresión de que nada podría ser de otra manera (salvo en nuestro imaginario) porque, en la situación mundial actual, no tiene más alternativa que ser neoliberal, pues el mundo lo es, desgraciadamente.

Las argumentaciones en contra de la convergencia, cuando se plantean así, en términos tan genéricos, quizás sean ciertas (lo son, desde luego, para quienes las plantean) pero acaban resultando etéreas y, a la postre, poco eficaces a la hora de buscar alternativas. Por eso, sus proponentes acaban descendiendo a supuestos y aseveraciones con más *punch*: la educación se ha convertido en una mercancía más; los empresarios son los que se han adueñado de la universidad, incluyendo la definición de los planes de estudio; la convergencia privatizará la universidad; el modelo de formación que se pretende es un modelo que trata de acomodar a los sujetos a las demandas de la empresa. En fin, toda una retahíla de afirmaciones que chocan con la evidencia cotidiana y, sobre todo, transmiten la impresión de que existe una especie de mano negra dirigiendo el mundo y llevándonos a todos, pobres tontos útiles, al huerto de sus intereses.

En esta lectura de la situación, salen especialmente malparados los empresarios y las empresas como síntesis de todo lo negativo, de la cortedad de miras, de la priorización de los propios intereses. Como modelo de lo antiuniversitario. Ellos/as se han adueñado del mundo. Y, obviamente, son los que han diseñado el proceso de convergencia para que la universidad quede supeditada a sus intereses.

He de reconocer que no me siento a gusto en este tipo de debate en el que no queda títere con cabeza. Me desazona. Es como si te sintieras en medio de un mar proceloso sin nada fijo en que hacer pie. Creo que sí hay un debate ideológico importante en torno a la convergencia, pero se sitúa

más cerca de los proyectos concretos de política universitaria que se van poniendo en marcha, del desarrollo institucional, de la organización de las prácticas formativas. En ese marco de referentes concretos, la controversia es rica y enriquecedora. Desde luego, hay muchas lecturas divergentes del proceso de convergencia. No podría ser de otra manera en un mundo tan plural como el nuestro. Y menos tratándose de cuestiones que afectan a la universidad, que es un ámbito especialmente propicio para todo tipo de debate.

Si algo se ha hecho evidente en el último siglo es que el mundo ha cambiado. Se ha hecho más complejo, más plural. Han aparecido problemas que antes no existían o no los conocíamos. Han avanzado enormemente el desarrollo y las tecnologías con efectos, en ambos casos, probablemente contradictorios pues no todos se han beneficiado en la misma proporción de sus beneficios. Pero éste es el mundo que tenemos y en él estamos. Quizás podamos imaginar otros mundos, pero estamos en éste. Y en él está, también, la Universidad. También podríamos imaginar otra Universidad, pero la que tenemos es como es. Y, ciertamente, está en este mundo. Los políticos que deciden sobre ella, la gente que formamos parte de su personal somos los que somos y es en ese contexto, y no en otro, en donde la universidad está llamada a cumplir sus objetivos. Objetivos que no han variado: crear y extender el conocimiento, formar profesionales y gente de cultura, mejorar el contexto social y las condiciones de vida de su entorno. Si en eso seguimos de acuerdo, lo que habrá que ver es cómo se pueden llevar adelante en el mundo en que vivimos. Sobre esa cuestión, la fundamental, habrá posiciones diversas, sin duda. De gentes de dentro de la universidad y de gentes de fuera de ella. Al fin y al cabo, la universidad no es otra cosa que una organización al servicio de la sociedad.

Participé el curso pasado en una investigación dirigida por el Prof. Valcarce (2006). En una de las sesiones de trabajo escuché un comentario del profesor Manuel Galán, de la Univ. de Cádiz que me hizo pensar. El gran reto que ha de afrontar la universidad en este siglo, decía, es el de reajustar sus relaciones con la sociedad: cuál es su papel frente al desarrollo social y económico, frente a la ciencia, frente a las nuevas tecnologías, frente a las nuevas condiciones del empleo y la formación a lo largo de la vida, etc. Si reducimos la convergencia, decía él, a reajustes dentro de la propia universidad (la organización de los estudios, la selección del personal, las prácticas docentes o de investigación, etc.) estaremos perdiendo el tiempo. Nuestro desafío esencial no está en volver a mirar hacia dentro, sino en mirar, de una vez, hacia fuera.

Sin embargo, mucho de lo que se escucha y lee sobre la convergencia es más de lo mismo: insistir en movimientos y miradas centrípetas. Como si la universidad pudiera vivir al margen de los nuevos tiempos, alojada en el castillo de cristal de una autonomía entendida casi como un adueñamiento de la institución por parte de sus actuales ocupantes. Una universidad de los profesores donde éstos, que se piensan a sí mismos como mejores (más justos, más clarividentes, con mejor capacidad de juicio para orientar las cosas hacia lo que conviene a la sociedad) que el resto de los ciudadanos, tuvieran derecho a reclamar para sí la capacidad exclusiva para definir sus propios propósitos, para determinar los recursos de que habría de dotárseles, para establecer sus propias prácticas.

Ya señalaba Barnett (1994:3) que los principales cambios acaecidos en la universidad se referían, sobre todo, a la "idea de universidad" y al "papel social" que estaba llamada a desempeñar. Insistía, también él, en que el principal cambio se ha producido en la relación entre universidades y sociedad. Cambio que ha consistido en que las universidades han pasado de ser realidades marginales en la dinámica social (lo que les permitían mantener un alto nivel de autonomía y autogestión sin

apenas tener que dar cuentas a nadie) a sumirse plenamente en la dinámica central de la sociedad y a participar, con ello, de sus planteamientos.

Sin dejar de ser un bien cultural, la universidad pasa a ser un bien económico (cuesta mucho dinero, emplea a mucha gente, dinamiza el entorno social y eleva el PIB del entorno en que se sitúa). De ser algo reservado a unos pocos privilegiados pasa a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos. De ser un bien dirigido a la mejora de los individuos pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad (la formación como indicador de calidad de vida, de desarrollo social y económico en la sociedad del conocimiento). De ser una institución con una “misión” más allá de compromisos terrenos inmediatos pasa a ser una institución a la que se le encomienda un “servicio”: el desarrollo cultural y la formación. De ser algo dejado en manos de los académicos para que definan su orientación y gestionen su desarrollo pasa a convertirse en un espacio más en el que priman las prioridades y decisiones políticas.

Esto es, al final la Universidad se convierte en un recurso más del desarrollo social y económico de los países y pasa a estar sometida a las mismas leyes políticas y económicas que el resto de los recursos de que esa sociedad dispone. Si ese proceso constituye un pérdida o una ganancia para las propias universidades es algo, desde luego, opinable. Pero sea cual sea nuestra opinión, lo cierto es que la situación es la que es, que la universidad forma parte consustancial de las dinámicas sociales y está sometida a los mismos vaivenes e incertidumbres políticas, económicas o culturales que afectan a cualquiera de las otras realidades e instituciones sociales con las que convive (o en las que se integra como un subsistema más): la sanidad, la función pública, el resto del sistema educativo, el mundo productivo, las instituciones culturales, etc.

Esa es mi opinión, por supuesto. Otras, igualmente dignas, discrepan, no tanto de que las cosas sean así cuanto de que sea así como debieran ser. Y me parece muy positiva la discrepancia. Por eso, hay algo que me repugna especialmente en el uso que se hace, a veces, de los discursos ideológicos para discutir el proceso de convergencia (y otros temas, porque se trata de una tendencia habitual en este tipo de planteamientos). Es el afán por moralizarlo todo. No se argumenta desde una posición simétrica a otras. No. Se condena a quienes piensen de otra manera. Se tiñen de valores los propios argumentos y se envía al desierto de la inmoralidad, la falta de ética o la búsqueda del propio interés a quienes opinen lo contrario. Da lo mismo del lado que esté quien lo haga. Ya no hay posibilidad de debatir, la discusión se convierte en cruzada y todo adquiere un simbolismo y una carga dramática insoportable.

Por cerrar este apartado, yo diría que necesitamos de voces discrepantes sobre la convergencia, incluidas aquellas que la descalifican *ab absoluto*. Pero ese debate será enriquecedor sólo si no se convierte en un puro circunloquio, cada uno dando vueltas a su propio círculo de argumentos. Si se aceptan como plausibles otros puntos de vista, otras perspectivas. Sin condenas ni moralinas que hagan imposible la discusión.

b. El debate sobre la formación

Otro de los puntos fuertes del debate es el que se refiere a la formación: qué se entiende hoy en día como “sujeto formado” y en qué medida la universidad puede cumplir ese objetivo con metáforas o narrativas que respondan adecuadamente a la auténtica condición de lo universitario.

En este punto del debate, entran nuevamente consideraciones extraacadémicas que tratan de vincular los nuevos enfoques formativos con los discursos políticos y económicos globales (de nuevo el neoliberalismo y de nuevo las empresas como agujero negro que se lo traga todo). Se acusa a la convergencia de hacer unas propuestas formativas que ponen la universidad al pie de las empresas y a su servicio. Por eso, señalan, se pretende hablar de competencias y no de conocimiento, de perfiles profesionales y saberes útiles y no de sabiduría en abstracto (supongo que entendiéndolo por tal el saber no útil).

