

La Cuestión Universitaria

Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y
Política Universitaria – Universidad Politécnica de Madrid

“La renovación de las metodologías educativas en la universidad”

Noviembre 2007 – nº 2

La renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional

SILVIA ZAMORANO
JOSÉ LUIS PAREJO

Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid

0. Primeras reflexiones

La base filosófica que justifica esta oportuna reflexión sobre las metodologías educativas en el momento actual de reforma del sistema universitario español hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se centra en la concepción de calidad docente, como seña de identidad de una institución de educación superior, que vincula esta faceta de la calidad institucional con la excelencia académica hacia el logro de resultados óptimos de aprendizaje en los estudiantes -expresados en términos de competencia⁽¹⁾- a través de la innovación educativa.⁽²⁾

Algunos expertos en política educativa apuestan por dar *el turno a las metodologías educativas* ⁽³⁾ y su consecuente renovación como garantía de la mejora de la praxis docente en el contexto de reforma presente. Los resultados actuales de la formación universitaria y las necesidades de una sociedad cada vez más compleja, multicultural y global, evidencian desajustes importantes, como veremos más adelante que exigen un cambio de rumbo por parte de nuestras universidades. La elaboración de los nuevos currícula no debe ser "una coartada para plantear reformas que son necesarias por sí mismas", ⁽⁴⁾ como es el caso de la renovación de las metodologías educativas que, hasta hace poco y en no pocas ocasiones, ha sido abordada por los docentes de manera voluntaria, sin un marco de referencia previamente definido y sin un apoyo y reconocimiento institucional decididos (voluntad política) en recursos e incentivos.

Tras la aprobación de la normativa que regula la nueva estructura de las enseñanzas universitarias adaptada a la convergencia europea, llega el momento de elaborar y proponer los nuevos planes de estudio. Las universidades españolas, haciendo uso de su autonomía académica, tienen en sus manos la oportunidad de impulsar la voluntad de cambio metodológico de acuerdo al nuevo paradigma educativo que plantea el EEES. Este cambio supone la transición de un modelo centrado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, se corre el riesgo de que la reforma de los currículos en realidad se convierta en una mera distribución de contenidos a materias y su ajuste a los créditos

Europeos, según lo establecido, sin aprovechar la oportunidad de llevar a cabo un proceso de cambio educativo basado en nuevos planteamientos metodológicos.

Si bien el posicionamiento clásico de la didáctica universitaria se ha centrado en la figura del profesor y en el aula, la filosofía del EEES propone dirigir la tarea docente hacia la actividad autónoma del estudiante, para lo cual será necesaria la transformación de los escenarios o modalidades organizativas de enseñanza, de las metodologías educativas y de los procedimientos de evaluación empleados hasta el momento sobre la base de nuevas competencias, reflejadas en renovados contenidos de acuerdo a unas metas de aprendizaje (DE MIGUEL, 2006).

No tendría sentido alguno exponer y divulgar aquí las bondades teóricas de la innovación educativa en el contexto del EEES sin aportar o proponer estrategias y procedimientos que nos lleven a pasar del discurso, académico o político, a la acción transformadora que posibilite la mejora de la calidad docente. Es necesario contar con el apoyo de las Administraciones educativas, el liderazgo de las universidades y la participación de profesores (5) y estudiantes (6). El reto consiste en superar las barreras existentes para no hacer que la reforma de los planes de estudios se convierta en un mero trámite burocrático y se acabe confirmando el escepticismo existente entre muchos docentes hacia este proceso. Es pertinente dotar al profesorado de herramientas que le permitan el cambio en su práctica didáctica, reconociendo su trabajo cuando se haga bien y facilitándole espacios y tiempos de ensayo de los nuevos modelos de organización de la enseñanza para que conduzcan al cambio de paradigma educativo.

1. La política universitaria europea y la reforma de los currículos universitarios ante el proceso de Convergencia Europea

Los orígenes de la política universitaria europea se remontan a la firma del Tratado de Maastricht (1992), constitutivo de la Unión Europea, donde estableció la base jurídica y los principios de cooperación en materia educativa, en el marco del respeto a la diversidad cultural y subsidiariedad. En él se afirma que "la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística" (art. 126.1). En los sucesivos textos de Ámsterdam (1997), Niza (2001) y el relativo a la Constitución para Europa (2004) se dispone básicamente lo mismo. Cabe señalar, que en este último caso, el Tratado establece, además, medidas de fomento, excluyendo la armonización de las leyes y reglamentos de los Estados miembros (Artículo III-282.3.a).

En los primeros pasos dados en el camino hacia la creación del EEES se concibe como una oportunidad el hecho de que "las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos" (8). Es en la Declaración de Bolonia (1998), donde se pone fecha de implantación del proyecto de integración en el 2010, a través de varios objetivos estratégicos como: la adopción de un sistema legible y comparable de títulos, basado en una estructura cíclica, sistema de créditos (ECTS); la promoción de la cooperación europea con el aseguramiento de la calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; y, la promoción de la dimensión europea en el desarrollo curricular (9).

En el Comunicado de Praga (2001) se avanzó en la misma línea aportando algunos elementos adicionales al proceso de convergencia entre los que podemos mencionar el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) como mecanismo de mejora de la empleabilidad en la capacidad de adaptación a las demandas emergentes del mercado de trabajo. Así, en los Consejos europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002), respectivamente, se apostaba por hacer de la Unión Europea la economía más dinámica del mundo basada en el conocimiento, para lo cual se consideraba necesario modernizar los sistemas educativos, entre otros aspectos.

En una Comunicación de la Comisión Europea (2003) sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento se plantea, como uno de los seis desafíos, la reorganización de los conocimientos fundada en la diversificación y especialización del saber, así como en nuevos campos de investigación y enseñanza, asimismo se apuesta por la interdisciplinariedad para afrontar los nuevos problemas de la sociedad, pues las universidades aún continúan con su sistema tradicional de disciplinas [\(10\)](#). En la Conferencia de ministros de Berlín que tuvo lugar el mismo año, los ministros de educación se comprometieron en elaborar un marco de calificaciones comparable y compatible para los sistemas de educación superior, que las describiera en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil, y que englobara la variedad de itinerarios flexibles de aprendizaje, oportunidades y técnicas, a través de un uso apropiado de los créditos europeos.

El avance de la llamada "Sociedad del Conocimiento" exige estructuras flexibles en la organización de las enseñanzas universitarias que posibiliten la democratización en el acceso al conocimiento y la capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la creación de conocimiento propio. Es por ello que se precisa de una nueva concepción de la formación universitaria centrada en el aprendizaje del estudiante y una revalorización de la función docente del profesor que incentive su motivación y reconozca sus logros con el fin de *mejorar la calidad y la innovación educativas* [\(11\)](#).

Específicamente la cuestión metodológica fue analizada en la Conferencia de ministros de educación superior que tuvo lugar en Bergen en el 2005. En aquel momento se subrayó el papel central de las instituciones universitarias y de todos sus miembros como colaboradores centrales en la puesta en práctica del proceso; asimismo se alentó a los participantes para que continuaran y aumentaran los esfuerzos para alcanzar en el 2010 el objetivo de la convergencia en el EEES. En el documento generado en esta reunión se reconoce que se requiere un periodo temporal para optimizar el impacto de los cambios estructurales en los currícula universitarios y, por tanto, asegurar la introducción de innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios.

