

## **EL APRENDIZAJE EN LA ERA DE LA MODULARIZACIÓN. CONSECUENCIAS DEL PROCESO DE BOLONIA PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

*Ewald Terhart\**

En el marco de la reforma actual de los estudios superiores hay pocos términos que despierten tantas expectativas —a la vez que tantas cautelas e inseguridad— como el de «modularización».

Como ocurre con tantas otras palabras de similar importancia en el ámbito político y social, el término «modularización» ha asumido un carácter de signo indicador. En él se subsume un complejo plexo significativo, que es transportado implícitamente siempre que se hace uso de él y, por ello mismo, no precisa de explicación o precisión adicional. Por otro lado, una palabra así aparece siempre inserta en un contexto normativo y emocional, con la particularidad de que tanto la orientación de las valoraciones, como la magnitud de las emociones, pueden variar no poco a nivel individual. La función abreviativa e indicadora de tales términos sólo se genera y se hace efectiva cuando no se dispone de otro significado preciso y uniforme, de ninguna definición exacta. En el momento se exige esto y se dan explicaciones, desaparece el carácter de señal. En las banderas no puede haber texto.

Por de pronto, lo que sí saben todos los que se mueven en el mundo universitario es que «módulos» son elementos de las carreras, y que «modularización» equivale a un proceso de estructuración y reforma de los estudios, que se organizan, justamente, a base de «módulos». Al término de este proceso, la carrera en cuestión queda «modularizada».

---

\* Universidad Wilhem en Munster, Alemania.  
Traductor del artículo: Manuel Canet.

Las asociaciones que actualmente conlleva el concepto de «modularización» en el ámbito de los estudios superiores son las siguientes:

- mayor estructuración de la oferta didáctica y de la forma de concluir los estudios y, por lo general, aumento de la reglamentación normativa tanto para estudiantes como para profesores;
- caso de que varias disciplinas intervengan en una misma carrera: mayor concatenación interdisciplinar de las ofertas;
- reforma del sistema de organización de los estudios tanto a nivel de periodos lectivos, como de papeletas y certificados;
- evaluaciones periódicas y adquisición continuada de «créditos», con un cómputo final de los resultados obtenidos, aunque no necesariamente mediante un «dramático» examen final;
- esperanza de poder matricularse más fácilmente en otras universidades del propio país y del extranjero;
- cambios en la relación entre primeros estudios, carrera profesional y formación complementaria; posibilidad de elaborar perfiles individuales de estudios;
- necesidad de una evaluación acreditativa de los nuevos estudios previa a su incorporación a la oferta didáctica, así como de un continuado control de calidad y efectividad.

Estos son los temas discutidos con mayor o menor intensidad en todos los institutos superiores, facultades y universidades de Alemania.

La tarea de la modularización aparece a veces vinculada, también, con el así llamado proceso de «tuning». De hecho, los ministros europeos de educación y ciencia han acordado impulsar este proceso con vistas a alcanzar una cierta uniformidad transnacional en la configuración de módulos. Desde un punto de vista sistemático, tanto el libre acceso de los estudiantes a las universidades europeas, como el reconocimiento sin restricciones de los diversos certificados de estudios, presuponen un consenso a nivel europeo de los contenidos y exigencias. Desgraciadamente, cualquiera que conozca las universidades por dentro sabe lo difícil que resulta llegar a un acuerdo firme incluso dentro de la comisión competente de la propia universidad, así como los graves problemas que se plantean a la hora de establecer una normativa

adecuada de alcance nacional. En realidad, todo indica que la coordinación a nivel europeo no pasará de tener un carácter muy formal —y eso ya sería un éxito. En lo que atañe a los contenidos, existe el peligro de pretender uniformar las opiniones y teorías en detrimento de un sano pluralismo. A ello se junta que, para facilitar el consenso y la homogeneidad se puede acabar eliminando por principio de los contenidos sus elementos problemáticos.

En las líneas que siguen<sup>1</sup> no pretendo ocuparme de todas las asociaciones y facetas vinculadas a la «modularización», ni tampoco entrar en la cuestión de si resulta aconsejable en todos sus extremos, o de si con ella se pueden lograr en absoluto los objetivos oficialmente propuestos. Tampoco se aborda el tema de la introducción de la estructura «bachelor/master» (véase KEEDY, 1999; OELRICH, 2001; SCHWARZ-HANH/REHBURG, 2004; WINTER, 2004; HORN, 2005), pues desde el punto de vista sistemático la modularización es independiente de la misma. De lo que aquí se trata es de hechos y experiencias relacionados con el proceso concreto de elaboración de módulos, de las consecuencias prácticas y cotidianas que éste tiene tanto a nivel de la organización de la docencia en un instituto o facultad, como en lo que se refiere a la propia actividad docente. También habrá que hablar de las repercusiones fundamentales que estas nuevas formas de organización didáctica tienen para las diversas disciplinas y para la relación de sus representantes con el saber contenido en ellas. Con ello me refiero en especial a la situación en Alemania de la formación universitaria del profesorado, que, por tener una estructura «repartida» entre muchas asignaturas y facultades, no puede considerarse una carrera universitaria típica, pero de la que se dice que, justamente por razón de su peculiaridad, es una de las que más precisan de la modularización y mayor provecho puede sacar de ella. En relación con esta carrera se pueden elucidar con bastante claridad los aspectos tanto positivos como negativos de la modularización. A tal efecto me baso en experiencias personales, subjetivas y, por ello, no representativas, acumuladas en diversas universidades durante el proceso de modularización, así como de manera especial a la hora de hacer frente a las consecuencias prácticas de estas nuevas formas de enseñanza. En este sentido, lo que aquí

---

<sup>1</sup> El presente artículo es una reelaboración de mi trabajo «Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung», publicado en el complemento n.º 50 de la revista *Zeitschrift für Pädagogik* bajo el tema general de «Hochschullandschaft im Wandel» y editado bajo la dirección de U. Teichler y R. Tippelt (WEINHEIM, BELTZ VERLAG, 2005).

ofrezco puede ser entendido, también, como la elaboración reflexiva de un experimento personal.