Dado que éste es el ámbito en el que se mueve mi trabajo, siento la necesidad de ser más beligerante en este punto, aunque no estoy seguro de saber explicarlo adecuadamente. La cuestión es que me he pasado la vida intentando defender la idea de que la formación universitaria (y la formación en general) va más allá del mero saber para el empleo¹. Y el proceso de convergencia ha venido, desde el punto de vista en que yo lo veo y participo en él, a reforzar esa idea a través de las competencias generales y todo el énfasis en el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Por eso no entiendo esas críticas que, en cambio, podrían aplicarse mucho más apropiadamente a la situación que ha vivido y está viviendo la universidad en nuestros días, al menos en muchas carreras.

No acabo de entender, por ejemplo, la insistencia con que se anatematiza el proceso de convergencia con el argumento de que lo que se propone es poner la universidad al servicio de las empresas y orientar la formación hacia los intereses de los grandes empresarios. Dos cosas se me ocurren a este respecto:

- Resulta absurdo pensar, por ejemplo, que cuando nosotros en la Facultad de Educación, formamos profesores lo estamos haciendo para favorecer a grandes empresarios. Nuestro empresario es la Administración Educativa. ¿De qué demonio de empresarios estamos hablando?. Y quien habla de nuestras facultades podría hacer lo mismo de las de Medicina, Enfermería, Trabajo Social y todos aquellos centros cuyo empleador va a ser el Estado. Y parece de absoluta lógica que digamos que nuestras propuestas formativas han de adaptarse a la evolución del trabajo en esos campos. Cosa que, por otra parte, llevamos mucho tiempo sin hacer y es justo que nos lo reclamen.
- Por otra parte, ¿cómo podríamos pensar la formación universitaria al margen del empleo? La gente que viene a formarse a la universidad (si excluimos a quienes acuden a la universidad de la tercera edad) vienen para poder emplearse y desean ser formados de forma tal que les preparemos como candidatos valiosos para los empleadores. Algunos añoran la universidad humboltiana, orientada hacia la investigación. Pero incluso la investigación es hoy día un empleo. Y aún más, ¿por qué se intenta contraponer formación y empleo? Ser competente para desempeñar un puesto de trabajo no solo no está reñido con una buena formación, sino que la requiere. La convergencia está pidiendo exactamente eso: una formación *crítica, reflexiva*, basada en la *responsabilidad personal* y en la *ética*, atenta a la *multiculturalidad*, orientada a la *colaboración* y el *trabajo en grupo* (todas las cursivas

¹ En el fondo ésa es la idea matriz de todas mis publicaciones, desde *Diseño y desarrollo curricular; Didáctica de la Educación Infantil, La calidad en la Educación infantil, La enseñanza universitaria, Las competencias del profesorado universitario*. A eso se han dedicado, también, los congresos anuales de Galicia y Norte de Portugal que desde hace 10 años venimos organizando sobre formación con los responsables de éste área tanto en las universidades como de los gobiernos de ambas regiones.

se corresponden con competencias generales a trabajar en todas las carreras). ¿Dónde está ese vaciamiento de formación de que se acusa a la convergencia?

Insistiré más adelante en la lectura sesgada que algunos críticos hacen de la filosofía formativa que defiende la convergencia. El problema no está en que las propuestas de la convergencia vacíen de contenido la formación por estar muy orientadas al empleo. El problema radica, creo yo, en todo lo contrario. Son propuestas tan exigentes en la definición de formación, propuestas que chocan tanto con los usos actuales, que se hace difícil su incorporación. Nos llevará tiempo cambiar el chip de muchos profesores universitarios para hacerles entender que son formadores y que deben orientar su trabajo académico hacia la mejora global de sus estudiantes. Pero eso es convergencia pura.

A veces, da la impresión de que el problema son las palabras más que su contenido. Se diría que ciertas palabras asustan y provocan reacciones defensivas. Y para algunos colegas, hablar de competencias (antes era hablar de objetivos) es como mentar la bicha. Por eso, hasta podría ser bueno prescindir de ellas. Al menos, hasta que llegemos a consensuar su significado en este contexto. Cuando trabajo el tema de la “guía docente” con profesores de distintas carreras prefiero ir a los significados más que a las palabras. Me parece un tiempo perdido el debanarse la cabeza en diferenciar objetivos de competencias. Yo se lo planteo en términos de ganancias: ¿qué ganan, vuestros estudiantes tras estar con vosotros/as el tiempo que dura vuestra asignatura?, ¿en qué han mejorado? Saben más cosas, me dicen, saben hacer cosas que antes no sabían. Otros entran en cuestiones más cualitativas: piensan mejor, saben aplicar lo que estudian a casos, son más reflexivos, trabajan mejor en grupo. Y a partir de ahí comenzamos a diseñar el apartado de las competencias. Sin adquisiciones semánticas, pero tratando de abarcar las tres dimensiones de propósitos formativos que se postulan en la convergencia: mejoras en los contenidos y destrezas propios de la materia; mejoras en competencias generales; mejoras en la asunción de valores y actitudes relevantes.

En resumen, no me parecen justas las críticas sobre la pérdida de sentido formativo que supuestamente traería consigo la convergencia. Como cualquier proceso, no estará exenta de riesgos y malinterpretaciones, pero en su filosofía de base, como fiel heredera de las propuestas del Informe Dearing, subyace una idea potente y polivalente de formación. El hecho de que se propugne estar atentos a la evolución de las profesiones y a las variaciones en el empleo en nada empece el compromiso que la universidad asume con respecto a la formación completa de sus estudiantes.

c. El frente de la viabilidad institucional

Una parte de las críticas al neoliberalismo que subyace a la convergencia es que hace de la educación una mercancía a la que pone valor y que eso lleva a hablar de educación en términos de dinero. Y puestos a abrir la caja de Pandora de las amenazas, es fácil llegar a decir que en este marco neoliberal, el objetivo es destruir las universidades públicas (a través de su estrangulamiento económico) para favorecer la creación de las privadas. Se supone, en ese marco de sospechas globalizadas, que eso es algo que nunca dirán los políticos pero que todos ellos, no importa el color de sus banderas (tampoco el de sus países, al final el neoliberalismo es como una mancha de chapapote que cubre todo el universo), tienen ese objetivo final.

Ni qué decir tiene que todos deseáramos que la educación ocupara un nivel más alto en las prioridades de inversión pública. Y todos somos conscientes de que eso forma parte del juego político. Queremos asimilarnos a los países más desarrollados en calidad de la educación pero estamos a

niveles más bajos que ellos en inversión, lo cual resulta contradictorio y hace ese propósito inviable. Pero yo no veo en eso conjuras internacionales. Otros países, en el mismo contexto neoliberal, hacen apuestas más pretenciosas sobre la Educación Superior. En todo caso, es obvio que precisamos seguir avanzando hacia un mayor esfuerzo inversor que sirva de base a un más amplio y sostenido desarrollo cultural de nuestro país.

Lo cierto es, que son legítimas las quejas en este apartado de la convergencia. Se está gastando mucho dinero pero, a veces, sin ton ni son. Y desde luego, habrá que racionalizar los procesos combinando las expectativas de calidad generadas con el esfuerzo económico para alcanzarlas. Las innovaciones a coste cero no suelen llegar demasiado lejos y, con frecuencia, se quedan en meros retoques cosméticos. En el discurso sobre la calidad, suele hablarse de que su obtención está ligada a 4 componentes clave: calidad de diseño, calidad de procesos, calidad de resultados, satisfacción de los agentes y clientes. En educación, a la idea de “calidad de diseño” no suele prestársele la atención que merece. Significa que, en parte, la calidad depende de la inversión que se haya hecho en el diseño del proceso cuya calidad se pretende. Es una dimensión de la calidad que depende de las gerencias y de los responsables institucionales y políticos. Es decir, si usted quiere conseguir un reloj rolex, tiene que hacer una inversión en consonancia con su objetivo. Si su inversión es como para lograr un reloj de plástico, lo más que podrá conseguir es un buen reloj de plástico, pero nunca un rolex. Se trata de un principio que se opone de plano a la idea del “coste cero”.

Es cierto que, a veces no es tanto cuestión de más inversión sino de mejor gestión. Recuerdo el caso de una Escuela de Ingeniería que amenazó al Rectorado de su Universidad con no comenzar el curso si no se le concedían 5 profesores nuevos que precisaban para poder desarrollar la docencia. El Rectorado no veía claro ése estar constantemente en un tira y afloja con la plantilla y propuso a la Escuela que gestionara ella misma su presupuesto, incluido el correspondiente a profesorado. Llegaron a un acuerdo sobre la cantidad total, incluidas las nuevas necesidades de profesorado que habían ocasionado la amenaza de huelga. Efectivamente, no hubo huelga. Y tampoco se contrató a ningún profesor, que había sido la causa del conflicto. Una vez que la gestión económica pasó a manos de la propia Escuela, ya no era tan esencial la necesidad de nuevo profesorado. Invirtieron el dinero en otros capítulos que les parecieron más interesantes.

Pese a todas las quejas de que se ha vinculado en exceso la educación al dinero, parece claro que hoy no es posible hacer formación universitaria sin hablar de dinero, de plantillas, de infraestructuras, de recursos tecnológicos, etc. Es de sentido común. Y en este apartado las quejas del profesorado y, también, las del alumnado con frecuencia tienen mucha razón. En las condiciones en que están, es imposible hablar de convergencia.

