

LOS ACUERDOS DE BOLONIA Y EL SISTEMA ECTS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Pablo de Llano Monelos, pdellano@udc.es
Carlos Piñeiro Sánchez, carpi@udc.es
Universidad de La Coruña

ABSTRACT

La adopción del sistema de créditos europeos (ECTS) está llamada a causar cambios radicales en el modelo didáctico de la Universidad española, así como en su organización y en la estructura de las titulaciones. Este sistema lleva implícito un modelo de trabajo sustancialmente distinto del seguido hasta la actualidad, ya que prima la capacitación y el desarrollo de habilidades orientadas a la práctica laboral, al menos en su primer ciclo de grado. A lo largo de los dos últimos cursos académicos hemos ensayado el uso de metodologías didácticas inspiradas en el crédito europeo, que destacan el trabajo personal y continuado del alumno y pretenden introducir mejoras en el nivel de la calidad del servicio universitario. Este trabajo ofrece los primeros resultados del proyecto, que podríamos concretar en que la calidad no depende sólo de la forma de enseñar, sino que tiene su complemento indispensable en la forma de aprender.

1. EL MODELO UNIVERSITARIO EUROPEO: DE LA DECLARACIÓN DE LA SORBONA A LOS ACUERDOS DE BOLONIA

Los denominados Acuerdos de Bolonia (1999) ocupan un lugar central en el debate reciente sobre la organización del sistema universitario español y, de manera más concreta, sobre su organización curricular. Este convenio implica cambios radicales la configuración de los créditos académicos, pero este no es sino el aspecto más visible de una profunda transformación que afecta a la metodología didáctica y empieza a extenderse también al diseño curricular y a los aspectos institucionales de la Universidad, incluyendo la estructura de las titulaciones y su distribución por centros y áreas geográficas. Los Acuerdos se sitúan sobre la línea general de convergencia esbozada en la Declaración de la Sorbona (1998), en la que se definió el *Espacio Europeo Abierto de Educación Superior* (EEES) como un medio para lograr la armonización de la calidad docente y de las competencias del alumnado, desde la perspectiva tanto de la inserción en el mercado laboral – a través del título de grado – como de la formación de personal investigador mediante la formación de postgrado.

Los aspectos básicos de este planteamiento fueron refrendados por las universidades europeas en 2001 a través de la denominada Declaración de Salamanca, en la que se expresaron también algunas consideraciones acerca del modelo general propuesto por la UE; entre otras observaciones, se señalaron la naturaleza pública de la enseñanza superior y la necesidad de preservar la actividad investigadora como motor de la Universidad; esta última tesis tiene su origen en la especificación inicial del EEES, que parecía concentrarse exclusivamente en la vertiente docente de la actividad universitaria y relegar a la investigación a un segundo plano de interés, omitiendo la evidente complementariedad de ambas actividades.

El modelo EEES instituye el concepto de *crédito europeo transferible* (ETC) y, con él, una visión radicalmente nueva de los objetivos y del contenido de la enseñanza universitaria: la organización académica debe imbuirse de flexibilidad para proporcionar al alumno una enseñanza multidisciplinar que, su primera etapa, posee una orientación marcadamente práctica. En efecto, el objetivo del grado es que el universitario adquiera las habilidades precisas para acceder a programas de intercambio y al mercado laboral pero, también, proporcionar también una sólida formación en idiomas y tecnologías de la información y comunicaciones (TIC): el universitario, se afirma, debe estar en disposición de retomar sus estudios en el futuro, una vez se ha incorporado al mundo laboral, a través de un postgrado que le proporcionará la formación especializada requerida por sus responsabilidades profesionales. Las TIC están llamadas a desempeñar un papel nuclear en este segundo ciclo, no sólo como medio al servicio de modalidades de enseñanza a distancia y asistida por ordenador, sino también como contenido curricular propiamente dicho habida cuenta de su relevancia en la formación de investigadores.

1.1. LA CONVERGENCIA HACIA EL ENTORNO ECTS

El sistema de créditos transferibles (ECTS) es la piedra angular del entorno europeo de enseñanza superior: proporciona capacidad de comparación a los currícula y al esfuerzo académico del alumnado, lo que facilita la movilidad y constituye el punto de partida de la homologación de las titulaciones; de esta forma será posible desarrollar metodologías docentes homologadas, evaluar la calidad de acuerdo con criterios y principios relativamente uniformes, y eventualmente implantar *titulaciones conjuntas europeas* (TCE)¹. Las TCE están llamadas a ser el vehículo principal para la movilidad de los alumnos y los docentes, y se instrumentan sobre dos medios: el sistema de créditos ECTS y el denominado *Suplemento de la Titulación*².