## **I. ¿CUÁL ES EL SENTIDO LITERAL DE «MÓDULO»?**

El concepto de módulo procede originariamente del campo de la construcción técnica. «Módulo» es un elemento determinado, específico, dentro de una estructura compleja; por ejemplo, un elemento de una instalación electrónica. En sí, este «módulo» puede formar parte de instalaciones distintas, pero ejerce en todos los casos una misma función. Si se ensamblan de manera diferente módulos ya existentes se puede obtener una construcción totalmente nueva. En la construcción mecánica y en la industria automovilística, en la industria de la construcción y en la confección de programas informáticos se utilizan «módulos». Lo decisivo en cada uno de estos casos es que exista una definición exacta de la función del módulo en el contexto de la estructura conjunta, así como de los puntos de intersección entre un módulo determinado y los módulos anejos con los que tiene una relación de intercambio directo. Los módulos pueden estar formados ellos mismos por elementos particulares, y una instalación realizada a partir de la combinación de diversos módulos puede convertirse en un módulo dentro de una instalación de mayor envergadura. Vistas así las cosas, la consideración de algo como «parte» o «todo» depende de la perspectiva adoptada, de la definición establecida.

Hasta aquí el trasfondo propio de las ciencias de ingeniería. Los conceptos de «módulo» y «modularización» aparecen insertos en un contexto específicamente pedagógico y educativo a partir, más o menos, de mitad de la década de los años 1990, y ello no en relación con la enseñanza en las universidades, sino con la formación profesional (inicial y complementaria) (ZIEHM, 1998; LEESEMANN, 1998; GONON, 1998; KLOAS, 1999; BUSCHFELD, 2000; RÜTZEL, 2002). La modularización se entiende aquí como una forma de organizar las ofertas formativas profesionales, fraccionándolas enormemente y adaptándolas a los condicionamientos individuales, o cuanto menos ofreciendo a los interesados la posibilidad de hacerlo. Mientras que esto venía siendo lo habitual en la organización de las ofertas de perfeccionamiento profesional, pues allí había que partir siempre de presupuestos, motivos e intereses muy heterogéneos, la modularización de la

formación inicial supone para Alemania una reforma de enorme alcance. Aquí ha existido tradicionalmente una estandarización y normalización muy precisa de trayectorias formativas que desembocan en profesiones definidas con toda exactitud, pero a la vez muy complejas y ejercidas a lo largo de toda la vida. Ocurre, sin embargo, que tanto los cambios introducidos en los perfiles profesionales, en los modelos de carreras y en las trayectorias formativas de base, como, sobre todo, la vertiginosa aceleración de dichos cambios, han hecho que la estructuración compacta y estandarizada vaya siendo sustituida por una combinación en último término altamente individualizada, flexible y arriesgada de experiencias formativas, posibilidades profesionales y trabajo profesional ejercido en la práctica. Al ritmo de este desarrollo se difumina, también, la diferencia entre formación primaria y perfeccionamiento. Lo que antes eran vías estandarizadas y accesos garantizados se convierten ahora en menús de módulos formativos compuestos individualmente en parte. Para expresarlo dramáticamente: la trabazón entre vida, aprendizaje y trabajo se hace cada vez más intensa e imparable.

En el ámbito de la formación superior (universidad, escuela técnica superior), la carrera de la «modularización» se presenta vinculada al Proceso de Bolonia, en cuyo marco se pretende realizar una reestructuración y progresiva unificación a nivel europeo de las titulaciones y los estudios universitarios. Esta es, por lo menos, la interpretación que se hace en Alemania de dicho proceso (sobre la modularización del sistema universitario: BLK, 2001, 2002; HIS, 2001; KMK/BMBF, 2005). Estos modelos teóricos referidos a la formación y al perfeccionamiento profesionales han sido en cierto modo transportados a la formación superior. Pero en lo que sigue no vamos a entrar en el debate de todo el haz de argumentos a favor o en contra de «Bolonia», sino que nos ocuparemos exclusivamente de su componente estrictamente curricular, didáctico-instructivo y referido a las evaluaciones: la modularización; más exactamente: los problemas y consecuencias que se derivan de la elaboración e introducción en la práctica de tales estructuras didácticas.

## **II. ¿QUÉ SIGNIFICA «MODULARIZAR» Y CÓMO SE HACE?**

Atendiendo a su significado fundamental, la modularización exige contemplar toda carrera como un proceso de creación paulatina de determinadas

capacidades («competencias»); estas se orientan hacia una actividad profesional, que, en la mayoría de los casos no es de carácter científico, sino que se desarrolla fuera del ámbito de la ciencia. En este sentido, el punto de partida es una lista de competencias que han de tener los diplomados (así, pues, los que acceden por primera vez a una actividad profesional). Este es el elemento más importante y decisivo de la modularización: todo módulo ha de llevar a una competencia concreta y exactamente definida, cuyo valor se mide en razón de su aportación al conjunto de capacidades que se pretende adquirir. El grado de apropiación de estas competencias no puede rebasar un cierto límite mínimo y, a partir de él, contempla una escala creciente de grados de competencia o niveles de rendimiento. De esta lista de competencias se «derivan» aquellas experiencias de aprendizaje que deben hacer los estudiantes de modo que, al final, se pueda constatar la existencia real de dichas competencias. Por su parte, las experiencias de aprendizaje han de quedar definidas metódicamente y en cuanto a su contenido e incorporadas a una secuencia que conduzca a la meta —en la que también hay que integrar elementos periódicos de valoración tanto personal como externa. Como ya se ha indicado, los distintos módulos de los que se compone una trayectoria formativa han de generar a una determinada competencia definida con toda precisión. El trabajo y las prestaciones por parte de los estudiantes (medidos en horas de trabajo) para superar los módulos deben estar fijados de antemano. El sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) establece el marco al efecto (ECTS 2004; HRK 2004) y prescribe, también, una determinada distribución de las notas dentro de cada nivel de evaluación<sup>2</sup>. De la acumulación

---

<sup>2</sup> Este aspecto es pasado por alto con bastante frecuencia. Según una información de la HRK (Hochschulrektorenkonferenz, 2004), en el ECTS también se prevé la utilización de la escala local de notas, que en Alemania va desde el 1 al 5. Estas notas irán acompañadas de las propias del ECTS, que son o serán compatibles internacionalmente. Habrá cinco niveles de evaluación de los estudios realizados *con éxito*: el nivel A se reserva para el 10% mejor, el B para el siguiente 25%, el C para el siguiente 30%, el D para el siguiente 25% y el E para el 10% restante. El nivel FX significa «no aprobado - son necesarias mejoras sustanciales antes de poder reconocer las aportaciones»; el nivel F significa «no aprobado - son necesarias mejoras sustanciales». Una copia de los datos documenta el resultado obtenido por cada estudiante; en ella se recogen los cursos a que se ha asistido, los créditos y notas obtenidos y, posiblemente, también las notas del ECTS. En el informe de la HRK se dice también: «La indicación de cuotas de fracaso en la copia de los datos no es necesaria» (HRK, 2004: 3). Esto significa que, en la lista de notas se puede, pero no es obligatorio, indicar el porcentaje de los estudiantes suspendidos. La HRK corrige en este punto una de sus recomendaciones del año 2000, que contemplaba una conversión exacta de las notas alemanas y a las del ECTS.

de todos los elementos parciales y de cada competencia en particular según un orden más o menos prescrito se deriva, entonces, la competencia global final.

