

Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ETCS

Joan Rué Domingo

Correspondencia:

Joan Rué Domingo

Director Unitat IDES
Edific. Rectorat
Universitat Autònoma de
Barcelona
08193 Cerdanyola del Vallès
Barcelona (Espanya)

Tel. 34 93 581 4166 – 4207
Fax 34 93 581 4167

E-Mail: Joan.Rue@uab.es

Recibido: 15/10/2004
Aceptado: 05/11/2004

RESUMEN

El ECTS puede ser comprendido como una oportunidad para el desarrollo de propuestas de formación superior relevantes y más acordes con las necesidades emergentes en la nueva sociedad del conocimiento. El nuevo modelo comporta un cambio cultural docente, a la vez que es una oportunidad para actualizar y dotar a los modelos de formación de una fundamentación y un desarrollo práctico mucho más acorde con lo que hoy sabemos y con lo que estamos en condiciones de hacer.

Sin embargo, a la vez que se propone un cambio de fondo, el nuevo sistema trastoca muchas cosas y contiene enfoques discutibles, como no podría ser menos. Entre los conceptos de fundamentación de los ECTS que podemos someter a una discusión crítica están, por ejemplo, los de «empleabilidad», y de «competencias».

En este sentido cabe considerar algunas posibilidades que ofrece la autonomía universitaria para adaptarse a las nuevas iniciativas, afrontar los obstáculos que se van a presentar en forma de limitaciones de todo tipo y aportar propuestas de resolución sobre los aspectos más polémicos de las políticas universitarias comunitarias.

El punto de vista defendido muestra que una reforma no prejuzga las condiciones ni las concreciones de la misma si los distintos agentes no abdican de su capacidad de ejercicio profesional autónomo y se preocupan de revisar sus propios esquemas de acción, sometiéndolos al contraste del exterior, rompiendo así la lógica endógena de los discursos.

PALABRAS CLAVE: Reforma, Formación universitaria, ECTS, Aprendizaje, Oportunidad, Convergencia, Autonomía, Competencias, Titulación

Conceptualising teaching and learning at University by mean of ECTS

ABSTRACT

The ECT System can be understood as an opportunity for developing relevant new higher education proposals, according to the emergent social needs within the knowledge society. The new model can be understood as a key issue for promoting a cultural shift in teaching. It can also be seen as an opportunity to frame university education models in two factors: more updated research knowledge and professional development coming from the new practices.

In this way, the model becomes a new paradigm that changes many traditional conceptions, besides being based on controversial concepts such as employability and competences. Nevertheless, we can deal with concepts like these by developing them within our own framework, within each university's autonomy.

The point of view shown here highlights how a reform does not affect either the preliminary or the specific conditions needed for it. Especially when social agents do not mistrust their capacity for their autonomous professional behaviour or when they do not hesitate to review their own plans of action, contrasting them and adjusting them to social requirements and, thus, breaking down the endogenous logic of academic narratives.

KEYWORDS: Reform, Higher education, ECTS, Learning, Opportunity, Convergence, Autonomy, Competence degree.

El *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)*, en lengua inglesa), de ordinario suele ser definido correctamente en sus rasgos técnicos, aunque no suele ser bien explicado en todo aquello que realmente significa y mucho menos en lo que puede representar el hecho de asumirlo en profundidad por parte de los distintos modelos universitarios vigentes en cada país. En el presente texto se realizará una aproximación a lo que representa y puede significar

esta modalidad de cálculo del tiempo de dedicación al estudio por parte de los estudiantes.

Más allá de las representaciones extendidas, el ETCS puede ser contemplado desde distintas perspectivas. Sin embargo, una aproximación rigurosa a este nuevo concepto requiere considerar todas aquellas en su conjunto. Veamos cuáles son:

- ❑ Uno de los tres elementos políticos cruciales de la reforma universitaria europea, o de la nueva política universitaria que empieza su andadura en Europa. Un sistema acordado entre universidades primero al cual se han unido, después, las voluntades políticas de los Estados.
- ❑ Una modalidad de cálculo del tiempo de formación que realiza un estudiante promedio, o lo que se ha denominado como la «*carga de trabajo*» de un estudiante durante un curso académico. Dicho modelo de cálculo del tiempo se contextúa en:
 - ❑ Una nueva perspectiva de la formación profesional universitaria, basada la elaboración de propuestas de formación a partir de en competencias, lo que conlleva una propuesta de reforma de los estudios.
 - ❑ Un sistema de reconocimiento mutuo entre universidades de la formación de los estudiantes.
 - ❑ Un sistema de formación basado en el reconocimiento externo o acreditación del título otorgado.

