

NUEVOS RETOS Y OPORTUNIDADES ANTE UN NUEVO MARCO FORMATIVO PARA LUCHAR CONTRA EL ABSENTISMO EN EL AULA

RAMÓN LÓPEZ FUENTES

Profesor Contratado Doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En el presente trabajo trataremos de exponer nuestra experiencia a la hora de ir adaptando contenidos y materias a la plena aplicación del EEES, de manera que, a partir de los problemas existentes en el sistema actual, se pueda avanzar hacia una mejora en la formación docente. Eso sí, siempre partiendo de experiencias concretas y modelos reales, con ciertas premisas comunes como son, por un lado, los datos que, al menos a nuestro juicio, suponen ya per se un un claro síntoma de crisis en la docencia (por más que no siempre sea esa la causa a considerar, como es un claro problema de absentismo - lo que obviamente nos permite obtener pistas sobre por dónde articular cambios necesarios para mejorar en la implantación de modelos docentes basados, en su mayoría, en sistemas de evaluación continúa-) y, en segundo término, qué se puede aportar para mejorar esa situación, sobre todo, teniendo presente la idea estandarizada de que los modelos de aprendizaje deben modificarse, aunque ello implique acudir a fórmulas estandarizadas, que no siempre tienen en cuenta necesidades docentes diferenciadas.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. EL ABSENTISMO COMO JUSTIFICACIÓN A LA NECESIDAD DE CAMBIOS FORMATIVOS-DOCENTES. II.1. Advertencias previas. II.2. Principales justificaciones para no ir a clase. III. LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DOCENTE COMO ELEMENTOS ESENCIALES EN EL NUEVO REFERENTE DE EEES. III.1. La planificación y organización docente: ¿Las guías docentes como “contrato” de mejora en la calidad docente? III.2. ¿La evaluación continúa como solución al absentismo? IV. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

Aún pareciendo que la plena implantación del Espacio Único Europeo de Enseñanza Superior o Marco Bolonia (en adelante EEES) implica un avance armonizador entre las diversas situaciones y modelos Universitarios de la UE, no parece que ello esté ni tan cerca, ni sea tan fácil.

A lo anterior contribuyen diversos factores, donde hay que destacar lo que supone armonizar una

diversidad de estructuras nacionales, que al igual que ocurre respecto a otras áreas de desarrollo de políticas comunitarias, implica la necesidad de modificar y cambiar estructuras donde cada país mantiene y defiende su competencia y modelos, al afectar a temas especialmente sensibles, como es la Formación. Ello se ha traducido en reticencias reales hacia un modelo único e impuesto. Ejemplo de ello lo tenemos en el diseño de los nuevos grados, donde no sólo no hay siempre identidad en su contenido, sino, incluso en su número, en su desarrollo para acceder a las enseñanzas postgrados... Es decir, podría decirse que ha más una tendencia formal al cambio, pero que materialmente no es tan significativa.

Un claro ejemplo de esas diferencias lo tenemos en nuestro país. Donde ese proceso se aprecia no sólo a la hora de diseñar el nuevo marco formativo -con los trabas adicionales de algunas CCAA-, y que es muy claro en las materias que nos pueden afectar. Pues, ni mucho menos podemos afirmar que se hayan adaptado las materias en contenidos a nuevos formatos, que incluso siguen presentando diversos enfoques según Universidades en un mismo nivel de formación. Es más, dicha modificación incluso presenta diversidades formales en el diseño del número de años que completan los grados y los postgrados. Lo que, obviamente, ya supone un primer punto de reflexión en torno a si, y pese al trabajo ya realizado, no habrá, en poco tiempo que volver a replantear nuevos cambios en las estructuras universitarias, con la bandera de una mayor homogeneidad, que no uniformidad. Algo que parece palpable si, como parece estandarizado uno de los grandes paradigmas de calidad universitaria van a ser la formación conjunta y global, no sólo entre campus nacionales de excelencia, sino incluso a nivel internacional, donde, de nuevo el papel de la docencia ha de cobrar un papel protagonista en el desarrollo formativo.