Hasta aquí la exposición esquemática de la idea. En la práctica, cada uno de estos pasos se basa más en decisiones y actuaciones de prueba, que en normas detalladas, conocimientos fiables o procedimientos avalados por la experiencia. El proceso aquí descrito resulta difícilmente realizable en su forma más pura en las universidades y escuelas superiores. En realidad, la confección tanto de una lista consensuable y precisa de las competencias imprescindibles, como la derivación y organización normativa y convincente para todos los afectados de las experiencias necesarias para adquirir dichas competencias, no parece viable en el caso de la mayoría de las profesiones académicas —y menos aún cuando se trata de profesiones que incluyen una gama muy amplia, diferenciada y escalonada de posiciones, campos de trabajo y trayectorias operativas imposibles de predecir. Especialmente problemático es el caso de los estudios humanísticos y sociales —excepto en la formación del profesorado—, que es donde menos se puede contar con una preparación para posiciones profesionales y modelos de actuación predefinidos. Existe, pues, una inseguridad en lo que respecta a la base de saberes requeridos para configurar tales estudios. A ello se añade un factor externo claramente limitador como el de que hay que desarrollar la docencia modular con el personal existente. Es imprescindible, pues, que toda revisión tenga en cuenta el punto de partida existente. Esto significa que hay que encontrar una especie de línea de compromiso entre las condiciones reales de que se parte y la meta propuesta, la «doctrina pura». La readaptación de dichas condiciones de cara a la consecución de tal meta hace necesaria la introducción en la práctica de la modularización de toda una serie de pasos intermedios y soluciones parciales. Así, por ejemplo, las competencias que se quiere transmitir son descritas más bien difusamente, la exposición del contenido de los módulos se hace de manera puramente ejemplar y en términos muy amplios mediante una lista abierta, las ofertas lectivas recogidas en el

---

Esta corrección es muy razonable, pues el sistema de calificaciones en las universidades alemanas no se corresponde con la normativa del ECTS. Esto significa que hay que dar dos notas: una según el sistema alemán y otra según el ECTS. Aquí no hace falta entrar con mayor detalle en las implicaciones y consecuencias de esta forma de proceder, de las que con toda seguridad son bien conscientes los entendidos en la materia.

programa de cursos y hasta ahora agrupadas más o menos laboriosamente en bloques temáticos con la ayuda de epígrafes intermedios son declaradas como módulos o ámbitos modulares, etc.

Como ya no es posible «apuntarse» simplemente a cada una de las clases prescritas, sino que ahora se exige la asistencia real y certificada a las mismas, la mera transposición del viejo principio de planificación de las «horas semanales por semestre» a la nueva organización de los estudios provoca una explosión de la demanda lectiva, que a su vez se traduce inevitablemente en un aumento del número de clases por lo menos en las áreas declaradas obligatorias. Dado que ni ahora ni en un futuro previsible cabe esperar que se intensifique la capacidad didáctica mediante un aumento del personal, la modularización impone una estructuración de la forma y número de los cursos ofrecidos bastante más precisa y adecuada a la demanda de lo que ha sido hasta ahora. A medida que se avance en esta estructuración habrá que realizar, también, una planificación *grosso modo* del contenido de cada una de los cursos, pues en un módulo (y en sus elementos) se ha de contener lo que se promete en su descripción. En este mismo orden de cosas, es imprescindible tomar acuerdos a largo plazo, es decir, no limitados exclusivamente a los semestres y cursos planeados para el momento presente. Finalmente, los profesores han de fijar criterios comunes para la correspondiente certificación y calificación de las prestaciones de los estudiantes. En las distintas unidades universitarias se ha reconocido desde siempre la necesidad de esta tarea, que tanto antes como ahora se prefiere aplazar.

### III. ¿QUÉ OCURRE CUANDO SE HACE?

Organizar la modularización ya es de por sí bastante difícil; llevarla a la práctica aún lo es más. ¿Quién es el responsable de hacerla? ¿Quién la dirige? ¿Quién participa en su configuración y quién decide sobre su aprobación? ¿A quién compete decidir el paso de la planificación a la ejecución práctica incluso cuando aún no se han despejado todos los problemas, objeciones y rechazos? Por experiencia se sabe que los organismos académicos trabajan muy despacio y tienden a enredarse en propuestas formales y de puro procedimiento. Pero en el proceso de la modularización es preciso entrar en el contenido y, en cierto sentido, formular también valoraciones en



cuestiones como estas: ¿Para qué campos y tareas formamos a los estudiantes? ¿Cómo definir las capacidades que estos necesitan en tales campos? ¿Qué contenidos actuales y, consecuentemente, qué organización personal son importantes para qué competencia, y en qué medida? Por otro lado, las competencias fijadas han de ser, en definitiva, las competencias *profesionales* de los graduados. A partir de ahí se comprenderá por qué el esclarecimiento de las posturas frente a la relación sistemáticamente tan complicada entre la disciplina y la profesión es uno de los temas fundamentales que siempre aletea en el trasfondo.

Este tipo de discusiones dentro de los grupos de trabajo competentes se desarrolla siempre, práctica y lógicamente, con una mirada de soslayo hacia las cualificaciones y especialidades del personal disponible. Pero la composición de este grupo, dejado de lado otros factores casuales, ocurrió en su día bajo otras premisas y filosofías. Ya sólo por este motivo resulta difícil, si es que no imposible, configurar una estructura modular derivada *exclusivamente* de exigencias profesionales previstas de antemano. ¿Qué ocurre con todos aquellos que, por razón de su especialización, o no tienen sitio, o no pueden tenerlo, o simplemente no lo quieren, en esta nueva estructuración? ¿Qué ocurre cuando se introduce el sistema pero hay algunos docentes o grupos de docentes que rechazan de plano todo el procedimiento y se niegan a introducir cambios tanto en sus clases, como en sus evaluaciones? La república de sabios no está preparada, realmente, para una situación de esa índole. En la práctica, en ninguna institución se produce, o se puede producir, por causa de la modularización una readaptación a corto plazo del personal mediante la renovación del mismo; sólo cuando se trata de una ocupación de plazas con personal nuevo cabe pensar en llevar a cabo las redefiniciones necesarias en dirección a la estructura modular. Sin embargo, también hay que tener en cuenta la mayor o menor presión que pueden ejercer las distintas facultades y órganos rectores a la hora de ocupar las plazas vacantes. Todo esto significa que hay que elaborar una estructura modular que dé razón de las nuevas exigencias y refuerce la referencia profesional de los estudios, pero que permita al mismo tiempo incorporar en ella de alguna manera al personal existente con sus diversas especializaciones.