El proceso de convergencia se ha intensificado tras las Conferencias de Praga y Berlín, de las que ha surgido un modelo curricular organizado en dos ciclos y cuyo eje principal es la calidad, cuya tutela corresponde en primer lugar a la propia institución universitaria y en una perspectiva más amplia a las distintas administraciones públicas³.

¹ La CRUE define el Suplemento como un documento informativo, con formato estándar aunque personalizado para cada universitario, en el que se detallan los estudios cursados y las competencias y capacidades adquiridas; el Suplemento tiene como objetivo ofrecer una descripción precisa del aprovechamiento académico del alumno a efecto de mejorar sus oportunidades de movilidad y la transparencia de las propias titulaciones. El Suplemento ha sido recientemente regulado en España, a través del RD 1044 / 2003, de 1 de Agosto.

² Las titulaciones conjuntas han sido objeto de un detallado estudio en el seno del EEES; las recomendaciones principales en este sentido han sido recogidas en las denominadas *Conclusiones de Estocolmo*.

³ Las Universidades han defendido reiteradamente el concepto de autonomía responsable (Magna Charta Universitatum de 1998) para hacer compatibles su autonomía institucional y la aplicación de sistemas de acreditación externa y homologación.

El concepto ECTS, adaptado progresivamente en las distintas legislaciones nacionales, tiende a convertirse en un estándar para la configuración del trabajo del alumnado y tiene su extensión natural en el diseño de la filosofía de las calificaciones; este sistema, señala la *Declaración de Berlín* (2003), debería expresar el trabajo general realizado por los alumnos, el grado de aprendizaje en términos teóricos, la adquisición de habilidades, y el esfuerzo relativo de acuerdo con el nivel educativo – grado o postgrado - y el perfil profesional de la titulación.

La progresión hacia el sistema ECTS es heterogénea; algunos países lo han adaptado completamente en sus titulaciones – es el caso de, entre otros, Francia, Alemania, Bélgica e Irlanda -, mientras que otros han desarrollado modelos de créditos formalmente equivalentes – Suecia, Finlandia, Noruega, Reino Unido, etc. -.

El sistema universitario español está evolucionando a un ritmo desigual para adaptarse al modelo EEES que, de acuerdo con la Declaración de Bolonia y con el RD 1125/2003, debería estar implantado en 2010. En ausencia de un marco legislativo específico – sólo muy recientemente se han regulado los créditos ECTS, los títulos de grado y propio suplemento europeo –, las actividades en este sentido han venido siendo esencialmente tentativas, vinculadas con frecuencia a programas de innovación docente promovidos por las propias Universidades pero carentes de la necesaria cohesión interna - la participación en las iniciativas suele ser voluntaria para el profesorado – como de la coordinación externa – no se han previsto los oportunos mecanismos de homologación entre distintas Universidades -.

1.2. EL EEES Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ocupan un lugar central en el modelo educativo emanado del EEES; no sólo porque forman parte de los contenidos de muchos currícula, sino también porque son un instrumento necesario para la realización de las actividades formativas implícitas en el concepto ECTS. Las habilidades en materia de TIC y sistemas de información empresariales son consustanciales a la formación de los titulados de grado porque son necesarias para desempeñar eficazmente su ulterior actividad laboral o profesional y, también, para implicarse en el sistema de educación continuada implícito en el paradigma EEES. En esta línea de trabajo, la Comisión Europea lanzó en Mayo de 2000 el programa E-learning, que extiende los objetivos operativos de las iniciativas Sócrates y Leonardo en materia de fomento del aprendizaje y la enseñanza basada en ordenador.

En efecto, la arquitectura de las titulaciones supone que los estudios de postgrado serán cursados tanto por futuros investigadores como por alumnos que, una vez implicados en su actividad profesional, demandan una formación altamente especializada; dadas las características sociolaborales de estos alumnos, el postgrado no podrá estar basado en modelo didáctico presencial, estructurado, característico de las enseñanzas de grado sino en estrategias flexibles, asíncronas y no presenciales implementadas sobre plataformas de enseñanza basada en ordenador, los denominados sistemas de *e-learning*.

Aunque no existe una previsión concreta en este sentido, las Universidades han incorporado progresivamente distintas herramientas intensivas en TIC a sus currícula y modelos didácticos⁴; el exponente más notorio de esta progresión es el desarrollo de plataformas de tele-enseñanza, sitios web de naturaleza educativa cuyas funcionalidades y objetivos académicos son extremadamente variados.

1.3. MODELOS DE E-LEARNING EN UNIVERSIDADES EUROPEAS

La presencia y la profundidad de las iniciativas de e-learning en las Universidades europeas son extremadamente variadas. Uno de los trabajos pioneros en esta materia es el Informe Dearing, utilizado como *libro blanco* para la reforma del sistema universitario en el Reino Unido, y que contiene un amplio catálogo de recomendaciones para impulsar la presencia de las TIC en la actividad académica ordinaria; en 2001 se lanzó la iniciativa UkeU, bajo la que varias universidades británicas ofrecen cursos homologados de naturaleza no presencial en ocho áreas de conocimiento.