No entraré a analizar otros puntos calientes del proceso de convergencia, como son la amenaza de privatización y los precios de los futuros masters y cursos de doctorado. Es el punto que más protestas está despertando. Ignoro si con razón o sin ella. Los responsables políticos y universitarios nos aseguran que los precios serán públicos y contenidos. Pero mucha gente no les cree. Está bien presionar en ese aspecto. Eso sí, tomando precauciones para no correr el riesgo de tirar al niño de la convergencia (lo bueno del proceso) con el agua sucia del baño (lo menos bueno y aceptable de un proceso tan complejo). Cuando uno ve las paredes llenas de pintadas de “Fuego a Bolonia”; “No al proceso de convergencia”; “No a la privatización de la Universidad”, etc. no da la impresión de que sus autores hagan discriminaciones finas entre unos elementos y otros de la convergencia.

d. El frente de los alumnos/as

De todos los frentes de conflicto que acabo de comentar, el que más me duele, porque creo que es donde más confusión (alguna interesada) hay, es en el de los estudiantes. Tengo para mí que el proceso de convergencia (más en Bergen que en Bolonia) ha sido la gran victoria de los alumnos. Han pasado de ser fondo a ser figura, de ser invisibles al sistema y sus grandes sufridores a estar llamados a ser sus protagonistas.

La universidad que tenemos es, en el fondo, una universidad de los profesores. Somos nosotros los que cortamos el bacalao, quienes tomamos las decisiones, quienes marcamos niveles, quienes hacemos padecer al alumnado nuestras propias neuras. Y, pese a ello, se diría que el alumnado prefiere que las cosas continúen así (5000 se manifestaron hace unos días en Barcelona en contra de la convergencia, aunque mezclándolo todo en sus consignas). Es chocante.

Se ha hecho rotar 180° toda la docencia para que deje de estar centrada en los profesores (lo que nosotros sabemos y les contamos, lo que creemos que ellos deben saber, lo que nos viene en gana exigirles) y pase a estarlo en los estudiantes (el tiempo y esfuerzo que han de desarrollar; lo que aprenden realmente; sus propias opciones personales, su protagonismo en el proceso). El sistema ECTS de créditos es justamente eso, romper con la tradición de la discrecionalidad del profesorado a la hora de definir los niveles de exigencia y obligarnos a tomar en consideración a nuestros alumnos (un alumno medio, no un cerebritito), sus tiempos, el esfuerzo que podemos pedirles, etc.

Hace unos años, cuando estábamos en el proceso de configuración de los Planes de Estudio, una Facultad de Ciencias presentó a aprobación de la Junta de Gobierno de su universidad el nuevo plan de estudios que deseaba implantar. Presentaban un plan de 4 cursos (antes tenían 5, así que habían reducido uno). Pero advirtieron, desde el inicio, que ellos habían confeccionado un plan de 4 años a sabiendas que nadie podría acabarlo en menos de 6 años. Parece claro que en tal planteamiento el alumnado no existía, era el sufridor. Lógicamente se frustrarían, duplicarían sus gastos, deberían romper sus planes personales, etc. Pero eso no contaba. Con la convergencia eso no será posible. No debería serlo, al menos.

En uno de los cursos sobre guías docentes, cuando nos planteábamos cómo equilibrar el cuadro de ECTS de la materia que cada profesor impartía, una profesora de Literatura comentó que ella no podía pedirles nada a sus estudiantes porque había otra profesora del mismo curso que les había mandado leer 18 libros. Supongo que ella creía interesante que sus estudiantes leyeran esos 18 libros pero en el marco de los ECTS le sería imposible. Ya no podría pensar su programa sin hacer cuentas: las cuentas del alumno. Deberá preguntarse qué tiempo le lleva a un alumno medio leer esos libros. Y no como una cuestión abstracta sino concreta (¿qué puede llevarle leer una página? ¿y según esos cálculos qué puede llevarle leer este libro? ¿y este otro...?) Y así hasta completar (con todo lo que piensa hacer) las horas que ella tiene y ni una más.

¿No es eso una victoria de los estudiantes? Yo creo que sí. Cuando iniciamos cada curso de guías, la consigna que damos al profesorado es la siguiente: “mirad, vamos a intentar planificar nuestra materia sentándonos en el pupitre de nuestros estudiantes, pensando en cómo ese estudiante medio que acudirá a nuestras clases y laboratorios afrontará nuestra disciplina”. Cuesta un poco perder el protagonismo que en unos casos teníamos nosotros mismos y en otros casos las disciplinas para cedérselo al estudiante, a cada estudiante. Al final es él, cada uno de ellos, quien aprende.

Obviamente este nuevo enfoque exige mayor responsabilidad y compromiso a los estudiantes. Tampoco les es cómodo a ellos salir del fondo y pasar a ser figura del proceso. Era cómodo el

seguir en la penumbra limitándose a tomar apuntes y aprender del manual. Igual que es cómodo para el profesorado llegar a clase, explicar el tema del día y olvidarse del asunto. Y nos habíamos adaptado a esa situación, aunque la consideremos poco valiosa. Pero no se trata de eso.

II: El EEES como proceso de innovación.

*Locura es seguir haciendo lo mismo
y esperar obtener resultados distintos. EINSTEIN*

Suele decirse, y más adelante insistiré en ello, que no todo cambio conlleva mejora de la cosa que se cambia. Pero parece obvio que, por sentido común, si uno cambia algo lo hace para mejorar. En eso estamos en la universidad. Enfrascados en un torbellino de cambios que, presumiblemente, han de llevarnos a conseguir una universidad mejor. *Mejorar la calidad de la enseñanza en las Universidades* se ha convertido, así, en una de las prioridades más socorridas en la actualidad. No conozco ni un sólo programa electoral de los nuevos equipos que han ido ocupando los rectorados de las Universidades en la época post-LOU que no mencione esa meta en un lugar preferente de su oferta programática. Tampoco conozco ninguna universidad en la que no se hayan puesto en marcha todo un torbellino de iniciativas en torno al *proceso de convergencia europea*. Es bien cierto que las interpretaciones que se han hecho de ese propósito de mejora son muy diversas pero, en su conjunto, dan a entender que los nuevos responsables universitarios están prestando a la docencia universitaria una atención como nunca antes se había hecho.

Desde luego, no es una preocupación nueva. Ni es, por supuesto, resultado exclusivo de la puesta en marcha de la convergencia. Muchos profesores y profesoras ya venían aplicando sistemas docentes similares a los que ahora se propugnan. Pero lo cierto es que hasta hace bien 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 cada uno de nosotros “hacía de su capa un sayo” en sus clases. 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.

Que la convergencia vaya a arreglar esto, ya es harina de otro costal. Pero lo cierto es que al socaire de la convergencia se está produciendo una movilización institucional como nunca antes había sucedido en la universidad española. No es fácil explicarse el por qué (seguramente hay muchos por qué diversos), no cabe valorar positivamente todas las iniciativas que se van poniendo en marcha, pero nadie puede negar el impacto movilizador que está teniendo. Y eso es quizás, el mayor rédito que podemos esperar de la convergencia, que constituya una 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, quien más quien menos, todos andábamos aún intentando clarificarnos sobre los nuevos conceptos que se iban in-

roduciendo. El tema de aquel día eran los ECTS porque necesitábamos la acreditación correspondiente para participar en los intercambios Erasmus. Así que el tema era cómo hacer correctamente la conversión de créditos LRU en 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 fue siempre mi enfoque. 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 ha resultado, cuando menos, estimulante.

Como todas las Reformas educacionales, el proceso de convergencia trae consigo propuestas de cambio a tres niveles: cambios *legales o administrativos*; cambios *institucionales*; cambios en la *docencia*.

Los primeros son cambios que se imponen a través de las leyes y su desarrollo normativo (la estructura del sistema formativo, las condiciones para acreditar las titulaciones, los sistemas de selección y promoción del profesorado, etc.). Son cambios, por tanto, que se nos imponen y como suelen afectar a elementos estructurales o a condiciones formales de la actuación universitaria, no suelen encontrar trabas especiales para implantarse.

El segundo tipo de cambios ya tiene otras características: son los cambios que se producen en los niveles intermedios: las instituciones y sus diversas instancias de gobierno. En nuestro caso son cambios que han de adoptarse en las propias universidades, en lo que se refiere a directrices generales, y en las Facultades y Escuelas, en lo que se refiere al diseño concreto del proceso. En este apartado se incluyen procesos de cambio muy importantes, como por ejemplo, los nuevos planes de estudio, los dispositivos que se monten para mejorar la docencia, para propiciar condiciones de aprendizaje adecuadas a los estudiantes, etc. En este nivel de cambio, las cosas no se imponen, se construyen desde dentro. Dependen, por tanto, del enfoque que se les dé, del entusiasmo con que se aborden. Nos jugamos mucho en este nivel intermedio porque en él se establecen las condiciones en que se podrán desarrollar los cambios en el plano de las prácticas docente concretas. Los precedentes no son muy positivos y los pronósticos son poco optimistas. Hay muchas inercias establecidas, una cultura institucional poco sensible a la docencia, muchos intereses cruzados. Todo ello genera ruidos y dificulta el cambio.

