

Marco normativo y primeras experiencias de implantación del EEES en el área de composición arquitectónica

Resúmenes de presentaciones por Guillermo Guimaraens y Juan María Songel, Universidad Politécnica de Valencia, España

El marco pedagógico del EEES

(Presentado en ocasión de la primera jornada de “Composición Innova” el 25 febrero de 2011, por Amparo Fernández March, ICE, Instituto de Ciencia de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia, España)

La presente ponencia aspira a reflexionar acerca del marco pedagógico del EEES desde la perspectiva educativa de aquellos que llevan trabajando en el mismo desde hace algunos años, con el objeto de plantear posibilidades y caminos, y asumiendo que siempre hay cosas que no se hacen bien. Se asume que en el campo de la educación esta situación es habitual, porque se trata de abordar un cambio complejo y una reforma de calado, que puede no entenderse o entenderse mal.

Brevemente se enuncian algunas cuestiones claves para la reforma educativa, que deben tenerse claras, dada la situación, ya que la reforma es una realidad y se encuentra parcialmente en funcionamiento, siendo preciso plantearse hacia dónde debe dirigirse el cambio (porque éste debe ser dirigido). Se pretende informar acerca de estrategias para formalizarlo, partiendo de algunas lecciones extraídas de lo que se ha investigado sobre el cambio en educación. La cuestión es saber cómo se consigue que cambien las prácticas, que es lo que nos interesa, porque sólo con la ley o la normativa no se cambia lo que ocurre en el día a día, en el aula y en el trabajo con los estudiantes. Evidentemente, hay estudios al respecto, pero es difícil llevarlos a la práctica, entre otras cosas, porque estamos trabajando con culturas organizativas y con personas, cada una con su manera particular de ver las cosas. La universidad, y dentro de ella las distintas escuelas, tienen su cultura, sus tribus, sus territorios, sus ritos antropológicos... Cambiar todo esto es costoso. Es lógico que haya conflictos, que la gente no entienda el cambio, que se resista o se desoriente.

La ponente insiste en la necesidad de una actitud firme, afianzando el destino pero apostando por una vía progresiva, desde el punto en que nos encontramos, ya que no podemos de repente olvidar la propia historia y pretender que todo sea nuevo. Se trata de poner en orden cosas antiguas que hay que mantener, y cambiar aquello que sea necesario.

En España se han alcanzado tarde estas reformas, con una legislación muy titubeante que ha llegado en el último momento, lo cual no es bueno para que las cosas funcionen bien. Sin embargo, en el fondo, sí que está presente por primera vez en el discurso universitario un deseo de situar la función docente en el centro del debate, y, sobre todo, el aprendizaje de los estudiantes. Por ello se habla de una reforma pedagógica.

Estas reflexiones deberían posicionar a la enseñanza en lugar preferente, con mayor reconocimiento y dedicación. Pero no hay cambio sin esfuerzo. Es obligación moral de cualquier profesional adaptarse a los cambios y hacer un esfuerzo cuando toca. Evidentemente podemos exigir condiciones, recursos o formación, pero eso no nos va a quitar el esfuerzo que esto significa. Nos encontramos ante una oportunidad, como todas, pero puede pasar, como, de hecho, ya se han dejado pasar varias. Como todo cambio, éste comporta riesgos. Por ejemplo: malas lecturas de lo que significa la evaluación continua y formativa o el trabajo autónomo.

La ponente considera que ante a esos riesgos hay que lanzar un mensaje de calma y sosiego, definiendo directrices porque, si no, lo que era bueno puede convertirse en algo que no lo es. Desde el punto de vista de la educación podemos encontrarnos con una situación grave, pues una mala conciencia de la reforma generalizará la falta de convicción para conducirla a buen puerto.

La reforma hay que entenderla como un texto y un pretexto a fin de pensar y reflexionar sobre la docencia, lo cual es una obligación moral y ética que conlleva una profesión. Significa también discutir y no buscar falsos consensos. Algo difícil porque implica una renovación de la cultura organizativa de la institución universitaria, una institución centenaria.

El cambio educativo es un viaje que tiene incertidumbres, pero hay dos cosas que tenemos que tener claras: hacia dónde queremos ir y cómo. En el fondo esto es una excusa para mejorar la institución universitaria, lo cual, independientemente de que nos venga impuesto o no, siempre conviene planteárnoslo.

