

Las experiencias piloto como precursoras de los grados

Rosario Mérida Serrano

Julia Angulo Romero

Universidad de Córdoba

Fecha de recepción: 15/03/2010

Fecha de aceptación: 20/06/2010

Resumen

En este trabajo se presenta un análisis de la implantación de las Experiencias Piloto en el ámbito andaluz, enmarcando nuestro estudio en la Universidad de Córdoba. Se analiza la normativa y acciones que, a nivel estatal, ha acometido el gobierno español, para ir adaptando sus titulaciones universitarias a las directrices señaladas en el EEES. Posteriormente se presentan los acuerdos adoptados en nuestra comunidad autónoma para implantar el proceso de Bolonia, explicitando las acciones dirigidas a apoyar la implantación de las Experiencias Piloto. A continuación, se describen los ámbitos en los que se ha producido un avance en las titulaciones de la Universidad de Córdoba que han implantado los créditos ECTS, haciendo referencia al enfoque competencial y sus repercusiones en la mejora docente, analizando la transformación experimentada en las metodologías universitarias, teniendo como referencia el modelo-marco elaborado por la CIDUA, revisando la aplicación de las nuevas estrategias de evaluación, reflexionando sobre la elaboración de las Guías Docentes y, para concluir, se muestran los aprendizajes derivados del desarrollo de las Experiencias Piloto que han de ser incorporados en la implantación de los Grados.

Palabras clave:

Educación, Formación del profesorado, EEES, Proceso de Convergencia, Bolonia.

Abstract

This work shows an analysis of the applications of the Pilot Experiences in Andalusia, focusing our study on the University of Córdoba. Legislation and actions adopted by Spanish government are also analyzed in the adaptation of their University degrees to the guidelines of the European Higher Education Area (EHEA). Then, the agreements adopted by our Autonomous Community to establish the Bologna process are presented, indicating the actions to support the implementation of Pilot Experiences. Then, we describe those areas of the University of Córdoba which have experimented an advance in their degrees with the European Credit Transfer System. We narrate the competence approach and its impact in the improvement of teaching, analyzing the transformations of the University methodologies, using as reference the framework model made by the Commission for Innovation of University Teaching of Andalusia. In this article the application of new assessment' strategies has been revised, reflecting on the elaboration of Teaching Guides and, finally, we show the learning derived from Pilot Experiences which will be incorporated to the new Degrees.

Keywords

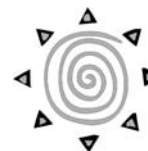
Education, Teacher Training, EHEA, The Bologna Process.

1. Introducción

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) se perfila en la educación superior europea un cambio trascendental intentando establecer unas metas o propósitos que ayuden a los países firmantes a ir avanzando en la consolidación paulatina de un espacio educativo común para la formación universitaria. Dicho cometido, aún estando justificado por una loable intención positiva de mejorar nuestros sistemas de formación, haciéndolos más comprensibles, transparentes y comparables, no ha estado exento de diversas polémicas y cuestionamientos. Uno de los dilemas más controvertidos ha sido el de equilibrar la armonización de los sistemas educativos universitarios, y al mismo tiempo, respetar la diversidad de los contextos nacionales donde estos se ubican. Por esta razón, la Declaración de la Sorbona (1998), de Bolonia (1999), así como las declaraciones y reuniones interministeriales que se han ido celebrando bianualmente desde entonces (Comunicado de Praga, 2001; Comunicado de Berlín, 2003; Comunicado de Bergen, 2005; Comunicado de Londres, 2007 y Comunicado de Lovaina, 2009), no tienen un carácter vinculante por parte de los estados que las suscriben, siendo más bien un compromiso asumido y que corresponde ejecutar a los gobiernos de los diferentes países.

Siguiendo los acuerdos adoptados por los países firmantes, y siendo España, desde sus inicios, uno de los participantes en la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), se comenzaron a acometer una serie de cambios legislativos para ir incorporando las directrices que emanan de las declaraciones y comunicados suscritos. Con esta pretensión España comenzó a poner en marcha distintas iniciativas que se han ido concretando en el transcurso de esta década. El primer cambio en la legislación fue la LOU, Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (BOE nº 307, de 13 de abril de 2007). Se trata de un marco normativo que apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del EEES y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, que se articulará en títulos de Graduado, Máster y Doctor. La reforma está guiada por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Este principio es impulsado por la Unión Europea apoyando la modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento. Esta ley orgánica fue modificada por la LOMLOU, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (BOE nº 89, de 13 de abril de 2007). Otras normativas importantes en el proceso de adaptación son el Real Decreto sobre el Sistema de Créditos y Calificaciones (BOE nº 224 del 18 de septiembre de 2003), el Real Decreto sobre Procedimiento de Expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE nº 218, de 11 de septiembre de 2003), y el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007).

Además de cambios legislativos el gobierno español ha transferido fondos económicos a las comunidades autónomas para apoyar el proceso de transformación y adaptación de las universidades al EEES. Entre las acciones más relevantes cabe citar la Resolución de 2 de agosto de 2006 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se formalizan los criterios y la distribución resultante de las ayudas para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias al EEES y la Orden ECI/2790/2006, de 8 de septiembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones para la financiación de la adaptación de las instituciones universitarias al EEES (BOE nº 218, de 12 de septiembre de 2006). Este marco normativo establece las líneas de acción fundamentales que se han de trabajar desde las distintas universidades en orden a ir alcanzando los cambios deseados. Las acciones señaladas son:



(1) Incentivación a la excelencia e innovación docente. Para ello es necesario crear o mantener equipos docentes para el diseño, desarrollo o coordinación de materias, la aplicación de nuevas metodologías docentes y de evaluación del aprendizaje, prestando especial atención a la participación de los estudiantes, la incorporación de profesorado visitante y expertos externos en actividades docentes, y el apoyo a las mejores prácticas docentes.

(2) Desarrollo de la dimensión social del Proceso de Bolonia. En este segundo ámbito se establece la mejora de los procedimientos de acogida, información y orientación de los estudiantes, la atención a la diversidad (discapacitados, estudiantes en países en vías de desarrollo, estudiantes en acciones de movilidad, etc.).

(3) Establecimiento de procesos internos de planificación y garantía de calidad de las nuevas enseñanzas. Este tercer eje integra la vinculación entre los planes estratégicos establecidos por las universidades y el EEES, el diseño e implementación de sistemas de garantía de calidad para las nuevas enseñanzas, el diseño e implementación de sistemas de garantía de calidad institucional, la evaluación y seguimiento del desarrollo de los nuevos posgrados, la evaluación y seguimiento de las experiencias piloto ECTS, y el análisis de los beneficios, dificultades y costes de la transformación de la oferta académica.

(4) Adecuación y mejora de infraestructuras docentes. Esta dimensión incluye todas las acciones tendentes a adaptar los espacios destinados a la docencia y concebidos bajo un formato esencialmente de enseñanza transmisiva, centrada en la lección magistral, a un modelo educativo caracterizado por la diversidad metodológica que se apoya en tipos de agrupamientos, recursos y mobiliario caracterizados por su polivalencia y flexibilidad.

(5) Incentivos a la cooperación nacional e internacional. Se pueden identificar, dentro de este ámbito, el establecimiento de acuerdos de cooperación docente entre la universidad y empresas o instituciones, la movilidad del profesorado, estudiantes y PAS y la mejora de la proyección internacional de la universidad.

(6) Incentivos a la gestión. Pertenecen a esta última línea de actuación todas aquellas acciones tendentes a potenciar la colaboración y participación del PAS en actuaciones relacionadas con la implantación de los distintos elementos del proceso de Bolonia.

Simultáneamente a la publicación de la normativa mencionada, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA) abre tres convocatorias para la realización de los denominados Libros Blancos, los cuales muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de Grado adaptado al EEES. Se trata de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentan ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

Los proyectos presentados recogieron numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos. En su desarrollo, las universidades participantes llevaron a cabo un trabajo exhaustivo, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recogiera todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio. Si bien, no tenían un carácter vinculante sí han servido como referencia ineludible en la elaboración de las nuevas propuestas de los títulos de Grado presentados para su verificación y posible autorización e implantación.

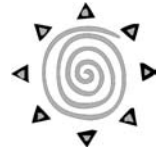
La transferencia de fondos económicos, así como el desarrollo de estudios y diseños paralelos por parte de la ANECA y del entonces Ministerio de Educación y Ciencia permite a las comunidades autónomas comenzar a realizar acciones para ir aproximándose a las demandas planteadas por el EEES.