Un problema fundamental gira en torno a qué exigencias hay que plantear a los estudiantes, de qué modo pueden estos satisfacerlas y cómo se pueden constatar y certificar sus prestaciones. ¿Qué carga lectiva / cuántas horas

de trabajo hay que fijar para qué formas? Como ya se ha indicado anteriormente, si se condiciona la obtención de certificados y créditos a la asistencia a determinadas clases, se genera consecuentemente un sensible aumento de la demanda docente en los estudios menos estructurados. Por este motivo es aconsejable permitir la obtención de una parte de los créditos sin necesidad de asistir a una clase determinada, si bien entonces hay que arbitrar nuevas formas adecuadas para aportar los rendimientos exigidos y para evaluarlos debidamente. O esto, o no queda otro remedio que reducir en este «nuevo mundo» la amplitud de los estudios. También existe la posibilidad de dotar de puntos evaluativos a determinados elementos del examen final, cosa que, en definitiva, equivale a convertir dichos elementos en partes de la carrera. Si además del currículo nuclear se quiere ofrecer diversas materias optativas obligatorias, la oferta de estas ha de ser lo suficientemente amplia como para cubrir incluso la demanda de sólo unos pocos estudiantes.

La cuestión se hace más difícil cuando en una carrera participan varias disciplinas. Este es el caso típico de los estudios orientados a la enseñanza, en los que intervienen elementos procedentes de disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, las ciencias políticas, la filosofía etc. La estructuración dentro de cada uno de estos elementos de estudio, mejor aún, dentro de su conjunción modular, no debe hacerse, sin embargo, desde un punto de vista disciplinar formal, sino desde la perspectiva de los problemas y, en el caso óptimo, de las competencias. Pero generalmente ocurre que, en lo que atañe a las disciplinas en cuestión, estas ofertas sólo cumplen funciones complementarias en la formación del profesorado, y desde esa perspectiva son tratadas también. El grado de consenso requerido es inversamente proporcional al de la disposición para conseguirlo<sup>3</sup>.

En la formación del profesorado aún se agrava más la situación por razón de que tanto los reglamentos de exámenes, como las entidades competentes *in situ* en materia de educación, ejercen una función limitadora y censora, y así quieren seguir haciéndolo basándose en argumentos más o menos convincentes. Otras veces, sin embargo, se limitan a actuar de esa forma por fal-

---

<sup>3</sup> En muchos lugares se han creado desde hace algunos años centros para la formación de profesores en forma de institutos científicos centrales, que coordinan y desarrollan a nivel global dicha formación (véase Blömeke, 2002; Terhart, 2005). Sobre la relación entre la universidad y la formación del profesorado véase Pronczynsky, 1998; Blömeke, 2002; Tenorth, 2004; Roth, 1999).

ta de recursos administrativos verdaderamente eficaces en el ámbito universitario, o porque no quieren hacer uso de ellos por diversos motivos. Finalmente, en los estudios en que intervienen varias disciplinas se puede observar actualmente que, por no existir una normativa unitaria, o por no conocerla, o por decisión personal, algunas de ellas incluso desarrollan sistemas propios de calificación. Esto les plantea un problema a muchos estudiantes, pues la forma de evaluar unas prestaciones similares depende no pocas veces del área de estudios donde se ha cursado la misma disciplina.

En el caso de Alemania existe otro problema fundamental: a pesar de todos los propósitos de planificación, parece que las normativas y los acuerdos vigentes a nivel regional y federal relativos a la reorganización de las estructuras de los estudios son interpretados y aplicados de manera diferente en las universidades de un mismo Land e, incluso, en las facultades de una misma universidad. Esto hay que achacarlo a que, por un lado, el Proceso de Bolonia (en Alemania) ha sido *concebido de modo central* (o es interpretado así por partes interesadas) y, consecuentemente, contiene disposiciones que avalan ese carácter; por otro, a que la *autonomización de las universidades*, también contemplada en dicho Proceso, propicia la creación de sistemas diferentes en un espacio reducido. ¡Y eso que el objetivo que se persigue es la internacionalización y una mayor movilidad espacial! En cierto sentido, las agencias certificadoras han tardado demasiado en hacerse cargo de la tarea de sintonización, que, por otra parte, es imposible de realizar a corto plazo a la vista del número de carreras que se quiere acreditar. ¿Y qué pasa, entonces, con los institutos y centros superiores a los que, a pesar de haber intentado varias veces modularizar su oferta didáctica, se les niega definitivamente la acreditación y llega el día en que ya no tienen estudiantes pero su cuerpo docente es todavía muy joven?

Por regla general, la elaboración de una estructura modularizada de estudios es motivo para que, de pronto, institutos y facultades se tengan que ocupar más intensamente de la enseñanza, de su estructura, contenido y objetivo, es decir, de las competencias para las que preparan a los estudiantes. Esto es algo ciertamente positivo. Pero hablar entre sí también tiene sus riesgos: ya en las discusiones más simples a nivel de las unidades de trabajo más inferiores se constatan sensibles discrepancias entre los profesores a propósito de la práctica docente (¿cómo lo hemos hecho hasta ahora?) y, sobre todo, de cuestiones tan fundamentales como: ¿qué han de saber hacer los es-

tudiantes al final? ¿Con qué finalidad tienen que saberlo? ¿Cómo se puede conseguir esto? ¿Cómo vamos a constatar hasta qué punto los estudiantes han aprendido a hacerlo? Finalmente, y todavía más decisivo que lo anterior: ¿cuál es el carácter específico de los estudios y formaciones profesionales a nivel universitario en comparación con otros niveles y objetivos formativos? ¿Hay realmente alguna diferencia entre ellos? En las universidades ha habido siempre controversias sobre estas cuestiones, pero les faltaba la explosividad que ahora les otorga tener que discutir las explícitamente, en un marco institucionalizado y con serias consecuencias para la actuación personal. La tradición académica y el proceso de socialización como científico se encargaban en la mayoría de los casos de incorporar con toda facilidad y sin planteamientos críticos a los nuevos profesores en la rutina habitual. Esto ya no es posible ahora: los hábitos de siempre, que si eran criticados lo solían ser sin consecuencias prácticas, llevan camino de desaparecer. En su lugar se crean otros nuevos.