Buena prueba de lo difícil que va a resultar una buena gestión de este nivel de cambios es lo que está sucediendo con el diseño de los Planes de Estudio. Algunos Centros ya han montado sus comisiones. Y lo han hecho pidiendo a los Departamentos que envíen sus representantes a esa comisión. Cosa que éstos han hecho con prontitud pero con consignas claras a sus comisionados: no perder ni medio crédito de los que actualmente dispone el departamento. Con este bagaje pocos cambios son esperables. Si la prioridad va a ser el mantenimiento de la particular cuota de poder de cada grupo, toda posibilidad de cambio es una pura quimera. De todas formas, comprendo bien, que decirlo aquí es más fácil que gestionar el proceso sobre el terreno.

El tercer nivel de cambios tiene que ver ya con la docencia concreta y las prácticas formativas que se llevan a cabo en las clases y laboratorios. Las reformas universitarias nunca llegaron a este nivel. Las clases, la docencia en general, se han mantenido, de ordinario, en la mayor opacidad, como una actividad privada y que se lleva a cabo en privado. Una lectura de la “libertad de cátedra” mal entendida ha servido de salvoconducto para que la discrecionalidad de cada cual haya campado por sus respetos. El profesorado universitario precisa de un cierto espacio de libertad, incluso de caos, para poder ejercer una tarea tan polícroma y personal como la docencia y la formación. Pero sin que ello suponga el sacralizar un modelo individualista de actuación. En el caso de la convergencia, buena parte de las propuestas de cambio que se hacen, afectan a este tercer nivel. Los ECTS, el aprendizaje autónomo, el trabajo por competencias, los sistemas de evaluación, etc. necesariamente habrán de afectar al trabajo docente en las aulas. Y si no se producen cambios en las prácticas docentes, habrá fracasado la convergencia.

Niveles de impacto de la innovación

Otro de los aspectos importantes en una innovación y que merecería la pena abordar con respecto al EEES, es el que se refiere a las condiciones para que el cambio tenga un impacto relevante en los procesos a los que se aplica. Por eso los estudiosos de la innovación acostumbran a diferenciar diferentes niveles y dimensiones en los procesos de innovación (Aurelio Villa, 2004). Y en ese mismo sentido, ELMORE (1990), especialista en el análisis de innovaciones educativas identificaba tres grandes “orientaciones” desde las que puede plantearse una innovación : cambios en las *tecnologías*; cambios en las condiciones *ocupacionales* de profesores y alumnos; cambios en las *relaciones entre las instituciones y sus clientes*.

Las innovaciones basadas en el cambio de las *tecnologías* son las más frecuentes, si entendemos el concepto de tecnología en su sentido más amplio : todos los dispositivos puestos en marcha para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido podríamos englobar aquí cualquier innovación dirigida a introducir modificaciones en cuanto a los modos de planificación, las metodologías, los recursos de instrucción, las TIC, la evaluación, etc. Obviamente este tipo de innovaciones puede ser llevado a cabo según modalidades muy diferentes : como experiencias individuales, como experiencias institucionales, surgiendo de la presión burocrática o siendo generadas en el interior del centro escolar, etc. Este tipo de innovaciones tiene un impacto de corto alcance, (referido a la instancia donde se lleva a cabo y condicionado a la amplitud de los participantes y al nivel de institucionalización logrado) y por lo general son capaces de modificar las prácticas pero no los modelos.

A este tipo de innovaciones suelen pertenecer la mayor parte de las iniciativas que el profesorado va presentando a las convocatorias de sus universidades y a los congresos sobre innovaciones docentes. Puede tratarse de la incorporación de las TIC, de elaboración de nuevos materiales didácticos,

de cambios metodológicos o en los sistemas de evaluación. Son cambios que no alteran el modelo individualista de docencia (pueden ser planteados por profesores individuales y llevados a cabo en sus clases y con sus estudiantes).

Las alteraciones en las *condiciones ocupacionales* y en la *distribución de roles* tiene mayor incidencia en el desarrollo de la docencia. En esta tipología de cambios es donde podemos incluir las innovaciones que afectan a cambios organizativos (modificación de horarios, el paso a estructuras curriculares modulares, la organización de *clusters* de materias o profesores, el diseño de guías docentes y proyectos institucionales, etc.). Entrarían también las experiencias de incentivación y refuerzo de la carrera profesional (aparición de nuevas funciones de coordinación o tutoría; la redistribución de competencias en la gestión del currículo, los sistemas de acreditación de méritos, los estímulos a la innovación, etc.). Este tipo de innovaciones tiene una incidencia directa sobre la organización, y una repercusión indirecta y difícil de establecer sobre la docencia concreta (lo que sucede dentro de las clases y los laboratorios). Pero, como ya hemos señalado en un punto anterior, constituyen cambios necesarios para las innovaciones propuestas por el EEES. Constituyen una condición necesaria para que las innovaciones salgan del nicho cerrado del profesor individual y se institucionalicen. Su nivel de dificultad en la implementación es mucho mayor (por eso las iniciativas son más escasas y más vulnerables a las inercias institucionales) pero su incidencia en la formación es mucho mayor.

Finalmente, los cambios producidos en las *relaciones entre las instituciones formadoras y sus clientes* constituyen otro nivel de cambios necesarios. Aquí podríamos incluir las nuevas modalidades de captación y acceso de los alumnos al proceso formativo; la modificación de los contenidos formativos en función de las demandas externas y los nuevos perfiles profesionales; la incorporación de otros agentes formativos al desarrollo de los programas de formación (prácticum, intercambios con otras universidades, reconocimiento de competencias adquiridas fuera de la universidad, etc.); el establecimiento de nuevos dispositivos y modalidades de apoyo, guía y supervisión de los estudiantes (materias de nivel 0; tutorías de diverso signo a lo largo de la carrera; establecimiento de proyectos de estimulación de sistemas de autoempleo al final de las carreras). Son cambios que tienen incidencia directa en los aspectos organizativos y en la distribución de competencias. Sus influencias sólo son indirectas en el resto de las dimensiones (la mejora de las clases y del aprendizaje efectivo de los alumnos), pero han ejercido un gran impacto en la superación de un concepto burocrático y rígido de la universidad y el currículo formativo que en ella se lleva a cabo: sobre todo las iniciativas dirigidas a conectar la formación de dentro con la formación fuera de la universidad han dado un nuevo cariz a toda la concepción tradicional de la enseñanza.

En un trabajo anterior, yo mismo señalaba que uno de los principales problemas de las innovaciones en la formación es el escaso nivel de impacto que alcanzan. Después de muchos años de convocatorias para proyectos de innovación, después del mucho esfuerzo realizado por instituciones y personas, no parece que podamos sentirnos satisfechos por los cambios reales logrados en la docencia universitaria. Estoy convencido de que esa falta de efectividad transformadora por parte de la innovación se ha debido a que, en buena parte, muchos de las innovaciones se han quedado en meras alteraciones de herramientas docentes (cambios en la tecnología) sin modificaciones profundas ni en la organización de los dispositivos institucionales, ni en las dinámicas de los procesos de aprendizaje. El mismo riesgo se corre en los movimientos que se han venido produciendo en el marco de

la convergencia (cursos piloto, cursos de formación, elaboración de guías docentes, reorganización de horarios, etc.).

Eckel y Kezar (2003), proponen un modelo de análisis del impacto de las innovaciones en función de dos dimensiones: *profundidad* (intensidad e importancia de los cambios) y *extensión* (amplitud de los afectados) de las innovaciones. Las innovaciones se van distribuyendo así en los espacios intermedios de dichos ejes:

- a) Innovaciones con una profundidad baja y una extensión alta son innovaciones de tipo *epitelial*. Son cambios de poca intensidad pero que afectan a muchos profesores: por ejemplo, todos los profesores han de hacer sus programas y presentárselos a sus alumnos a comienzo de curso.
- b) Innovaciones con una profundidad baja y una extensión también baja dan lugar a *ajustes*, esto es pequeños cambios parciales: en el horario, en la incorporación de TICS a algunas materias, etc.
- c) Innovaciones con una extensión baja pero una profundidad alta dan lugar a *cambios aislados*: cambios en las formas de evaluación y de calificación.
- d) Innovaciones con una profundidad alta y una extensión alta dan lugar a *cambios transformacionales*, las innovaciones por antonomasia porque logran reconstruir los procesos en su conjunto. A este tipo de cambios nos podría llevar, por ejemplo, la incorporación de las competencias al diseño curricular, la agrupación de materias y profesores en módulos, la virtualización de una parte de la docencia.

Ni qué decir tiene que las innovaciones de mayor interés son éstas últimas por la capacidad de mejora profunda que poseen.

Es por eso que conviene insistir en que, desde el punto de vista del impacto de las innovaciones, es necesario que la innovación se produzca en un espacio poliédrico que tome en consideración todos sus *componentes* y *dimensiones*: **doctrinales, personales, organizativos y culturales**. En la innovación están implicadas personas (los responsables académicos de cuyo liderazgo y compromiso precisa el proceso, los profesores y profesoras que la llevan a cabo y los alumnos y alumnas sobre los que se proyecta). Pero resulta igualmente claro que no hay innovación (salvo la muy restringida) sin participación del contexto organizativo (podemos cambiar cosas en el seno de nuestras clases pero si queremos llegar más allá, se hacen precisas medidas que afecten a la organización). De la misma manera que es claro, que lo organizativo formal deja de poseer capacidad de influencia (salvo en aspectos superficiales) a menos de que no venga acompañada de una “cultura” propicia a los cambios (por eso hay ciertas instituciones más dinámicas y con una mayor apertura y disponibilidad a incorporar cambios).