2. Acciones en Andalucía para la adaptación de sus titulaciones universitarias al EEES

La comunidad autónoma de Andalucía, al tener transferidas competencias plenas en materia de educación, comienza a gestionar y tomar decisiones a través del Consejo Andaluz de Universidades para gestionar los fondos recibidos e ir aproximando sus universidades al modelo propuesto por la convergencia europea. De este modo, y siguiendo un equilibrio razonable entre la necesidad de consensuar acuerdos entre todas las universidades públicas andaluzas y el respeto a la autonomía de las mismas, se inician los primeros pasos de un camino hacia la convergencia que comenzará a implantarse, de forma oficial y generalizada, el próximo curso 2010/11, en el caso de las titulaciones de Grado, y que lleva ya un recorrido temporal significativo en el caso de los másteres oficiales.

Algunas de las acciones lideradas por la comunidad autónoma de Andalucía para la adaptación de sus instituciones de enseñanza superior al proceso de Bolonia son:

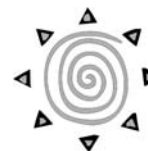
- Convocatoria de la Junta de Andalucía para la elaboración de Guías Docentes de titulaciones andaluzas conforme al Sistema de Créditos Europeo (ECTS) durante el año 2003/04. Al amparo de esta convocatoria se crearon redes interuniversitarias de cada titulación, las cuales estuvieron integradas por todas las Facultades y/o Escuelas Universitarias andaluzas que impartían un mismo título y que deseaban participar en este proceso. Los equipos de dirección de los centros fueron los encargados de coordinar y liderar esta iniciativa, cuyo resultado final fue la elaboración de las Guías Docentes Comunes, las cuales integraban una propuesta unificada de guía docente para cada una de las asignaturas troncales que se impartían en todas las universidades andaluzas. Supuso un primer paso para analizar y consensuar la planificación de asignaturas que, pese a tener el mismo nombre y unos descriptores comunes, presentaban un nivel de diversidad muy elevado, fruto de las particulares condiciones académicas y profesionales de cada universidad. Una vez elaborada la Guía Docente Común, cada una de las universidades participantes debían realizar su Guía Docente Específica, donde se incluyeron las asignaturas obligatorias de universidad y, en algunos casos, también se realizaron las guías docentes de las asignaturas optativas. Por tanto, a nivel de diseño se realizó un avance considerable, puesto que se transformaron los anteriores programas de las asignaturas organizados según créditos LRU, en unas guías docentes adaptadas a los créditos europeos (European Credit Transfer System, en adelante ECTS). Suponía la creación de un marco de planificación en el que se incluyeron competencias, prioritariamente seleccionadas de informes internacionales como el Informe Tuning (González y Wagenaar, 2003), tipos de metodología a utilizar, dividiendo entre actividades presenciales y académicamente dirigidas o no presenciales, se modificaron los criterios y procesos de evaluación y, en general, se transformó el enfoque docente intentando respetar más la actividad e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en este momento se trata más bien de un cambio en el papel, que necesitaría de años de experimentación, de práctica y de revisión para afectar realmente a los procesos formativos desarrollados en la universidad.



- Convocatorias de la Junta de Andalucía para la realización de Experiencias Piloto de Implantación ECTS en el curso 2004/2005, 2005/06, 2006/07 y 2007/08 para titulaciones que han participado en convocatorias previas de elaboración de Guías Docentes Comunes. Una vez elaboradas las Guías Docentes Comunes y Específicas de cada universidad, la Junta de Andalucía planteó la posibilidad de financiar la implantación de los diseños que se habían realizado e incluido en las guías docentes, dando de este modo lugar a las denominadas Experiencias Piloto. Todas las universidades andaluzas tuvieron la posibilidad de incorporarse a este proceso de implantación de la docencia siguiendo el marco propuesto por los créditos ECTS. A cada titulación que tenía elaboradas sus guías docentes -comunes y específicas- se le brindó la oportunidad de participar, de forma voluntaria, en esta innovación docente, la cual fue implantada de forma progresiva, es decir curso a curso en todas las titulaciones. Los apoyos con los que contaron las Experiencias Piloto fueron, entre otras, la incentivación económica, la formación del profesorado y alumnado participante y la disponibilidad de recursos documentales de apoyo a la innovación docente. De este modo, los fondos transferidos por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, fueron organizados y distribuidos por las distintas universidades, siempre con el ánimo de potenciar una implantación efectiva de los cambios promovidos por el proceso de Bolonia, y especialmente referidos al enfoque de la docencia por competencias, a la utilización de metodologías centradas en la actividad del alumnado, a la transformación paulatina de los criterios y procesos de evaluación y al incremento de la coordinación docente.
- Elaboración del Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (en adelante, CIDUA) (2006). Esta comisión, coordinada por el profesor Pérez (2006), realizó un análisis del sentido y la finalidad de la innovación de las enseñanzas en las universidades andaluzas en el marco del EEES, indagando sobre las posibilidades informativas y formativas que se producen en un contexto social en red, para contextualizar, como punto de partida, la necesidad del cambio. El sentido de la transformación propuesta por el EEES se justifica en un diagnóstico de la situación actual de la docencia universitaria, la cual muestra algunas debilidades que ya habían sido puestas de manifiesto en estudios previos, entre los que cabe citar el Informe Bricall (2000), y los distintos informes de evaluación institucional desarrollados por las universidades andaluzas. A partir de estas debilidades se presenta una nueva perspectiva del modelo de enseñanza-aprendizaje requerido en las instituciones universitarias para afrontar los desafíos derivados de la sociedad del conocimiento, el cual se concreta en un modelo marco, en el que se articula la docencia en diversos tipos de agrupamientos: (1) Gran grupo (hasta 300 estudiantes) al cual le correspondería, aproximadamente, 1/10 de la docencia correspondiente al total de los créditos asignados; (2) Grupos de Docencia (hasta 50 estudiantes) al cual le correspondería, aproximadamente, 2/10 del total de los créditos asignados, (3) Grupos de Trabajo (entre 4-6 estudiantes), al cual le correspondería, aproximadamente, 3/10 de los créditos asignados; y (4) Trabajo individual, al cual le correspondería, aproximadamente, 4/10 de la docencia correspondiente al total de los créditos asignados.
- Jornadas de Intercambio de Experiencias Piloto a nivel andaluz para el profesorado y el alumnado participante. La Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía apoyó diversas acciones a nivel andaluz para potenciar la formación y el intercambio de las experiencias de innovación docente que se estaban desarrollando en las titulaciones en Experiencia Piloto. Supusieron una buena forma de poner en valor y compartir el trabajo desarrollado por el profesorado y el alumnado de las universidades andaluzas y sirvieron como proyección del nuevo sistema hacia el exterior, así como de referencia para el resto de profesorado y

alumnado que todavía no se había incorporado al trabajo con las nuevas metodologías asociadas al crédito europeo.