La ponente procede a hacer referencia a algunas cuestiones claves en estos momentos acerca del "hacia dónde". En el debate de la universidad se ha filtrado una idea de innegable trascendencia: la universidad tiene que formar y educar, en el sentido integral del término, y en un contexto que es el de la sociedad del conocimiento, con todos los elementos que tiene, la fragmentación de los saberes, la caducidad, la obsolescencia y el cambio rápido de perspectiva del conocimiento. Esto hace que el modelo formativo tenga que replantearse. Una

idea de cambio del modelo educativo que no es nueva pues se planteó en los años setenta, pero el paso de la teoría a la práctica es y será siempre muy lento. Se asume que hay un cambio en la misión de la universidad, o un retorno a los orígenes, porque en el fondo la vocación de la universidad es la de formar profesionales, ciudadanos y personas competentes, cultos, responsables, reflexivos, críticos y con capacidad de adaptación.

Una cuestión clave en este cambio de paradigma educativo es el paso del enseñar al aprender. Hoy en día nos encontramos en la universidad de la enseñanza, porque sigue predominando el papel del profesor, del conocimiento, de la cantidad de contenidos. La universidad del aprender tiene como principal objetivo conseguir que los alumnos se impliquen, y de ahí el empeño en que haya metodologías activas y los alumnos tengan presencia en el aula, de forma que la clase tenga un valor añadido. No se trata simplemente de obligar a los alumnos a que estén en clase.

En estos momentos se ha puesto énfasis en los resultados, de ahí el trabajo por competencias, de manera que lo importante sea qué saben hacer los estudiantes que no sabían hacer antes de cursar una asignatura o un título. El énfasis está, pues, en la salida, no en la entrada. Para todo ello necesitamos alumnos activos con sentido, necesitamos cambiar nuestro papel, no hacer de hombres orquesta que lo hacen todo: explicar, evaluar, poner exámenes, re-foalimentar, definir actividades.

Este viaje que implica el cambio educativo debe ser acometido colectivamente, pues en solitario jamás se iniciará. No es un viaje para hacerlo en solitario, aunque en él el docente encuentre algo de soledad. Cada uno debería plantearse un viaje interior para examinar cómo da sus clases, cómo tiene que cambiar la forma de trabajar sus asignaturas... Este viaje personal hay que hacerlo siempre, pero luego hay que compartirlo también con otros, porque si no las competencias nos desbordan, no podemos trabajarlas todas en nuestra asignatura...

Podemos resaltar algunas cuestiones importantes con respecto al cambio de modelo educativo. Una sería indicar que no es relevante que los alumnos sepan muchas cosas, sino que lo que aprendan puedan transferirlo a otras situaciones en las que lo van a necesitar. Se trata del conocimiento que se usa, que es útil... Esto significa que tenemos que dedicar un tiempo a que aprendan contenido teórico, y otro a que aprendan procesos de utilización: resolver problemas, hacer proyectos, analizar casos, etc. Hay que buscar un equilibrio en la docencia entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje. Si pasamos de que el profesor tiene todo el conocimiento y él lo transmite de manera

cerrada, como píldoras, a que el estudiante tiene que ser activo y participa en su proceso de aprendizaje, porque nadie aprende por los demás, necesitamos dar más tiempo, porque el tiempo del aprendizaje no es el tiempo de la enseñanza.

El modelo de la enseñanza se basaba en la premisa por la que el conocimiento se adquiría a través de la memorización y de la repetición. Esto se apoya en el modelo conductista de los años sesenta. El modelo constructivista de explicación del aprendizaje, que se introdujo en los años setenta, nos dice que el que aprende construye lo que se le explica. ¿Y cómo lo hace? Pues primero escucha, después ve, después interioriza, y para ello tiene que hacer cosas, hay que proponerle actividades en las que va integrando lo que aprende, va buscando soluciones, le vamos proponiendo problemas, y, en definitiva, va desarrollando competencias. Es una construcción diferente, un tipo de enseñanza distinta. Hay muchos profesores que esto ya lo han introducido en su asignatura de manera individual, pero no es suficiente. Es necesario articularlo dentro de una visión más amplia del plan de estudios.

¿Por qué este cambio de modelo? Evidentemente porque en estos momentos tenemos que formar para la complejidad. Ya no vale con que uno vaya una vez a la universidad y ya no vuelva. Un profesional debe ser capaz de gestionar situaciones cada vez más complejas.