La Declaración de Glasgow (2005), como continuación del trabajo iniciado en Salamanca (2001) y Graz (2003), aboga por el compromiso de las universidades para realizar un esfuerzo por introducir métodos de enseñanza que, además, sean innovadores. De igual modo, éstas deben asumir la responsabilidad de reorientar los currículos a partir de dos estrategias: el diálogo con los empleadores y la asunción del reto que representa la educación académica y profesional, formación permanente, y el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Para llevar a cabo esta tarea, los gobiernos deben otorgar a las universidades la autonomía universitaria suficiente para llevar a buen puerto las reformas señaladas.

Por todo ello, el EEES, como compromiso combinado de universidades y gobiernos, no supone una simple reforma de las estructuras de las enseñanzas oficiales y, por ende, de los planes de estudios, sino que implica una profunda y compleja reformulación del modelo de universidad

en aras de la excelencia académica por medio de mecanismos que garanticen la calidad de la docencia y que, a su vez, hagan comprensibles y comparables los títulos universitarios entre los países implicados en el proceso de convergencia.

El Informe Trends V [\(12\)](#), elaborado por la European University Association y presentado en la reciente Conferencia de ministros de Londres (2007), describe el grado de adaptación de las reformas que plantea la construcción del EEES y las posturas de las instituciones europeas de educación superior respecto al proceso. Este documento señala que los estudiantes de toda Europa están experimentando cambios importantes en asuntos como la estructura de los grados, programas de estudio, metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como un gran rango de posibilidades académicas y profesionales que se abren ante ellos. Los estudiantes deben ser, y se espera que lo sean, los principales beneficiarios de estas reformas, pero en caso de que hubiese errores ellos también serán los primeros afectados. Es normal que cualquier proceso de cambio traiga consigo incertidumbre, por ello, los estudiantes necesitan explicaciones y consejos dentro de este contexto y, por supuesto, unos servicios de apoyo efectivos. Una característica de las sociedades democráticas es que aquellos que son usuarios de estas prestaciones deban retroalimentar a los establecimientos de educación superior en relación con la calidad de aquellos, al mismo tiempo que participan en su desarrollo. Este caso particular aparece cuando el paradigma educativo pasa de centrarse en el profesor a tener como eje el aprendizaje del estudiante.

En esta reunión de Londres se instó a las universidades al establecimiento de lazos estrechos y de cooperación con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basados en los resultados del aprendizaje. Por tanto, un aspecto importante que se pone de manifiesto es la participación del entorno en la elaboración de los nuevos currículos, lo cual facilitará la integración de los procesos formativos de la Universidad en la sociedad. Cabe señalar la definición que se da a las funciones de las universidades como lugar idóneo para "la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado; y el fomento de la investigación y la innovación."

2. Políticas nacionales y acciones institucionales sobre la renovación metodológica en la universidad

2.1. El primer diagnóstico: el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

La preocupación o necesidad de que las universidades españolas se comprometan en la medición de sus resultados y la definición de propuestas para su mejora (teniendo en cuenta que la mejora de la calidad de institucional, la transparencia o la competitividad constituyen uno de los objetivos básicos de las Universidades), surge hace ya una década (1995), con la implantación y desarrollo del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). Aunque la participación "real" de las universidades españolas en el desarrollo de actividades de evaluación tuvo lugar con los anteriores: Proyecto Piloto europeo y el Plan Experimental de Evaluación. De este modo, el PNECU constituye el primer gran plan desarrollado en y por nuestro contexto y en el que un gran número de universidades se ha implicado de manera activa.

Si se analiza el Informe Global [\(13\)](#) del PNECU emitido por el entonces Consejo de Coordinación Universitaria (CCU), además de abundantes indicadores de desempeño de los programas académicos ofertados por las instituciones, encontraremos un importante cambio

cultural en el que los procesos de evaluación de la calidad institucional se convierten en una herramienta esencial en beneficio de la eficacia y eficiencia universitarias, alcanzando los objetivos inicialmente definidos: promover la evaluación institucional de la calidad, elaborar metodologías homogéneas y coherentes con la práctica en la Unión Europea, y proporcionar información objetiva para la toma de decisiones sobre política universitaria.

Sin embargo, a pesar de la organización lógica del documento, no parece muy acertado y completo el diagnóstico inicial otorgado a la metodología docente en relación con la renovación e innovación educativas tan demandadas, necesarias y justificadas para este nuevo contexto social y educativo (14). Al respecto, tan sólo se cita que hay opiniones muy diversas sobre la valoración otorgada al respecto; que son necesarias políticas de formación del profesorado sobre actualización e innovación docentes, así como el aumento de recursos didácticos audiovisuales; mayor dotación de despachos; mejora de la organización de actividades extraescolares frente al excesivo uso de la lección magistral o la adecuación de la metodología a los objetivos de formación.

En el contexto de análisis de la metodología docente, entendemos que debería haberse reflejado un apartado dedicado a la evaluación que el profesorado realiza sobre los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo este aspecto, señalado en el Informe Global, cuyo objetivo es la evaluación de la calidad universitaria, sólo analiza "los aspectos formales de la evaluación"; es decir, el contenido de los exámenes, la periodicidad de las convocatorias o la publicidad de los resultados, destacando la "presencia de escasas deficiencias fácilmente subsanables a través de sencillas mejoras". Aunque se reconoce la importancia de la evaluación docente, ésta es insuficiente por no vincular sus resultados o "consecuencias" con la mejora de la calidad docente e institucional de facto, mediante el establecimiento de pautas de acción.

Estas afirmaciones del citado documento parecen indicar que la metodología docente empleada por los diferentes profesores que participaron voluntariamente en el proceso de evaluación, es adecuada para dar respuesta a las nuevas necesidades que emergen del proceso de armonización del EEES. Sin embargo, nada más lejos de la realidad, porque los expertos y analistas siguen destacando la necesidad imperante de mejorar la metodología didáctica del profesorado universitario dada su inadecuada coyuntura con las competencias profesionales y sociales que se requieren de los nuevos estudiantes universitarios para su inserción personal y profesional.

2.2. Diez años después: El programa Docentia (ANECA) y el RD. de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios

Como continuación de esta primera iniciativa, se desarrolló el II Plan de Calidad de las Universidades (PCU, 2001) (15) que introdujo nuevos objetivos, entre los que cabe citar el establecimiento de un sistema de acreditación que permitiese garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales. En aquel momento parecía necesario dar un paso más y profundizar en el terreno de las consecuencias de las evaluaciones positivas y negativas en función de los resultados alcanzados sobre objetivos previamente negociados entre los responsables de las universidades y los representantes de la Administración (16). En otras palabras, el propósito del PCU (BOE, número 96) era fomentar la implantación de sistemas de calidad poniendo especial énfasis en la transparencia y rendición de cuentas a la sociedad e iniciando una nueva senda hacia la acreditación de las enseñanzas. Sin embargo, la novedad de este II Plan -en el contexto de este artículo- no es otra que la transferencia de las funciones de coordinación e impulso de la gestión del PCU desde el CCU a la Agencia Nacional de Evaluación

de la Calidad de las Universidades [\(17\)](#) (cuya creación fue regulada con el artículo 32 de la Ley Orgánica de Universidades, de 21 de diciembre de 2001, y cuyo objetivo es promover e impulsar la calidad de las universidades).