En nuestro caso, además, tenemos un problema añadido. Puesto que nuestro campo de conocimiento y trabajo se caracteriza por su amplitud, subdividiéndose en diversas áreas y, por tanto, de difícil tratamiento uniforme a la hora de afrontar parámetros similares en materia de docencia e investigación. Pues, a partir de un nexo común como es el derecho del trabajo, éste se completa y se ha ido enriqueciendo con las necesidades reguladoras de un derecho para el empleo, de la prevención de riesgos, de las especializaciones en Seguridad Social o de la necesaria profundización en el marco del derecho colectivo. Temas que per se, ponen claramente de relieve la vitalidad e importancia práctica de nuestras asignaturas, como se deduce de los argumentos esgrimidos para afrontar las grandes reformas normativas necesarias para mejorar la competitividad, cambiar los modelos productivos y avanzar en la actual situación de crisis: defender la necesidad de una importante reforma laboral, de un pacto para la modificación del sistema de pensiones y por un cambio en el modelo de negociación colectiva. Luego, está claro que los temas jurídicos laborales -amén de otras consideraciones económicas y sociológicas-, suponen un eje central e importante en la vida económica y profesional de toda economía. Una realidad que no siempre se corresponde con su presencia a nivel de planes de estudio en el desarrollo formativo de ciertas titulaciones.

Esa situación tiene un lógica adicional, puesto que nuestra área -en sus diferentes campos de trabajo- ha de estar presente en diversas titulaciones, a la hora de afrontar la docencia en las mismas hay que considerar las características y la necesidad de adaptar los modelos de enseñanza-aprendizaje a las mismas-, y la diversidad de alumnos que pueden tener que cursarla. Luego, nuestro primer problema va más allá de establecer un modelo común de enseñanza y evaluación, para partir de una necesidad concreta de adaptación a la titulación, la materia y nivel de formación de los alumnos y niveles formativos.

Si a esa premisas unimos la situación y papel que cada universidad quiere desarrollar en el nuevo marco formativo, podemos tener una primera idea del porqué hablar de oportunidades y retos, pero tam-

bién de la dimensión que pueden tener esos cambios necesarios. De ahí algo esencial y básico, destacar el papel protagonista que ha de tener la planificación docente y el trabajo en grupo para mejorar los niveles formativos, so pena, en caso contrario, de sobresaturación y necesidad de improvisación docente, que pocos o nulos efectos pedagógicos tienen en un modelo caracterizado por un alto nivel de “absentismo formativo”.

2. EL ABSENTISMO COMO JUSTIFICACIÓN A LA NECESIDAD DE CAMBIOS FORMATIVOS-DOCENTES

2.1. Advertencias previas

Atendiendo a diversos estudios, jornadas, seminarios y demás fórmulas de puesta en común de experiencias sobre innovación docente, es llamativo un dato común a las materias y titulaciones propias de las ciencias sociales, con especial mención a las que a nuestra área pueden afectar: una asistencia a clase variable, pero caracterizada, en muchos casos -salvo excepciones concretas-, porque la misma suele oscilar en una horquilla que va desde el 30% al 60 %, de media. Esto es, hay un importante porcentaje de absentismo.

Obviamente, se trata de datos promedio, que a efectos de plantear nuestro trabajo nos obligan a dejar al margen, por cuestión de tiempo y espacio, la mejora de datos que suponen experiencias concretas en materia de evaluación continua, dónde tampoco podemos diferenciar siempre el porqué determinadas puntas de asistencia -aunque puede ser relevante destacar algunas referencias concretas-; ni podemos detenernos a diferenciar porcentajes por titulaciones y materias - dado que los perfiles por titulaciones también influyen en ésta materia-; o si los alumnos proceden de primera o sucesivas matriculas, o de la naturaleza de la materia dentro del plan de estudios.

Luego, obviamente, se trata de datos más o menos parciales y fruto de una clara interpretación subjetiva, que con carácter general, y pese a tener una base estadística y de trabajo previo bastante elaborada, siempre pueden admitir otras interpretaciones particulares. Luego es claro que de lo que se trata es de destacar la necesidad de debate , desde datos estandarizados y generales que, en consecuencia, y posiblemente no siempre sean aplicables a todas las materias y situaciones, pero que sí pueden ser asumidos en términos generales como reales, al menos en nuestra Universidad. Para ello hay que tener en cuenta algunas premisas bastante llamativas que pueden y tienen bastante que ver con las cuestiones a considerar.