- Convocatoria para la Profundización de la Innovación Docente en el Marco de las Experiencias Piloto del Sistema de Créditos Europeo (2007). Las universidades andaluzas en colaboración con la CICE (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía) publicaron diversas convocatorias para potenciar la innovación docente en las universidades, con el fin de aplicar las orientaciones y el modelo marco para la enseñanza universitaria establecido en el Informe elaborado por la CIDUA.
- Elaboración de Material Docente para el apoyo en el diseño e implantación de las titulaciones de Grado. La Junta de Andalucía, con la colaboración de la Universidad de Córdoba, encargó la realización de unos materiales para apoyar al profesorado y al alumnado andaluz en el diseño e implantación de las titulaciones de Grado. Se realizaron siete pequeños manuales, a modo de guías orientativas, para que sirvieran como asesoramiento y facilitaran la comprensión del nuevo modelo docente. Pérez, Soto, Sola y Serván (2009) elaboraron siete guías cuyos contenidos versan: Guía 0 'La universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante'; Guía 1 'Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES'; Guía 2 'Los títulos universitarios y las competencias fundamentales. Los tres ciclos'; Guía 3 'Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes'; Guía 4 'Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea docente'; Guía 5 'Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad'; y Guía 6 'La evaluación como aprendizaje'.
- Organización de las Redes Andaluzas de Titulación. La Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa junto con las universidades públicas andaluzas abrieron diversas convocatorias para la creación y sostenimiento de las Redes Andaluzas de Titulación, las cuales estaban integradas por los equipos de dirección y responsables de los centros andaluces donde se impartía una misma titulación. Su cometido era ir analizando las debilidades de la titulación que debía ser transformada al nuevo formato de Grado e ir avanzando en el diseño de posibles propuestas consensuadas a nivel andaluz. El trabajo de estas redes no tenía carácter vinculante pero han resultado aportaciones muy valiosas para el diseño definitivo de las titulaciones andaluzas.
- Acuerdos adoptados por el Consejo Andaluz de Universidades (en adelante, CAU) en relación con la implantación de enseñanzas oficiales conforme al EEES. Este órgano adoptó una serie de acuerdos para organizar la implantación de las titulaciones de Grado en Andalucía. Entre las decisiones más relevantes se acordó que una misma titulación de Grado tendría, al menos, el 75% de sus enseñanzas comunes en todas las Universidades Públicas de Andalucía (incluidas las Prácticas Externas cuando se programen y el Trabajo Fin de Grado). Dichas enseñanzas comunes tendrán garantizadas su reconocimiento por el conjunto del Sistema Universitario Público Andaluz. La finalidad era favorecer la movilidad del alumnado, al menos en el ámbito andaluz, y para ello se debía de articular el Plan de Estudios de forma modular, entendiéndolo como una unidad organizativa superior a la materia y a la asignatura. Para potenciar la participación de la comunidad universitaria andaluza y facilitar el diseño del 75% común por parte de todas las universidades andaluzas se establecieron dos tipos de Comisiones: (1) Comisiones de Rama -Artes y Humanidades, Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Sociales y de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura-. Su función era la de recibir e informar las propuestas de enseñanzas comunes de cada una de las titulaciones, siendo objeto de su análisis tanto las profesiones reguladas como las no reguladas. (2) Comisiones de Título, dependientes de su respectiva Comisión de Rama, son las encargadas de determinar el acuerdo del 75%



de enseñanzas comunes para la titulación con validez en toda Andalucía. Para ello, tuvieron en consideración lo establecido por las Comisiones de Rama, el Libro Blanco, las Redes Andaluzas de Titulación, las Conferencias de Decanos, así como las Experiencias Piloto.

- Finalmente, para comprender el proceso de adaptación de las universidades al EEES no podemos dejar de mencionar la Orden ECI/3008/2007, de 12 de septiembre, (BOE nº 248, de 16 de octubre de 2007) y la Orden CIN/2941/2008, de 8 de octubre (BOE 249 de 15 de octubre de 2008), por las que se establecen las Bases Reguladoras de las Subvenciones para la Preparación de las Propuestas de Nuevos Planes de Estudios en el marco de la Nueva Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales La financiación transferida desde el Ministerio de Educación y Ciencia y desde el de Ciencia e Innovación a las comunidades autónomas está destinada a trabajar en el diseño de las nuevas titulaciones universitarias, concretamente en los siguientes ámbitos:
 1. Localización y análisis de referentes externos a la universidad que avalen la adecuación de la propuesta a criterios nacionales o internacionales para títulos de similares características académicas.
 2. Consultas externas para la elaboración del plan de estudios con profesionales, asociaciones o colegios profesiones, estudiantes u otros colectivos.
 3. Diseño de sistemas de evaluación de las competencias de los estudiantes.
 4. Diseño de sistemas de información previa a la matriculación y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y la titulación.
 5. Diseño de sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados.
 6. Diseño del sistema propio de la universidad para transferencia y reconocimiento de créditos.
 7. Elaboración y análisis de indicadores de graduación, abandono y eficiencia de las actuales titulaciones, con el objetivo de establecer valores estimados para los nuevos planes de estudios.
 8. Diseño de prácticas externas y su evaluación.
 9. Diseño de trabajos de fin de grado o máster y su evaluación.
 10. Diseño del sistema de garantía de la calidad aplicable a la titulación.

Como podemos apreciar en las acciones referidas, la adaptación de las titulaciones universitarias al EEES ha contado con un apoyo decidido de la Junta de Andalucía y del Ministerio correspondiente, siguiendo un proceso formativo que se inicia con el apoyo a los procesos de planificación que se concretan en la elaboración de las Guías Docentes Comunes y Específicas, continúa con un apoyo económico para hacer posible la implantación efectiva de los créditos ECTS a través de las denominadas Experiencias Piloto, se complementa con acciones de formación e intercambio entre los sectores implicados, prioritariamente alumnado y profesorado, se profundiza en la innovación docente mediante la elaboración y puesta en práctica del modelo-marco de enseñanza en las universidades andaluzas realizado por la Comisión para la Innovación de la Docencia Universitaria en las Universidades Andaluzas y se concluye con el apoyo económico para la preparación de las nuevas titulaciones oficiales en la que se incluyen medidas como la realización de consultas externas para justificar el título, el análisis de las competencias propias de la titulación, el diseño de las prácticas externas o la preparación de los Trabajos Fin de Grado, entre otras. Por tanto, al menos a nivel de planificación se ha seguido una secuencia coherente de actuaciones que han ido

avanzando desde el conocimiento, diseño y aplicación a través de las Experiencias Piloto de los nuevos procesos de enseñanza derivados de la aplicación de los ECTS, hasta su culminación con la preparación de los nuevos Planes de Estudio de las titulaciones de Grado, muchas de las cuales en este momento se están sometiendo a un proceso de evaluación por parte de la Agencia Andaluza de Evaluación (en adelante, AGAE) para su verificación e implantación en el curso 2010/11.

3. Las Experiencias Piloto. Un puente hacia el Grado en la Universidad de Córdoba

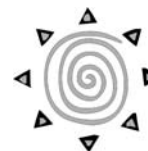
En la Universidad de Córdoba, desde el inicio, hemos concebido las Experiencias Piloto como una oportunidad de aprendizaje, es decir una etapa de transición que nos podía ayudar a adaptarnos en mejores condiciones a la implantación efectiva de los Grados, siempre prevista para el año 2010. Desde esa perspectiva hemos ido adoptando una serie de decisiones que pretendían, sobre todo, una mejora de la calidad docente sustentada en diversos pilares como: (1) Concepción de la Guía Docente como un contrato de aprendizaje; (2) Asunción de un enfoque docente basado en competencias; (3) Práctica de metodologías diversas, centradas en la actividad del alumnado; (4) Aplicación efectiva de los créditos ECTS, valorando y racionalizando el volumen de trabajo asignado a los y las estudiantes; (5) Transformación de los procesos y técnicas de evaluación; (6) Incremento de la coordinación; (7) Introducción de las TIC en los procesos formativos; (8) Fortalecimiento de los procesos de tutorización del alumnado; (9) Acondicionamiento de espacios e infraestructuras; y (10) Apoyo a la formación e innovación docente. A continuación trataremos de explicar con mayor detalle las acciones emprendidas para potenciar cada uno de los ámbitos señalados.

3.1. La Guía Docente: un contrato de aprendizaje público

Como ya hemos señalado en otros trabajos (Mérida, 2006) entendemos la Guía Docente como un documento que recoge la planificación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestra asignatura o materia. Se realiza con carácter previo a la práctica docente en el aula y nos sirve para reflexionar sobre todos los elementos que intervienen en la acción educativa (competencias, contenidos, recursos, metodología, actividades, tiempos y espacios, evaluación y coordinación).

Para el profesorado el valor fundamental de la Guía Docente radica en que le ofrece la oportunidad de repensar su práctica educativa, analizando las fortalezas y debilidades detectadas, revisando la selección de actividades y contenidos, valorando la pertinencia de la distribución temporal y reflexionando sobre los procesos de evaluación puestos en marcha. Además, es una herramienta que ofrece la posibilidad de trabajar de forma colegiada, contrastando concepciones y modos de hacer docentes entre el profesorado que comparte la misma asignatura, que imparte docencia en el mismo curso o que pertenece a la misma titulación. Como nos indican Llera y Retortillo (coords.) (2004) uno de los principales rasgos de las universidades españolas es la cultura individual que prevalece en su profesorado y que genera prácticas de enseñanza-aprendizaje inconexas. El profesorado tiene asumido que es responsable de su asignatura y centra sus esfuerzos en impartirla de la mejor manera posible, incluso implicándose en procesos de formación e innovación. Sin embargo el formato que se emplea es prioritariamente individualista, existiendo muy pocos canales comunicativos y de coordinación con otros colegas que imparten docencia al mismo grupo de alumnado.