La ANECA, como entidad responsable en España de apoyar a las instituciones universitarias en su compromiso por ofrecer una enseñanza de calidad, entiende que un elemento importante de la calidad institucional es la adecuada cualificación y competencia de su profesorado universitario. En definitiva, debemos entender que para garantizar la calidad de los estudios universitarios es necesario asegurar la cualificación de sus docentes y, sobre todo, la calidad de la docencia que se imparte.

Desde los comienzos del PCU, el CCU definió y aprobó un sistema de indicadores con el objetivo de establecer un mecanismo de información o *benchmarking* [\(18\)](#) sobre el proceso de evaluación y sus resultados entre las instituciones. Algunos de los indicadores, la mayoría de corte cuantitativo, definidos en este catálogo son:

- oferta y demanda universitaria,
- recursos humanos (porcentaje de personal), financieros (gastos) y físicos (bibliotecas, salas, etcétera),
- procesos (dedicación lectiva del alumno, ratio profesor/alumno, proporción de grupos grandes y pequeños, etcétera) y
- resultados (tasas de abandono, graduación, rendimiento, éxito, duración media de los estudios, etcétera).

Algunos de ellos han servido a la ANECA para el diseño de acciones encaminadas a favorecer la creación del EEES. Una de estas actuaciones es el conocido *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario (Docentia)*, cuya *misión y visión* se definen por la propia institución [\(19\)](#), respectivamente, como: "facilitar y apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado en el sistema universitario [\(20\)](#); y disponer de un modelo validado de evaluación de la actividad docente del profesorado que sea apropiado, útil, viable y preciso."

El Programa Docentia hace eco del criterio de garantía de calidad del personal docente recogido en el conjunto de *Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* [\(21\)](#), concretamente, el bloque de criterios que referencia la garantía interna de calidad dentro de las Instituciones de Educación Superior, promovidos por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*.

Tabla 1. La calidad docente como criterio de garantía interna de calidad dentro de las Instituciones de Educación Superior

Criterios	Directrices
1.4 Garantía de calidad del personal docente	Las instituciones deben poseer medios de garantía de la cualificación docente (con un nivel mínimo de competencia) y ofrecer formación y motivación para el desarrollo de habilidades así como disponer de los medios necesarios para prescindir de aquellos cuyas funciones docentes sean ineficaces.

Fuente: ENQA, 2005.

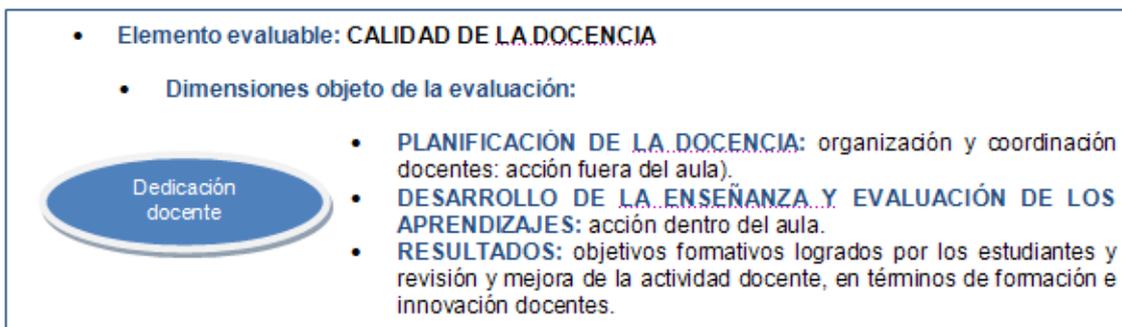
El conjunto de criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las Instituciones de Educación Superior tiene la finalidad de apoyar y orientar a las instituciones en el desarrollo de sus propios sistemas de garantía de calidad. Asimismo, es importante señalar que en el modelo de evaluación que define el Programa Docencia, la calidad se relaciona fundamentalmente con el concepto de:

- adecuación (con la misión y visión de la Institución así como con los objetivos formativos y competencias del plan de estudios);
- satisfacción (por parte de los diferentes stakeholders implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje);
- eficiencia (adecuado uso de los recursos disponibles para la consecución o logro de objetivos previstos); y
- orientación a la innovación docente.

Sin embargo, pareciera más adecuado, dado el contexto de creación del EEES en el que están inmersas las instituciones universitarias españolas, añadir dos dimensiones más con las que definir este concepto de calidad. Nos referimos a la funcionalidad, entendida como la valoración sobre la idoneidad de esos objetivos en relación con las necesidades que pretenden satisfacer, y a la *accountability*, como rendición de cuentas a la sociedad o transparencia en los procesos.

La evaluación de la enseñanza o calidad de la docencia, como lo entiende la ANECA, integra todos los aspectos fundamentales relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una titulación universitaria (contexto de la titulación, metas y objetivos, programa, recursos y desarrollo de la enseñanza), los resultados de los estudiantes e incluso la concreción de propuestas de mejora. Es decir, el modelo que sustenta el Programa considera esenciales tres dimensiones que deben ser objeto de la evaluación de la docencia (reflejadas en el siguiente cuadro), pero con una cuarta dimensión que debe ser considerada transversal y actuar como condición previa (o dimensión 0) que es la propia dedicación docente. Las actuaciones docentes que responden a estas dimensiones, deben ser realizadas por el profesor universitario con el fin de dar una adecuada respuesta a los objetivos formativos y competencias que los estudiantes deben adquirir.

Cuadro 1. Dimensiones evaluables en la calidad docente (ANECA- Programa Docencia)



Fuente: ANECA, 2006.

En la planificación de la docencia se hace referencia a la coordinación con otras actuaciones docentes, los procesos de planificación didáctica, los resultados previstos de aprendizaje y, finalmente, a las modalidades de organización de la enseñanza; es decir, la metodología

docente que planifica el profesorado que empleará "dentro y fuera del aula" (clases prácticas, seminarios, clases teóricas, tutorías, etcétera).

Respecto a la dimensión desarrollo de la enseñanza, hace referencia a las actividades realizadas por el docente, tanto de enseñanza como de aprendizaje y a los diferentes procedimientos de evaluación que se aplican.

Finalmente, la dimensión resultados se vincula a la evaluación de la actividad docente en función de los objetivos formativos que han sido alcanzados por los estudiantes tras todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la sub-dimensión que se destaca aquí se vincula a la filosofía propuesta ya en el PCU, en el que se hace hincapié en la necesidad de profundizar en las consecuencias de la evaluación, es decir, en que medida el compromiso del docente por la mejora de su actividad se manifiesta en la formación, innovación y propuestas de mejora de la propia actividad.