1. Que hay una mayoría de alumnas, tanto en lista, como en asistencia a clase.
2. Que hay un cambio de perfil entre los alumnos de tarde y mañana, sobre todo en aquellas titulaciones, dónde no hay una gran masificación de grupos
3. Que la situación se crisis permite ver un repunte de alumnos “no siempre presentes” en el aula. Bien porque han vuelto a los estudios para que no les pillen los nuevos planes de estudios, bien porque vuelven a completar su formación, ya sea con vista a adaptarse o no a los nuevos grados, ya a las propuestas de postgrados o bien para finalizar ciclo formativo.
4. Que con la política de concentración de campus parece quedar en un segundo plano el lugar de procedencia del alumnado, pues vemos que ya no hay tantas diferencias en según qué titula-

- ciones sean más atractivas para alumnos residentes en la capital y cinturón periurbano, por más que haya menos alumnos procedentes de otras provincias.
5. Que pese a que un importante porcentaje de alumnos procede de primera opción, ello no siempre se traduce en una formación vocacional, sino que, en la mayor parte de los casos tiene un marcado carácter práctico: mayores oportunidades en el mercado laboral. Cuestión hasta cierto punto lógica y que justifica que las titulaciones de ciencias sociales en su mayoría no tengan numerus clausus y la nota de corte no sea demasiado alta, salvo cuando hablamos de estudios conjuntos. Si a ello sumamos que incluso en nuestra misma ciudad hay dos universidades que ofrecen estudios similares, obviamente, estamos ante titulaciones que cubren un amplio número de estudiantes.
 6. Que la posibilidad de alumnos procedentes de estudios de FP aún es minoritaria frente al bachillerato. Por más que este perfil sea, a su vez, diferente, según que los estudiantes sean de titulaciones con predominio de materias jurídicas o de materias económicas, o incluso de un tipo mixto.
 7. Un porcentaje importante de alumnos considerable asiste a todas las clases o a un número significativo de ellas, disminuyendo ese porcentaje en función de que la matrícula realizada sea por curso completo o por materias de varios cursos, si hay asignaturas llave o no.

2.2. Principales justificaciones para no ir a clase

Hay un primer dato que nos resulta llamativo cuando se analiza el absentismo estudiantil, y es el cómo determinadas puntas de falta de asistencia coinciden en su mayoría con las fechas previas a la celebración de exámenes parciales y finales. Espacios temporales que se prolongan en algunos casos, al perderse el hábito de clase, dado que los alumnos valoran que prefieren dedicar el tiempo a estudiar, dado que el volumen de contenido de la materia no se corresponde con el escaso tiempo disponible para estudiarla. O, en caso contrario, y en función de algunos aspectos no siempre claros, implican un efecto “Guadiana”: apariciones y desapariciones de las aulas, según otros ítems adicionales, como son la presencia clara de bibliografía y materiales de trabajo, y la falta de alternativas o escasa motivación en la calificación final de otros referentes que no sean la calificación vía examen.

Pero no estamos ante un problema que se resuma por la presencia de dos o tres aspectos, sino que entronca con un problema más importante como es la falta de motivación. Aquí la solución es más compleja, pues hay que considerar el papel secundario que se da al docente (por la falta de seguimiento de éste, críticas a la metodología seguida, mayor o menor dificultad de la materia y su relación con el papel del docente, falta de coordinación...), o por la falta de adecuación en la calificación entre lo explicado en clase y lo evaluado; o por factores totalmente externos a la docencia, y que pertenecen a la realidad personal del alumno.

Luego, cuando se habla de absentismo, no se puede hacer en términos reduccionistas, y centrarlo en un axioma, que creemos ha de romperse: que la asistencia a clase aporta poco para superar la materia. Y, por tanto, si no se va se puede aprobar y lo importante es eso (por más que, curiosamente, la premisa es que la asistencia debe ser el instrumento esencial para afrontar el estudio en la materia y facilitar la comprensión de la misma). El problema es más complejo, aunque es cierto que no podemos controlar otros factores, sí que hay que preguntarse qué hacer cuando el ir a clase no es importante, porque, a nuestro juicio, en ese caso algo falla. O la materia no es tan compleja como creemos; o en el aula no se aporta nada o muy poco,

para mejorar su entendimiento; o se ha creado una dinámica “tradicionalista” de que como no hay control, no se va, o simplemente, también podría ser, que lo importante es poder pasar para acceder al mercado de trabajo con un título bajo el brazo, que después ya aprenderé lo que realmente me preocupe...