Desde una perspectiva amplia, el progreso de las Universidades europeas en este sentido es, en el mejor de los casos, desigual. Un reciente estudio de la UE (Comisión Europea, 2004) ha identificado cuatro actitudes principales, descritas de acuerdo con el uso institucional de las TIC, la aplicación de estas tecnologías en la docencia y la investigación, la existencia de iniciativas de e-learning, y el crecimiento de los presupuestos en esta materia a lo largo del último bienio.

TABLA 1. LA ACTITUD DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS ANTE LAS TIC

	Punteras	Cooperantes	Autosuficientes	Escépticas
%	16%	33%	36%	15%
Estrategia TIC	75%	63%	60%	13%
Adopción TIC en educación	Muy profunda	Muy profunda	Profunda	Limitada
Oferta e-learning	Muy variada, en todos los niveles	Inferior en los niveles básicos	Inferior en los niveles básicos	Limitada
Actitud ante TIC	Entusiasta	Positiva, pero con dudas en algunos grupos de docentes	Positiva, pero con dudas en algunos grupos de docentes	Ambigua
Financiación TIC	Esencialmente interna	Mixta, interna y de las AAPP	Esencialmente interna	Mixta, interna, de las AAPP, y de la UE
Cooperación con otras universidades	Muy estrecha	Muy estrecha	Muy reducida	Reducida

Fuente: Elaboración propia, a partir de Comisión Europea (2004: 9 – 13).

⁴ La CRUE ha publicado un muy relevante estudio en esta materia (CRUE, 2004).

Institucionalmente, la Universidad española es caracterizada en este estudio en el clúster de organizaciones punteras, por la intensidad y racionalización del compromiso financiero dedicado a la incorporación de recursos TIC a la docencia y los procesos administrativos internos, y por la entusiasta actitud de docentes y alumnos ante las modalidades de enseñanza asistida por ordenador⁵. No obstante algunos parámetros nos alejan de este grupo, en particular la riqueza y variedad de la oferta de cursos integrales de e-learning, el origen de la financiación, y el irregular grado de cooperación interuniversitaria, cuya existencia se debe principalmente a la actividad normalizadora que los gobiernos autonómicos realizan sobre las Universidades de su territorio.

La intensidad y profundidad de las iniciativas de e-learning son, por el momento, extremadamente variadas; en algunos casos los sitios web constituyen verdaderas plataformas de enseñanza virtual – cuando no Universidades virtuales propiamente dichas, como es el caso de la UOC -, aunque más frecuentemente las plataformas se utilizan como una herramienta de apoyo para actividades presenciales y/o asíncronas. En el caso de la plataforma de la Universidad de A Coruña (<https://fv.udc.es>), se ofrecen servicios de tutoría a distancia, foros de debate en línea y acceso materiales didácticos, a los que se añaden funcionalidades específicamente dedicadas a las tareas de gestión docente: seguimiento de la matriculación y de los datos personales del alumnado, gestión integral de las actividades académicas y de las calificaciones, etc. La plataforma se emplea en todos los ciclos, incluyendo el doctorado, en el que la demanda de cursos virtuales es muy intensa debido a la necesidad de conciliar la actividad laboral; actualmente no existe la posibilidad de ofrecer cursos a distancia propiamente dichos por lo que venimos proporcionando, a través de la plataforma convencional, contenidos multimedia estructurados que permiten reducir el peso de las actividades presenciales hasta el 30% de la carga de trabajo académico.

2. NUESTRA INICIATIVA

Desde el curso académico 2003-04 venimos ensayando, bajo los auspicios de la Universidad de A Coruña (UDC), una aplicación del modelo de organización académica ECTS en materias vinculadas al área de Economía Financiera⁶. Esta iniciativa se desarrolló en el curso académico 2003-04 como experiencia piloto, y fue reconocida con el Primer Premio de Innovación Didáctica de la UDC. En el presente curso 2004-05 la UDC ha ampliado el ámbito de aplicación de esta iniciativa a todas las titulaciones a través de la creación de *Grupos Departamentales de Calidad* (GDC) que se comprometen a implantar de forma progresiva y coordinada una estrategia de organización y evaluación académicas coherente con el modelo de créditos europeos en las materias pertenecientes a una misma área de conocimiento. El objetivo general es que la transición hacia el marco EEES sea gradual y serena, de manera que se atenúen sus posibles consecuencias desfavorables sobre la organización institucional, la dinámica docente y el rendimiento académico del alumnado. Se trata en este sentido de identificar las dificultades de implantación y los posibles riesgos inherentes al proceso de cambio, desde la perspectiva tanto de la programación y organización docentes como de la actitud y la satisfacción del alumnado y los criterios de calidad inherentes al EEES.