En la práctica, las innovaciones que funcionan bien suelen pasar con rapidez de la adscripción y dependencia *personal* a la adscripción institucional. Es decir, pasar de ser una cosa que afecta sólo al profesor/a que la promueve a ser algo que afecta y se ve afectado por la *organización* del centro. Lo estamos viendo en el caso de las guías docentes. Podemos mantenerlas en el restringido espacio de una materia, pero su sentido pleno se logra sólo si existe una guía docente de la titulación que permite ubicar y dar sentido a las diversas guías de las materias. Otro tanto acontece cuando se pretende diseñar una acción formativa basada en competencias. Cualquier tipo de iniciativa por simple y restringida que sea nos conduce enseguida a aspectos de tipo organizativo: horarios, uso de recursos institucionales, presupuesto, necesidad de tiempo, coordinación con otras actividades en marcha, etc. Es decir que, siendo cierto que no hay innovaciones sin profesores innovadores y

que, por tanto, los profesores son las piezas clave de cualquier innovación, no es menos claro que tampoco hay innovaciones (salvo algunas muy restringidas y que van “de incógnito”) si no existen condiciones organizativas que las hagan posibles. Y en cuanto entramos en cuestiones organizativas, la implicación de la institución en su conjunto parece necesaria.

Otro tanto se puede decir de la *dimensión cultural*: es difícil que prosperen procesos de innovación y mejora de las instituciones universitarias si no se produce como condición previa una cierta (previsiblemente difuminada e incierta en sus primeras épocas) “cultura” preocupada por la calidad de la enseñanza y favorable a introducir las modificaciones necesarias para alcanzarla. Una cultura institucional básicamente conservadora e inmovilista provoca irremediabilmente la asfixia de cualquier esfuerzo innovador. Lo que sí aparecen son individuos más predispuestos que se lo plantean como una acción de francotiradores y hasta “donde les aguante el cuerpo”.

En resumen, plantear la convergencia como un proceso de innovación de la actuación formativa de nuestras universidades implica tomar en consideración la multiplicidad de condiciones que afectan a todo proceso de cambio. Como en toda innovación, la convergencia saldrá adelante si se prodece la conjunción positiva de varios factores : nuevas ideas que mejorarían las cosas (los postulados del EEES), unas personas que las asumen y están dispuestas a llevarlas a cabo y unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y que la apoyen. De ahí que las buenas innovaciones acaban provocando un triple nivel de cambios: *cambios en las cosas, cambios en las personas y cambios en la institución*. El cambio en las cosas y su sentido es importante pero insuficiente. Las innovaciones lo son porque incorporan nuevas modalidades de pensamiento y de acción, nuevos recursos, nuevas estructuras organizativas, etc. Pero con todo, eso no sería suficiente si a la vez no se produjera también cambio en las personas. Y en este caso no se trata específicamente de cambios que se hayan de producir solo en los alumnos sino también en los profesores y los otros agentes de la formación que participen en el proceso innovador (equipos rectorales, directivos de Facultades y Departamentos, profesores, alumnos, etc.). En la evaluación de la innovación habrá de tenerse en cuenta este aspecto de una manera muy especial. La pregunta a hacerse no se reduce a preguntarse ¿qué cosas han cambiado? Otras preguntas deben ampliar ese sentido amplio de la innovación: ¿qué hemos aprendido nosotros de todo este proceso?, ¿en qué hemos cambiado nuestras ideas sobre la enseñanza, o sobre nuestra disciplina, o sobre los alumnos?, ¿en qué ha cambiado nuestra Facultad o Escuela al socaire de este proceso de innovación? La cuestión básica de las innovaciones no se culmina con el hecho de “hacer cosas distintas”, hay que llegar a “pensar de forma distinta”: valorar de forma distinta lo que hemos de hacer, ampliar nuestras perspectivas profesionales, nuestro conocimiento de los procesos, nuestras actitudes, etc. En general, poco bueno se podría decir de un proceso de innovación del cual salieran sus protagonistas en las mismas condiciones en las que entraron.

III. El EEES como hoja de ruta para la mejora de la docencia

Vediamo, quale é il problema?

Con esa frase solía comenzar un colega italiano todas sus intervenciones. Pues eso, vistas ya las condiciones que el EEES presenta como espacio de confrontación y como proceso de cambio, podemos entrar a analizar un poco más de cerca algunas de esas innovaciones que se proponen. Aunque algunos de esos nuevos planteamientos ni son tan nuevos ni, desde luego, constituyen va-

ritas mágicas que resolverán todos los problemas de la universidad, merece la pena tomarlos en consideración porque, si se adoptan correctamente, poseen una fuerte capacidad transformadora. Tampoco están exentos de problemas y, por ello, han generado en torno suyo fuertes debates a los que ya hemos aludido antes. En general, podríamos decir que se trata de reactualizar muchos de los principios pedagógicos de la educación superior bien conocidos pero 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.

Algunas voces críticas con la convergencia, sobre todo de gentes de educación, vienen a negar que la convergencia aporte nada nuevo en el ámbito de modelos docentes. Esto ya se sabía, dicen, o esto ya se estaba haciendo, o es lo mismo pero con otras palabras sacadas del marco neoliberal en que se mueve la convergencia. Pero eso no es cierto, al menos en términos generales. Hay que ver la docencia universitaria en su conjunto, no lo que saben, hacen o piensan las Facultades de Educación. Y para el conjunto de la universidad, de su profesorado, de sus prácticas docentes, las aportaciones de la convergencia son muy novedosas.

Quizás por su tono lúdico, ha tenido una amplia aceptación (salvo entre los antitaurinos, claro, que me han puesto a pan pedir) mi idea de aplicar a la convergencia una metáfora taurina, diciendo de ella que se trata de una importante corrida en la que habremos de lidiar 6 difíciles Miuras: los *ECTS*, las *competencias*, el *aprendizaje autónomo*, el *Lifelong Learning*, los *materiales didácticos* y la *formación del profesorado*.

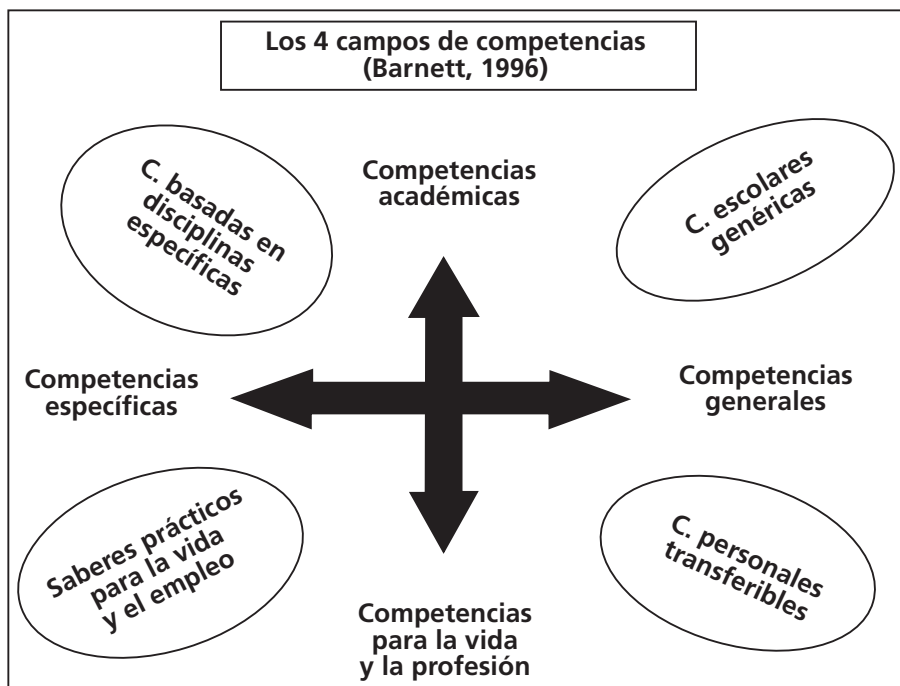
1.- El tema de los *ECTS* fue el primero en entrar en el ruedo por la necesidad de acreditar los intercambios Erasmus. Se ha hecho de esta propuesta una lectura excesivamente mecánica y burocrática, pero el nuevo sistema de contabilización y acreditación de créditos alberga en su seno una auténtica bomba de relojería capaz de dinamitar buena parte de las inercias en las que venía funcionando la docencia universitaria. Ya he insistido en un punto anterior en que, en mi opinión, suponen una gran victoria de los estudiantes, los hace visibles como agentes protagonistas del proceso de aprendizaje, valora su esfuerzo y lo rescata de la discrecionalidad (a veces, injustificada) de los docentes.