En realidad, son múltiples y singularizadas las posibles respuestas a ese problema, lo que está claro es que parece que hay que cambiar esa dinámica, al menos en lo que está en manos de los docentes. Sobre todo porque no olvidemos que aunque el estudiante es quién se hace responsable de su propio proceso de formación y aprendizaje, no todos tienen la misma motivación, interés o situación socioprofesional. Pero tampoco el docente dispone de todas las herramientas que permiten valorar adecuadamente la aportación de la clase, adaptando los contenidos a la docencia que se puede impartir, siquiera goza siempre de la mejor situación para desarrollar el mejor trabajo posible, sea por cuestiones personales o materiales

Por tanto, como no se trata de un problema con una respuesta única, sino realmente compleja, es lógico que tengamos que diferenciar soluciones, en atención a situaciones particulares, pues, obviamente no es lo mismo atender a alumnos que trabajan, que los que no lo hacen. No es lo mismo atender a alumnos que estén “automotivados”, que tener que dinamizar la clase. No es igual tener que estar constantemente cambiando de materia a tener cierta estabilidad en la misma, ni es lo mismo trabajar sólo que con un grupo de coordinación; ni tener mucha o poca carga docente...

A nuestro juicio, y aún sin ser exhaustivo, sí que podemos agrupar diversas cuestiones a la hora de saber porqué no se asiste a clase, al margen de situaciones socioprofesionales de los alumnos, pueden existir referencias concretas a la asignatura, a la figura del docente y a las propias expectativas del alumno. Así, nos parece importante destacar cómo pueden mejorar los resultados en atención a cómo se plantea a la relación docente-alumno, a la planificación y metodología de las materias, al desarrollo de los niveles de participación y autoformación; al mayor o menor contenido práctico de la materia y su interrelación con la realidad; al diseño de diversos sistemas de evaluación; a la mayor o menor flexibilización de horarios y calendario...

En conclusión, el principal problema va a residir en adecuar y planificar la materia de tal forma que el papel del docente tenga el reconocimiento y valor que se le presume. No es algo novedoso, ni por supuesto fácil. Pero sólo así, creemos que, y poco a poco, avanzaremos hacia modelos de enseñanza de calidad. Si no, será más de lo mismo, pero con otros referentes de cálculo para medir el esfuerzo y el cómo obtener un título, por lo que, está claro que ni se trata de cambiarlo todo, ni permanecer en el inmovilismo, sino de dar algunas directrices básicas que permitan superar cierto “desánimo” docente respecto a las expectativas creadas sobre el EEES. Dado que hasta ahora se han aplicado numerosas experiencias que, o no se han valorado, o no se valoran adecuadamente o no tienen una fácil aplicación por las circunstancias existentes, bien por la importante carga de horas y dedicación, bien por falta de infraestructuras adecuadas.

III. LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DOCENTE COMO ELEMENTOS ESENCIALES EN EL NUEVO REFERENTE DE EEES

III.1. La planificación y organización docente: ¿Las guías docentes como “contrato” de mejora en la calidad docente?

Una de las principales novedades que en los últimos años se han venido exigiendo para la plena adaptación al EEES es la realización de la guía docente de las asignaturas a desarrollar en el curso. Se trata

de un instrumento esencial en la planificación y desarrollo de la materia, cuya explicación es parte obligada para el profesorado de nuestra Universidad -al menos así se recogen en las encuestas de calidad que anualmente desarrolla nuestra Universidad -, pero que, curiosamente, en su mayoría, los alumnos obvian.