El diseño general del modelo didáctico se basa en la definición del nuevo crédito académico, de acuerdo con la CRUE: *una unidad de valoración de la actividad académica* en la que se integran armónicamente las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas. Esta dedicación ha sido establecida, como se sabe, en 60 créditos para asignaturas anuales como las consideradas en este caso.

2.1. OBJETIVOS

Al margen de los contenidos, que vienen dados por el plan de estudios vigente, las estrategias didácticas, las actividades dirigidas y los medios tecnológicos, fueron diseñados con la intención expresa de suplir las limitaciones observadas en nuestro modelo docente en el pasado y, muy en particular, de afrontar la disociación entre las competencias requeridas por el mercado de trabajo y los conocimientos y habilidades adquiridos por los titulados. Ciñéndonos al caso concreto de nuestra titulación de Dirección y Administración de Empresas (LADE), las principales debilidades observadas en este sentido son los escasos conocimientos de informática aplicada, deficiencias para resolver problemas – íntimamente relacionada con las carencias en cuanto a prácticas en empresas -, el escaso desarrollo de las habilidades relativas al trabajo de grupo y cooperativo, y el carácter *generalista* – la falta de especialización - de la formación recibida (ACSUG, 2004). Es por ello que una parte mayoritaria del alumnado se ha visto obligado a realizar distintos cursos complementarios para acceder en condiciones más favorables al mercado laboral⁷.

Un objetivo crítico de la experiencia es evaluar en qué medida la estrategia didáctica contribuye con el desarrollo de las competencias y habilidades requeridas por el paradigma EEES, entre ellas la capacidad de autoaprendizaje, el sentido crítico, y las habilidades en materia de TIC. A tal efecto hemos analizado variables como el grado de progreso académico del alumnado - evolución temporal de sus calificaciones, grado de mejora relativa frente a los grupos convencionales y el rendimiento medio de cursos académicos precedentes -, el desarrollo de la capacidad de análisis y tratamiento de problemas, o el grado de dominio alcanzado en instrumentos TIC elementales, como el software ofimático; estas medidas *externas* han sido controladas a través de indicadores cualitativos relativos a las actitudes y la percepción de progreso expresada por los propios alumnos.

2.2. MEDIOS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS: LA PLATAFORMA FACULTAD VIRTUAL

Nuestra propuesta didáctica combina elementos propios de la enseñanza tradicional – lecciones presenciales, exámenes, etc. – con instrumentos menos convencionales, como la enseñanza delante del ordenador, el empleo intensivo de software ofimático y DSS específicos, la evaluación delante del ordenador, el trabajo no presencial y asíncrono, y ciertos elementos propios de las modalidades de e-learning, con las tutorías virtuales y los foros on-line.

⁵ Estos resultados son plenamente coherentes con los recogidos en el Informe Bricall (2000).

⁶ Concretamente, *Economía de la Empresa* (2º curso de la Diplomatura en Cc. Empresariales), y Dirección Financiera (4º curso de la *Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas*), estructuradas en créditos españoles convencionales.

⁷ Informática (73,50%), idiomas (50,14%), especialización (46,02%), y de otro tipo (46,39%). (ACSUG, 2004: 156).

Desde el punto de vista técnico, nuestra iniciativa está soportada por la plataforma de enseñanza a distancia de la UDC, la denominada *Facultad Virtual*, dentro de la que se agrupan los recursos relativos a la matriculación electrónica, la gestión administrativa y académica del alumnado, los medios para la oferta de contenidos didácticos, y los distintos servicios de comunicación disponibles para las actividades docentes. En cualquier caso hemos puesto un especial interés en destacar ante el alumnado y la propia institución universitaria que la plataforma es sólo un medio, y que el éxito del proceso de transición dependerá de nuestra capacidad para desarrollar contenidos ricos y versátiles, y para ofrecer un catálogo de cursos a distancia atractivo y coherente con las necesidades del entorno socioeconómico.

2.3. ORGANIZACIÓN DOCENTE Y PROGRAMACIÓN DE TAREAS

El sistema ECTS supone que el alumno debe desarrollar a lo largo del año actividades académicas equivalentes a sesenta créditos, distribuidos entre las distintas materias de acuerdo con el plan de estudios aplicable en cada caso. El crédito *europeo*, señala el RD 1125/2003 que incorpora este concepto al ordenamiento jurídico español, se obtiene con la superación de la materia correspondiente, no obstante la filosofía implícita en su diseño es radicalmente distinta de la simple superación de un examen: el crédito configura como una unidad relativa expresiva de la *carga de trabajo* del alumno que engloba tanto las enseñanzas teórico-prácticas convencionales como todas aquellas otras actividades que el alumno deba realizar, de forma presencial o a distancia, para lograr los objetivos formativos previstos en cada una de las materias.