Con respecto a la formación por competencias la ponente insiste en señalar aquellos puntos que no se han acometido correctamente. En primer lugar hace referencia a la cuestión de las competencias contempladas por el programa. Según este tipo de modelo de formación—en el que la competencia consiste en un saber hacer completo, que integra muchos aprendizajes más sencillos—en un plan de estudios no deberían haber muchas competencias. No tiene sentido que las haya porque, por definición, un plan de estudios agrupa muchas cosas. El plan de estudios de Arquitectura tiene más de cien competencias, pero, a pesar de ello, éstas se pueden revisar y agrupar, porque muchas cosas que figuran en dicho plan de estudios como competencias, en realidad no lo son. Son componentes de competencias, y, por lo tanto, habría que acometer un primer trabajo intentando agrupar a fin de tener una visión coherente de esa formación.

En segundo lugar, una vez realizada la tarea anterior, hay que determinar hasta dónde se va a llegar en la formación, porque, por definición, una competencia está permanentemente mejorando, y, por lo tanto, cuando los alumnos abandonen el centro de enseñanza, no van a ser competentes del todo. Nadie va a contratar a un arquitecto el primer día después de su graduación para que haga

un gran edificio, sino que su relación con el ejercicio profesional hará que las competencias vayan avanzando. Por eso es importante decidir hasta dónde queremos llegar. Algunos elementos para esa decisión serían el tiempo de que disponemos, los contenidos que podemos poner en el grado, la formación que consideramos básica y con la que podremos seguir avanzando después con másteres y especializaciones.

Hay que asegurar, además, que el desarrollo práctico del título garantice el desarrollo de las competencias. Aquí hemos empezado ya a encontrarnos con problemas, y como consecuencia, la ANECA ya se ha inventado el "Modifica". Esto ha ocurrido porque se han percatado de que los planes de estudios no están bien hechos, que pueden haber sorpresas a la hora de evaluar los resultados de aprendizaje que se garantizaban en las titulaciones... Por ello se ha ofrecido la posibilidad de modificar los planes, experimentándolos y corrigiendo todo aquello que no funciona. Como hemos puesto el énfasis en los resultados del aprendizaje, se supone que cuando se vaya a acreditar un título definitivamente, ANECA tendrá que comprobar si los objetivos del título efectivamente se consiguen.

Del ECTS se viene hablando desde hace ya bastante tiempo, pero no hemos conseguido armonizar la correcta asignación de los tiempos en ECTS. Tenemos que ajustar a la información del plan de estudios lo que tienen que aprender los alumnos y el tiempo que tienen que dedicar a cada, porque con ello garantizaremos que sea posible dedicar el tiempo necesario a las otras asignaturas que componen un mismo curso. Si no armonizamos esto y lo vigilamos podemos caer de nuevo en la sobredimensión y en la sobrecarga. Sabemos que, cuando exigimos mucho, lo que conseguimos no es un mejor nivel, sino más bien un aprendizaje superficial, porque los estudiantes se convierten en estrategias, y van buscando tácticas para sobrevivir en ese entorno de sobrecarga.

El profesorado debe seguir impulsando la mejora continua de algo que, aparentemente, no ha diseñado. Ya se han diseñado los planes, las asignaturas, las materias, la estructura de módulos, pero hay que seguir trabajando en ver, en cada uno de esos niveles, si lo que hemos dicho sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje, o sobre evaluación formativa, lo estamos haciendo bien o no. No podemos bajar la guardia diciendo que como ya hemos cambiado los planes de estudio, todo ha cambiado.

La idea de proyecto formativo integrado es importante. Aquí no se trata de sumar asignaturas, sino de que haya una visión de conjunto. Está claro que si el objetivo de la formación es desarrollar competencias, tenemos que plantearnos

qué hay que cambiar de verdad en el modelo de formación, porque desarrollar competencias conlleva unos requerimientos. Si una competencia es, según Lasnier (2000), un "*saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades*"²⁰, no pueden haber muchas competencias en un título, porque si no, lo que hacemos es volver a parcelar el conocimiento, lo cual va en contra de uno de los objetivos fundamentales de la reforma, que es el de hacer un plan de estudios mucho más integrado. La idea que subyace en este objetivo es la de que la formación es de más calidad cuando el que aprende sabe movilizar lo que aprendió para resolver problemas complejos, porque eso es lo que se va a encontrar en la realidad.