Cuando se hicieron las primeras evaluaciones de las titulaciones, se preguntaba a los docentes cuántas horas creían que precisaría un estudiante para mantenerse al día en su materia. Los profesores fueron señalando sus estimaciones. Y, obviamente, salían días de 40 horas y semanas de 10 días. En la determinación de la cantidad de trabajo a realizar en cada materia los profesores hemos funcionado siempre al margen de cualquier estimación: cantidades enormes de lecturas o trabajos a realizar, fajos de fotocopias que se dejan en la fotocopidora, bibliografías imposibles de manejar, etc. Nada de esto puede suceder con los *ECTS*, porque cada profesor sabe con cuantas horas cuenta y ha de establecer (siquiera sea hipotéticamente) el tiempo que un alumno medio precisará emplear para llevar a cabo el estudio y las diversas tareas que le encomienda. Y no podrá pasarse ni una sola hora del tiempo asignado.

2.- Las *competencias* han sido el desafío conceptual y operativo más importante que ha asumido la convergencia. Ya hemos visto en un punto anterior que no se trata de un tema fácil ni exento de controversias. Buena parte de las críticas que ha recibido la convergencia han sido por causa del

modelo de competencias que había asumido. Se ha dicho de ello que eso supone desteorizar la enseñanza, se ha contrapuesto del modelo de una universidad del conocimiento a una universidad de las competencias, se ha dado por hecho que el hablar de competencias significa orientar la formación hacia los intereses de las empresas. En fin, una auténtica cruzada en contra.

Pero, de por sí, las competencias no comportan ninguna de las carencias que se señalan. Ciertos modelos de competencias podrían hacerlo, pero no el modelo que se ha asumido en la convergencia. No están reñidas con la teoría o el conocimiento pues toda competencia implica conocimiento (aunque ciertamente se trata de un conocimiento que no solamente se posee sino que se sabe usar). No distorsionan la formación ni la manipulan para ponerla al servicio de las empresas (basta ver una a una las competencias generales que se proponen y, por otra parte, no se pone ningún tipo de restricción a que los equipos docentes incluyan las competencias que consideren valiosas en su titulación). El modelo de competencias que se deriva de la convergencia (al menos, en el diseño que nosotros estamos utilizando) está llamado a cubrir los 4 espacios básicos de la formación universitaria (véase cuadro nº 1)



El cuadro puede leerse de la siguiente manera. Las competencias a desarrollar en la formación se estructuran en torno a dos ejes: el eje que va de lo *académico a la vida y la profesión* (la conjunción y complementación entre teoría y práctica, entre asimilación de conocimientos y uso de los mismos) y el que va del polo de los aprendizajes más genéricos a los aprendizajes más específicos y especializados. Entre ambos ejes de configuran cuatro grandes espacios de formación que las competencias deben cubrir adecuadamente: las competencias basadas en las disciplinas específicas; las competencias parácticas para la vida y el empleo; las competencias académicas genéricas (que en la convergencia figuran como competencias generales: expresión verbal y escrita, manejo de Tics,

organizarse el tiempo, tomar decisiones, etc.) y las competencias personales transferibles (que en la convergencia figuran también como competencias generales que afectan al desarrollo personal de los sujetos: capacidad crítica, deontología profesional, sensibilidad multicultural, espíritu de colaboración, etc.).

Por lo general las universidades solemos saturar bien los espacios de la izquierda del cuadro. Algunas carreras tienden a reforzar más el espacio superior izquierdo (centrarse en la asimilación de contenidos más que en el aprendizaje de habilidades prácticas) y otras a priorizar el izquierdo inferior (centrarse en el saber hacer y saber resolver problemas). Pero, en general, podríamos decir que esas dos zonas se cubren adecuadamente aunque los nuevos Planes de Estudio deberán tender a equilibrarlas un poco más. Las que suelen aparecer más en descubierto son las dos zonas de la derecha: las competencias generales y la formación en actitudes y valores. Y ésa es la gran aportación de la convergencia: insistir en que una formación basada en el modelo de competencias ha de ser una formación equilibrada y que cubra todos los espacios. Ya me dirán qué tiene esto que ver con la acusación de que con las competencias se pone la formación al servicio de las empresas.

3- El *aprendizaje autónomo* es la otra pieza básica de la hoja de ruta convergente.

Dicen los didactas franceses que uno de los aspectos esenciales de las funciones docentes es la *función de mediación* que ejercemos. Una mediación entre nuestros estudiantes y los aprendizajes que deben adquirir en la universidad. Hasta tiempos recientes, se suponía que la única forma de comunicarnos con los estudiantes en las universidades convencionales era la *mediación presencial y constante*. Sus aprendizajes dependían de lo que nosotros les explicáramos, de las tareas que debían hacer en nuestra presencia. Pero hoy sabemos que, sin perder importancia la relación directa, tenemos otras muchas formas de mediar en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. La mediación virtual, por ejemplo, o la mediación a través de guías o dossiers que acompañen al estudiante, las tutorías. Lo que resulta importante es que un estudiante no se sienta nunca solo, ni nunca perdido.

Pero *apredizaje 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. Fomentar el trabajo autónomo implica dejarles tiempo libre para estudiar, leer, trabajar solos o en grupo. Generar una coreografía docente en la que ellos y ellas 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.

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: las 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, estudiar, redactar sus informes, etc.? Hace un tiempo estuve en la República Dominicana asesorando en una reforma curricular. 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 ir asimilando las cosas muy superficialmente y quedándose sin la posibilidad de poder trabajar por su cuenta.

Cuadro nº 2 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. En primer lugar, el aprendizaje autónomo requiere de un sistema intenso de tutoría. Exige, 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.

El aprendizaje autónomo, para ser efectivo, requiere a los estudiantes estar en posesión de 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. De ahí la importancia que esas competencias tienen en el nuevo diseño de las titulaciones. Requiere, además, 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.

4.- El cuarto miura se refiere al *lifelong learning*, uno de los principios básicos de la formación en esta sociedad del conocimiento y la información del Siglo XXI. La formación es algo que se produce a lo largo de toda la vida y al socaire de la evolución de nuestra profesión y de los empleos en que vayamos participando. Al socaire, también, de la evolución de nuestros intereses personales y de la particular evolución que vaya siguiendo nuestro proyecto de vida.

De cara a la construcción del EEES, este principio general condiciona el propio concepto de universidad y las funciones formativas que se le asignan. La consecuencia más importante de la

aplicación del principio es el relativizar el peso que la universidad, los años universitarios, juegan en la formación de los sujetos. La universidad deja de constituir la instancia única y exclusiva de formación. No está llamada a completar y cerrar el proceso formativo, sino a abrirlo y preparar a los estudiantes para que ellos mismos y por diversos medios puedan continuar su formación a lo largo de toda su vida.

Por tanto, 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 aquí y ahora (me refiero a cada materia concreta o al conjunto de la titulación) de todos los contenidos propios de nuestra materia o ámbito profesional. No todo lo que se puede aprender ha de aprenderse en la universidad y, por tanto, no todo lo que podría enseñarse ha de enseñarse en los años universitarios. Dar programas “totales”, que lo abarquen todo, 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.

La cuestión que cada titulación y cada profesor ha de resolver es: ¿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: en la competencia de expresión escrita, no es lo mismo escribir un resumen de un texto 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.

5.- El quinto miura (y dicen que no hay quinto malo) se refiere a los *materiales didácticos*. Ya acabo de hacer mención, en un punto anterior, a la importancia que tienen los materiales para el aprendizaje autónomo. No se puede pensar en propiciar ese tipo de aprendizaje sin contar con materiales didácticos que faciliten el proceso. De no ser así, sería un suicidio.

Los materiales didácticos forman parte sustancial de las coreografías didácticas. A través de ellos y de las consignas que se den para su uso se estarán propiciando aprendizajes de tipo superficial o de tipo profundo. Podríamos decir, por tanto, que los materiales se sitúan en el núcleo central de una metodología didáctica innovadora.

Una de las críticas que se hace a la convergencia es que hace un planteamiento excesivamente paternal y facilitador. Que los alumnos han de aprender a tomar sus decisiones y organizar su trabajo sin que los profesores tengamos que estar constantemente a su vera. Pero, una vez más, es una crítica inmerecida. En eso la convergencia complica posiblemente la vida de los alumnos mucho más de lo que las metodologías actuales (quizás por eso protestan ellos). Algunas universidades han estado subvencionando a su profesorado el hecho de que redacten ellos/as mismos los apuntes de su materia para que los estudiantes puedan estudiar con más facilidad. Muchos profesores y profesoras se manejan con apuntes de clase o manuales como recurso didáctico exclusivo. Incluso quienes han incorporado las nuevas tecnologías a su coreografía, no siempre utilizan esa plataforma para diversificar las fuentes de información y el modo de acceso a los contenidos de aprendizaje, sino para colgar materiales similares a los que podrían ofrecéseles por vías convencionales. Así funcionan, muchas veces, las cosas ahora. La convergencia pretende ir más allá, nos abre a otras posibilidades más favorables a la obtención de aprendizajes profundos.

Al final, una coreografía que se base en la explicación de un profesor/a de contenidos recogidos en un Manual o en unos apuntes de clase que el estudiante ha de asimilar-memorizar para posteriormente reproducirlos en un examen, es una coreografía notablemente minimalista y pobre desde el punto de vista de los aprendizajes. En este tema de los *materiales didácticos* todo se relaciona, el aprendizaje autónomo, el *lifelong learning*, las competencias generales, etc. Los materiales y las consignas para su uso han de jugar, justamente, ese papel de dar coherencia al modelo de aprendizaje que deseamos.