Sin desconocer sus bondades, a nuestro juicio hay que hacer una primera aclaración. La guía no debe entenderse como un contrato cerrado mediante un texto inamovible e inflexible, sino como lo que es: un instrumento al servicio de la docencia, que permita, en mayor o menor medida, aportar la máxima información posible sobre la planificación y organización didáctica, donde se establece un compromiso para ambas partes de cumplimiento de un programa de enseñanza, sobre el que evaluar, a través de referencias temporales aproximadas para ejecutar las actividades previstas, pero que ha de dejar cierto margen de maniobra para poder incluir cualesquiera otras que puedan ser interesantes para mejorar, adaptar y actualizar el contenido académico.

Y es ahí donde encontramos un primer problema, dado que la realización de algunas de esas actividades implica buscar horas y días fuera del calendario y horario lectivo, que no siempre son bien entendidas, para la mejor explicación de la materia y que, por tanto, debiesen considerarse con cierto grado de flexibilidad, sobre todo, ante las rigideces -ciertamente necesarias- de horarios y justificación de clases.

Quizás esos problemas pudiesen resolverse mejor con nuevos calendarios y una mayor flexibilidad de horarios, lo que sin duda aporta una nueva variable para el debate. Así podemos ya apreciar algunas experiencias previas en otras universidades y títulos, donde la organización académica permite mayores concentraciones horarios; acudir a bancos de horas de recuperación; organización académicas trimestralizada, pero concentrada en pocas materias; e incluso trasladar convocatorias, como la tradicional de septiembre, a momentos inmediatamente posteriores a la finalización de los exámenes de junio-julio, de forma que, en puridad hay un cambio de periodos académicos. Como se ve, se trata de posibles experiencias, que si unimos a la tendencia cada vez mayor de establecer fórmulas de evaluación continua, supondrían, en la mayor parte de los casos, una segunda oportunidad inmediata para el alumno que lleva trabajando todo el año, aunque, eso sí, puede perjudicar a aquellos alumnos que van organizando y especulando con las materias por bloques, y van dejando a posteriori las mismas. Se trata de introducir parámetros de mayor flexibilidad, a la vez que de concreción, de forma que se puedan aunar intereses propios de lo que viene entendiéndose por la aplicación de Bolonia (que en algunos foros tiende a simplificarse en torno a los parámetros de muchos trabajos, menos peso de la clase magistral y evaluación continua, donde el examen se complementa con otros elementos y, por tanto, sería equiparable a lo que en su momento supuso la LOGSE), con intereses propios de investigación, que permitan concentrar esfuerzos de los docentes, incluso de cara a planificar posibles estancias en el extranjero y, en consecuencia, no tener que estar adaptando periodos de descanso vacacional para dedicarlos, no siempre, a ese objetivo.

A nuestro juicio, no hay que ser tan simplista como para considerar que estamos ante un cambio tan radical que implique una bajada de nivel o de niveles de calidad. El hecho de incorporar y “personalizar” las asignaturas no debe entenderse como una bajada de niveles, sino como la oportunidad de aportar nuevas posibilidades docentes, con mayores exigencias de coordinación y de conocimiento -y reconocimiento- del verdadero sentido de las materias, de forma que sin perder el papel protagonista de la clase magistral, la misma pueda completarse con trabajos, tutorías y seminarios, amén de incorporar prácticas y, por tanto, puede que aquí la forma de evaluar no se tenga que centrar sólo en exponer unos conocimientos, sino en saber utilizar los medios para aplicarlos. De ahí, la importancia, en cada caso, de acompañar una memoria