Es importante que nos esforcemos en marcar bien los resultados de aprendizaje, a tres niveles: a nivel de título, a nivel de módulos, y a nivel de asignaturas, con una coherencia entre ellos, de manera que los resultados de aprendizaje de una asignatura sean componentes integrados de las competencias para las que estamos trabajando. Para ello inicialmente tendríamos que haber definido y descompuesto las competencias.

En competencias siempre se trabaja con un modelo muy profesional, teniendo de fondo la idea de la profesión o de la vida, con un esquema que parte de un novicio hasta llegar a un experto. Se comentan algunos ejemplos de cómo se han hecho las cosas en algunos sitios. Por ejemplo, partiendo de las competencias del título, se puede desglosar cada una en conocimientos, habilidades y actitudes, para asignarlas después por cursos y por materias. Sería una manera de buscar la integración. Otro ejemplo es partiendo de una competencia genérica o transversal muy habitual, como es gestionar información, desgajarla en niveles, que corresponderían a los cursos, de modo que cuando en una asignatura se plantee una actividad que implique gestionar información se sepa qué cosas hay que trabajar, en función del curso o nivel en el que se encuentre la asignatura. Esto permite que no se descargue toda la carga de la competencia sobre una asignatura o curso; una manera de racionalizar los esfuerzos.

Otra cuestión importante es el reto de la transparencia de las asignaturas y actividades a través de las guías docentes. Las guías docentes deben ser el elemento de diálogo entre los profesores para coordinarse, en todos los apartados que las guías comprenden: desde los contenidos hasta el calendario de actividades o las fechas de entrega de trabajos. También pueden servir para buscar espacios de trabajo multidisciplinar.

²⁰ Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal. Guérin.

Por otro lado, hay que establecer criterios razonables para regular los volúmenes de trabajo de los estudiantes y revisar las actividades que proponemos en cada asignatura para que el coste-beneficio sea rentable, es decir, para que haya un equilibrio entre el tiempo que se invierte y el tiempo disponible. Este ajuste es delicado, no es fácil. Sólo lo podremos saber preguntádoselo a los estudiantes; son la única fuente de información que tenemos. No existe el estudiante que nos dé la medida exacta, siempre será un ajuste, pero a pesar de todas estas dificultades, se trata de una armonización necesaria.

Otro aspecto crucial en el paradigma del aprendizaje es el denominado alineamiento curricular. Un autor trascendental en la materia, Biggs, postula que una enseñanza es de calidad si la actividad de enseñanza, aprendizaje y evaluación están alineadas, es decir, son coherentes. No se pueden plantear actividades de enseñanza-aprendizaje que luego no sean evaluadas o no se tengan en cuenta. No se pueden plantear objetivos que no sean coherentes con la metodología o los sistemas de evaluación. Los estudiantes tienen un diálogo diferente al nuestro. Nosotros pensamos primero en los contenidos o la metodología y después en la evaluación, mientras que los estudiantes piensan a la inversa: primero en la evaluación, para a partir de ahí decidir cómo harán todo lo demás. Por ello alinear todo esto es importante.

Es trascendental también que las actividades de aprendizaje-enseñanza y evaluación que diseñemos sean potencialmente ricas, cognitivamente retadoras y contextualizadas. Lo cual nos lleva a la idea de que cuanto más podamos trabajar sobre situaciones reales, problemáticas, complejas, en las que no se lo demos todo hecho, más nos aproximaremos a un modelo de trabajar por competencias. Este es el reto metodológico a nivel de asignaturas. Pero hay también otro reto metodológico, que es el de diseñar actividades interdisciplinares, donde los estudiantes tengan que integrar lo que aprendieron en diferentes asignaturas para hacer un único producto común. En los proyectos arquitectónicos se trasluce perfectamente. Pero esta necesidad debe desplegarse por todo el título. Si dejamos que la integración sólo se acometa en el trabajo final de grado o de máster, no habremos alcanzado el objetivo. Los módulos nos ofrecen una magnífica oportunidad para llevar a cabo ese diseño integrado de carácter interdisciplinar. Si se comprueba el "Verifica" descubrimos una estructura de módulos. Si el módulo lo entendemos no como una cosa burocrática, sino como una unidad de aprendizaje donde estas materias tienen relación y podemos buscar una evaluación integrada, estaremos trabajando competencias. El módulo es un escenario ideal para trabajar la integración de lo que los alumnos van aprendiendo.