La elaboración de la Guía Docente que, a diferencia de los antiguos programas de las asignaturas, ofrecen una información mucho más detallada, representa una



oportunidad muy valiosa para iniciar alguna práctica de coordinación entre el profesorado, que puede comenzar dando a conocer su planificación y conociendo el trabajo de los y las compañeras de curso, e ir avanzando hacia propuestas compartidas características de un tipo de cultura profesional colegiada.

Pero, además de poder ser utilizada como un instrumento de reflexión de nuestra docencia y una herramienta de coordinación con los y las compañeras, la función prioritaria que tiene la Guía Docente es dar a conocer de forma anticipada al alumnado cuál va a ser su proceso de aprendizaje y los requerimientos concretos que tendrá en cada asignatura. Es decir, el alumnado debe tener la posibilidad de realizar su matriculación de forma lógica y razonada a partir de la valoración de las demandas y requerimientos de aprendizaje que se establezcan en las distintas asignaturas. Desde esta visión, las Guías Docentes se convierten en verdaderos contratos de aprendizaje, cuya característica fundamental es que son públicos, y por tanto accesibles para todos los miembros de la comunidad universitaria. Suponen un compromiso social y una manera de rendir cuentas de nuestra labor docente a la sociedad a través de nuestro alumnado. Presuponen la necesidad de hacer explícitos y transparentes los diferentes elementos del currículum, con especial incidencia en el tema de la evaluación, cuyas repercusiones son tan importantes para los discentes. Las Guías Docentes podrán ser utilizadas por cualquiera de las partes implicadas en la docencia como documento para clarificar alguna posible situación dilemática, evitando actuaciones basadas en la arbitrariedad y el oscurantismo.

Por todo ello, las Guías Docentes se han considerado un elemento muy importante en la Universidad de Córdoba, siendo revisadas y publicadas anualmente. En un principio adoptamos el formato suministrado por la Junta de Andalucía para las Experiencias Piloto, y en el transcurso de los años hemos ido realizando algunas modificaciones derivadas de los aprendizajes adquiridos fruto de la experiencia. Los elementos incluidos en ella son: (1) Datos básicos de la asignatura; (2) Datos básicos del profesorado; (3) Datos específicos de la asignatura, incluyendo los prerrequisitos si existen en el Plan de Estudios y las recomendaciones que se estimen oportunas; (4) Competencias, divididas en transversales y específicas de la titulación; (5) Objetivos; (6) Metodología, en las que se indican las actividades presenciales y no presenciales que ha de realizar el alumnado, distribuidas por cuatrimestres; (7) Técnicas docentes; (8) Contenidos; (9) Bibliografía, general y específica; (10) Evaluación, en la que han de indicarse los criterios e instrumentos; y (11) Los mecanismos de seguimiento.

Anualmente se han revisado las Guías Docentes en las Jornadas de Intercambio que hemos mantenido con los y las Coordinadoras de Titulación en Experiencia Piloto, ajustándose aquellos elementos que se han mostrado ineficaces.

3.2. Enfoque docente basado en competencias

El término competencia ha irrumpido en el ámbito formativo con una enorme fuerza, estando presente actualmente en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, el uso de esta palabra no siempre presenta un significado unívoco (Zabala y Arnau, 2007), ni se refiere a un modelo educativo concreto. Por ello, y teniendo en cuenta que se trata de un enfoque importado del sector empresarial, que ha sido ampliamente usado y difundido por organismos como la Organización Internacional del Trabajo, y especialmente aplicado al sector productivo, hemos de ser cuidadosos en su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hemos de evitar que se reproduzcan tendencias y prácticas que han sido ampliamente superadas en el ámbito educativo. Nos estamos refiriendo al enfoque tecnocrático de la educación (Gimeno et al., 2008), centrado en el uso de objetivos operativos que han de ser medibles y evaluables, en la presentación de listados interminables de destrezas y habilidades, que son confundidas con competencias, y que no contribuyen más que a fragmentar hasta el absurdo el comportamiento

y aprendizaje humanos. Pérez (2008: 75) nos advierte de este peligro cuando nos indica que “Las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por ser simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea.”

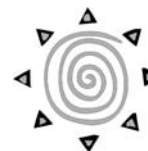
Partimos de que las competencias son la integración de conocimientos, destrezas y actitudes, que de forma global se ponen en marcha para dar una respuesta eficaz a cualquier demanda o situación que se produzca en el contexto vital de las personas (Mérida, 2006). Por ello, suscribimos el enfoque que nos presentan autores como Perrenoud (2001), Rychen y Salganik, (2003), Informe DeSeco (2003) y Pérez (2007).

Consideramos interesantes las competencias para mejorar la formación universitaria de nuestros estudiantes en la medida que contribuyan a incluir en los procesos educativos la dimensión práctica, de destrezas y habilidades, así como el ámbito actitudinal relacionado con las emociones y valores. Debieran aportar el perfil formativo, a nivel académico y profesional, que han de poseer los egresados cuando finalizan una determinada titulación, instaurándose como ‘hojas de ruta’ para que las diferentes asignaturas, materias y módulos del Plan de Estudios, además de suponer el dominio de unos determinados contenidos, tuvieran la función de contribuir al perfil establecido para la titulación. De este modo, podrían facilitar la coordinación de las diferentes disciplinas, actuando como elementos aglutinantes de la formación del alumnado, al intentar ofrecer un proceso de aprendizaje más secuenciado y coherente, evitando propuestas de formación atomizadas resultantes de la suma de asignaturas inconexas.

Sin embargo, no creemos que las competencias se hayan utilizado en las Experiencias Piloto desde la perspectiva suscrita. Han resultado ser más un listado excesivamente numeroso de habilidades y destrezas muy poco orientativas para la mejora de la práctica docente, en las que no existía coherencia, y las cuales aparecían divididas siguiendo múltiples y variados criterios. Finalmente, al menos en la Universidad de Córdoba, preferimos optar por simplificar el proceso evitando clasificaciones poco útiles, y hemos trabajado con competencias transversales –aplicables a todo el alumnado universitario independientemente de su titulación- y específicas o profesionales –directamente relacionadas con el ámbito de conocimiento y las necesidades profesionales derivadas de una titulación concreta- Las competencias que se han utilizado en cada titulación se han tomado de fuentes diversas: (1) El Libro Blanco de la titulación; (2) El Informe Tuning; (3) Competencias establecidas por la Red Andaluza de Titulación... En algunos casos, los Coordinadores/as de Titulación, han realizado una supervisión del reparto entre las asignaturas de las competencias transversales y específicas. Sólo se ha tratado de una cuestión de reparto, pero no se ha avanzado demasiado en el trabajo por competencias que supone una modificación de la docencia centrada en la adquisición de contenidos por una docencia centrada en tareas. De igual modo, la evaluación de competencias ha sido una de las debilidades que el alumnado de las Experiencias Piloto ha puesto de manifiesto en reiteradas ocasiones (Mérida y Angulo, 2009).

En este ámbito consideramos que el mayor avance se ha producido en la fijación de las competencias específicas de cada uno de los niveles universitarios –Grado, Máster y Doctorado- Nos estamos refiriendo al marco planteado en los Descriptores de Dublín (2004) y posteriormente incorporados en el RD 1393/2007, en el que se detallan los niveles de exigencia demandados. Suponen un marco idóneo para secuenciar los aprendizajes y definir las demandas de cada tramo de los estudios universitarios evitando repeticiones innecesarias o ‘lagunas’ formativas.

La incorporación de los aprendizajes fruto de la implantación de las competencias en las Experiencias Piloto han resultado muy poco relevantes, puesto que en el diseño de los Grados han coexistido dos situaciones; el caso de las profesiones no reguladas, en el que se han establecido competencias por parte de las Comisiones de Rama y/o Título sin seguir una pauta o referencia común. A la no clarificación del concepto de competencia se ha unido la premura de tiempo para trabajar, lo



cual ha generado actuaciones más relacionadas con aspectos burocráticos, de dar respuesta a la exigencias del Plan de Estudios, que con situaciones de reflexión conjunta del perfil formativo de las titulaciones; (2) En el caso de las profesiones reguladas se han publicado una serie de Órdenes Ministeriales en las que se ha producido una confusión entre los objetivos de la titulación y las competencias, al denominarse de forma semejante. Además se ha generado una confusión en las denominadas competencias de módulo, las cuales son contenidos, creándose una situación de escepticismo hacia las competencias por parte de la mayoría del profesorado, el cual lejos de percibir su valor formativo y su posible incidencia en la mejora de su práctica educativa, ha visto cómo se convertían en listados interminables que tenía que incluir en las fichas de sus asignaturas sin saber muy bien cómo trabajarlas y evaluarlas.