no sólo sobre conocimientos, sino sobre las competencias para adquirir y demostrar dichas competencias. Esto es, hay que apostar también por la formación continua del profesorado, su constante necesidad de adquisición de conocimiento, donde el papel docente se complementa con el investigador, lo que supone una nueva variable: el factor tiempo. Pues a nadie escapa, que una dedicación formativa de calidad implica tiempo de dedicación -así lo hemos sufrido todos-. Si a ello sumamos tiempo para la investigación, completar con posibles funciones de administración. Ello nos da idea de que todo no se puede hacer, o no se puede hacer todo lo bien que sería deseable, pues está claro que el tiempo de trabajo es el que hay, por más que a efectos prácticos pueda parecer que sólo la clase es tal, cuando no es así. Luego, habrá que redefinir la carga máxima de créditos por materias y títulos y, en consonancia, definir, definitivamente un estatuto del docente universitario, pues numéricamente hablando no se puede seguir exigiendo lo mismo, cuando ello supone más, y convertir la flexibilidad de horario en una exigencia de conexión permanente. De nuevo volvemos al principio, para evitar esos problemas resulta esencial hacer una mínima planificación, teniendo presente la ubicación de la materia en la titulación, la caracterización más o menos especializada de la mismas y la coordinación, al menos dentro del mismo área, entre asignaturas que puedan complementarse, incluso a diversos niveles, sin descuidar el definir claramente los criterios de evaluación posibles. Esto es, diferencia el grado de teoría y práctica de la materia, y la complementariedad e importancia de las actividades propuestas respecto a las sesiones académicas teóricas. Luego, no queramos ser tan exigentes que siempre planifiquemos en la misma medida prácticas; exposiciones y debates; papel y forma de las tutorías, visitas, lecturas, uso de materiales audiovisuales, seminarios e incluso actividades lúdicas como gymkanas, juegos rol, feedback de trabajos grupales entre alumnos... Ya que, en caso contrario, y sólo atendiendo a la variedad de actividades posibles, nos veríamos abocados a prescindir de la clase magistral, lo que, obviamente, no procede.

Hay que ser más modesto, y planificar por materias y titulaciones, con altas necesidades de coordinación y, en su caso, con concreción y reparto de tareas en grupos de trabajo, de forma que se haga la mejor planificación posible de tiempo y contenidos, sin dejar que el uso mayoritario de las nuevas tecnologías nos lleve a una prolongación excesiva de la tarea docente-tutorial, que precisamente se usa como argumento por algunos colectivos para explicar las reticencias de determinados docentes a utilizar la plataforma web y disfrutar del uso de portátiles y el uso de su conexión particular para desarrollar sus asignaturas, con necesidades constantes de cambios y donde, ya en el plano de la evaluación, el sistema de parciales casi parece intocable y, a lo sumo, cabe establecer modelos dobles de evaluación continua.

III.2. ¿La evaluación continua como solución al absentismo?

Si partimos de los datos ya vistos sobre absentismo parece obvio que no se deben a una única variable, sino a la presencia de datos dispares, que varían no sólo según asignaturas y profesores, sino que pueden analizarse sobre carreras determinadas e incluso sobre universidades concretas.

Es cierto que hay factores no estrictamente académicos para justificar esos datos, pero si dejamos aquellos de lado y nos centramos en los que podemos concretar desde la planificación docente, estos se pueden agrupar en torno a los contenidos, a la didáctica seguida y sobre los criterios de evaluación. Problemas que, en unos casos, pueden tener, a su vez factores materiales que limiten o dificulten solucionarlos, pero que otras atienden sólo a cuestiones subjetivas.

Luego, si los factores endógenos pasan a un segundo plano, una importante carga de “culpabilidad” del absentismo puede derivarse a la carga de trabajo, que en muchos casos se caracteriza por centrarse en épocas muy concretas (las fechas de exámenes), la propia carga de la materia, la desmotivación por los contenidos y por la metodología seguida. Sobre cómo motivar o no, hay tantas opiniones como métodos, al igual que sobre cómo hacer más atractiva una materia o no. Lo que sí parece más aceptado es que distribuir el trabajo de forma constante, puede llevar a mejores resultados y una mayor valoración de la actividad docente, de manera que realmente la presencia del profesor en el aula sea el complemento necesario para entender y afrontar con éxito una materia.

Para ello es quizás también importante una premisa, trabajar con las herramientas adecuadas. Empezando por la dimensión de los grupos, que en la mayoría de los casos suponen una primera e insuperable traba para realizar metodologías continuas, sean como fuente principal de evaluación o bien complementada con los correspondientes exámenes, ya que el efecto multiplicador es abrumador en muchos casos.

Una segunda limitación la tenemos en las propias estructuras universitarias, con claras reticencias a un cambio de mentalidad docente, donde todos andamos cambiando metodologías y modelos, a raíz de una necesaria preparación pedagógica, de la que en muchos casos se carece o no se recibe adecuadamente.

Quizás, con el fomento de los sistemas de evaluación continua, pudiesen también liberarse recursos de tiempo y espacios, de manera que los períodos lectivos pudiesen adecuarse en mayor medida, según el caso, pues, está claro que no todas las materias tienen el mismo contenido y posibilidad de enfoque.