Este Programa, aunque no ofrece a las instituciones universitarias los estándares necesarios para garantizar la calidad del objeto evaluable (coherente con la filosofía de los sistemas de acreditación en la que éstos deben ser diseñados, concretados y consensuados por cada institución educativa); sí desarrolla los criterios o referentes de calidad para cada una de las dimensiones evaluables, así como las estrategias o procedimientos que pueden ser útiles para llevar a cabo la evaluación.

Otro documento objeto de análisis en este contexto es el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que *se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios* (22). La razón de ser de este nuevo decreto y su inclusión en este artículo es, sin lugar a dudas, su coherencia con el nuevo enfoque y configuración de la docencia universitaria reflejado en la última reforma universitaria llevada a cabo con la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades (21). Esta nueva configuración de docencia universitaria se refleja en la citada Ley en dos aspectos: los dos cuerpos en la estructura del personal docente y el diseño y desarrollo de un sistema de acreditación que permitirá, previa contratación del personal por parte de las universidades, disponer de una "valoración previa" de los méritos y competencias que éstos poseen, certificado que servirá como "garante de la calidad docente e investigadora de su titular".

A pesar de esta reflexión previa, es menester mencionar la existencia en este Real Decreto de los criterios de evaluación para la acreditación y los estándares necesarios en todo proceso acreditativo de garantía de calidad. El alcance de los diferentes estándares (aunque de corte exclusivamente cuantitativo) por los candidatos al proceso, es determinado por las comisiones de acreditación designadas al efecto por el Consejo de Universidades que, a su vez, rinde cuentas a la ANECA como responsable última de garantía de funcionamiento y de los resultados obtenidos de sus evaluaciones.

Entre los criterios de evaluación para la obtención de la acreditación, aparece, de forma implícita, la importancia otorgada a la renovación metodológica, como elemento evaluable para la medición de la calidad docente, a través de la valoración que se otorga al material docente original o proyectos de innovación docente cuya existencia -junto a otros elementos-, concede la "evidencia" de calidad de la actividad docente.

2.3. Diagnóstico de la situación actual en la renovación de las metodologías educativas

En septiembre del pasado 2006, tuvo lugar la presentación del Informe sobre *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* (24), elaborado por una Comisión creada por iniciativa de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación en el seno del CCU y con la participación de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid. Este documento es fruto del gran compromiso y participación de una parte importante de la comunidad universitaria española en relación con la voluntad de cambio metodológico en la didáctica universitaria.

Este informe, pionero en cuanto al diseño exclusivo de propuestas concretas de renovación metodológica, presenta un avanzado diagnóstico de la situación actual de las metodologías en las universidades y una perspectiva comparada. Ambos análisis fueron la base del diseño de los objetivos hacia los que, según todos los expertos participantes en el Informe, debe tender la renovación de los métodos docentes así como las medidas que deben tomarse para la optimización del cambio de paradigma educativo requerido en la construcción del EEES.

La riqueza de este documento, además de reflejar la opinión de la comunidad universitaria, como se ha citado, es la credibilidad otorgada tras el análisis, reflexión y contraste de numerosos estudios existentes de teorías pedagógicas y la realidad que viven las universidades.

Entre las principales conclusiones que se obtienen tras la lectura detallada del Informe, destaca la importancia que las universidades españolas (casi el 60%, según los datos) otorgan a la vinculación del aprendizaje de calidad y la metodología docentes. Prueba de esta relevancia otorgada es el diseño y desarrollo de planes específicos para la renovación de las metodologías educativas en las instituciones, siendo conscientes de la inadecuación de las metodologías actuales empleadas por los profesores en el avance hacia la construcción del EEES (excesivo uso de clases magistrales sin acompañamiento de otros métodos en los que el estudiante sea sujeto activo de su proceso de aprendizaje; disparidad en el desarrollo y mal aprovechamiento de las tutorías como elemento clave de un modelo educativo centrado en el aprendizaje; o el escaso seguimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas). Se destacan también debilidades comunes a casi todas ellas: la necesidad de optimizar la docencia práctica con el uso de metodologías más activas y motivadoras, el descenso de contenido y el desarrollo de competencias transversales.

Si bien es cierto que la construcción del EEES está suponiendo un importante esfuerzo y cambio en las universidades europeas, la cuestión metodológica no afecta de igual forma a los diferentes sistemas. Así, el citado documento pone de manifiesto que los países más avanzados (Reino Unido, Países Bajos o los países nórdicos) llevan tiempo centrando el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación activa del estudiante, por lo que el aprendizaje significativo cobra una mayor importancia así como el protagonismo de las TIC's en el proceso o la distinta tarea del docente, como mediador y animador que propone los objetivos, planifica los escenarios, dentro y fuera de clase, y las metodologías de aprendizaje de las competencias, las actividades y los procedimientos para la evaluación del cumplimiento de los objetivos formativos propuestos.

Las conclusiones presentadas recientemente en el Proyecto REFLEX (2007) (21) en relación con las metodologías educativas desvelan lo siguiente:

- La valoración del énfasis hecho en el profesor como principal fuente de información y del aprendizaje basado en problemas muestra, a partir del análisis comparado europeo, que a medida que el primero gana en importancia, el segundo pierde en interés. En el caso español, por ejemplo, se manifiesta una clara relevancia del profesor como principal fuente de información en todos los tipos de titulaciones. Sólo en el caso de las enseñanzas técnicas y Ciencias Sociales (ciclo corto) el aprendizaje basado en problemas alcanza una elevada valoración. En el ámbito europeo, por lo general, cuando se realiza una alta valoración del profesor (Bélgica, Italia, Estonia...), el aprendizaje basado en problemas adquiere menor protagonismo. Sin embargo, en países como Reino Unido, Noruega, Finlandia y Países Bajos la convergencia entre los dos sistemas de aprendizaje es prácticamente plena.
- En cuanto a los tipos de trabajos exigidos a los estudiantes (escritos, exposiciones orales, en grupo y asistencia a clase) en las diferentes disciplinas en España, conviene advertir importantes diferencias en la demanda de estas metodologías y estrategias docentes; desde Educación donde se utilizan de forma importante todas, aunque con algunas diferencias, hasta Derecho y Ciencias de la Salud (ciclo largo) donde escasamente se emplean. Otro dato importante es la escasa utilización de las exposiciones orales en casi todas las disciplinas académicas. En la muestra de países europeos, por lo general, la valoración indica una demanda media-alta de todas las metodologías y estrategias docentes, sobresaliendo la asistencia a clase en todos los países, excepto en España donde los trabajos escritos se sitúan por encima, además de ser el país donde menor diversidad metodológica se desarrolla.
- En relación con las prácticas en empresa, en España, ramas de conocimiento como Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales (ciclo largo) y Educación (ciclo corto) son en las que se realiza el mayor número, sin embargo el énfasis en su ejecución no parece estar asociado de forma directa en los casos de Ciencias Sociales (ciclo largo) y Educación (ciclo corto y largo), por ejemplo. En el entorno europeo, Países Bajos, Alemania, Finlandia, Francia o Estonia son los que mayor número de prácticas en empresas se llevan a cabo.