Este número inabarcable de las mal llamadas competencias (puesto que no lo son) de los Planes de Estudio de las profesiones reguladas han ocasionado situaciones dilemáticas en la Universidad de Córdoba. Hemos tenido que aceptar listados oficiales, publicados en BOE, de competencias que no lo eran y que estábamos convencidas de que no iban a mejorar en absoluto la práctica docente, por asumir los imperativos legales derivados de una normativa de rango superior, la cual iba a ser utilizada como referente ineludible por los evaluadores de las Agencias nacionales o autonómicas para la verificación de nuestras titulaciones de Grado. Esperamos que el proceso de evaluación continua que se pondrá en marcha para garantizar el seguimiento de los Grados, y su posterior acreditación, nos permita ir introduciendo las modificaciones oportunas que nos ayuden a racionalizar todo este proceso.

3.3. Metodologías diversas, centradas en la actividad del alumnado

La formación ha sido uno de los pilares básicos empleados para favorecer la aplicación del cambio metodológico en las aulas universitarias. La Universidad de Córdoba ha potenciado el desarrollo de diversas estrategias formativas en su alumnado y profesorado, poniendo especial énfasis en los participantes de las Experiencias Piloto, así como en el profesorado novel. Se ha organizado el Curso de Experto en Docencia Universitaria, uno de cuyos módulos ha versado específicamente sobre cambios metodológicos y en el que se han abordado estrategias como: la utilización de mapas conceptuales y mapas mentales para favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado, técnicas para incrementar la motivación en el aula, los Estudios de Casos como técnica para potenciar la transversalidad de los contenidos, el uso de los Proyectos de Trabajo para favorecer la aplicación de estrategias de investigación en las aulas y el enfoque competencial y las modalidades de enseñanza que de ellas se derivan.

También hemos organizado foros para difundir y analizar el Informe elaborado por la CIDUA, especialmente centrándonos en los diversos tipos de agrupamientos que este documento propone, así como las actividades más apropiadas para desarrollar en cada tipo de agrupamiento. Especialmente significativas, para impulsar la renovación metodológica, fueron las convocatorias organizadas por el Vicerrectorado de EEES y Estudios de Grado, durante los cursos 2006/07 y 2007/08. En ellas se incentivaba, económicamente y mediante acreditación, los proyectos que iban dirigidos a la creación de equipos de coordinación de curso y/o titulación para que planificaran y diseñaran la organización de su docencia en, al menos, todas las asignaturas troncales y obligatorias recogidas en el modelo marco de enseñanza-aprendizaje elaborado por la CIDUA. Concretamente, se plantearon como líneas prioritarias de actuación las siguientes: (1) Diseño de la docencia del curso en diferentes modalidades organizativas: actividades de gran grupo, grupo de docencia, grupos de trabajo y trabajo individual; (2) Planificación y diseño de actividades conjuntas en las se integren dos o más asignaturas; (3) Actividades para fomentar el conocimiento y adquisición de las competencias

genéricas y específicas de la titulación; y (4) Diseño de una organización flexible de tiempos y espacios necesarios para ejecutar las actividades previstas.

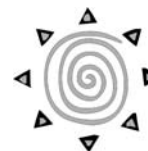
Para la implementación de renovaciones en el ámbito metodológico también han resultado muy interesantes las convocatorias anuales que se han realizado de las Jornadas de Experiencias Piloto en la implantación del EEES en la UCO, las cuales se han celebrado durante cuatro años consecutivos: 2006/07, 2007/08, 2008/09 y 2009/10, y han contado con un elevado índice de participación por parte del profesorado implicado. Se han comunicado y difundido experiencias de innovación muy interesantes que han ido mostrando y constituyéndose como referentes de interés para el resto de docentes. Las últimas celebradas han supuesto el tránsito entre las Experiencias Piloto y la implantación de los Grados, participando profesorado que provenía de la experimentación de ECTS y que en el curso 2009/10 se había incorporado a los Grados.

Otra acción relevante, desde nuestro punto de vista, realizada en el marco de las Experiencias Piloto, son las Jornadas de Intercambio de Experiencias de los Coordinadores/as de Titulación en Experiencia Piloto. Se han celebrado anualmente, y han tenido como objetivo realizar un análisis de las actividades realizadas por el profesorado, el alumnado y los Coordinadores/as, reflexionando sobre las fortalezas y debilidades detectadas. Estos eventos también nos han servido para planificar, de forma consensuada con los responsables de la coordinación de las enseñanzas en los centros con titulaciones en Experiencia Piloto, las líneas de actuación fundamentales a abordar cada curso.

Además los centros disponían de una subvención económica complementaria destinada al desarrollo de estrategias de formación diversa –cursos, jornadas, seminarios, congresos, convocatoria de proyectos...- encaminadas a profundizar en la renovación metodológica específica de cada una de las áreas de conocimiento.

Otra acción digna de mención puesta en marcha por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Córdoba es la creación de los Grupos de Docencia, los cuales son unidades integradas por un grupo de profesorado universitario de la misma o de distinta área de conocimiento que, voluntariamente, deciden colaborar para mejorar su labor docente. El Grupo Docente es la unidad básica de funcionamiento desde la que se inician y desarrollan las propuestas de mejora de la docencia. Deben ser grupos de trabajo estables que permitan reflexionar sobre la práctica docente, constituyéndose en el marco idóneo para realizar y potenciar actividades diversas de innovación y mejora docente: proyectos de innovación docente, elaboración de materiales didácticos y educativos, desarrollo de Experiencias Piloto, demandas de formación docente, intercambio de experiencias educativas, reuniones, jornadas y simposios sobre docencia, propuestas interdisciplinares, publicación y difusión de materiales didácticos de apoyo a la docencia, movilidad del profesorado para el intercambio de buenas prácticas educativas, etc.

Pero el cambio metodológico no sólo se puede sustentar en la acción del profesorado, necesita contar con la motivación e implicación del alumnado, el cual en algunas ocasiones, se muestra reticente al cambio de modelo tras años acostumbrado a desempeñar un rol pasivo como receptor de clases magistrales (De Miguel, 2006 y MEC, 2006). Por ello, con el fin de concienciar y sensibilizar al alumnado de su necesaria implicación, asistencia al aula, esfuerzo sostenido... hemos organizado diferentes acciones formativas entre las que destacamos: la financiación de acciones de movilidad a otras universidades para conocer cómo se estaba implementando el EEES, subvención de un proyecto para indagar la percepción del alumnado de las titulaciones en Experiencia Piloto sobre la importancia y nivel de dominio que tenían las competencias transversales para su formación, cursos de formación centrado en competencias transversales de carácter académico y profesional, jornadas informativas del EEES, asistencia a Jornadas, Congresos y Seminarios organizados por el alumnado y relacionadas con el EEES. En relación al alumnado, también las Experiencias Piloto nos han



permitido realizar una intensa labor de difusión del denominado proceso de Bolonia, incidiendo especialmente en el Consejo de Estudiantes y en el colectivo del alumnado de Educación Secundaria.

3.4. Aplicación de los créditos ECTS

El sistema de créditos europeos, conocido como ECTS (European Credits Transfer System), nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. La generalización de esta unidad de medida académica para todos los estudiantes ha sido un objetivo fundamental para la creación del EEES.

El crédito europeo ha quedado definido como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos. El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico.

El Consejo Andaluz de Universidades acordó que el crédito ECTS en las universidades públicas andaluzas tendría un volumen de trabajo de 25 horas. Siguiendo este criterio, en la Universidad de Córdoba, se hicieron las transformaciones oportunas para establecer las equivalencias de las asignaturas planificadas según créditos LRU y créditos ECTS. De las 25 horas de trabajo del estudiante, como máximo el 30% correspondía a enseñanza no presencial, planificándose actividades académicamente dirigidas diversas.