Ésta es una de las cuestiones que trabajamos al elaborar las guías docentes (uno de los materiales didácticos claves para llevar adelante la convergencia). Resulta importante tomar decisiones adecuadas en lo que se refiere a los materiales a emplear para trabajar cada uno de los temas de nuestro programa. Lamentablemente, las opciones mayoritarias siguen siendo el manual o los apuntes de clase. Nunca podríamos desecharlas del todo, por supuesto (sobre todo en los primeros cursos), porque forman parte importante en la fijación de los contenidos a aprender. Pero habría muchas otras opciones. Por ejemplo, recomendar la lectura de algún artículo de revista; o indicar que sobre ese tema ha trabajado mucho determinado autor, o cierto grupo de investigación y dejar que sean los propios estudiantes quienes localicen sus trabajos y se hagan con ellos; o sugerirles la búsqueda de textos relacionados en las bases de datos de nuestro ámbito científico; o dirigirles a materiales en la red.

Decíamos en un punto anterior, que el objetivo es llevar a nuestros estudiantes a que al finalizar sus carreras, estén en condiciones de proseguir su formación por sí mismos. Si los mantenemos centrados exclusivamente en un manual o en los apuntes de clase, no conseguiremos ese objetivo.

Los materiales didácticos deberían ser, por tanto, ricos y variados. Capaces de habilitar diversas vías de acceso a los contenidos del aprendizaje y de provocar interrogantes que lleven al estudiante a ir más allá de la mera memorización de la información que contienen.

6.- El séxto y último Miura tiene que ver con la *formación del profesorado*

No resulta difícil entender que ninguna innovación es viable sin un programa paralelo de formación del profesorado. Para algunos profesores este tipo de afirmaciones resultan chocantes e, incluso, ofensivas. Es como si se pretendiera decir que ellos/as no son capaces implicarse en el proceso de convergencia sin tener que recibir cursos para ello. Después de tantos años de experiencia como profesores les parece más que demostrada su capacidad docente e innovadora. Pudiera ser que tuvieran razón, pero más como excepción que como regla general. Lo más plausible es considerar que si se han mantenido las metodologías y estrategias didácticas tan ancladas en los sistemas tradicionales es porque nosotros, profesores y profesoras (incluidos los que nos dedicamos a estos temas) no dominamos otras herramientas. Por eso se hace precisa la formación. Con los muchos años de experiencia docente que muchos de nosotros poseemos, bastaría un poco más de esfuerzo formativo (conocer y dominar otras formas de enseñanza) para que las clases se transformaran. Porque, en todo caso, a innovar también se aprende.

En ese sentido ha planteado Lewis Elton (1997) que el principal objetivo en este momento es conseguir un nivel general de competencia docente que resulte coherente con el propósito de la mejora de la docencia. No hay que proponerse objetivos desmesurados, al menos como punto de partida. Lo fundamental debe ser el posibilitar que el profesorado incompetente pase a ser competente y que los competentes gocen de condiciones propicias para desarrollar iniciativas de mejora.

No es fácil establecer qué sea un docente competente, ni cuáles sean las supuestas competencias que debe poseer un docente, ni cómo se llega a obtenerlas, sobre todo en un contexto como el nuestro en el que no existe exigencia previa alguna (relacionada con la docencia) para iniciarse como docente universitario.

En un trabajo reciente (Zabalza, 2003), he tratado de explicitar las 10 competencias que, a mi modo de ver, caracterizan lo que un docente universitario debe poseer para desarrollar “con competencia” su trabajo formativo. Tienen que ver con *Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles (competencia comunicativa); Manejar didácticamente las Nuevas Tecnologías; Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje; Relacionarse adecuadamente con sus estudiantes; Tutorizar; Evaluar; Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; Implicarse con la institución*. Cada una de dichas competencias sirve, a su vez, como referente para poder analizar la calidad de nuestra docencia.

También Elton, en el trabajo antes citado, explicitaba algunas de esas competencias que el atribuye a un docente competente: la de Organización (planificar, preparar, gestionar el tiempo, alcanzar los objetivos); Presentación (claridad, conocimiento de los temas, habilidades de explicación); Relaciones Interpersonales (entusiasmo por lo que enseña; empatía con los estudiantes, implicación de los estudiantes, sentido del humor); Orientación (adaptar los objetivos, estimular el aprendizaje); Evaluación (autorreflexión, sensibilidad por el *feed-back*, evaluación entre iguales).

En todo caso no se trata de establecer grandes listados de condiciones o cualidades. No suelen servir para nada. Lo importante es dejar claro que la buena enseñanza no se sustancia con una buena explicación en clase. Ser un buen explicador es algo estupendo y ayuda a que los estudiantes aprendan, pero ser un buen docente implica otros muchos elementos. Pasar de la *competencia docente* a la *excelencia* amplía aún más el abanico de espacios que los docentes universitarios deberíamos dominar y en función de los cuales habría de producirse nuestra progresión profesional.

En el trabajo antes citado, Elton especifica algunos de esos posibles criterios de excelencia en los docentes universitarios: poseer un alto nivel en las diversas competencias antes mencionadas; ser un docente que “reflexiona sobre su práctica”; ser un profesor/a comprometido con la innovación didáctica; estar en condiciones de diseñar propuestas curriculares y de organizar cursos de formación; desarrollar investigaciones que tengan que ver con la docencia en su propio ámbito de especialidad; dirigir o coordinar grupos docentes; etc.

Como podrán constatar muchas de estas líneas de mejora como profesionales son las que se trata de alimentar a través los programas de formación. Aquella vieja idea de que para ser buen profesor basta con saberse la materia y saberla explicar, se ha quedado estrecha. El buen profesor y la buena profesora universitaria tienen ante sí en la actualidad (con convergencia o sin ella) un conjunto de retos mucho más amplios. Hoy en día, decir que enseñar en la universidad resulta una tarea compleja parece obvio. Quizás sea ése el punto de partida necesario para poder entrar a considerar qué tipo de preparación precisamos los profesores para poder afrontarla con éxito. En no pocas ocasiones la enseñanza se ha convertido en algo repetitivo que deja insatisfechos tanto a los profesores como a los alumnos. La idea de que dedicar mucho tiempo a la docencia supone restar tiempo a las otras tareas en las que solemos estar implicados y que con frecuencia nos abruman (reuniones, investigaciones, preparación de publicaciones, asistencia a Congresos, etc.) ronda inevitablemente nuestra cabeza como una mosca cojonera. Pero a la vez, estoy por asegurar que somos muchos los

que sentimos una mezcla de frustración y de sentimiento de culpa por el poco tiempo que dedicamos a preparar las clases, a supervisar el trabajo de nuestros alumnos, a atenderlos en sus demandas. Demasiadas ocupaciones, demasiados frentes abiertos. Resulta imposible atenderlos todos con eficacia. Sólo si la docencia acaba por constituir, en algún momento de nuestra vida, una prioridad será posible centrar en ella nuestro esfuerzo y nuestro tiempo lo suficiente como para equiparnos con el abanico de competencias al que antes he aludido.

En una agenda tan sobrecargada como la de los docentes universitarios actuales parece poco previsible cualquier tipo de cambio que altere las actuales coordenadas de dedicación y esfuerzo. Y no siempre por falta de motivación sino por falta de condiciones o por dificultades personales importantes para alterar la estructura de prioridades en las que nos movemos (lo que significaría pasar a primer lugar la docencia haciendo descender en el escalafón otro tipo de demandas: conferencias, cursos, asesorías, investigaciones, reuniones, etc.) De ahí que la prioridad tanto en lo que se refiere a la innovación como a la formación para la docencia suela estar dirigida al profesorado novel. Son ellos y ellas quienes llegan a la universidad con una mayor carga de ilusiones y energías. Y menos abrumados de compromisos. Lástima que pronto se socializan en la idea de que para progresar en la carrera académica lo importante es investigar y que nadie va a entrar a considerar si su docencia es de calidad o no.

Las evaluaciones sobre el impacto de la formación para la docencia ofrecen datos muy esperanzadores. Incorporarse a algún programa de formación es la mejor garantía de que se retornará a otros. Son los profesores y profesoras que han asistido a algún programa de formación los que más demandan poder continuar formándose, quienes sienten más la necesidad de profundizar y de abrir nuevos frentes de mejora en su docencia. Se diría que lo importante es descubrir que la enseñanza es una tarea a la vez compleja y apasionante. Y que uno puede mejorar como docente a medida que va ampliando su conocimiento y enriqueciendo su repertorio de recursos didácticos. Por el contrario, son los que nunca asistieron a ninguna experiencia formativa los que menos necesidad sienten de ella y los que menos las demandan cuando se ofrecen en sus universidades.