En cualquier caso, la mayoría de los modelos europeos de enseñanza superior se armonizan entorno a rasgos generales como son el fomento de procesos de enseñanza y aprendizaje con una metodología mixta en la que se combinan teoría y práctica, ciencia y técnica o la optimización de aprendizajes basados en la adquisición de competencias necesarias para un desempeño profesional futuro de calidad. El sistema universitario español debe hacer un importante esfuerzo por aproximarse a los rasgos generales europeos modificando y adecuando las metodologías educativas a las demandas sociales y laborales actuales.

Por otro lado, y dentro del establecimiento del marco europeo de cualificaciones y del sistema de homologación de los estudios universitarios que el proceso de armonización europea se propone crear, es pertinente señalar la creciente importancia que toman las competencias que los estudiantes deberán adquirir en su paso por la institución de enseñanza superior y el grado de correlación que el aprendizaje de las mismas posee con las metodologías educativas empleadas y el currículo académico. Debido a las cada vez más complejas demandas profesionales exigidas al egresado universitario cuando se inserta en el mundo laboral, es necesario caracterizar su formación universitaria en torno a una cierta flexibilidad competencial. Por este motivo, el ya citado proyecto REFLEX analiza la opinión de los graduados superiores sobre los estudios cursados, las competencias que les son demandadas en el puesto de trabajo y las aprendidas en la Universidad, y la comparativa de estos aspectos con el entorno europeo, entre otras muchas dimensiones. Resulta interesante destacar algunas de las conclusiones a las que el estudio llega en relación con el desarrollo de

competencias, de tipo laboral, adquiridas pues permite tener una idea aproximada de las carencias formativas de los distintos graduados en el mercado de trabajo.

- Las valoraciones de los egresados universitarios europeos muestran la similitud de las competencias requeridas por los diferentes mercados, incluyendo España.
- Los graduados de carreras de ciclos cortos, en España, se sienten peor "adaptados" a las demandas en competencias que le son requeridas en su trabajo.
- Los egresados españoles poseen el siguiente nivel en la adquisición de competencias en la Universidad:
 - Buen conocimiento de la disciplina [\(26\)](#), aunque escaso en el multidisciplinar (especialmente en ciclo largo de Salud, Ciencias y Humanidades).
 - Buena capacidad de análisis (sobresalen ciclo largo de Técnicas y Ciencias),
 - Deficitaria capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, y detectar oportunidades (destacan Derecho y ciclo largo de Salud).
 - Gran capacidad de trabajo bajo presión en la rama técnica (ciclo largo).
 - Valoración positiva acerca de la capacidad de trabajo en equipo (excepto ciclo largo de Salud y Derecho).
 - Escasa habilidad para negociar o hacer valer la autoridad propia.
 - En el campo comunicativo, se valora la capacidad de redactar adquirida en la Universidad, sucede lo contrario a la hora de expresarse en idiomas extranjeros, sobre todo en Derecho y Salud (ciclo largo).

Con el reflejo de estas competencias adquiridas por los estudiantes y el déficit presente en otras, parece lógico que los responsables académicos apoyen la renovación metodológica en la universidad y fomenten los procesos de evaluación del impacto de las mismas, a través de la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en estos términos.

2.4. El RD de ordenación de enseñanzas universitarias oficiales y la renovación metodológica

El próximo curso académico se pondrán en marcha las primeras "titulaciones adaptadas" al EEES, de acuerdo a los procedimientos que el recientemente aprobado Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, dispone. Ante tan importante paso, cabría plantearse las siguientes cuestiones: ¿las universidades españolas habrán detectado sus actuales puntos débiles en el ámbito formativo en su relación con la sociedad, para adaptar su oferta a los intereses y necesidades sociales y laborales de la misma? ¿Contribuirán de forma decidida al desarrollo social y económico de su entorno? ¿Asumirán el compromiso de ofrecer una formación de calidad a los ciudadanos, dando cuenta de su actividad sobre la base del desarrollo pleno de la autonomía que la nueva normativa le posibilita? Para continuar la andadura de este camino, ya iniciado, es pertinente hacer balance de la situación actual en relación con una de las misiones tradicionalmente encomendada a la Universidad, la enseñanza, que en futuro inmediato deberá ser desarrollada con el objeto de mejorar la formación de buenos ciudadanos y profesionales.

Si bien, la reforma de las enseñanzas de 1987 supuso un importante esfuerzo modernizador en el diseño de los currícula, su desarrollo ulterior ha sido francamente deficiente, debido, en parte, a la prima de intereses corporativos de muchos departamentos a la hora de estructurar de forma coherente las materias y planes de estudio, todo como herencia de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. A la vez, la excesiva especialización y parcelación de muchos de los estudios universitarios actuales va en dirección contraria con respecto a las competencias requeridas de un mundo donde el conocimiento es cada vez más globalizado, diverso y multidisciplinar. Ya el Informe Universidad 2000 señalaba la necesidad de organizar los planes

de estudios de forma más generalizada en los primeros años de carrera. Por ello, según el Real Decreto 1393/2007, los estudios [\(27\)](#) de Grado tendrán un carácter general, en una o varias disciplinas y una preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional; los de máster una formación avanzada y especializada de carácter académico o profesional; y, los de doctorado una formación avanzada en técnicas de investigación que concluirá con presentación de una tesis doctoral (arts.9-11) [\(28\)](#).

El RD afirma que "la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que fija un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida." Además, se apuesta por el pacto Universidad-Sociedad como principio de confianza del estudiante en la formación universitaria a través de mecanismos como la garantía de la calidad del plan de estudios [\(29\)](#), de la formación didáctica de los docentes y de los servicios generales o la adecuación de las infraestructuras al desarrollo metodológico para la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes. De igual forma, hace mención de los elementos que debe contener el plan de estudios, tales como la justificación, los objetivos, la admisión de estudiantes, los contenidos, la planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad. También se pone énfasis en los métodos de aprendizaje y evaluación de competencias, de acuerdo a lo establecido en el Real Decreto de ECTS.

Es necesario que la universidad sea lo suficientemente responsable en relación con el proceso de reforma de las titulaciones, como ya venimos diciendo, para asumir la oportunidad de cambio, pues éstas tendrán la oportunidad de crear y proponer las enseñanzas oficiales, aunque se establezcan mecanismos de aseguramiento de calidad de los planes de estudio. Sin embargo, existen, a nuestro juicio, una serie de elementos que debieran tenerse en cuenta a la hora de planificar y proponer la nueva oferta educativa por parte de las instituciones de educación superior:

- Balance de la situación actual del diseño y desarrollo curricular y docente de los planes de estudio;
- Análisis de las demandas y necesidades sociales y laborales del entorno local o regional, nacional e internacional y ajuste a las competencias de los nuevos currículos;
- Participación de los agentes sociales y sectores vinculados a cada área de conocimiento en el diseño de competencias socioprofesionales y definición del perfil de estudiantes de las nuevas titulaciones de acuerdo con el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES);
- Diseño, desarrollo e innovación de los nuevos currícula basado en el modelo educativo de la universidad como "marca de identidad" en la formación universitaria del estudiante egresado;
- Estimación de medios económicos y materiales necesarios y facilitadores del cambio de enseñanzas a la nueva estructura y paradigma de aprendizaje;
- Análisis y adaptación de experiencias de buenas prácticas en el entorno nacional e internacional en el diseño curricular.