IV. CONCLUSIONES

Hemos oído hasta la saciedad que la plena implantación de modelos formativos sobre criterios ECTS implica nuevos retos y necesidades. Retos que lo son tanto para los alumnos, como para los docentes. Ahora bien, poco se ha aportado sobre cómo y qué hacer para que ante esos nuevos retos formativos retorne el papel docente como eje de la formación, siquiera si ese ha de ser su papel.

Y decimos lo anterior, porque ya hay quién considera que estamos ante un modelo obsoleto, donde terminará imponiéndose la tutorización y semipresencialidad de los alumnos. Al respecto hay claras respuestas, pero también sectores que demandan ese tipo de formación. No obstante, ese modelo implica mucho de responsabilidad y, ni mucho menos, significa o reduce el papel del docente, simplemente lo reconvierte y hasta la potencia, pues la presencia inmediata se puede suplir con fórmulas de grabación o aportación de materiales, ampliación de tutorías... Un modelo que no tiene por qué sustituir al existente, sino que puede complementar a éste.

De cualquier forma, parece claro que un modelo formativo diseñado sobre esfuerzo teórico o mediado del alumno adolece de falta de concreción (más que nada porque no hay parámetros estandarizados homogéneos, y al final, la misma base de cálculo puede pecar de excesiva subjetividad, pues se hace en muchos casos sobre “opiniones”, que, a su vez, son opinables). Por tanto hay que apostar por mantener datos concretos que sean objetivamente constatables. Para ello es esencial el diseño y planificación docente, articulando nuevos procesos formativos, cuando sea posible, donde los modelos de evaluación continua pueden mejorar los altos niveles de absentismo, dado el mayor compromiso que ello puede suponer para los alumnos, bien de forma alternativa o complementaria a los tradicionales sistemas de exámenes. Eso significa que pueden surgir necesidad de diseñar otros procesos o fórmulas formativas adecuadas a los

perfiles, niveles y circunstancias de diferentes interesados en adquirir formación y, al igual que se habla de cambios de modelos productivos, habrá que diferenciar de un cambio de modelo educativo, lo que también puede significar un mayor grado de flexibilización en las tareas docentes que, a su vez, han de acompañarse de medidas que incluso afectan a las actuales estructuras docentes: horarios, grupos de trabajo, concentración de períodos docentes, reducción real de carga de créditos, trabajo sobre sistema de casos... Pues, si en el fondo de esta situación está una mayor homogeneización de sistemas educativos, habrá que homogeneizar los términos de la comparación, lo que supone también tomar como referente las condiciones en las que se mueven nuestros colegas en otros ámbitos educativos, sobre todo a efectos de condiciones para el desarrollo de sus tareas (cuestión que en algunos caso ya se hace, pero siempre hacía abajo).

Quizás, por todo lo anterior, será necesario en breve repensar los contenidos y diseños de los actuales planes de estudios, partiendo eso sí de datos de mayor realismo y conexión con la sociedad, donde el voluntarismo en las diversas experimentaciones realizadas, permitan aportar datos concretos que realmente posibiliten avanzar hacia un sistema más integrado y de mayor calidad en la formación, con mayor reconocimiento a la actividad innovadora, sobre la base de una mayor coordinación y trabajo colectivo, con una clara apuesta por mayor la transparencia, calidad y formación en la carrera docente (de manera que ello repercuta en la formación del alumno), lo que supone tener presentes éstas cuestiones en términos de desarrollo y promoción profesional, para lo que es necesario una mayor y mejor definición de funciones profesionales así como definir ya, claramente, volúmenes de trabajo claro y posibilidad de vincular resultados a niveles de conocimiento. El problema va a ser cómo medir éste ¿sobre niveles de aprobados? Quizás la cuestión sea más simple, pero desde luego no más fácil, pues va a implicar un compromiso honesto entre dos puntos de vista que no siempre van a llegar a un consenso: la exigencia de unos niveles mínimos de conocimiento, y el cómo superar éstos, de ahí, de nuevo, la importancia, de fijar diversas instancias para definir, planificar y organizar la docencia de las diversas materias.