“Este libro asume que los mejores profesores son aquellos que saben por qué hacen lo que hacen cuando enseñan. Ellos toman en consideración diversas alternativas, sopesan sus posibles efectos y evalúan sus decisiones recogiendo evidencias relevantes”, con esta idea como punto de partida comienza *Studying Teaching*, el libro de Raths, Pancella y Van Ness (1971). Ése es también el objetivo básico en la formación del profesorado universitario. Hemos avanzado mucho en esa dirección, pero aún queda mucho camino por andar. Por eso resulta preciso seguir insistiendo en la necesidad de la formación y en que ésta es una tarea que nos incumbe a todos, desde los equipos rectorales a las Facultades, Departamentos, Equipos de investigación y profesores individuales. Sólo la sinergia en el esfuerzo colectivo hará que la calidad de la docencia mejore.

IV. El EEES en el día a día de la actividad formativa

Se acabó la corrida. Volvamos, ahora, al día a día de la convergencia. A su construcción como proceso de transformación de la realidad. Y en ese sentido, nos tropezamos con un problema inicial importante: resulta difícil hacerse una idea de qué cambiará con la convergencia. No qué cambiará en las estructuras académicas, sino qué cambiará en la cotidianeidad académica. No resulta fácil *visualizar* en qué puede consistir ese cambio. Sobre todo saber en qué consiste el cambio anunciado en

lo que se refiere a la docencia. Al igual que a muchos otros colegas, 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.

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 los más altos objetivos de calidad en la formación.

Hace unos meses estaba dando una conferencia en Pamplona y al poco de comenzar se levantó un profesor del final de la sala y pidió la palabra. Me dijo. Mire usted, espere un poquito, por favor. Discúlpeme, yo soy ingeniero y necesito partir con un esquema inicial claro. Preciso que me diga cuál es el problema. Ya sé que usted va a comenzar a hacer propuestas y a marcar cambios necesarios pero, claro, si primero no nos dice cuál es el problema corremos el riesgo de no poder referenciar sus palabras. No vamos a saber si lo que usted dice-propone tiene que ver con el problema, si puede resolverlo o si, quizás, no solo no lo resuelva sino que lo agrave más. En sus palabras iniciales no vi claro cuál es el problema al que la convergencia quiere dar respuesta. Le agradecería esa clarificación.

Me pareció una pregunta magnífica. Estoy menos seguro de que supiera responderle bien y de que le ayudara a establecer ese esquema previo. Lo que le dije fue que, en mi opinión, el problema era el aprendizaje, cómo aprenden nuestros alumnos. Que, al margen de los otros propósitos de mayor rango político (homologación de titulaciones, equiparación de los sistemas europeos, competitividad, etc.), subyace a toda la propuesta una nueva filosofía pedagógica sobre cómo articular y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que sobre eso se iba a centrar mi charla.

Por eso el proceso de convergencia, junto a las grandes orientaciones programáticas, concreta ciertos principios didácticos destinados a mejorar la calidad de la docencia. En tal sentido, el enfoque pedagógico del proceso de convergencia está basado en un principio básico: ***“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.

Curiosamente, he visto que hasta esta idea de trasladar el centro de la docencia de la enseñanza al aprendizaje suscita recelos en algunos críticos de la convergencia. Ven en ello, no me digan cómo, una nueva expresión de los mimbres neoliberales con los que se construye todo este proceso. Mi idea al respecto es bien distinta y creo que en ese punto radica una de las aportaciones clave de la innovación docente que se propugna desde la convergencia. Tiene que ver con esa “visibilización” de los estudiantes a la que antes me refería. La enseñanza se puede hacer para un grupo amplio de estudiantes. El aprendizaje es un proceso individual que cada estudiante realiza a su manera (*quod recipitur recipitur in modo recipientis*, rezaba el dicho latino). Los modelos basados en la enseñanza han resultado funcionales en sistemas docentes en los que predomina la lección magistral y la atención a grupos grandes de alumnos. Pero si lo que se pretende es convertir el aprendizaje en el eje de la docencia, eso significa supervisar el proceso de aprendizaje que sigue cada estudiante y eso sólo es posible si, además de lecciones magistrales, incorporamos a la docencia el trabajo de seminario o taller con grupos pequeños y las tutorías individuales o en pequeños grupos.

Podríamos decir, en este contexto, que cambian profundamente algunas de las coordenadas en las que se ha venido desarrollando la docencia universitaria hasta la actualidad. Coordenadas que, en síntesis, vienen marcadas por las siguientes ideas:

- Una *docencia centrada en el estudiante*, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un *diferente papel del profesor* que, de estar centrados en la transmisión de los contenidos de la materia, pasamos a ser facilitadores del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- 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).
- Cambios en la organización de los aprendizajes: una *perspectiva curricular* de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación de las diversas materias y experiencias formativas de la titulación.
- La incorporación del *Practicum* como pieza clave en la apertura de la formación al mundo profesional y en la incorporación de otros agentes formativos más allá de los académicos (empresas, instituciones, ONGs, etc.).
- 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.
- 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.

De cara a la planificación didáctica de nuestras clases esas ideas básicas de la convergencia nos llevarían a plantearnos, entre otras cosas, lo siguiente:

- Que tenemos que preparar a nuestros estudiantes para un tipo de *aprendizaje más autónomo y autogestionado* (pero acompañado y guiado por nosotros como profesores). Y, como consecuencia derivada, que tenemos que prepararlos nosotros mismos, como profesores, para hacerlo posible.

- Que deberemos dar tanta importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje como a la mera acumulación de contenidos. 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 *life-long learning*).
- 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).
- Que deberíamos propiciar una docencia ajustada a los parámetros curriculares tomando en consideración la doble condición de la *progresividad* y *continuidad* en la formación. 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 en función de su aportación al perfil profesional de la titulación).

Todos estos puntos requerirían una explicación mayor de la que se puede ofrecer aquí. Lo he tratado más extensamente en un artículo reciente (Zabalza, 2006). En todo caso, puede observarse que casi todos ellos tienen fuertes vinculaciones con respecto a la planificación de la docencia. Y algunos de ellos requieren, necesariamente, de experiencias prácticas que sirvan de referente profesional a las actuaciones académicas. Que doten de sentido y orientación hacia la profesión a los conocimientos que los estudiantes van trabajando en las clases.

Conclusión

Ha llegado el momento de cerrar esta especie de soliloquio, quizás excesivamente defensivo. Pero ya había anunciado en la introducción que no evitaría la polémica ni el compromiso personal. Con todo, llevo ya suficiente tiempo en esto como para ser capaz de relativizar mis propias convicciones. No me cuesta aceptar que mi visión del proceso de convergencia pudiera estar sesgada. No tengo la más mínima duda de que hay opiniones claramente divergentes de la que yo he expuesto (este mismo número de *Innovación Educativa* es buena prueba de ello). En fin, acepto que la convergencia tiene sus luces y sus sombras, pero pese a ello, sigo creyendo que nos abre una oportunidad excelente para mejorar la docencia de nuestras universidades. Se podrá construir esa mejora desde unos supuestos ideológicos u otros; a través de procesos diversos y con herramientas técnicas diferentes. Pero si, al final, implicándonos en la convergencia u oponiéndonos a ella, vamos dando pasos en esa dirección, bienvenidos sean los debates, las incertidumbres y las frustraciones personales.

Debemos aprovechar todo el esfuerzo político e institucional que se ha puesto en marcha con el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata de un proceso con mimbres suficientes como para hacer buenos cestos, pero que, al igual que nos ha pasado con otras oportunidades anteriores, pudiera quedarse en un puro maquillaje institucional. Si al final todo queda en que hemos reconvertido nuestros créditos convencionales (las 10 horas de docencia) en créditos ECTS., habrá sido el parto de los montes (un puro *ajuste*, en la terminología de Eckel y Kezar, antes mencionados).

Muy al contrario, la propuesta que renovación de la docencia universitaria que nos llega de Europa trae consigo retos tan sustantivos que son capaces de configurar un nuevo escenario especialmente propicio para la innovación y el desarrollo de nuevas iniciativas por parte de los docentes. Y para que eso suceda se requiere, igualmente, que desde las instituciones universitarias se propicie

ese plus de motivación y esfuerzo que se nos exige, y la formación necesaria para que estemos en condiciones de dar una respuesta efectiva a dichos retos.

Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (1994):** *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society.* Buckingham. SRHE y Open University.
- ECKEL, P. D. y KEZAL, A (2003).** *Taking the reins. Institutional transformation in Higher Education.* Westport: Preager Pub.
- ELMORE, R. F. et alii (1990).** *Restructuring Schools : the next generation of Educational Reform.* Jossey-Bass Publ. Oxford.
- ELTON, L. (1997).** Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education, en AYLETT, R. y GREGORY, K. (Ed.): *Evaluating teacher quality in Higher Education.* London: Falmer Press. Págs. 33-42.
- RATHS, J.; PANCELLA, J. R.; VAN NESS, J. S. (1971).** *Studying Teaching.* London: Prentice-Hall.
- VALCARCE CASES, M. (2006):** Reflexión sobre el proceso de transición al EEES en las Universidades españolas. *Programa Estudios y Análisis del MEC.* Texto en <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/repositorio/20061214123631Informe%20Final%20EA2006-0038.pdf>
- VILLA, A. (2004).** Evidencias de Innovación en el Sistema Universitario. Ponencia presentada al *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria.* Univ. de Deusto (Bilbao), 21-24 de Enero 2004.
- ZABALZA, M. A. (2003).** *Competencias docentes del profesorado universitario.* Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2006).** La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 29 (3) Dic. 2006, págs. 37 – 70.