#### **IV. ¿CON QUÉ HAY QUE CONTAR UNA VEZ HECHA?**

El punto decisivo en la realización de la estructura modularizada lo constituye la composición de la oferta lectiva para un semestre o varios. Desgraciadamente, en el pasado se ha prestado muy poca atención a esta cuestión tan decisiva —y uno hasta se imagina por qué. No pocas veces, los docentes presentaban sus propuestas en secretaría (acordadas antes, en parte, en las áreas docentes más reducidas), se confeccionaba una lista general y, luego, un comité (del que formaban parte los propios interesados) trataba de satisfacer en lo posible los deseos de los colegas introduciendo aquí y allá alguna que otra corrección. Con ello se creaba un plan de estudios adecuado y a satisfacción de todos, por lo menos en lo sustancial. Para los estudiantes, que al principio de cada semestre se dedicaban a hacer su plan personal de clases, el resultado no era siempre tan satisfactorio. De cualquier modo, en la era de la modularización ya no es viable este procedimiento para configurar la oferta didáctica. Ahora hay que realizar una incorporación más escrupulosa en la estructura modular de las propuestas hechas, en el sentido de que la presentación de estas no puede ser tan «libre» como hasta el presente: por lo menos para algunas partes de los estudios, la oferta de clases tiene que venir ya preestructurada temáticamente, de modo que serán los profesores, y no al

revés, los que tendrán que acomodarse a los temas, clases etc. No se trata, de ningún modo, de imponer a los docentes con todo detalle los contenidos y métodos de sus clases, sino de que el marco y la estructura de estas se haga más uniforme. De esta manera se puede garantizar la oferta del número necesario de clases, especialmente de las obligatorias. Pero, sobre todo, ya no habrá ofertas y planes individuales o institucionales confeccionados más o menos «casualmente» para sólo el semestre inmediato, sino que se pasará a una planificación de las ofertas a medio y largo plazo, por ejemplo, para periodos de varios semestres. Esta es la única forma de conseguir que los estudios puedan realizarse dentro de los plazos previstos. De esta planificación forma parte, asimismo, el intento de repartir convenientemente las clases durante la semana. Si alguien considera que con esto se lesiona la libertad de investigación y docente, bastará con preguntarle si cree en serio que consiste, sustancialmente, en poder elegir libremente las horas lectivas semanales.

Llegados aquí, creo necesario retornar a un punto del que depende toda la cuestión: en los estudios poco estructurados y con muchas posibilidades de elección, como los humanísticos o sociológicos, ha habido desde siempre una situación de inflación estudiantil, si no en todas las clases, por lo menos en su mayoría. Y eso, a pesar de que numerosos estudiantes simplemente se «inscribían» en muchas clases sin intención de asistir realmente a ellas y sólo les interesaba obtener «papeletas» en unas pocas. Por decirlo de otro modo: ya bajo el presupuesto de que no todos hacen todo lo que realmente deberían hacer, el sistema se desbordaba por todos los lados. Pero el sistema reventará también si ahora, con una nueva estructura modular, se introduce el principio de que sólo se pueden conseguir créditos asistiendo regularmente a las clases prescritas. Entre otras cosas, porque no cabe contar para el futuro con un aumento del personal docente. La posibilidad más obvia de solventar esta situación consiste, en parte, en desconectar la adquisición de puntos evaluativos de la asistencia a determinadas clases y, consecuentemente, en introducir nuevos procedimientos de evaluación del trabajo realizado fuera de ellas. En esta misma línea, no se debería fijar un número demasiado elevado de elementos obligatorios para todos los estudiantes: cuando no se ofrecen suficientes clases obligatorias se producen enseguida «cuellos de botella» y retrasos en los estudios. Por este motivo, sería muy conveniente ofrecer más clases en las que se exijan, también, más y más laboriosas prestaciones, pero en las que, precisamente por esto, también se puedan adquirir más

puntos. Sin clases lectivas masivas con exámenes etc. no se puede llevar a la práctica este sistema. Si la oferta de clases es suficiente, entonces se puede conseguir que los seminarios se mantengan en una dimensión operativa adecuada. Las clases deben quedar abiertas a todos sin excepción; en los seminarios, en cambio, es preciso reducir el número de participantes.

Estas reflexiones sobre cómo prevenir la explosión de la demanda didáctica llevan, sin embargo, a un problema estructural realmente importante e inquietante: podría resultar que la modularización de los estudios sólo es viable y produce efectos positivos mientras el número de estudiantes (y quizás, también, de profesores y asignaturas) no supera un límite crítico. A partir de una determinada dimensión en lo que se refiere tanto a docentes, como a estudiantes, los problemas de coordinación se agravan indefectiblemente y hasta se hacen prácticamente insolubles. Este sería posiblemente el caso si los docentes de las respectivas áreas tuvieran posibilidades claras y rápidas de introducir imperativamente la estructura didáctica necesaria. Si el número de estudiantes «afectados» por la modularización se hace demasiado grande, puede que el sistema sólo sea manejable a base de imponer a cada estudiante en cada semestre su plan de estudios. Pero hacer esto cuando los estudiantes o profesores son muy numerosos equivaldría a establecer *un sistema coactivo totalmente escolarizado de horarios y materias*. Ello haría imposible no solamente la docencia universitaria, sino la universidad misma. Por lo que se refiere a la formación del profesorado a todos los niveles docentes, que en Alemania se imparte a miles de estudiantes en todas las grandes universidades con la intervención de diversas facultades y, por lo tanto, en la que incluso si la propia universidad así lo quisiera no se podría organizar forzosamente desde un *único* departamento a todos los «ofertantes» y «demandantes» de este tipo de estudios, la situación resultaría doblemente imposible, por utilizar esta fórmula paradójica. A la vista de tales dificultades, la universidad se comporta igual que muchas otras organizaciones en una situación similar: se practica una pseudoadaptación, es decir, se elaboran procedimientos y planes, se cumplen formalmente las normas etc., pero no se controla en absoluto la realización práctica y se deja el problema de la marcha diaria en manos de las áreas y de los profesores respectivos —y, en último término, de los propios estudiantes.