El ajuste del volumen de trabajo exigido en cada asignatura, respecto a las horas de trabajo no presencial disponible, ha sido uno de los aprendizajes fundamentales que hemos extraído de las Experiencias Piloto. La solicitud de las denominadas actividades académicamente dirigidas, al inicio de la experimentación con créditos ECTS por parte del profesorado, era desmesurada, así como la coincidencia en las fechas de entrega, lo cual generaba la saturación y desborde por parte del alumnado en determinados momentos y la relajación excesiva en otros. En la Universidad de Córdoba y a través de los y las Coordinadoras de Titulación, se han realizado valoraciones periódicas del volumen de trabajo demandado por cada asignatura y se han puesto en marcha diversas estrategias para mostrar al profesorado la necesidad de coordinar las fechas de petición de los trabajos.

3.5. Procesos y técnicas de evaluación

Otro de los aspectos fundamentales de cambio de las Guías Docentes y de las prácticas educativas desarrolladas en las Experiencias Piloto es el ámbito de la evaluación. La introducción de las competencias, de metodologías diversas centradas en la implicación y actividad del alumnado, la utilización de recursos y contextos de aprendizaje variados,... generan la necesidad de transformar unas prácticas evaluativas centradas en la medición del nivel de memorización de contenidos, las cuales se desarrollan básicamente a través del examen final tradicional, por unos procesos de evaluación más diversificados, flexibles y formativos.

Tradicionalmente en la enseñanza superior se han desarrollado, prioritariamente, prácticas de evaluación centradas en los resultados de aprendizaje y en la calificación. Sin embargo, en el nuevo enfoque educativo apoyado por el EEES, se propone una evaluación educativa, cuyo propósito fundamental es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos

y participativos. Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Pérez et al. (2009: 8, Guía 6) nos presentan, a modo de síntesis, las diferencias básicas entre evaluación educativa y calificación:

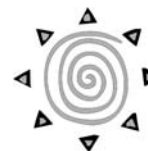
CALIFICACIÓN	EVALUACIÓN EDUCATIVA
Tiene que ver sobre todo con medir.	Tiene que ver sobre todo con apoyar la mejora.
Mira hacia atrás.	Mira hacia adelante.
Se centra en la cantidad y en los defectos.	Se centra en la calidad y en las fortalezas.
Normalmente se realiza al final de un trabajo o estudio.	Tiene lugar continuamente cuando estamos aprendiendo.
Preguntas clave: ¿Se sabe el programa?	Preguntas clave: ¿Cómo ha progresado?
¿Domina la materia y los ejercicios prácticos?	¿Qué dificultades tiene todavía?
¿Qué nivel tiene: aprobado, notable, etc.?	¿Qué ayuda necesita ahora?

Tabla 1. Diferencias entre la calificación y la evaluación educativa

En la Universidad de Córdoba, partimos de que esta modificación del concepto de evaluación representa un cambio sustancial en la cultura profesional de los docentes, que requiere un proceso paulatino de formación, concienciación y práctica. Por ello, además de incluir en el apartado de la Guía Docente los criterios de evaluación, es decir qué se va a evaluar y los instrumentos, para explicitar cómo vamos a evaluar, también hemos ido sensibilizando al profesorado, con el paso de los años, en la necesidad de incluir la ponderación de todos los instrumentos empleados, de tal forma que el alumnado supiera anticipadamente qué peso tenía cada uno de ellos en su calificación final. De este modo, se va disminuyendo la tendencia de los docentes a mandar otro tipo de trabajos (exposiciones, trabajos grupales, búsquedas bibliográficas, estudios de caso...) que ocupan un tiempo importante en el horario disponible del alumnado, sin que posteriormente se vean suficientemente valorados en su calificación final.

También es importante tener en cuenta que la evaluación pasa de valorar básicamente la adquisición de contenidos a evaluar el dominio de competencias. Para ello ya no es suficiente el empleo de un solo instrumento, debemos ir recogiendo evidencias durante el proceso, que nos permitan ir reorientándolo, si existieran desajustes, o afianzar aquellos otros que se muestren útiles para el aprendizaje. Las competencias son más amplias y complejas, por lo que su evaluación demanda el uso de más de un instrumento.

Los aprendizajes de las Experiencias Piloto nos han permitido diseñar una aplicación informática para la cumplimentación de las Guías Docentes de los Grados, denominada e-Guiado, en la que en el apartado de evaluación hemos requerido el uso de, al menos, tres instrumentos de evaluación, no pudiendo ser inferior a un 10% la ponderación para la calificación final de cada uno de ellos. Intentamos que sea una manera de 'obligar' al profesorado para que use



más técnicas de evaluación, permitiendo al alumnado mostrar sus avances o dificultades de una forma más integral.

3.6. Introducción de las TIC en los procesos educativos

En el seno de las Experiencias Piloto se ha potenciado el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC), desde dos vertientes: (1) Como herramienta de uso instrumental para la alfabetización digital del profesorado; y (2) Como recursos educativos para la transformación metodológica. En el primer ámbito se ha potenciado el conocimiento y uso por parte del profesorado de distintos programas, aplicaciones y herramientas que le ayudarían en sus gestiones académicas relacionadas con la docencia. A través del Aula Virtual se han ofrecido diversos cursos de formación sobre bases de datos, creación de videotutoriales, diseño de recursos y materiales docentes de e-learning, asesoramiento para el uso de SIGMA (Sistema de Gestión Académica Avanzado)... En cuanto a la segunda dimensión, se ha potenciado la participación en la plataforma de enseñanza virtual Moodle, habiéndose experimentado un incremento de uso muy significativo entre el profesorado participante en las Experiencias Piloto. Igualmente se han ofrecido servicios como: asesoramiento en el uso didáctico de recursos virtuales, formación en programas informáticos útiles para la creación de materiales y recursos docentes y asesoramiento y ayuda técnica para edición de cursos, libros electrónicos y documentos digitales. También se ha potenciado la participación del profesorado de las Experiencias Piloto en el Campus Andaluz Virtual. Dicha participación se ha incentivado mediante la inclusión de un incremento económico en el Contrato Programa que tiene suscrito la universidad con los diferentes departamentos.

Algunas otras acciones acometidas en el contexto de las Experiencias Piloto han sido financiar la actualización y reciclaje de los equipos de las aulas de informática, ampliar el número de puntos de conexión a la red y habilitar un mayor número de espacios que dispongan de conexión inalámbrica. Por ello consideramos que, en este ámbito, las Experiencias Piloto han servido como contextos favorecedores de la formación y alfabetización digital del profesorado y del alumnado, proporcionando un dominio de las TIC adecuado para la implantación de los Grados.

3.7. Incremento de la coordinación docente

La Universidad de Córdoba, desde el inicio de las Experiencias Piloto, percibió la necesidad de potenciar la coordinación de las enseñanzas, como un elemento clave para la aplicación óptima de los créditos ECTS y la mejora de la calidad. Por ello, creó la figura del Coordinador/a de Titulación en Experiencia Piloto mediante Resolución Rectoral aprobada en Consejo de Gobierno de 28 de marzo de 2007 (posteriormente modificada en Consejo de Gobierno de 30 de octubre de 2007).

La creación de esta figura surgió ante la necesidad de dar respuesta a nuevas demandas que tenía el profesorado de las denominadas Experiencias Piloto al desarrollar su docencia en un marco de innovación. La coordinación se considera imprescindible para la aplicación de los créditos ECTS, para el desarrollo de competencias y actividades académicamente dirigidas, y para la puesta en marcha de metodologías centradas en el alumnado.

La asunción de un modelo de aprendizaje activo, la creación de equipos docentes, la coordinación del volumen de trabajo asignado globalmente a los estudiantes y la organización modular de los Planes de Estudio demandan la creación de equipos docentes que desarrollen acciones de coordinación entre las diversas asignaturas y/o materias.

Inicialmente, se estableció que el nombramiento de esta figura fuera propuesto por la Junta de Centro y nombrado por el Rector, previo informe favorable del Consejo de Gobierno. Sus competencias quedaron divididas en funciones básicas

y funciones a desarrollar si la dirección del centro las solicitaba. La duración de su mandato era de un año prorrogable.

Entre las acciones más relevantes que han acometido los y las Coordinadoras de Titulación en Experiencia Piloto desde su nombramiento, tal y como queda recogido en las Memorias Anuales que están colgadas en la web de EEES de la Universidad de Córdoba, podemos señalar la supervisión y ayuda al profesorado en la elaboración de sus Guías Docentes, la fijación de criterios para favorecer la coordinación docente, especialmente en el diseño y desarrollo de actividades transversales y académicamente dirigidas, el impulso de metodologías activas, y el apoyo de proyectos de innovación y formación del profesorado.