En el Modelo de tabla para cada módulo o materia del plan de estudios que debe contener la Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales (Anexo I del RD) por parte de las universidades, se establecen los siguientes aspectos: la denominación del módulo o materia, las competencias que adquiere el estudiante con dicho módulo o materia, una breve descripción de sus contenidos, las actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y la relación con las competencias que debe adquirir el estudiante, el sistema de evaluación de la adquisición de las mismas y sistema de calificaciones

de acuerdo con la legislación vigente. Por otro lado, deben, en dicho documento, justificarse los recursos materiales y servicios existentes (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, biblioteca y salas de lectura, nuevas tecnologías, etc.) y adecuados para asegurar el desarrollo de las actividades formativas planificadas, bajo los criterios de accesibilidad. En el caso de no contar con los medios necesarios se debe indicar la previsión de los mismos.

El RD establece, asimismo, como resultados previstos en la fase de acreditación de las enseñanzas, una estimación de tres elementos básicos de corte cuantitativo para la definición de los indicadores por parte de las universidades: las tasas de graduación, abandono y eficiencia; además, de los procedimientos generales de la institución para la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En coherencia con la necesidad de incrementar la autonomía de las universidades, este RD otorga la suficiente flexibilidad para que sean estas mismas quienes concreten, dentro de los procedimientos generales para la medición de los resultados de aprendizaje, los aspectos evaluables vinculados directamente con las metodologías e innovación docentes a través del diseño de políticas específicas.

3. La apuesta por el cambio metodológico en el sistema universitario español

Para apostar por el cambio metodológico en la Universidad es necesario tomar conciencia de las dificultades que actualmente existen en las políticas universitarias y praxis docente como, por ejemplo, la escasa importancia que en la práctica se atribuye a las metodologías en la consecución de aprendizajes de calidad, a pesar del consenso generalizado sobre su relevancia estratégica. Como diría Fullan (2002b, p.61) "el sentido del cambio tiene una dimensión moral y otra intelectual: cambiar las vidas de los estudiantes requiere preocupación, compromiso y pasión, tanto como saber intelectual."

Entre las causas que se relacionan con este escaso interés dado a las metodologías educativas destacan: el deficiente reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora; la concentración de los esfuerzos docentes en la transmisión de contenidos; la deficiente preparación pedagógica-didáctica del profesorado, derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente; la ausencia de tradición del trabajo cooperativo en docencia (equipos docentes); la carencia de modelos validados para evaluar competencias genéricas; la dificultad de implicar a los estudiantes en sus propios procesos formativos; o la inadecuación de recursos (infraestructuras y equipamientos) pensados para clases magistrales y grupos numerosos; etcétera.

Como en todo proceso de cambio de una organización educativa, el elemento clave que determina el éxito o fracaso está directamente relacionado con el grado de identificación, compromiso de los docentes con los principios y objetivos planteados y cooperación con el equipo. Por este motivo es necesario que los diferentes miembros de la comunidad educativa se impliquen en un esfuerzo colectivo que permita rentabilizar al máximo el trabajo que realiza cada profesor de forma individual.

3.1. El paso del discurso a la acción

La reforma de las enseñanzas universitarias en el contexto del EEES hace necesaria la reflexión sobre la existencia o no de innovación educativa, es decir, de la gestación de cambios que mejoren la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto cultural y organizativo institucional propicio. La concepción sistémica del concepto implica necesariamente un proceso de renovación planificada del paradigma educativo. También lleva

asociada una serie de elementos como: la diversidad y flexibilidad en el desarrollo de las metodologías educativas vinculadas al logro de unas determinadas competencias por parte de los estudiantes, el desarrollo de procesos evaluativos formativos adaptados a aquéllas y a la tipología de contenidos curriculares, la formación didáctica del profesorado como uno de los pilares básicos de las políticas de desarrollo profesional "docente", la evaluación de la calidad de la enseñanza, la creación de un clima de mejora continua como resultado de una cultura colaborativa y participativa dentro de la propia Universidad, y un largo etcétera.

La gestión del cambio en los procesos educativos debe partir de la propia Universidad - haciendo uso de la autonomía reconocida- y ser compartida y asumida por todos sus miembros, los cuales deben hacer propio el compromiso de lograr que todas las estrategias de renovación (originadas a partir de la reflexión y debate internos y dirigidos a la mejora de la calidad educativa) se inicien, desarrollen y logren la finalidad planteada (DE LA TORRE, 1998).

El liderazgo institucional debe ser un elemento impulsor clave en la implantación de los procesos de innovación educativa. Por ello, es pertinente generar un clima adecuado que propicie el desarrollo de la cultura cooperativa frente al individualismo predominante en el sistema organizacional universitario, reorientando, además, los sistemas de incentivos a la innovación y excelencia docentes. En nuestro contexto, sólo será posible la existencia de una identidad formativa propia y el uso adecuado de las metodologías educativas si se supera el nivel de un tipo de discurso y se comienza a trabajar en iniciativas específicas, consensuadas y viables en nuestras instituciones.

3.2. Principales estrategias del Informe "Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad"

El Informe de la Comisión de Renovación de las Metodologías Educativas del CCU, citado con anterioridad, ofrece toda una batería de medidas y estrategias para la actualización de las metodologías educativas que se requiere en las universidades españolas. Por tanto, la comunidad universitaria y los responsables y autoridades académicas y políticas tienen en sus manos las "ideas" necesarias para llevar a cabo el proceso cambio necesario. Ya no hay excusa para "el no saber cómo hacer".

La Comisión propone un total de 30 estrategias para la renovación metodológica que marcan el rumbo a seguir para la mejora de la calidad institucional por medio de la calidad docente. Estas medidas responden a siete grandes ámbitos de acción universitaria según se detallada a continuación:

Por un lado, se encuentran las propuestas vinculadas al necesario compromiso de la propia institución con el cambio. Este deber a cargo de los responsables y agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede operativizarse en medidas tan esenciales como la definición de un modelo educativo propio en cada Universidad que haga mención expresa a la importancia de las metodologías en la mejora de la calidad institucional (30). Además de la definición de este documento, consensado y aceptado por la comunidad universitaria, sería aconsejable que las universidades dispongan de un observatorio permanente entre cuyas funciones destaque el análisis de la evolución del uso de las metodologías y la medición del impacto de la renovación en los aprendizajes de los estudiantes.

El apoyo al profesorado en la renovación metodológica es una tarea esencial para alcanzar los objetivos deseados. Por un lado, es evidente que la principal acción institucional en este sentido debe centrarse en la oferta de formación que de respuesta a las demandas; la cual

puede traducirse en programas convencionales, oferta de cursos *on-line*, diseño de programas de tutorías para profesores noveles o de encuentros y visitas a centros punteros en los que la renovación e innovación metodológicas supongan un rasgo propio de calidad de la institución de destino, etcétera.