Como conclusión, se aborda la cuestión evaluadora. En un modelo de competencias la evaluación es muy compleja, porque la competencia no se ve en su conjunto. Nosotros podemos ver actuaciones donde se puede inferir el grado de desarrollo competencial, pero no vemos toda la competencia entera. Para poder evaluar competencias tenemos que recurrir a estrategias evaluativas donde veamos a los estudiantes haciendo cosas, lo que se denomina evaluación del desempeño: elaborando proyectos, haciendo cosas complejas en situaciones lo más reales posible. Necesitamos tener mucha información y establecer niveles de logro. En evaluación de competencias siempre se trabaja por niveles, desde un nivel de ejecución muy malo hasta un nivel excelente. No es una evaluación cuantitativa, no se trata de una operación matemática... Por otro lado no se pueden evaluar competencias si no se utiliza la evaluación para que la gente las desarrolle. Es la vertiente formativa de la evaluación. El peligro está en malentender la evaluación continua.

La ponente hace referencias a algunas cuestiones relacionadas con “el cómo”. Se trata de un viaje colectivo, lo cual significa que es muy importante promover la cultura de la colaboración entre los profesores: que haya equipos docentes, que haya gente dispuesta a discutir estas cuestiones y a hacer planteamientos comunes. La idea del equipo docente está tomando mucha fuerza en estos momentos. Es un camino de futuro que se está abriendo ahora. Para esto se necesitan líderes, en los distintos niveles: universidad, centro, departamento, además de los líderes informales. En definitiva, gente que esté convencida y que sirva de elemento transformativo en su entorno, que empuje y arrastre a otros. Hay que buscar, pues, ese tipo de liderazgo y esos espacios comunes.

El viaje que proporciona el cambio es un doble viaje. El viaje interior y personal hacia ese mundo de creencias acerca de lo que es enseñar, aprender, y acerca de nuestro propio papel; y el viaje colectivo para descubrir con todos nuevos senderos compartidos. Será complicado trabajar dentro de una formación por competencias si no nos creemos que este tipo de formación es mejor que la que ofrecía el modelo anterior. Posiblemente el camino que se abre es difícil, pero no imposible como algunos creen ver. Con esta presentación se ha pretendido ofrecer unas pautas de ayuda. A modo de conclusión es preciso insistir que todo este debate conduce a un entender la docencia desde la profesionalización, lo cual significa, entre otras cosas, que ésta esté reconocida al igual que otros ámbitos.

El marco normativo en la ETSID

(Presentado en ocasión de la primera jornada de "Composición Innova" el 25 febrero de 2011, por Bernardo Álvarez Valenzuela, Jefe de estudios de la ETSID, Escuela Técnica Superior de Ingeniería del diseño, Universidad Politécnica de Valencia; España)

Sólo quería presentaros algunos datos, para deciros lo que nosotros hemos hecho, sin pretender por ello deciros cómo hay que hacer las cosas, puesto que no soy pedagogo. La Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño ha estado siempre preocupada por la innovación docente. Empezamos a ocuparnos de los nuevos planes de estudios del E.E.E.S., como dos o tres años antes de que empezaran, en coordinación con otras escuelas, y eso ha suscitado un debate desde hace ya un cierto tiempo.

Es una escuela de titulaciones "antiguas". Tiene cinco de ciclo corto (ingenierías técnicas), una de primer y segundo ciclo (ingeniería aeronáutica) y una de sólo segundo ciclo. En cambio, adaptadas al E.E.E.S., tiene cinco grados y tres másters. La escuela tiene aproximadamente 4500 alumnos, 550 asignaturas y 33 departamentos. Los cinco grados son: Ingeniería Aeroespacial, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. La nota de corte de los alumnos que acceden al centro es elevada, y esto es algo que valoramos muy positivamente.

Me voy a referir ahora al proceso que hemos seguido para implementar los nuevos grados. En primer lugar se crearon las comisiones académicas de los títulos, dotándolas de profesorado suficiente, y dándoles un carácter abierto a todos aquellos otros profesores interesados, sin voto pero con voz. Se llegó, después, a los acuerdos necesarios con los departamentos implicados y con las escuelas con los mismos títulos, dentro de la Universidad Politécnica de Valencia. Pero, como dijo un profesor de nuestra escuela recientemente jubilado, habíamos empezado a construir la casa por tejado, porque se empezaron a diseñar las nuevas titulaciones como hijas de las que ya habían, con las necesidades de cada departamento muy integradas en los planes, en lugar de empezar a construir a partir de las competencias.