Adoptando una perspectiva operativa, la carga de trabajo asociada a un crédito oscila entre 25 y 30 horas, dependiendo de la duración del curso académico; por tanto, para un curso de 40 semanas con 40 horas de trabajo a la semana, el alumno debería rendir un promedio de 1.600 horas de trabajo al año, incluyendo el tiempo de estudio personal y el esfuerzo de los trabajos dirigidos. En nuestra opinión el éxito del proceso de adopción de los créditos ECTS depende fundamentalmente de la capacidad de los docentes para redefinir los planes actuales de trabajo, organizados en torno a las tareas presenciales unidireccionales, e integrar coherentemente trabajos tutelados que contribuyan a afianzar los conceptos teóricos, desarrollar competencias como la capacidad de autoorganización o la responsabilidad, e incorporar contenidos complementarios vinculados a la informática o las relaciones laborales.

Nuestra iniciativa ha propuesto la sustitución de una tercera parte de la docencia presencial – organizada todavía en créditos *españoles* - por actividades dirigidas que contribuyan a la fijación y comprensión de las lecciones teórico-prácticas e induzcan el desarrollo de las habilidades a las que ya hemos hecho referencia. Estas tareas adicionales han sido diseñadas de acuerdo con los siguientes principios:

1. Innovación: se trata de tareas novedosas, que el alumno no ha realizado en los cursos académicos precedentes – incluso en la misma materia, si no ha podido superarla y concurre a ella en cursos ulteriores -. Nuestra intención es que la planificación de las tareas rompa la monotonía de la que con frecuencia están imbuidas las lecciones prácticas.
2. Complementariedad. Las actividades dirigidas no reemplazan, sino que complementan a las lecciones teórico-prácticas; en nuestro caso, hemos programado las tareas dirigidas para que sus fechas de entrega sigan en aproximadamente dos semanas al debate de la materia en las clases presenciales.
3. Empleo intensivo de TIC. En nuestra opinión, los alumnos de ADE deben no sólo manejar las herramientas ofimáticas más habituales en un entorno administrativo, sino también estar familiarizados con los instrumentos de apoyo a la decisión (DSS) más habituales en el área de finanzas, en la que desarrollamos nuestra actividad. Entre ellos se hallan las hojas de cálculo y software para el tratamiento de modelos de programación matemática así como aplicaciones de cálculo estadístico y econométrico. Hemos puesto un empeño especial en promover el empleo del correo electrónico como soporte para la comunicación y el intercambio de material docente, incluyendo borradores versiones finales de los trabajos tutelados. También ofrecemos *tutorías virtuales* a través tanto del correo-e como de la propia plataforma de teleenseñanza de la UDC, si bien por el momento no hemos considerado oportuno suprimir el sistema de tutoría presencial debido a la especial carga analítica y matemática de las materias.
4. Carácter asíncrono. El trabajo personal fuera del aula ofrece, en nuestra opinión, una oportunidad para la maduración de los contenidos y para el esfuerzo reflexivo por parte del alumno
5. Tutela permanente. No puede esperarse que los alumnos sean capaces de desarrollar autónomamente las actividades encargadas, puesto que éstas han sido diseñadas precisamente para conducir a los aspectos más controvertidos, complejos o problemáticos de las materias objeto de estudio; esta debe ser la esencia de un trabajo tutelado, ya que cualquier otra actividad podría ser realizada presencialmente en la modalidad tradicional de clase práctica. Nuestra voluntad es ofrecer una tutela permanente al alumno a través de cualesquiera de los medios a su disposición, en cualquier momento y desde cualquier lugar, salvando las rigideces propias del sistema de tutoría presencial.

Estos trabajos poseen un contenido muy diverso – búsqueda bibliográfica, selección crítica de información en Internet, aplicación de modelos financieros, etc. -, y han sido programados para su entrega

El cambio del criterio de cómputo del esfuerzo del alumno supone necesariamente el desarrollo de un nuevo sistema de principios para la evaluación de su progreso académico; se trata no sólo de transformar la tradicional escala cualitativa en un sistema numérico normalizado, sino sobre todo de valorar el esfuerzo personal y el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en la materia.