Han sido unas figuras clave en el desarrollo de las Experiencias Piloto, encargándose de contactar directamente con el profesorado de la titulación y de impulsar la coordinación entre las materias. El recorrido de estos años de experiencia ha servido para que la mayoría del profesorado conozca y tenga asumida como una función de sus tareas docentes, por ejemplo, la cumplimentación de las Guías Docentes y la necesidad de coordinación para el diseño de las actividades académicamente dirigidas.

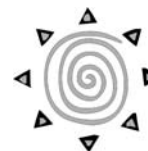
La importancia de estas figuras y su reconocimiento por parte de toda la comunidad universitaria ha generado su generalización e implantación en todas las titulaciones de Grado de la Universidad de Córdoba, según compromiso electoral de nuestro Rector. Si bien es cierto que su labor ha sido fundamental en el desarrollo de las Experiencias Piloto, hemos de tener en cuenta que su regulación se realizó sin disponer de mucha experiencia, por lo que transcurridos cuatro años, se necesita realizar una revisión de sus funciones entre las que, seguramente, habrá que incluir tareas relacionadas con el seguimiento de los títulos de Grado. En cualquier caso aportan experiencia y continuidad en la aplicación de los créditos ECTS, aprovechando los saberes adquiridos en las Experiencias Piloto para utilizarlos en la implantación de los Grados.

3.8. Apoyo a la tutorización del alumnado

Otro de los pilares que se han potenciado en el marco de las Experiencias Piloto ha sido la tutorización del alumnado. Conscientes de que la menor presencialidad en la docencia y el incremento de las tareas que tienen que realizar los estudiantes de forma autónoma puede generar desconcierto, hemos tratado de apoyar su progreso académico. Para ello, hemos creado la Asesoría Académica, que responde a uno de los derechos del alumnado incluido en los Estatutos de la UCO ('El estudiante tiene derecho a ser asistido y orientado en sus estudios mediante un eficaz sistema de tutorías', art. 194, e). Esta figura también se contempla en el Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba, concretamente dentro del eje referido a la formación integral del alumnado, cuyo objetivo es mejorar las enseñanzas de Grado.

La Asesoría Académica es la encargada de ofrecer una orientación personalizada a los estudiantes de nuevo ingreso, informándoles sobre el entorno universitario y, concretamente, sobre las características propias de la titulación elegida. También es su función tutorizar al alumnado realizando un seguimiento permanente, eficaz y orientado a la optimización de sus esfuerzos y a la mejora de su rendimiento académico. Se trata de una figura que ha ido afianzándose e incrementándose desde su implantación y cuya misión es aconsejar, orientar, informar, detectar deficiencias y aportar soluciones.

Especialmente relevantes son estas figuras para facilitar que las tasas incluidas en los Planes de Estudio de Grado, las cuales hacen referencia al rendimiento, graduación, abandono y eficiencia de los estudiantes, puedan alcanzarse una vez transcurridos seis años desde su implantación, es decir en el momento de su acreditación. Para ello deberán orientar al estudiante a la hora de realizar su



matriculación aconsejando la mejor secuencia curricular, así como un número abordable de créditos, teniendo siempre en cuenta que según el nuevo Régimen de Permanencia de la UCO, las convocatorias disponibles computarán aún cuando el alumnado no se presente a examen.

3.9. Acondicionamiento de espacios e infraestructuras

En el marco de las Experiencias Piloto, y muy limitados por los condicionantes impuestos por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa debido a que la mayoría de los fondos económicos transferidos deben justificarse en material fungible, hemos impulsado el acondicionamiento de espacios flexibles y polivalentes en los centros que sirvieran para impartir las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje propuestas por el EEES.

De este modo, se han puesto a disposición de los centros que tenían alguna Titulación en Experiencia Piloto, fondos económicos que podían ser destinados a habilitar espacios para el desarrollo de seminarios, de espacios adecuados para el trabajo en equipo, que dispusieran de un mayor número de equipos informáticos, de mobiliario móvil, de acondicionamiento de laboratorios, de recursos digitales para la docencia como pizarras digitales, etc.

El nivel de acondicionamiento ha sido variable dependiendo de las condiciones del edificio donde se imparte cada titulación y de sus necesidades concretas. Pero nos ha permitido ir apoyando económicamente propuestas que hubieran sido difícilmente asumibles si no se hubiera dispuesto de la financiación aportada por las Experiencias Piloto. Las remodelaciones realizadas quedan como un 'legado' de estas experiencias que facilitan la práctica de modalidades docentes innovadoras en los nuevos títulos de Grado.

3.10. Apoyo a los procesos de formación e innovación docente

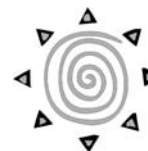
Como podemos apreciar en el desarrollo de los epígrafes anteriores hemos estado haciendo alusión permanente a la formación de los agentes responsables de este proceso de cambio, prioritariamente nos hemos referido al alumnado y al profesorado de las Experiencias Piloto. No creemos necesario reincidir nuevamente en todas las estrategias formativas que han sido ofertadas, las cuales siempre se han entendido como el soporte fundamental para avanzar en la implantación del EEES (De Pablos, 2008). Su carácter transversal ha sido puesto de manifiesto en los ámbitos aludidos anteriormente y sólo queremos añadir en este momento el impulso ofrecido a la formación en una segunda lengua, tanto del profesorado como del alumnado. Se han ofrecido cursos de inglés para usos académicos, los cuales han sido cofinanciados por el Vicerrectorado responsable y los departamentos. Supone una apuesta decidida para favorecer los procesos de movilidad de nuestro alumnado y profesorado, al tiempo que contribuimos a mejorar los niveles de internacionalización de nuestros estudios. Del mismo modo, se ha incentivado la impartición de clases en inglés y el uso de una segunda lengua como competencia específica de la Universidad de Córdoba.

La inclusión como requisito obligatorio de la acreditación del nivel B1 en una segunda lengua, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para la obtención del título de Graduado/a nos ha puesto de manifiesto la importancia del uso de segundos idiomas y la pertinencia de todas las iniciativas adoptadas. Se ha producido un avance valioso en la concienciación del alumnado tanto universitario, como de etapas previas, sobre la necesidad del dominio y acreditación de una segunda lengua para la finalización con éxito de los estudios universitarios. Seguramente esa toma de conciencia no tendría la misma incidencia si no hubiéramos tenido la oportunidad de experimentar el nuevo modelo docente antes de su implantación definitiva.

4. De las experiencias piloto a los grados, algunas conclusiones

Consideramos muy valiosos los aprendizajes derivados de la experimentación de los créditos ECTS mediante el desarrollo de las Experiencias Piloto. Esta afirmación se justifica por varias razones:

- (1) Hemos tenido la oportunidad de disfrutar de una incentivación económica complementaria, que aún no siendo lo más importante, nos ha permitido contar con más recursos materiales y personales, mediante el incremento del presupuesto y la contratación de becarios, los cuales han desempeñado una labor de apoyo y facilitación de las acciones de cambio e innovación docente.
- (2) Hemos tenido la oportunidad de diseñar y desarrollar las Guías Docentes de nuestras materias, avanzando desde los programas de las asignaturas en los que se clarificaban muy pocos elementos del currículum hasta una planificación mucho más clara, concreta y explícita. La elaboración de las guías nos ha permitido reflexionar sobre nuestra docencia, trabajar en grupo y evaluar el ajuste de nuestras propuestas.
- (3) El enfoque por competencias es uno de los elementos que, desde nuestra perspectiva, no ha sido trabajado adecuadamente en las Experiencias Piloto, debido a la existencia de múltiples referencias, a la confusión entre competencias, objetivos de la titulación, contenidos y destrezas y, sobre todo, a no implantarse un sistema adecuado de evaluación de las mismas. Todo ello, junto con la publicación de las Órdenes Ministeriales que establecen las competencias de las profesiones reguladas para los títulos de Grado, ha generado un contexto de confusión y la inclusión de un inabordable número de competencias en los Planes de Estudio, cuyo sentido formativo es muy dudoso, apareciendo más como un requerimiento formal del plan que como un elemento de mejora de la calidad docente.
- (4) El cambio y la renovación de las metodologías docentes, consideramos que es uno de los ámbitos en los que se ha producido un avance considerable gracias a las Experiencias Piloto. El trabajar con diferentes tipos de agrupamientos, con actividades presenciales y no presenciales, con diferentes modalidades de enseñanza... ha contribuido a que el profesorado modifique sustancialmente su forma de impartir clase. La inclusión de las actividades académicamente dirigidas, fruto de la aplicación de los créditos ECTS, ha generado dinámicas más coordinadas entre el profesorado, quienes por vez primera tenían que ponerse de acuerdo en algún asunto relacionado con la docencia.
- (5) Se ha incrementando notoriamente el interés y la práctica de innovaciones docentes en el marco de las Experiencias Piloto. Como ya señalamos anteriormente, el cambio de cultura profesional docente no es una cuestión impuesta legalmente, sino una transformación de la práctica fruto de la reflexión individual y compartida y, sobre todo, modulada por la cultura institucional en la que se enmarca. Las referencias de otros colegas, el respaldo institucional y la labor colectiva emprendida han facilitado el tránsito de posiciones más conservadoras y reproductivas a prácticas innovadoras.
- (6) Otro elemento que, aún habiendo avanzado en el desarrollo de las Experiencias Piloto, debe seguir mejorando en los Grados, es la aplicación de un modelo de evaluación educativa centrada en la valoración de competencias. El alumnado aún sigue manifestando su disconformidad con prácticas de evaluación que privilegian en exceso la memorización mediante el examen convencional, frente a procesos de evaluación más complejos centrados en la valoración del dominio de competencias.



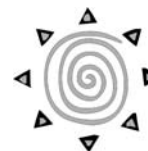
- (7) Pese a los esfuerzos realizados, el alumnado sigue usando la tutoría con una frecuencia inferior a lo deseable. Las Experiencias Piloto nos confirman que el uso de las tutorías no es suficiente y que el alumnado no percibe su utilidad para alcanzar un óptimo progreso académico.
- (8) Una de las consecuencias derivadas de la implantación de las Experiencias Piloto es la necesidad de que exista una persona en cada titulación que se responsabilice de la coordinación de las enseñanzas. La labor de los Coordinadores/as de Titulación nos han puesto de manifiesto que su presencia es necesaria para asesorar al profesorado en la cumplimentación de las Guías Docentes, para fijar criterios de coordinación docente, especialmente en el diseño y desarrollo de actividades transversales y académicamente dirigidas, para impulsar metodologías activas y para apoyar proyectos de innovación y formación del profesorado.

Para concluir podemos señalar que las Experiencias Piloto se han constituido como unos referentes válidos de experimentación y adaptación paulatina a una reforma de gran envergadura como es la propuesta por el EEES. Sus aprendizajes hemos de tenerlos presentes para incorporarlos en los nuevos títulos de Grado, tratando de conservar las fortalezas detectadas y evitando las debilidades surgidas. Ahora es cuando realmente comienza la verdadera reforma y el cambio dependerá, en gran medida, de nuestra implicación como agentes de formación y de nuestro compromiso con la mejora de la calidad docente. Los Grados que comenzarán a impartirse de forma generalizada en Andalucía el curso próximo tienen un periodo de evaluación de seis años, durante los cuales tendremos la oportunidad de valorar, detectar y reorientar posibles disfunciones incluidas en su diseño. Será responsabilidad de los agentes implicados, es decir del profesorado, alumnado y los agentes sociales, que la calidad de los estudios de Grado proporcione una formación sólida capaz de mejorar la formación ciudadana crítica y democrática de nuestros estudiantes, al tiempo que se elevan los niveles de empleabilidad de nuestros egresados.

5. Referencias bibliográficas

- Autores varios (2004). "Dublin" descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group, celebrated 23 march. Disponible en:
- Bricall, J.M. et al. (2000). Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid.
- Comunicado de Bergen (2005). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, 19-20 de mayo. Disponible en <http://www.eees.es/documentacion.php> (consultado el 14.VI.2008).
- Comunicado de Berlín (2003). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos de la Educación Superior, 19 de septiembre). Disponible en http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf (consultado el 12.VI.2008).
- Comunicado de Londres (2007). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, (17-18 de mayo). Disponible en <http://www.micinn.es/universidades/ees/files/2007-comunicado-londres.pdf> (consultado el 16.VI.2008).
- Comunicado de Lovaina (2009). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, (28-29 abril). Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Comunicado-de-Lovaina-2009.pdf> (consultado el 7.V.2010).

- Comunicado de Praga (2001) Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (Praga, 19 de Mayo de 2001), disponible en http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf (consultado el 12.VI.2008).
- Declaración de Bolonia (1999). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (19 de Junio de 1999), disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf (consultado el 11.VI.2008).
- Declaración de la Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior, (25 de mayo). Disponible en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf (consultado el 10.VI.2008).
- Consejo Andaluz de Universidades. Acuerdos adoptados por el Consejo Andaluz de Universidades en relación con la implantación de enseñanzas oficiales conforme al EEES. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/nuevastitulaciones/reguladas/Acuerdos%20CAU%20Implantacion%20Titulaciones.pdf> (consultado el 5.V.2010).
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior, Cuadernos de Integración Europea, 2, pp. 16-27.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- De Pablos, J. (2008). Análisis estratégico para la Convergencia Europea. Un estudio sobre la Universidad de Sevilla. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gimeno, J. (comp.), Pérez, A., Martínez, J., Angulo, F. y Álvarez, J.M. (2008). Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational Structures in Europe. Final Report. Phase one. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. http://institucional.us.es/ees/formacion/Descriptores_Dublin_Ensenanza.pdf (consultado el 18.V.2010).
- Informe DeSeCo (2003). OCDE-CERI, Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf> (consultado el 23.IV. 2010).
- Llera, F.J. y Retortillo, A (coords.) (2004). Los Españoles y la Universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Mérida, R. (2006). Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la Universidad, Revista de Educación, 341, pp. 663-686.
- Mérida, R. y Angulo, J. (2009). Evaluación del EEES y prospectiva para su implantación en Andalucía. Informe de la Universidad de Córdoba. Documento inédito.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Informe para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Soria: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Disponible en: http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf (consultado el 10.V.2007).
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o aprendizaje práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (comp.) A. Pérez, J. Angulo y J.M. Álvarez, Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata, pp:59-99.



- Pérez, A. (coord.) (2006). Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas. Disponible en: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf (consultado el 23.IV.2010).
- Pérez, A., Soto, E. Sola, M. y Serván, M. J. (2009). Materiales de apoyo para la implantación de las titulaciones de Grado en Andalucía. Madrid: Akal.
- Pérez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas, Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2001). The key to social fields: competencies of an autonomous actor. En D. S. Rychen y L.H. Salganik (Eds), *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen: Hogrefe y Huber, pp.121-150.
- Rychen, S.R. y Salganik, L.H. (2003). A holistic model of competence. En D.S. Rychen y L.H.Salganik (Eds), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe y Huber, pp.41-62.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Rosario Mérida Serrano es Doctora en Psicopedagogía y Directora de Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Córdoba Su dirección postal es: C/ María la Judía, nº 16. Córdoba, C.P.14011 Correo electrónico: ed1meser@uco.es Teléfono: +34 609772017

Julia Angulo Romero es Doctora en Ciencias y Vicerrectora de Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Córdoba. Su dirección postal es: C/ Arabista Manuel Ocaña, nº 40. Córdoba, C.P. 14005. Correo electrónico: j.angulo@uco.es Teléfono: +34 659991285

ANEXOS: TABLAS

Tabla 1 Diferencias entre la calificación y la evaluación educativa

CALIFICACIÓN	EVALUACIÓN EDUCATIVA
Tiene que ver sobre todo con medir.	Tiene que ver sobre todo con apoyar la mejora.
Mira hacia atrás.	Mira hacia adelante.
Se centra en la cantidad y en los defectos.	Se centra en la calidad y en las fortalezas.
Normalmente se realiza al final de un trabajo o estudio.	Tiene lugar continuamente cuando estamos aprendiendo.
Preguntas clave:	Preguntas clave:
¿Se sabe el programa?	¿Cómo ha progresado?
¿Domina la materia y los ejercicios prácticos?	¿Qué dificultades tiene todavía?
¿Qué nivel tiene: aprobado, notable, etc.?	¿Qué ayuda necesita ahora?