En definitiva, el ECTS puede ser comprendido como una oportunidad para el desarrollo de propuestas de formación superior relevantes y acordes con las necesidades sociales emergentes en la nueva sociedad del conocimiento.

Como conclusión provisional de lo expuesto, para una mejor comprensión de lo que es el modelo ECTS sugeriría considerar como poco útiles los actuales marcos de comprensión de la realidad universitaria, así como determinados estereotipos que se mencionarán más adelante. En efecto, la hipótesis de la que se parte es que este modelo cambia el paradigma de lo que actualmente entendemos como formación universitaria. En consecuencia, ante una nueva realidad sólo caben nuevas formas de acercamiento a la misma.

1.- Un elemento político crucial de la reforma universitaria europea

En una Unión Europea donde la libre circulación de profesionales y de estudiantes en formación es ya un hecho, el actual sistema educativo superior con sus respectivas regulaciones nacionales, sus modalidades de reconocimiento burocratizadas, sus distintitos enfoques para la formación de aquellos profesionales, empieza a encontrarse al margen de unas dinámicas sociales que expresan la existencia de una nueva realidad distinta a la tradicional. Por otra parte, la visualización del «espacio» europeo universitario se traduce en un reclamo que se abre al mercado mundial de la formación superior.

Más que entrar a definir los parámetros que definen el modelo de docencia que hoy conocemos y que está entrando en crisis, es interesante tener constancia de los argumentos que apuntan a la necesidad de proceder a una revisión profunda de los distintos rasgos en los que actualmente fundamentamos la acción docente universitaria. A este respecto, puede sernos ilustrativo aproximarnos a las insuficiencias detectadas en el papel social de las universidades, según un reciente documento de la Comisión Europea, (2003)¹ realizado desde la perspectiva del proceso de convergencia:

- Titulaciones superiores, se anuncia que no habrá una Europa del conocimiento sin una Europa de la Educación Superior
- Frente a una formación de corte academicista, se señala la necesidad de incrementar el atractivo y la calidad de la formación profesional universitaria.
- Frente a la formación en un solo centro se señala la necesidad de movilidad en el campo de la formación.
- Frente al énfasis actual en la formación inicial, se detecta un progreso insuficiente en estrategias para el aprendizaje a lo largo de la vida productiva.
- Se concibe el espacio formativo europeo como un espacio de generación de recursos humanos. Se constata que la Unión queda por detrás de sus principales competidores. Dicha constatación se fundamenta en los aspectos siguientes: una insuficiente inversión en recursos humanos, la falta de personas formadas en centros de educación superior, en el hecho de que la unión atrae menos personas de talento que sus competidores.
- Se apunta a que los principales *indicadores (de eficiencia)* se hallan todavía «en rojo», como la tasa de abandono escolar temprano en la universidad, (el objetivo para los próximos años es descender desde el 20 al 10%). Otros

indicadores son la tasa muy baja de mujeres en los campos científico y técnico, el hecho de que cerca del 20 de los jóvenes fracasan en la adquisición de competencias clave y la constatación de que todavía pocos adultos participan de un aprendizaje continuado.

El ECTS es una de las principales respuestas políticas a éste nuevo sistema de necesidades. Se configura como un criterio de homologación en la formación profesional superior entre universidades para denotar los rasgos fundamentales del espacio europeo de la formación universitaria. Estos dos rasgos son la base del acuerdo establecido entre universidades, que culminó en la Declaración de Bolonia, acerca de dotarse de un sistema de reconocimiento mutuo y acreditado de la formación que jugara, a su vez, el papel de elemento identificador de un sistema de formación correspondiente a un mismo espacio político, productivo y social.

2.- Una modalidad (nueva) de cálculo del tiempo de formación

La necesidad política que se acaba de enunciar requería un instrumento para hacerla viable. Dicho instrumento es el concepto de crédito europeo, el cual permite realizar una acreditación automática del progreso del estudiante en su formación mediante agencias independientes reconocidas, sean o no gubernamentales. Dicho mecanismo le ha de permitir a la universidad receptora tener una información acerca del nivel de formación del peticionario mucho más transparente que la facilitada por los actuales sistemas de convalidación, fundados esencialmente en requisitos burocráticos.