2.4. RESULTADOS DE LA INICIATIVA

2.4.1. Progreso académico del alumnado

Hemos detectado un número sustancial de problemas, lo que por otra parte no era sino uno de los objetivos perseguidos por el proyecto; entre ellos destacan el limitado apoyo material por parte de los centros, y la dimensión de los grupos, que es materialmente incompatible con el espíritu de trabajo de ECTS. Hemos recibido una compensación económica de 180€ por docente y año a cambio de asumir la carga y la dedicación docentes derivados del nuevo modelo de trabajo, que naturalmente no se ve compensada aún a pesar de la posibilidad de suprimir un tercio de la docencia presencial, algo que en nuestro caso no se ha llevado a la práctica.

Acarreamos, como el resto de las universidades, un problema cultural: la inercia de trabajo del alumnado, acostumbrado a ciertas prácticas de estudio no del todo convenientes para su aprendizaje, y la inexistencia de esfuerzo cooperativo por parte del alumnado/profesorado. El primer problema se ve acrecentado por el carácter experimental de nuestra iniciativa, ya que las restantes materias siguen el modelo didáctico convencional; incluso ahora, que la Universidad ha generalizado el modelo de trabajo ECTS a todas las materias y áreas de conocimiento, la adhesión al nuevo sistema es puramente voluntaria para el profesorado, de manera que menos del 25% de las materias se está impartiendo de acuerdo con el nuevo modelo; nuestra opinión es que la ausencia de homogeneidad causa una dispersión en el esfuerzo del alumnado, y empeora su rendimiento académico. Otros problemas observados son la costumbre de estudiar para “aprobar” el examen de la asignatura, frente al objetivo de “dominarla”, ya por el individualismo, e incluso la baja formación en metodología docente (curso de capacitación docente). Además no disponemos de suficiente equipamiento informático y material para los 375 alumnos de 2º de Empresariales y los 240 de 4º ADE, que comparten edificio.

Entre otros, hemos encontrado los siguientes resultados:

Elaborados, con base en 2º de empresariales; cuatro pruebas teóricas, prueba práctica, trabajo teórico-práctico, trabajo voluntario. Corregidos 2º EUEE; 608 test, 246 trabajos obligatorios, 33 trabajos voluntarios, 123 exámenes prácticos. Esto representa un total de: 1.010 pruebas o correcciones.

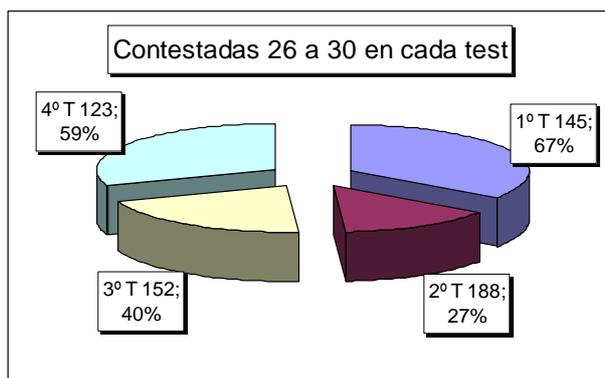
Dentro de los test hemos incluido cinco cuestiones al final de cada uno de ellos, con el fin de aportar información adicional al conocimiento teórico para conocer el comportamiento del alumno:

26. ¿Cuántas horas de carga de estudio ha dedicado a preparar esta parte?
a) menos de 1 b) entre 1 y 3 c) entre 3 y 5 d) entre 5 y 10
27. ¿Qué equipamiento ha utilizado? a) propio b) del aula c) del centro d) otro
28. ¿Dónde ha preparado el presente trabajo? a) aula b) centro c) particular d) otro
29. ¿Cuántos componentes son en su grupo de trabajo? a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
30. ¿Dispone de equipo informático? a) sí, familiar b) no, el del centro c) no, el del aula de informática d) no, de otro (compañero)

Los resultados han sido de lo más esclarecedor, empezando por el grado de contestación de estas preguntas de tipo metodológico. En el cuadro siguiente podemos observar cómo la participación del alumnado a la hora de contestar estas preguntas es también poco participativo:

TABLA 2. INDICE DE PARTICIPACIÓN EN LAS CUETIONES VOLUNTARIAS

1º T 145 67%
 2º T 188 27%
 3º T 152 40%
 4º T 123 59%



En cuanto al tiempo dedicado al estudio, el equipamiento utilizado para preparar cada uno de las pruebas, el lugar de preparación de las pruebas, el número de compañeros de estudio, la titularidad del equipo informático, cuyas medias son:

TABLA 3. INDICADORES DE ESTUDIO

Tiempo estudio	<1	1 a 3	3 a 5	5 a 10	otro
	26%	40%	19%	12%	2%
Ponderado	7%	30%	24%	31%	8%

Equipamiento utilizado	propio	aula	centro		Otro
	62%	18%	13%		7%
Dónde prepara trabajo	aula	centro	propia	otro	nulas
	12%	20%	44%	22%	2%