Aunado a ello, debe manifestarse el compromiso de la Universidad por la mejora y garantía de la formación necesaria para llevar a cabo el cambio, es prioritario ofrecer a los docentes los medios que se requieren para operativizar la renovación. Entre ellos podemos mencionar: la dotación de recursos para la investigación de calidad; propiciar el uso adecuado e innovador de las TIC's (31) como herramienta de apoyo a la tipología de la enseñanza (presentaciones power point, tecnología wifi, campus virtuales, repositorios de objetos de apoyo al aprendizaje, software libre, conocimiento en abierto -OCW- (32), blogs (33) y (34)...) o la creación de unidades técnicas institucionales que sirvan de soporte a las posibles innovaciones. Estas son medidas específicas que deben ser optimizadas para mejorar la calidad institucional mediante la renovación metodológica que favorezca la calidad de la oferta académica.

Sin embargo, el personal docente e investigador no sólo requiere recursos para llevar a cabo las innovaciones didácticas correspondientes, también necesita que su trabajo y esfuerzo sean reconocidos y valorados a través de un adecuado diseño de incentivos que posibilite también la mejora profesional a través de la docencia (diversidad de itinerarios). También, el impulso de la renovación metodológica debe hacerse desde la propia institución mediante la previsión de programas de incentivos que puedan integrar medidas tan diversas como: el otorgamiento de premios a la originalidad metodológica sobre la base de resultados de aprendizaje; que la participación activa en jornadas sobre innovación educativa sea tenida en cuenta en la carrera docente (convirtiendo en rasgo propio y diferenciador de la Universidad la innovación), así como de los conocidos incentivos económicos o la publicitación de las experiencias innovadoras y "buenas prácticas" en soportes telemáticos (observatorios) o ediciones impresas.

Finalmente, el Informe pone de manifiesto cuan importantes son las dimensiones definidas y las correspondientes medidas, como el ofrecer al personal docente los referentes y modelos sobre renovación metodológica que ya han sido experimentados en otros contextos universitarios, internacionales, nacionales o locales (35). En este sentido, es esencial que la institución diseñe un modelo de evaluación y acreditación de la calidad docente que defina y haga públicos los estándares básicos que enmarcan la misma. Ante tal circunstancia, no debe perderse de vista el elemento clave en cualquier proceso de cambio: el diseño de procesos de evaluación y mejora continua que incluya el aspecto metodológico como dimensión específica del modelo de evaluación de la calidad de la docencia (que en pocas ocasiones aparece reflejado ni tan siquiera en un sólo ítem en los diferentes instrumentos de medición existentes).

Referencias Bibliográficas

- ANECA (2006). *Modelo de evaluación. DOCENTIA*. En línea: http://www.aneca.es/active/docs/docentia_modelo_070302.pdf [consultado en octubre de 2007].
- BAUTISTA VALLEJO, J.M. (2004). *La universidad y su espacio europeo en la encrucijada de la calidad*, Huelva: Hergué.
- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2 mil*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

- Comunicado de Praga (2001).
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2001). *Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. En línea: [http://calidad.umh.es/documentos/Informe_global %20PNECU.pdf](http://calidad.umh.es/documentos/Informe_global%20PNECU.pdf) [consultado en octubre de 2007].
- Consejo europeo de Barcelona(2002)
- Consejo europeo de Lisboa (2000).
- CROSIER D., PURSER L. & SMIDT H. (2007) *Trends V Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels, European University Association. En línea: [http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends V presentacion 12_06_07.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends_V_presentacion_12_06_07.pdf) [consultado en octubre de 2007].
- CRUE (2006). *Las TIC en el Sistema Universitario Español*. En línea: <http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006/index.html> [consultado en octubre de 2007].
- DE LA TORRE, A. *Bitácora de Aníbal de la Torre*. En línea: <http://www.adelat.org/> [consultado en octubre de 2007].
- DE LA TORRE, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudios de casos*. Editorial Escuela Española: Madrid.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, Madrid: Alianza Editorial.
- *Declaración de Bergen* (2005).
- *Declaración de Bolonia* (1999).
- *Declaración de Glasgow* (2005).
- *Declaración de Graz* (2003).
- *Declaración de la Sorbona* (1998).
- *Declaración de Londres* (2007).
- *Declaración de Salamanca* (2001).
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. 2ª Edición. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- EUROPEAN COMMISSION (2003). *Communication from the Commission The role of the universities in the Europe of knowledge*. COM/2003/0058 final.
- EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. En línea: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf [consultado en octubre de 2007].
- FULLAN, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio*, Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase I*. En línea: www.relint.deusto.es/TUNINGProjet/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf, [Consultado en octubre de 2007],
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades.
- MAASTRICHT UNIVERSITY (2006). *Strategic Planning & International Relations*. En línea: <http://www.unimaas.nl/bestand.asp?id=6430> [consultado en octubre de 2007].
- MATA, S., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (Dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Volumen II. pp.78-80.
- MEC (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas*. En línea: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910> [consultado en octubre de 2007].
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento-Marco.

- MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*. 337, pp. 37-49.
- (2006). No sólo sé qué, también cómo. *Suplemento de El Mundo. Campus. Tribuna*. 465, de 26 de octubre.
- MURGA MENOYO, M.A. y QUICIOS GARCÍA, M.P. (Coords.) (2006). *Reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid: Dykinson.
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, *por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*.
- Real Decreto 1393/2007, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.
- Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, *por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.
- Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, *por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades*.
- RESEARCH CENTRE FOR EDUCATION AND THE LABOUR MARKET (Coord.) (2007). "The Flexible Professional in the Knowledge Society New Demands on Higher Education in Europe". En línea: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/> [consultado en octubre de 2007].
- THE EUROPEAN STUDENTS' UNION - ESIB (2007). Bologna With Student Eyes 2007. En línea: www.esib.org [consultado en octubre de 2007].
- *Tratado de Ámsterdam* (1997).
- *Tratado de Maastricht* (1992).
- *Tratado de Niza* (2001).
- *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (2004)
- UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (2007). Modelo Educativo UAH. En línea: http://www.uah.es/boletin/documentos/2007/2007_Boletin_avance_junio.pdf [consultado en octubre de 2007].
- UNIVERSITAT D'ALACANT (2005). Proyecto COPLA. En línea: <http://copla.ua.es/> [consultado en octubre de 2007].
- VV.AA. (2005). *Conclusiones del Seminario El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas*. En línea: www.gampi.upm.es [consultado en octubre de 2007].
- VV.AA. (2007). *Un projecte compartit de calvi educatiu La URV davant l'espai europeu d'educación superior*, Tarragona: URV.

Notas al Pié

1. (1) El modelo de referencia, en el ámbito pedagógico del EEES, es el Proyecto Tuning; el cual en su primera fase se propuso identificar las competencias generales o transversales que debería desarrollar cualquier titulación además de las específicas relativas a cada rama de conocimiento participante en el proyecto. Define el término competencia como la combinación dinámica de atributos -con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades - que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. (Véase en: GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase I*. En línea: www.relint.deusto.es/TUNINGProjet/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf, [Consultado en octubre de 2007])
2. (2) Para revisar el concepto, procesos y estrategias de Innovación didáctica véase ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. 2ª Edición. Universidad de Sevilla: Sevilla. pp. 447-545; y MATA, S., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (Dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Volumen II. pp.78-80.