En este sentido, pues, el *Crédito Europeo* (CE) se puede definir como la unidad de valoración del conjunto de la actividad académica del estudiante contabilizada en términos de volumen de trabajo realizado o de *carga de trabajo*. En el BOE del mes de septiembre del año pasado se definía oficialmente así al CE:

«Es la unidad de medida académica que representa la cantidad de trabajo que requiere el estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene mediante la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas encaminadas a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y válidos en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, incluyendo las horas de estudio y de

trabajo que el estudiante debe realizar para conseguir los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios». R.D.²

Dicha definición encierra la transformación del actual paradigma de la formación universitaria. Es el estudiante quien ve acreditado —mediante un sistema que favorece la transparencia del proceso— el conocimiento desarrollado mediante el reconocimiento oficial de su tiempo promedio de estudio, así como de la integración de todas las actividades de aprendizaje relevantes y de los conocimientos que haya podido desarrollar en el curso de este estudio. Ello es coherente con un enfoque de la formación fundada esencialmente en el aprendizaje y no en la enseñanza. Desde esta perspectiva el poder del profesor individual se ve reducido y transformado. Su función central, ahora, será potenciar el aprendizaje. Por parte del estudiante también se dan profundos cambios. Se le atribuye un mayor grado de responsabilidad y autonomía sobre su formación y de dedicación al estudio.

Por último, el reconocimiento explícito de las actividades de aprendizaje tiene mucho que ver con su potencial diversificación, en lugar de monocromatismo de las actuales prácticas de enseñanza. En el esquema siguiente se pueden apreciar representadas la tipología del tipo de trabajo que puede acreditar un alumno.

Docencia directa + control docente <i>Trabajo dirigido</i>	Ejercicios, debates, seminarios, laboratorio, tutorización + evaluación de seguimiento <i>Trabajo tutelado</i>	Aprendizaje autónomo + materiales y recursos de autocontrol <i>Trabajo autónomo, reconocido</i>
---	---	---

Esquema 1.- Modelo general del empleo del tiempo de aprendizaje en los créditos ECTS³

3.- Una nueva perspectiva de la formación profesional universitaria

En función de lo que se acaba de apuntar, el Sistema ECT apunta a una formación profesional orientada desde un enfoque bien distinto al convencional, por lo menos en nuestros medios universitarios. Se apunta a una formación basada en el desarrollo de competencias, en lugar de centrarse fundamentalmente en la adquisición de conocimientos académicos, así como en la *empleabilidad* de los egresados.

Este enfoque sólo se puede resolver eficazmente sacando a la universidad de su aislamiento con relación a su medio social y productivo. En tanto que las competencias para la *empleabilidad* no son ni independientes de los contextos ni de las modalidades de trabajo, ni de lo que saben los alumnos, sólo se pueden especificar contrastando la propuesta universitaria con la proveniente de la experiencia de la realidad. Ello va a introducir una nueva concepción de la preparación profesional: los perfiles y los contenidos específicos de la profesionalidad no son inmutables, antes bien, se pueden explicar en función de su modo de concreción en un lugar y tiempo dados, una preparación que, en cualquier caso, no debería confundir competencias con habilidades. Así, a la formación profesional de nivel superior se la puede considerar como aquella que apunta al desarrollo de dimensiones como las siguientes:

- ☑ Dominar los conocimientos propios de su formación
- ☑ Tener una percepción compleja de los problemas
- ☑ Desarrollar un pensamiento científico para aproximarse a su análisis y solución
- ☑ Tener habilidades para resolver problemas
- ☑ Desarrollar una capacidad de trabajo en colaboración
- ☑ Orientar éticamente el trabajo profesional
- ☑ Seguir la propia formación continua y mejorar las propias competencias profesionales

Una segunda consecuencia derivada de lo comentado es que la formación universitaria va a generar un «mercado» de oferta formativa mucho más diferenciado que el actual, en la medida que los contenidos y los perfiles de la oferta formativa acentúen más las modalidades de desarrollo profesional que los contenidos académicos que las sustentan, de naturaleza más teórica o descontextuada.

4.- Un sistema de reconocimiento mutuo entre universidades

La concreción asignada a los anteriores criterios no puede ser adoptada por una universidad de modo unilateral, sino que, en el marco de los vigentes Planes de Estudios deberá tener una acreditación de las respectivas titulaciones lo que facilitará el flujo de universitarios entre las que cumplan este requisito. Dicho requisito se concretará para los estudiantes en el *suplemento europeo al título*.