Pero se tomaron dos decisiones que fueron trascendentales en el diseño de las titulaciones. Una fue que el primer curso sería selectivo. Hay un margen que ofrece la UPV para pasar de primer a segundo curso, que oscila entre 48 y 60 créditos. Nosotros optamos por 60 créditos, es decir, sólo se puede pasar a segundo curso con todo el primer curso aprobado. La otra decisión fue que se incluiría una asignatura optativa en primer curso. Normalmente se ha utilizado esta asignatura optativa como asignatura de nivelación o de refuerzo en Física,

Matemáticas, Expresión Gráfica o aquellas materias en las que hemos detectado que los alumnos tenían mayor dificultad. El nivel de exigencia de una asignatura optativa normalmente es menor que el de una troncal u obligatoria, con lo cual se suaviza la carga del primer curso.

Pasamos después al diseño de las titulaciones, con el P.O.D., calendario y horarios. Se optó por un calendario académico de 16 semanas por semestre, en el que se incluye la docencia y la evaluación. Por lo tanto, al final de esas 16 semanas todos los alumnos deben estar ya completamente evaluados. También es cierto que se dejan dos semanas posteriores disponibles por si fuera necesaria alguna recuperación en alguna asignatura, siguiendo el mismo método de evaluación que se utilizó durante el curso. Después de esas dos semanas se emite el acta, que es única.

A partir de ahí se pasó a elaborar los contratos-programa. Aquí el centro estableció unas directrices y recomendaciones para el sistema de evaluación. Un punto importante es que se establecen al menos tres sistemas de evaluación diferentes, de manera que cada sistema que se utilice tendrá una influencia superior al 15 %, pero inferior al 50 % de la calificación final de la asignatura. Otro criterio relativo a la evaluación es que todo suma, y ya no hay posibilidad de no considerar alguna evaluación porque el resultado obtenido haya sido inferior a un mínimo establecido. Con lo cual ahora diseñar la evaluación es tanto como diseñar la asignatura, porque la evaluación está totalmente integrada con los objetivos de aprendizaje.

La comisión académica debe vigilar y controlar los resultados de las asignaturas, para ver las mejoras que se pueden introducir, y evitar las interferencias que puedan surgir, puesto que, al no haber calendario oficial de exámenes, pueden haber problemas en la coordinación de las pruebas que disponga cada uno de los profesores. También debe encargarse de la evaluación curricular. Cualquier asignatura de primero que tenga una calificación de 4 o más, si el resto de las asignaturas de primero que forman bloque curricular han obtenido el aprobado con una calificación mínima, la asignatura queda aprobada y el alumno promociona de curso.

Si echamos un vistazo ahora a los resultados de las asignaturas, comparando el curso 2009-10 con este primer curso de grado 2010-11, podremos observar una disminución drástica del porcentaje de alumnos no presentados con respecto al número de alumnos matriculados. Esto significa que, aunque se mantenga el porcentaje de aprobados con respecto a presentados, el sistema ha mejorado sensiblemente, ya que se ha conseguido que mucha más gente asista a las clases, y con ello se logre con mucha mayor probabilidad el aprobado. Por otro lado, al establecer la condición de aprobar todo primero para pasar a segundo, la gente se toma el curso más en serio.

Para concluir, una breve reflexión acerca de los puntos fuertes y los puntos débiles, que coinciden en gran medida. El primer punto es el carácter selectivo del primer curso, y el segundo la burocracia. El primer curso selectivo ha redundado en un mejor rendimiento de los alumnos, pero por otro lado es causa en ellos de una mayor desconfianza, desasosiego e inseguridad, lo cual no es bueno. El otro punto débil a este respecto es que no hay forma de atender a casos especiales, como por ejemplo los alumnos que simultanean trabajo y estudios, que se ven asfixiados al tener que matricularse obligatoriamente de todas las asignaturas de primer curso. Por otro lado la burocracia ha supuesto una mayor implicación del profesorado, no sólo en la asignatura correspondiente, sino también en la titulación. Los profesores se ven más involucrados en las reuniones, en la marcha del curso, en cómo se están haciendo las guías docentes, pero también es cierto que el aumento de burocracia puede llegar a ser agotador.

Cabría añadir como punto débil el número de alumnos por grupo. En el contexto actual de crisis económica, nos ha tocado poner en marcha los grados a coste cero, con una carga docente que se va aproximando cada vez más al 100 %. Si a ello añadimos el aumento de burocracia, el cambio de sistemas de evaluación, y el aumento de actividades docentes o de evaluación, entenderemos la situación de saturación del profesorado.