Componentes grupo	1	2	3	4	5	6
	35%	10%	14%	16%	12%	12%

Equipo informático	propio	centro	aula inf	otro	desconocido
	67%	10%	13%	6%	3%

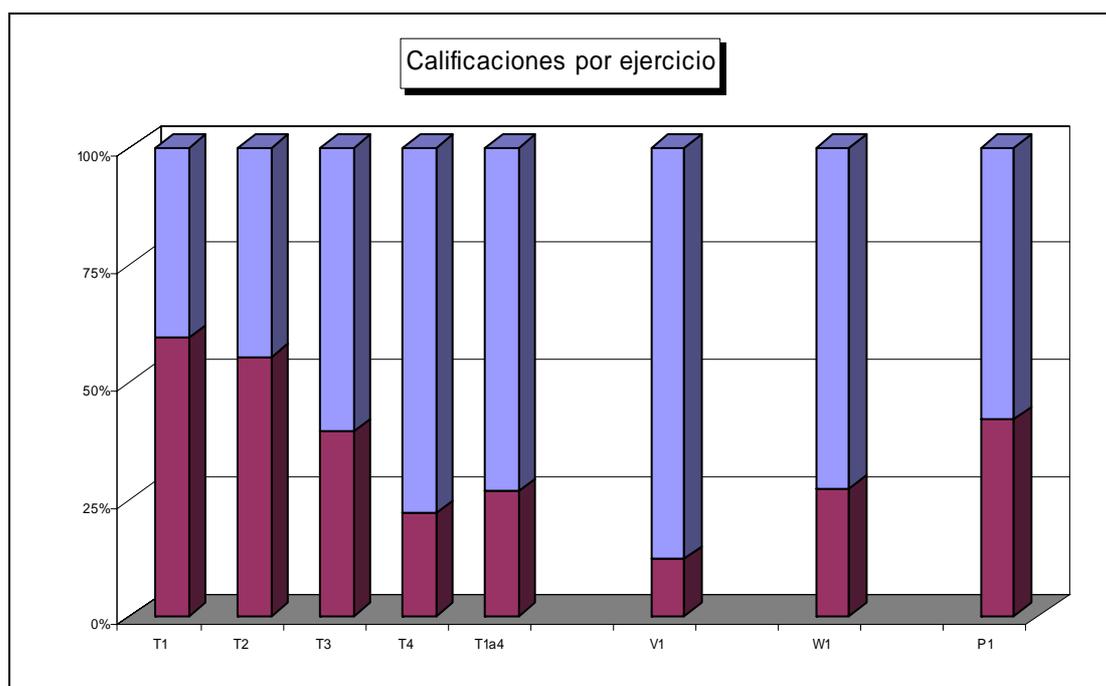
Si bien las tablas anteriores se explican por sí mismas, sí es representativa la evolución de las calificaciones obtenidas por el alumnado tras la inmersión en cada una de las pruebas realizadas:

TABLA 4. ECOLUCIÓN CALIFICACIONES

	T1	T2	T3	T4	T1a4	V1	W1	P1
Aptos	41%	45%	61%	78%	74%	88%	73%	58%
No aptos	59%	55%	39%	22%	26%	12%	27%	42%

Se observa como desde el inicio, el alumnado ha tomado correctamente posiciones ante el examen continuado, mejorando desde el 41% inicial de aptos, frente al 78% del cuarto test, y la compensación de los cuatro, que representan la teoría del primer semestre que asciende al 74%. El nivel exigido en cada prueba individual fue de una calificación mínima de “6”, mientras que la global es de simplemente “5”.

En cuanto al trabajo voluntario, V1, el nivel sí que es significativamente alto, en línea con el comportamiento del trabajo en grupo, W1. Se observa cómo el trabajo individual y cooperativo obtiene un nivel global más que suficiente.



Capítulo aparte representa el nivel de aptos en el examen práctico parcial (P1), y en el que se podía utilizar todo tipo de bibliografía como libros de texto base de estudio, apuntes de la asignatura, transparencias de los temas expuestos, libro de ejercicios prácticos, etcétera. El nivel de aptos, 58%, se corresponde en gran medida con las medias de los últimos años. En ellas la media de alumnos que supera la convocatoria ordinaria de Junio, junto con los que superan la asignatura por parciales, es cercana al 65%, en la convocatoria extraordinaria de septiembre baja al 60%, frente al último 70% de la convocatoria extraordinaria de febrero-diciembre que fue última convocatoria de plan antiguo. Los anteriores porcentajes son referidos al número de presentados al examen, con independencia del número de alumnos matriculados que en ningún curso ha sido inferior a los 350.