Así, las políticas para captar estudiantes se verán completadas por otras tendientes a su retención o a la captación de estudiantes de otras universidades, lo cual va a consolidar un tipo de mercado universitario de la formación profesional en Europa.

5.- ¿Qué transforma la propuesta de los ECTS?

Si tuviéramos que hacer un primer balance del calado del cambio apuntado por los ECTS podríamos resumirlo del siguiente modo:

- ▣ Impulsa la formación superior hacia el cambio de convergencia universitaria sobre la base de un reconocimiento mutuo de las modalidades aplicadas de formación.
- ▣ Centra la discusión en el currículo como experiencia formativa diversificada y no en su vertiente de Plan de Estudios.
- ▣ Promueve la autonomía y la responsabilidad del alumnado en los procesos de aprendizaje.
- ▣ Sitúa al profesorado en un nivel profesional docente mucho más elevado: el de ser gestores del aprendizaje del alumnado.
- ▣ Favorece la autonomía de las decisiones universitarias, políticas y prácticas, por encima de las políticas genéricas y formales de los Estados.

Sin embargo, a la vez que se propone un cambio de fondo, el nuevo sistema trastoca muchas cosas y contiene enfoques discutibles, como no podría ser menos. El hecho de detenernos en ambos aspectos es importante en la medida que aquello «trastocado» puede erigirse en un obstáculo importante para el cambio si los procesos no se gestionan de acuerdo con dichos referentes.

La adaptación plena al modelo ECTS va a significar una remodelación e incremento de los recursos docentes, desde profesorado hasta las aulas y sus equipamientos o a la necesidad de dotar a Facultades y Escuelas de nuevos espacios tutoriales, para el estudio, etc., entre muchos otros aspectos. Las limitaciones detectadas, aún siendo importantes, no son cruciales para emprender el camino del cambio. Sin embargo, su ausencia va a conjugar las limitaciones del sistema actual y podrá disuadir de emprender ciertas reformas.

Por otra parte, el sistema actual, con sus vicios y virtudes, expresa también un *status quo* de las relaciones de poder y de influencia en el interior de los centros educativos: la distribución de recursos, de los actuales y los nuevos, las formas de contabilizar la dedicación docente, los hábitos docentes, los calendarios de trabajo, tanto los formales como los que, en la práctica, establecen los usos de los docentes. Afrontar un cambio supone someter aquello que hoy es un hábito a la inseguridad o indeterminación de los resultados, supone volver a confrontar lo conocido a un nuevo sistema de relaciones de poder, en un marco temporal relativamente distante. Ello supone la posibilidad de retrasar decisiones hoy importantes para más adelante, sin que se perciban directamente los costes de adoptar este retraso.

Por último, hay aspectos de la concepción de los ECTS que pueden ser perfectamente sometidos a discusión y crítica, aunque en este aspecto hay que ser muy cuidadosos en no mezclar la crítica a cierta fundamentación con los argumentos que manifiestan voluntades de no revisar el sistema actual, como si éste, por conocido, mereciera estar fuera del alcance de la actividad crítica. Así, entre los conceptos de fundamentación de los ECTS que podemos someter a una discusión crítica están, por ejemplo, los de «*empleabilidad*», y de «*competencias*»

6.- Una oportunidad para el desarrollo de propuestas de formación superior relevantes

Independientemente del grado de confianza, de entusiasmo o de rechazo que el modelo genere, es importante aceptar una premisa básica, la del cambio relativamente acelerado en la formación profesional universitaria. Y ello no va a ser válido, tan sólo, para las profesiones liberales, sino que también va a afectar a aquellas profesiones que se desarrollan en el marco de los Servicios Sociales de los Estados, sea salud, educación y otros.

En consecuencia, el modelo de los ECTS plantea una oportunidad para cambiar. En efecto, la concepción vigente de la formación profesional en nuestros escenarios deja mucho que desear, salvando todas las experiencias positivas que existen y el esfuerzo profesional de aquellos que trabajan para la mejora de la calidad de la formación.