## V. ¿CÓMO REACCIONAN ESTUDIANTES Y COLEGAS?

¡De manera diferente, por supuesto! La reacción depende del valor que se le dé a la docencia académica en la vida personal concreta, de cómo se enjuicia la actividad docente pasada y actual, de qué experiencias se ha acumulado hasta el presente —pero también de lo lejos que uno está de la jubilación. Todo esto es comprensible y ha de ser tenido en cuenta. La experiencia me ha demostrado —y así me lo confirman, también, muchos colegas que a lo largo de su vida han ejercido el cargo de «Responsable de la confección del plan de estudios»— que, desde siempre, un número no precisamente pequeño de docentes no sabía nunca, o no quería saber, cómo estaban estructurados en detalle los estudios de los que formaban parte sus clases. Ciertamente, las numerosas correcciones introducidas a menudo y otras singularidades impiden a veces hacerse una idea exacta de todo el entramado. Aparte de que también hay quien adapta de inmediato su oferta a la nueva estructura, comprende enseguida el sistema de puntos evaluativos y lo pone en práctica sin mayores dificultades. El nivel intermedio, el más amplio, lo ocupa el grupo de quienes eligen el camino de la adaptación lenta, paulatina y, en parte, sólo mimética a las nuevas circunstancias. Se formulan con rapidez nuevos títulos para las clases, se planean los correspondientes exámenes, se elimina el sistema tradicional de los trabajos que tienen que redactar los estudiantes a lo largo de todo el semestre etc. Se experimenta, también, con nuevos procedimientos metódicos, se elaboran nuevas formas de exámenes y pruebas, posiblemente se da una cierta cuota de suspensos y, en tal caso, se celebran coloquios u otro tipo de reuniones para los que no han superado las pruebas etc. Los colegas más escépticos echan la culpa de los problemas surgidos a la modularización. Habría que recordarles, entonces, que lo que hace la modularización es *sacar a la superficie una gran parte de los problemas que ya estaban ahí desde siempre*, pero frente a los que habitualmente se solía hacer la vista gorda. En relación a esto existe lo que podríamos llamar una especie de folclore, que cabría describir así: en unos tiempos pasados no señalados en concreto existía aún la universidad en sentido estricto, con profesores de mucha categoría y estudiantes muy aplicados que asistían a clases fascinantes y a pequeños seminarios, donde se trabajaba con tesón en los temas correspondientes. (Para completar el escenario se añaden, luego, pequeñas historias ad hoc de cuando uno era estudiante.) Sólo esta libertad merece el nombre de académica y genera calidad. La universi-

dad de masas ha venido a acabar con todo ello. El panorama actual es bien distinto: aunque, afortunadamente, sigue existiendo la libertad a nivel de los docentes, los estudios se han escolarizado, los seminarios se ponen a reventar de gente y los estudiantes son de lo más incompetentes y/o desinteresados. O no se tendría que haber permitido el aumento del número de estudiantes, o, paralelamente a esta subida, habría hecho falta aumentar también el número de profesores. Tal como están las cosas, la única esperanza que queda ahora es que los desinteresados abandonen el seminario a las dos o tres semanas de comenzado el semestre. Los verdaderamente interesados ya pueden, entonces, comenzar a trabajar en serio. Esta argumentación no solamente mitifica el (propio) pasado, sino que lleva a organizar en cierto modo los estudios mediante la combinación de dimensión espacial y frustración. No sólo eso, sino que hace que un gran número de estudiantes divague desorientado por un cúmulo inextricable de seminarios, y que al final se refugie en unos estudios reducidos al mínimo, elegidos de manera casual o siguiendo una estrategia determinada, o que incluso los abandone por completo.

Los estudiantes que se encuentran con un sistema modularizado cuando se matriculan por primera vez, se informan, por regla general, con toda rapidez sobre el mismo y pueden moverse en él sin mayores problemas. Naturalmente, en la organización de los cursos del nivel superior de bachillerato ya han conocido algo similar y ahora actúan estratégicamente. Esto es algo muy racional. Por lo que respecta a quienes han estudiado hasta el momento dentro de las estructuras antiguas, está claro que también ellos pueden acabar sus estudios bajo tales condiciones. Unos se compadecen de los «modularizados», y otros los envidian. La simultaneidad del «antiguo» mundo y del «nuevo» hace que a veces coincidan ambas generaciones de estudiantes en unas mismas clases y, por ello, se tenga que explicar la organización de los estudios, el sistema de certificados y calificaciones etc. según ambas variantes. Los estudiantes procedentes del mundo «antiguo» enjuician las exigencias planteadas a sus compañeros del mundo «nuevo» de una manera generalmente ambivalente: bien mirado, lo nuevo es mejor, pues, por fin, es algo que se toma en serio; al mismo tiempo, sin embargo, se alegran de no verse afectados ellos mismos por el nuevo sistema...



## **VI. ¿CÓMO CAMBIA LA PROPIA DOCENCIA EN SU PROGRAMACIÓN Y EN LA PRÁCTICA?**

Yo mismo he vivido y colaborado en este proceso de paso a las estructuras modularizadas y a su introducción en la práctica en dos universidades. Puedo decir, pues, que he experimentado sus consecuencias del todo cerca. En lo que sigue quiero exponer estas experiencias personales bajo las nuevas condiciones modularizadas y, también, algunas de sus consecuencias.

- Lo primero es que se refuerza una tendencia determinada ya constatada claramente desde hace algunos años: la docencia y sus contenidos se desconectan de los propios temas y tareas de investigación. Debido a la presión más o menos intensa ejercida —con toda razón— con vistas a la integración de las propias clases en la estructura impuesta, se hace preciso ofrecer clases de gran alcance informativo sobre esta misma, así como repetir con cierta frecuencia seminarios estándar. También en todo esto fluye, lógicamente, la propia experiencia investigativa, pero la investigación en sí sólo puede ser tratada en el seminario final o superior, como era denominado antes. Este tipo de seminarios quedan reservados en cierto modo para estudiantes con muy buenas perspectivas en los exámenes finales y para el tercer nivel de la arquitectura de Bolonia: los cursos de doctorado. Por otro lado, hay que preguntarse si esto no era ya así en otros tiempos. La progresiva desconexión entre la investigación y partes cada vez más numerosas de la enseñanza no es primariamente un efecto de Bolonia, sino consecuencia del continuado proceso de especialización dentro de la investigación científica.
- Tradicionalmente se conseguían los créditos o «papeletas» mediante trabajos escritos realizados durante el semestre, que eran presentados y discutidos en clase, trabajos en casa y exámenes; para obtener certificados evaluativos de menor importancia bastaba también la redacción de protocolos de clase, informes breves etc. Pero no todos los asistentes a un seminario estaban obligados a obtener la «papeleta» correspondiente, sino que muchos asistían simplemente a él sin intención de obtener ningún tipo de certificado. Ahora, todos han de realizar obligatoriamente un determinado tipo de aportaciones y procurar obtener el certificado correspondiente. Como estas labores influyen en las notas del examen intermedio y del final, tienen que ser realizadas y valoradas

bajo las condiciones propias de un examen. Esto exige un gran esfuerzo organizativo personal, o, mejor, la creación de un aparato administrativo institucional al efecto. Necesariamente tiene que ser así a la vista de la enorme cantidad de clases y certificados que se acumulan a lo largo de los estudios (matriculación, exmatriculación, exámenes, procesos evaluativos, papeletas, archivado de toda la documentación etc.).