2.4.2. Evaluación de la experiencia y limitaciones observadas

Una primera consideración es la relativa a la plataforma de teleenseñanza de la UDC, la denominada Facultad Virtual, que habida cuenta de sus funcionalidades no puede ser descrita como una verdadera plataforma de e-learning; la organización de las actividades no presenciales dista mucho de ser la existente en instituciones virtuales como la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) o la propia UNED.

La integración con otras materias de la misma área de conocimiento ha sido limitada, agravándose con que no se han llevado a cabo la implantación de las experiencias de calidad con el mismo marco de criterios, métodos, etcétera.

La ausencia de coordinación ha sido especialmente relevante en el caso de las relaciones con otros Departamentos. En este sentido la propuesta de calidad de la UDC ha consistido en convocar al conjunto de docentes para que con su mejor intención y sin ningún tipo de guía concreta inicial, realizase el proyecto de calidad basado en lo que “*se nos viene encima con Bolonia a partir del 2010*”. En concreto no se ha seguido ningún protocolo de puesta en práctica de cualquier modelo de gestión nuevo, como:

- 1º puesta en marcha del sistema (campus, centro y, curso piloto),
- 2º formación,
- 3º conseguir mejoras en el proceso educativo,
- 4º conseguir mejoras en la calidad del aprendizaje, y
- 5º aplicar la relación y las mejoras al resto de la cadena educativa.

Si bien se observa cómo el “estímulo” de un trabajo continuado ha repercutido en el resultado de las calificaciones, está siendo aplicado del mismo modo que el viejo sistema de “clase magistral”. El alumno ve que la carga de trabajo se concentra en un menor tiempo.

Entendemos que para poder llevar a cabo de una manera correcta puesta en práctica de un modelo de calidad, empieza por realizar una dotación en personal y en equipamiento material. Seguido inmediatamente por la reducción de los grupos a un máximo de 30/40 alumnos. El tratar de imponer un sistema de calidad basado en el esfuerzo cooperativo del alumno, de un esfuerzo continuado, un esfuerzo basado en el “aprendizaje” y en la “formación” frente a la cultura del “aprobado” del examen puntual, es contraproducente si no se aplican criterios de calidad basados en la “formación global” frente a la simple tenencia de un título.

Uno de los riesgos inherentes en el modelo de calidad de la enseñanza es el control estadístico de la calidad. La perversión del modelo en el que se premia a quienes obtengan un resultado dentro de objetivos, o a los docentes que generen la más baja proporción de suspensos, puede llevarnos a crear un sistema en el que la mecánica de control lleva a que alumnos con evidentes limitaciones formativas lleguen a la Universidad por el camino de la puerta de atrás.

Un segundo riesgo es que “trabajemos para un indicador”, en lugar de que el indicador de la calidad de la enseñanza trabaje para nosotros, en definitiva que la dinámica docente se oriente hacia las actividades, tareas, o resultados más visibles o más reconocidos por el mecanismo externo de control, en detrimento de la preparación del alumno. El hecho de que el número de aprobados sea el indicador mediante el cual se compensará económicamente al profesorado, será el mejor exponente de la baja calidad de la enseñanza universitaria.

El aspecto clave para la mejora depende del profesorado, la evaluación debe ser de carácter externo, basada en la idiosincrasia del centro, en su problemática concreta, en las condiciones socioeconómicas del entorno, la extracción social del alumnado y su problemática laboral, el número de alumnos, la dotación de medios del centro, la configuración de las materias, etc.

El gran peligro de una evaluación normalizada que no tenga en cuenta los logros, tamaño, edad, experiencia del cada docente es que puede llevarnos a los peligros antes enunciados.

La calidad afecta a todos y de la misma manera. “*Joven, yo iré con usted cuando visite a posibles clientes y, si fracasamos, fracasamos ambos*”. Esta frase, pronunciada por el fundador de IBM, ilustra muy claramente cómo la calidad dependerá de la racionalidad y del esfuerzo en equipo (todos). No basta con fomentar el esfuerzo; se han de proveer los recursos financieros, medios humanos y materiales, mejorar la ratio profesor/alumno a cifras útiles, y dotar de autonomía operativa y financiera a los departamentos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) (2004): Proyecto de inserción laboral de los titulados por el Sistema Universitario de Galicia (1996 – 2001). Santiago: ACSUG.
- Alfred D. Chandler Jr.: *The Visible Hand*. Harvard University Press 1977.
- CRUE (2004): “Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”. Disponible, en su versión digital, en www.crue.org
- Schniederjans, Marc J.: *Topics in Just-in-time management*. University of Nebraska-Lincoln Ed. Needham Heights. Massachusetts 1992.
- W.G.Ouchi y A.M.Jaeger. *Type Z Organization*. Academy of Management Review, Abril 1978.
- William J.Goode. *World Revolution and Family Patterns*. New-York, The Free Press 1963.