3. (3) MICHAVILA, F. (2006). No sé qué, también cómo. *Suplemento de El Mundo. Campus. Tribuna*. 465, de 26 de octubre.
4. (4) VV.AA. (2005). *Conclusiones del Seminario El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas*. En línea: www.gampi.upm.es [consultado en octubre de 2007].
5. (5) MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*. 337, pp. 37-49.
6. (6) THE EUROPEAN STUDENTS' UNION - ESIB (2007). *Bologna With Student Eyes 2007*. En línea: www.esib.org. [consultado en octubre de 2007].
7. (7) Recordemos que desde los años ochenta han existido programas encargados de favorecer la internacionalización y la movilidad europea de estudiantes y profesores en el ámbito universitario. Dentro de estos podemos mencionar por su trascendencia e importancia el programa Sócrates - Erasmus (1987); Léonard da Vinci; y la Red Eurydice.
8. (8) *Declaración de la Sorbona, de 25 de mayo de 1998*.
9. (9) *Declaración de Bolonia, de 19 de junio 1999*.
10. (10) EUROPEAN COMMISSION (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. COM/2003/0058 final.
11. (11) MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento-Marco.
12. (12) CROSIER D., PURSER L. & SMIDT H. (2007) *Trends V Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels, European University Association. En línea: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends_V_presentation_12_06_07.pdf [consultado en octubre de 2007].
13. (13) CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2001). *Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. En línea: http://calidad.umh.es/documentos/Informe_global_%20PNECU.pdf [consultado en octubre de 2007].
14. (14) Este documento ofrece al lector una descripción sobre la estructura institucional, los planes de estudio (oferta y demanda, planes de estudio, desarrollo de la enseñanza y resultados), las funciones de la enseñanza y la ón universitaria y los servicios administrativos (recursos), de las universidades españolas que participaron voluntariamente.
15. (15) Real Decreto 408/2001, de 20 de abril de 2001
16. (16) De ahí que algunos expertos etiqueten esta II etapa de evaluación institucional -la I etapa correspondería a todas las anteriores experiencias ya desarrolladas- como la etapa de la "evaluación con consecuencias".
17. (17) A partir de ahora ANECA.
18. (18) Puede traducirse como "comparación sistemática de elementos" o "emulación" donde se imita una acción para igualarla o mejorarla.
19. (19) ANECA (2006). *Modelo de evaluación. DOCENTIA*. En línea: http://www.aneca.es/active/docs/docentia_modelo_070302.pdf [consultado en octubre de 2007]
20. (20) La LOU ya señalaba en su artículo 43.3 la obligatoriedad de la evaluación de las actividades docentes por parte de las universidades que deben reflejar en sus respectivos Estatutos los procedimientos para llevar a cabo esta función de forma periódica.
21. (21) El título es traducción del original "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" ENQA (2005).
22. (22) BOE núm. 240.
23. (23) Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades.

24. (24) MEC (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas*. En línea: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910> [consultado en octubre de 2007].
25. (25) El Proyecto "The Flexible Professional in the Knowledge Society New Demands on Higher Education in Europe" es una iniciativa integrada en el 6 Programa Marco de la Unión Europea y coordinada por el *Research Centre for Education and the Labour Market* de la Universidad de Maastricht. En esta investigación se ofrece una comparativa de trece países: Italia, Francia, Austria, Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Finlandia, Noruega, República Checa, Suiza, Bélgica, Estonia y España. Nuestro país ha colaborado en esta iniciativa bajo la coordinación de la Unidad de Estudios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Centro de Estudios de Gestión de la Educación Superior de la Universitat Politècnica de València (CEGES). Para conocer en mayor profundidad la investigación véase: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>, a nivel español: http://www.aneca.es/estudios/estu_oil.asp#2 y <http://www.upv.es/entidades/CEGES/>
26. (26) Nos referimos al Déficit competencial, su índice se calcula a través de la diferencia entre las competencias requeridas menos las competencias adquiridas en la universidad, dividida por las competencias requeridas.
27. (27) Véase como referencia la propuesta del *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards* (2004). En: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf
28. (28) Evidentemente la tipología de competencias en cada nivel de estudios es diferente y, por ende, las metodologías también deberán serlo.
29. (29) Cabe señalar que en la propuesta del plan de estudios, la universidad deberá prever un sistema de garantía de la calidad de sus enseñanzas, que refleje los siguientes aspectos: responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios, los procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado, los procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad; los procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida, y el procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos integrantes de la comunidad universitaria.
30. (30) Para conocer en detalle los instrumentos empleados por las diferentes universidades españolas para la evaluación y diagnóstico de los métodos educativos, puede consultarse en el propio Informe de la Comisión el punto 1.1, 1.3, así como los anexos 3 y 4.
31. (31) Véase, por ejemplo, el Informe de la CRUE (2006). Las TIC en el Sistema Universitario Español. Disponible en: <http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006/index.html>, que analiza el grado de implantación y uso de las nuevas tecnologías en la Universidad, el paso siguiente será evaluar el impacto que tienen estas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
32. (32) Para ampliar información sobre la iniciativa del OpenCourseWare consúltese: <http://www.ocwconsortium.org/>; <http://mit.ocw.universia.net/>; y <http://ocw.universia.net/>.
33. (33) Un ejemplo de este recurso es el proyecto puesto en marcha por la Universitat d'Alacant como estrategia de libre conocimiento a través proyecto COPLA (Coneixement Obert i Programari Lliure a la Universitat d'Alacant). El proyecto blogsUA puede consultarse en el siguiente enlace web: <http://blogs.ua.es/>
34. (34) El desarrollo de la tecnología educativa colaborativa sobre la base del Web 2.0 (weblogs, wikis, redes sociales...) está revolucionando el sistema clásico de gestión del conocimiento universitario a través de Internet ya que, en palabras de Aníbal de la

Torre, "con la ayuda de nuevas herramientas de corte informático, se promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose a estas no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar."

35. (35) Modelos educativos que incluyan la innovación metodológica como aspecto prioritario y que puedan servir de referente para nuestras universidades son el basado en la transversalidad de grado de la universidad alemana de Greifswald, el grado básico en competencias de Utrecht que permite al estudiante autonomía curricular posterior, la Universidad de Maastricht que posee un Programa estratégico 2007-2010 que utiliza principalmente como metodología de enseñanza institucional el aprendizaje basado en problemas (<http://www.unimaas.nl/bestand.asp?id=6430>) o el ejemplo de las *Grandes Écoles* francesas que fomentan el espíritu de innovación y creatividad empresarial. En nuestro contexto más cercano, cabe mencionar modelos educativos como de la Universidad de Alcalá (http://www.uah.es/boletin/documentos/2007/2007_Boletin_avance_junio.pdf), sobresaliendo el rasgo diferencial de la "transversalidad UAH" y su carácter europeizador o el Plan Estratégico de Docencia de la Rovira i Virgili (véase la reciente publicación VV.AA. (2007). Un projecte compartit de calvi educatiu La URV davant l'espai europeu d'educación superior. Tarragona: URV) o su modelo educativo.