- Para las clases y seminarios habrá que introducir inevitablemente unos exámenes. Excepción hecha, todo lo más, de los estudios pedagógicos, la práctica de los exámenes ha sido lo habitual en todas las carreras universitarias con una afluencia masiva de estudiantes desde hace bastantes años. Por lo que atañe a la pedagogía, que se ha convertido entretanto en la segunda disciplina universitaria más preferida, falta todavía la tradición de los exámenes convencionales. Pero una cosa es cierta: si se decidiera limitar su oferta exclusivamente a quienes se interesan *profunda y verdaderamente* por la pedagogía, muchos seminarios se quedarían vacíos. Sería un error hacerse la ilusión de que las aulas y los seminarios están tan llenos porque son muchos los que se interesan por los temas pedagógicos. Y eso vale tanto para la época pre-modularizada, como para la modularizada: el número de verdaderos interesados se reduce también —y quizás todavía más— en estos tiempos modularizados cuando se introduce la norma de que sólo se pueden obtener los créditos correspondientes mediante la asistencia obligatoria y el trabajo activo en los seminarios. En lo que atañe al mayor o menor número de interesados, puede que el panorama sea similar en otras disciplinas; sólo que esto parece no preocupar a nadie: cada disciplina define simplemente lo que se ha de aprender. Quien no lo aprenda, o no lo quiera aprender, o lo quiera aprender de otra forma, no obtiene el certificado correspondiente. Nadie le puede obligar a pasar por un examen. Quizás hubiera sido mejor hacer otra cosa.

Esto me lleva a un punto en el que las anteriores reflexiones sobre la modularización reconducen a uno en cierto modo a la propia disciplina.

## **VII. ¿CÓMO INFLUYE LA MODULARIZACIÓN EN LA POSTURA ANTE LA PROPIA DISCIPLINA?**

La modularización, y especialmente la obligación que implica de establecer una conexión definida entre experiencia de estudios y competencias derivadas de ellos, plantea un serio problema de autocomprensión no sólo a las disciplinas, sino a la universidad misma. Fundamentalmente, se trata de la relación entre ciencia y profesión, entre disciplinas y profesiones, entre partes determinadas de una disciplina y su importancia para la generación de capacidades profesionalmente relevantes. ¿Qué puede o no puede hacer aquí la universidad? ¿Dónde se plantea la necesidad del cambio, qué se puede mantener? El panorama es, ciertamente, distinto en las diversas culturas académicas. En los estudios pedagógicos apenas cabe esperar una orientación hacia profesiones exactamente definidas; las competencias han de tener, en tal caso, unas dimensiones más generales. Por lo que respecta a la formación concreta del profesorado —tanto en su primera fase universitaria, como en la posterior de prácticas—, que prepara para una una profesión muy bien definida y especializada (basada en la constelación individual del estudio pedagógico en sí y la especialización en determinadas materias), las competencias no son aquí excesivamente difíciles de definir (véase actualmente KMK, 2004). Y en todo caso, el profesor ya del todo formado profesionalmente no puede ser la meta de la universidad, sino el graduado preparado lo mejor posible para la fase preparatoria práctica en una institución docente.

Para la composición de una carrera universitaria resulta decisiva la cuestión de qué saber en qué asignatura se considera relevante y generador de competencias. Pero ocurre que, en lo que se refiere al tema de la competencia en las profesiones pedagógicas, ni acaba de estar del todo claro hasta qué punto influye el saber pedagógico en la creación de competencias para la actuación pedagógica (por ejemplo, como maestro, pedagogo social etc.), ni todos juzgan de igual manera su importancia. En esta tesitura, la pregunta crucial que se plantea en el trabajo concreto de la modularización es la de qué valor y significado quiere atribuirle uno a su propia ciencia o especialidad dentro de la misma. ¿Qué cabe esperar de ella y qué no? Cuanto menos convencido esté uno del «valor» de la propia disciplina de cara a metas extracientíficas y profesionales, más reservado se mostrará en la modularización, pues no existen argumentos constrictivos para incluir estos o aquellos

contenidos, esta o aquella secuencia, en unos estudios determinados. De hecho, entre muchos científicos de la pedagogía priva una postura ligeramente escéptico-irónica frente a su propio gremio profesional, a su disciplina y a su saber personal en lo que atañe a su contribución efectiva en la creación de competencias.

A todo esto hay que añadir otros aspectos problemáticos e inseguridades. Así, por ejemplo, la dedicación intensiva a la evaluación de los exámenes y de las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas formuladas y, al mismo tiempo, la preocupación por conseguir en ello un cierto grado de estandarización (necesaria por la gran cantidad de estudiantes), desembocan siempre en el interrogante de qué es «correcto» y qué «falso»; o si se trata de preguntas que exigen un mayor grado de reflexión, de qué argumentación se puede considerar como mínimamente suficiente y cuál como plenamente convincente. En las ciencias sociales y humanísticas existen las más dispares opiniones y teorías sobre los distintos temas y problemas —y no menos, también, en las exposiciones que se ofrecen de los mismos. Tomar como parámetro lo menos problemático y más fácilmente consensuable bajaría sensiblemente el nivel tanto de la exposición como de las preguntas de los exámenes. ¿Hasta qué punto se puede adoptar una determinada posición o argumentación como la única correcta y declarar falsas todas las demás? Para salir del atolladero se apela al recurso de evaluar la calidad de las argumentaciones a favor o en contra de una opinión —esto es ya una labor realmente compleja y que exige un proceso evaluativo más complicado. No obstante los muchos imponderables, problemas no aclarados y paradojas evidentes de la modularización, opino que su ventaja más sustancial es que, a partir de ahora, todas las personas e instancias activas en el sector de los estudios superiores se verán obligadas a prestar más atención a la enseñanza y a reflexionar y examinar más críticamente su postura individual frente a la tradición docente. Hay que insistir en que esto lo deben hacer tanto los organismos institucionales responsables, como el personal docente correspondiente. La enorme energía que actualmente se dedica en toda Alemania a tal efecto sólo vale la pena porque, en cierto sentido, se trata de una continuación o un relanzamiento de la reforma de los estudios con otros medios —naturalmente, también bajo otros condicionamientos sociales. La combinación tradicional a nivel institucional de ciencia, investigación y formación en el campo profesional (académico y no académico), tan típica