Ello es así, debido a que las hipótesis que sustentan nuestra concepción de lo que es formación simplemente no se sostienen o poseen una base muy débil de fundamentación. Veamos algunas de estas hipótesis:

- El perfil de la formación proviene de un Plan de Estudios estático, en vez de un perfil de competencias progresivamente actualizado, revisado y contrastado con las demandas sociales progresivamente cambiantes.
- El resultado de la formación proviene de un agregado de materias y de trabajo docente que raramente se comparte o se coordina para hacer esta formación más eficiente o centrada en los aspectos fundamentales de la misma.
- La formación práctica suele seguir a la teórica, en vez de hallarse sustentadas mutuamente y el grado de valor asignado a la primera puede diferir sustancialmente en relación con el valor asignado a la segunda.
- La base de la evaluación de la formación recibida son los conocimientos académicos, en los que abundan los conceptos y la información, en lugar de incorporar plenamente procedimientos y la capacidad de analizar y comprender los contextos y las situaciones profesionales más relevantes.
- La base de la formación es la recepción y asimilación de un conocimiento indirecto, codificado y organizado hacia las certezas, en vez de incorporar la deliberación de problemas o casos o el debate y el contraste de puntos de vista entre distintos agentes.
- Mientras que los actuales planes son muy específicos y rígidos en el intento de homogeneizar la formación teórica básica entre universidades, las actividades de formación práctica de los estudiantes pueden seguir itinerarios muy diversificados y aleatorios.
- En el caso de la formación docente en la enseñanza secundaria, incluso para el tramo obligatorio de la misma, la formación profesional es de corte exclusivamente académico de materia, sin que los futuros profesionales puedan adquirir la más mínima experiencia de conceptualizar la realidad educativa con la que se encuentran al margen de las teorías populares pre-profesionales.
- La formación profesional puede darse al margen del conocimiento que tiene su origen en la investigación educativa.
- Es todavía posible plantearse una formación profesional, en el marco de una Europa multilingüe y de un Estado con cuatro lenguas oficiales, sin adoptar ninguna consecuencia práctica relevante con respecto al aprendizaje de segundas y terceras lenguas.

- El principio de igualdad en la formación se ejerce más como un control burocrático hacia las instituciones responsables de la formación que sobre el análisis cualitativo de las iniciativas más funcionales para la formación de los estudiantes y su eventual generalización.

Las hipótesis en las cuales se conjuga el actual modelo, poseen, como vemos, enormes limitaciones. Por ello, el nuevo modelo debe ser comprendido a fondo en aquello que comporta un cambio cultural y considerarlo como una oportunidad para actualizar o modificar los anteriores presupuestos y dotar a los modelos de formación de una fundamentación y un desarrollo práctico mucho más acorde con lo que hoy sabemos y con lo que estamos en condiciones de hacer.

7.- El ámbito de autonomía de las universidades y sus posibilidades

En el espacio restante de este texto voy a considerar algunas posibilidades que ofrece la autonomía de cada universidad para adaptarse a las nuevas iniciativas, afrontar los obstáculos que se van a presentar en forma de limitaciones de todo tipo y en aportar propuestas de resolución sobre los aspectos más polémicos de las políticas universitarias comunitarias.

Un ejemplo posible lo tenemos en el concepto de «*tiempo promedio del estudiante*». Este es un ejemplo de indeterminación que cada Titulación, en el marco de la respectiva Escuela o Facultad, deberá precisar para decidir qué entiende por tal, de acuerdo con su práctica. Para analizarlo mejor, consideremos una serie de posibilidades que afectan al parámetro «*tiempo de aprendizaje*» del alumno, un parámetro que es fijo y se calcula en unas 1500 horas por curso académico y 40 semanales.

Lejos de ser un aspecto puramente técnico o aritmético, aquél concepto, como otros, constituye uno de los mojones de la política formativa del centro con respecto a los nuevos escenarios de la formación. Lo veremos ilustrado a través de dos tipos de decisiones.

En el cuadro siguiente se establece un repertorio básico de actividades de aprendizaje el tiempo de cada una de las posibilidades de aprendizaje debe ser distribuido entre las distintas materias o actividades formativas y en el interior de cada materia o ámbito de la formación. Su distribución no se halla pre-determinada en absoluto, y depende de las decisiones que se adopten en los distintos escalones.

- 1.- Enseñanza directa presencial, (mediante la intervención oral, materiales, problemas, etc., del profesor)
- 2.- Tutoría, individual, en grupo, virtual
- 3.- Trabajo de campo, resolución de problemas
- 4.- Laboratorio, prácticas, *practicum*
- 5.- Seminarios, Forum
- 6.- Trabajo autónomo, individual y en grupo
- 7.- Evaluación, (preparación y pruebas)

Cuadro 1.- Tipología de actividades formativas

De acuerdo con estas posibilidades de formación, la cuestión a preguntarse es ¿qué porcentaje de tiempo va a tener asignada cada una de estas modalidades de trabajo para cada actividad evaluada oficialmente, en una materia? ¿Y en un curso/ o ciclo formativo?