de Alemania, se encuentra en estado de transformación. El paisaje universitario está experimentando un cambio de perfil tan radical y de tales consecuencias, que muy bien se lo podría comparar con la reforma de Humboldt. Puede, incluso, que esta remodelación sea todavía más amplia que la de «1968». A la vuelta de diez o quince años ya no habrá prácticamente nada en nuestras universidades y escuelas superiores que sea como antes. En este empeño es de vital importancia saber aprovechar las oportunidades de la modularización, controlar sus riesgos y, sobre todo, registrar sus verdaderos resultados e incorporarlos al proceso continuado e inacabable de (re)configurar el panorama universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLK y BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2001): Modularisierung in Hochschulen. BLK-Fachtagung der am 23.Mai 2001 in Hamburg, *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, Cuaderno 98, Bonn.
- BLK y BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus der BLK-Programm 'Modularisierung', *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, Cuaderno 101, Bonn.
- BLÖMECKE, S. (2002): Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen, en R. HINZ, H. KIPER and W. MISCHKE (eds.), *Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen?*, pp. 254-265 (Schneider, Hohengehren).
- BLÖMECKE, S. (2003): *Universität und Lehrerausbildung* (Klinkhardt, Bad Heilbrunn).
- BUSCHFELD, D. (ed.) (2000): *Moderate Modularisierung - eine nationale und internationale Differenzstrategie?* (Bertelsmann, Bielefeld).
- ECTS (2004): ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement, *Directorate-General for Education and Culture* (Bruselas, Agosto 2004).
- GONON, PH. (1998): Modularisierung als reflexive Modernisierung, *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?*, pp. 305-321 (Nuremberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Forschung).

- HIS y HOSCHSCHULINFORMATIONSSYSTEM (2001): Neue Anforderungen an die Prüfungsverwaltung. Modularisierte Studiengänge und Diploma Supplement. Bericht zur Tagung des HIS-Kompetenzzentrums Prüfungsverwaltung (HIS-Kurzinformation A/2001).
- HORN, K. P. (2005): Studienreform in der Erziehungswissenschaft - Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung, en TEICHLER, U./R.
- TIPPELT (eds.), *Hochschullandschaft im Wandel*, Suplemento n.º 50, *Zeitschrift für Pädagogik* (Weinheim, Beltz).
- HRK y HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2004): ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98, *Senats* vom 10.2.2004.
- KEEDY, J. L. (1999): *In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden an deutschen Universitäten* (Stuttgart, Raabe).
- KMK y KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Standards für die Lehrerbildung, Bildungswissenschaften. *Beschluß des Plenums*, vom 16.12.2004 und Bericht der Arbeitsgruppe» (Bonn).
- KMK / BMBF (2005): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF (unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartner») (Bonn/Berlín).
- KLOAS, P. W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?, *Berichte zur beruflichen Bildung* 20, Bielefeld.
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Standards* (Bericht der Arbeitsgruppe, Bonn).
- LEESEMANN, H. D. (1998): Durch Modularisierung zum Dilettantismus, *Der berufliche Bildungsweg*, 3, 1998, pp. 11-13.
- OELRICH, G. (2001): Gestufte Studienstruktur in der Erziehungswissenschaft. Zur Einführung von neuen Studiengängen, *Der pädagogische Blick*, 9, 2001, pp. 165-182.
- PRONCZYNSKY, A. (1998): Universität und Lehrerbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, pp. 61-82.
- ROTH, R. A. (ed.) (1999): *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, (Londres, Falmer).

- RÜTZEL, J. (2002): Modularisierung: Reformoption oder marktconforme Anpassungsqualifizierung», *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 17, pp. 23-46.
- SCHWARZ-HAHN, ST. y REHBURG, M. (2004): *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform* (Münster, Waxmann).
- TENORTH, H.-E. (2004): Reform der Lehrerbildung als Element der universitären Studienreform, A. GRIMM (ed.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Loccummer Protokolle*, 11/03, Rehburg-Loccum, pp. 51-61.
- TERHART, E. (2005): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten, en H. MERKENS (ed.), *Zentren für Lehrerbildung*, pp. 15-31 (Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften).
- WINTER, M. (2004): Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II, en, *HoF-Arbeitsberichte*, 3 (Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg).
- ZIEHM, ST. (1998): *Berufskonzept und Modularisierung. Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Großbritannien* (Alsbach, Leuchtturm).

## RESUMEN

---

El autor discute a partir de su propia experiencia en diversas universidades los presupuestos, formas y repercusiones de la reestructuración de la enseñanza superior en dirección a una «modularización». Esta forma de configuración de los estudios constituye un elemento esencial en el así llamado «Proceso de Bolonia». Tras una exposición de los orígenes del concepto de modularización, el autor analiza las consecuencias y los problemas concretos derivados de la introducción de la modularización en facultades e institutos universitarios. Por lo que atañe a las universidades alemanas, esta modularización representa para muchas asignaturas un grado muy elevado de escolarización de los estudios. La reglamentación a que deben someterse tanto estudiantes como docentes se hace mucho mayor. Al mismo tiempo, también aumenta el potencial conflictivo en el seno del profesorado. Dado que la modularización provoca un crecimiento muy notable tanto de la demanda de clases, como de las tareas burocráticas que conllevan los exámenes y la extensión de certificados, pero ello sin que pueda esperarse un aumento paralelo

de personal docente, la modularización incide notablemente en la configuración del puesto de trabajo del profesor universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Modularización, Instituciones de Educación Superior, Docencia en Enseñanza Superior.

## **ABSTRACT**

---

The author, based on his own experience in different universities, discuss on the principles, ways and implications of the reorganization of the Higher Education towards the «modularisation», an essential element in the Bologna Process. After presenting the origins of the «modularisation» concept, the author analyses the consequences and the concrete problems that the introduction of the modularisation implies to the Higher Education institutions. In the case of German universities, the modularisation implies, for a large number of subjects, a high level of schooling in the studies. Both, teachers and students, should follow more rules. At the same time, conflicts go up within teachers. Due to the increasing in teaching and in bureaucratic tasks that the modularisation implies, with no increasing of teachers, it means that modularisation falls directly into the configuration of the job of the Higher Education teachers.

**KEY WORDS:** Modularisation, Higher Education institutions, Higher Education Teaching.