En segundo lugar, la noción de tiempo promedio, lejos de ser una variable técnica, depende de cómo se oriente el trabajo del alumnado. Dicho de otro modo, las 40 horas semanales o las equivalentes anuales permiten hacer determinadas cosas, en función de cómo se hagan las mismas. Así, el grado de concreción de un determinado aprendizaje y la dedicación del alumno al mismo variará si esta aproximación es de carácter general o especializado, si determinados aprendizajes se dan al inicio de su formación o se van distribuyendo a lo largo de la formación, si preceden a las prácticas o se dan durante o después de ellas, es decir, por su ubicación en la secuencia general de las enseñanzas.

En segundo lugar, el tiempo dedicado será distinto si se acentúan sólo los aspectos conceptuales, sólo los procedimentales o ambos, es decir por las finalidades asignadas a la enseñanza impartida. Una tercera posibilidad de uso diferenciado del tiempo descansa en la modalidad de enseñanza escogida por parte del profesorado: una formación impartida magistralmente ocupa un tiempo del estudiante distinta a otra resuelta mediante casos, problemas, o con propuestas de trabajo en grupo. Un cuarto nivel de consumo de tiempo lo podemos encontrar en la orientación asignada al aprendizaje, según sea orientada al descubrimiento o hacia la reproducción de lo impartido también podrá diferir el tiempo. Otra posibilidad, en fin, está en el tipo de evaluación que se desarrolle, cuanta retroalimentación pueda tener el estudiante de su trabajo, los *inputs* que se negocian con los estudiantes para que computen en la valoración de su esfuerzo en el estudio, etc. y por el modo como todos ellos se ponderan.

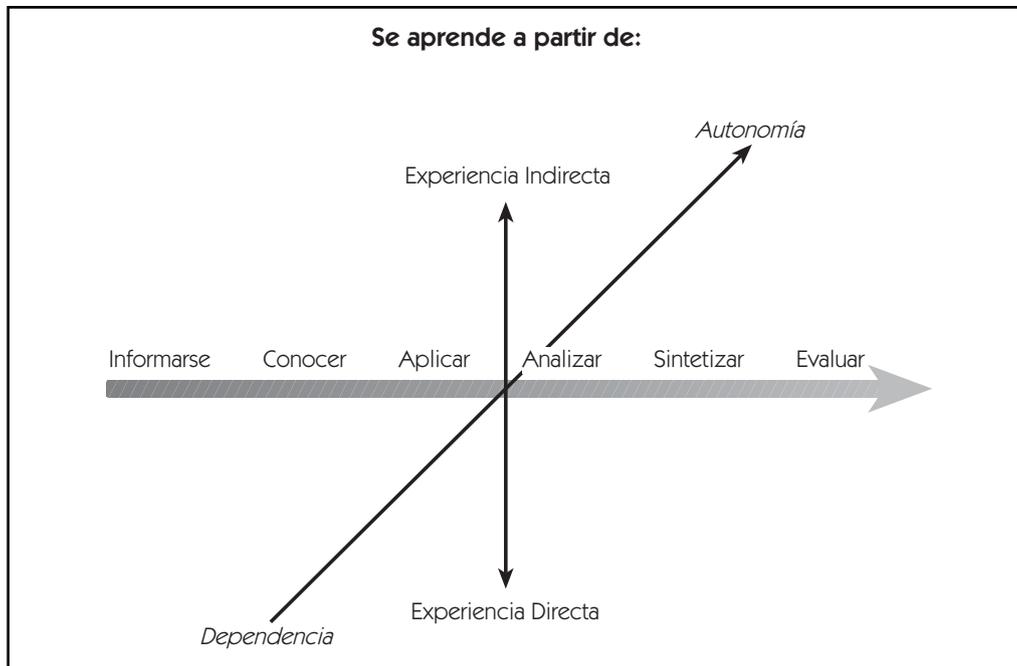


Figura 1.- Variables que afectan todo aprendizaje

La Figura 1 trata de ilustrar lo apuntado anteriormente de otro modo. En ella se representan las grandes posibilidades de todo aprendizaje: se aprende en un determinado grado, desde la información hasta saber evaluar, de acuerdo, por ejemplo, con la escala que estableció Bloom, pero se aprende también de la experiencia directa y de la indirecta, o en una determinada combinación de ambas y, finalmente, se aprende en una relación entre la dependencia de alguien, su apoyo más o menos cercano o lejano y se aprende autónomamente. Lo que se pretende concluir es que todo aprendizaje propuesto reúne una determinada proporción de los tres grandes ejes, nivel de profundidad, tipo de relación con los fenómenos y grado de apoyo externo. El tiempo resultante empleado en una actividad va a depender del modo cómo se conjuguen las tres variables en una situación formativa específica.

El segundo ejemplo a considerar es el de la selección de las competencias que van a definir el perfil de la formación, en relación con otro concepto polisémico como el de la «empleabilidad». Este concepto merece ser atendido convenientemente, aunque no de forma simple. Así, por ejemplo, en la UAB se ha recomendado seguir un proceso complejo que podríamos ilustrar mediante el esquema siguiente:

<i>Fuentes externas que informan de perfiles profesionales</i>	<i>Fuentes internas UAB</i>	<i>Validación de la propuesta de perfil UAB</i>
<p>Proyecto Tuning ANECA Informes Porta22@, Barcelona</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de propuesta de la comisión de Titulación • Informe sobre la formación en diversas competencias profesionales por parte de los titulados UAB, (Observatori de Graduats UAB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo de la Titulación • Validación externa de la misma por una comisión de profesionales, empleadores, etc., externos a la UAB.

El eje central adoptado para la UAB ha sido la formación personal de los profesionales. En este sentido, se han considerado de un modo diferenciado los perfiles de aquellas titulaciones más orientadas hacia la profesionalidad y las titulaciones cuyo perfil profesional es más abierto, por ser titulaciones de carácter más teórico.

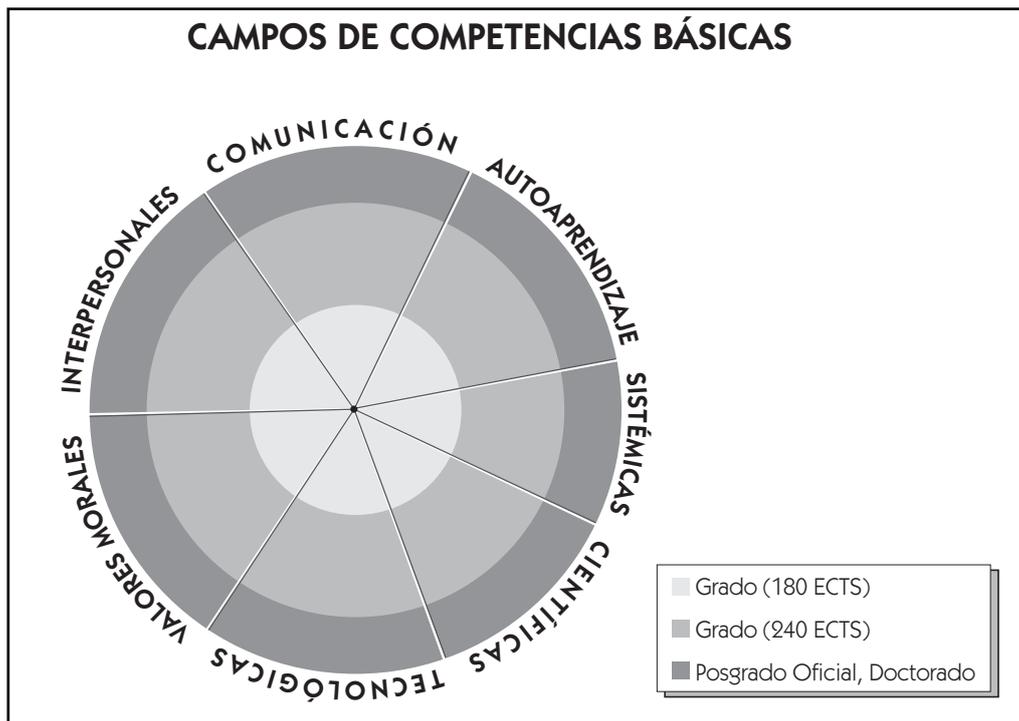


Figura 2.-

Para facilitar la toma de decisiones en el interior de las titulaciones, (sea en comisión, sea en plenario de las mismas) se ha adoptado un modelo de clasificación de las competencias elaborado a partir de Rué⁴, (2002) —(Figura 2)— el cual permite una toma de decisiones mucho más sistemática en relación a los distintos perfiles que pueden asumirse como referentes formativos relevantes para una determinada titulación. Cada campo se halla convenientemente descrito y permite clasificar debidamente la preselección de competencias, así como evaluar sistemáticamente las decisiones adoptadas.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la selección de competencias de una titulación, lejos de estar predeterminada, puede conjugarse de una forma relevante y de modo diferencial a las demás titulaciones, en una determinada universidad, sin alterar el principio de igualdad de la formación entre todos los centros y, a la vez, concurrir de un modo específico y con propuestas relevantes, al nuevo espacio europeo de la formación superior.

A modo de síntesis y mirando hacia el exterior

El punto de vista que hemos defendido nos muestra, en definitiva, que una reforma no prejuzga las condiciones ni las concreciones de la misma si los distintos agentes no abdican de su capacidad de ejercicio profesional autónomo y se preocupan de revisar sus propios esquemas de acción, sometiéndolos al contraste del exterior, rompiendo así la lógica endógena de los discursos.

Como muestra o ejemplo de lo que se pretende decir, veamos las opiniones de síntesis que se formularon en un encuentro europeo de estudiantes universitarios celebrado en Huelva⁵, hace un año aproximadamente. los asistentes hacían una valoración global positiva del proceso de reforma. No obstante plantear que la consideraban necesaria, destacaban, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ♦ La Universidad no puede ser considerada tan sólo como una «alta escuela de oficios». Hay que aprender desde la práctica y no sólo para la práctica.
- ♦ Es fundamental combinar la docencia con la investigación.
- ♦ Hay que realizar un importante esfuerzo en nuevas y mayores dotaciones (en bibliotecas, equipamiento informático, políticas de ayuda personal al estudio más significativas, etc.)

- ✦ Preocupa que no se le dé la necesaria importancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras, como materias comunes en el diseño de las nuevas titulaciones, atendiendo a la necesidad de facilitar la movilidad en la Europa del S. XXI.
- ✦ Es importante que las instituciones mantengan un margen significativo de singularidad, con el fin de que puedan contextualizar la formación en función de las características singulares de cada escenario social.
- ✦ Es necesario —afirman— desarrollar un cambio profundo, tanto en la mentalidad del profesorado como en la de los gestores, evitando una visión simplista, triunfalista y acrítica de la implantación del nuevo sistema.
- ✦ Sobre la cultura de evaluación del conocimiento proponen cambios sustanciales en la medida que los modelos actuales «potencian el estudiar para aprobar y no para aprender.
- ✦ Desvincular las tutorías de la orientación para los exámenes para asignarles nuevos contenidos, en tanto que es un espacio para orientar los aprendizajes y para asesorar sobre las futuras prácticas.

Ahora bien, para que las consideraciones de los estudiantes sean escuchadas depende en buena medida de:

- ↳ La capacidad de cada universidad de ejercer su propio espacio de autonomía a fondo.
- ↳ De definirse de un modo específico, de acuerdo con las fortalezas propias y las del contexto socioeconómico en el que se halle inserta (la Universidad).
- ↳ La formulación de su proyecto en el marco de una legislación, por ahora, incierta.
- ↳ La relevancia de los referentes formativos adoptados para una determinada titulación.
- ↳ De los procesos de cambio que se inicien en su interior⁶.
- ↳ La capacidad de darle la vuelta en positivo a la presión o influencia que van a ejercer determinadas redes profesionales y académicas.

Notas

- 1.- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). Com. (2003) 685 final. *Comunicación de la Comisión «Educación y Formación 2010».*
2. R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE núm. 224, 18 septiembre 2003, Artículo 3
3. En RUÉ, J. & MARTÍNEZ, M. (2004). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Publicacions IDES, UAB, Eines N. 1.
4. En RUÉ & MARTÍNEZ (2004). op. Cit. A partir de J. Rué (2002, *Qué enseñar y por qué*. Barcelona: Paidós
5. Conclusiones del *I Encuentro Internacional de Estudiantes: «El Espacio Europeo de Educación Superior»*, Universidad de Huelva, 19, 20, 21 de Noviembre de 2003.
6. Vease: ELTON, L. (2003). Dissemination of Innovation in Higher Education: a Change Theory Approach, en *Tertiary Education and Management*, 9, 199-214. Kluwer Academic Publishers.