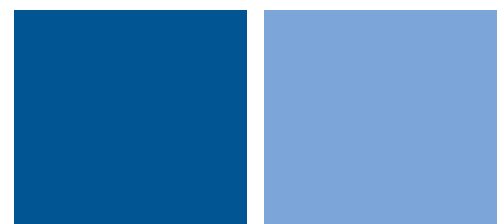


La Cuestión Universitaria



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID



www.lacuestionuniversitaria.upm.es



La renovación de las
metodologías
educativas en la
universidad

uni>ersia
red de universidades, red de oportunidades



POLITÉCNICA

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

Edita:
CÁTEDRA UNESCO DE GESTIÓN Y POLÍTICA UNIVERSITARIA
Universidad Politécnica de Madrid
C/ Alenza 4, 8ª planta. 28003 Madrid. España.
Teléfono: +34 91 336 69 56
www.catedraunesco.es
www.lacuestionuniversitaria.upm.es

Fecha de edición: noviembre 2007
ISSN: 1988-236X

Imagen de la cubierta: www.upm.es
Todos los materiales publicados en La Cuestión Universitaria pertenecen a sus autores, y se hacen públicos bajo licencia *Creative Commons*, concretamente bajo *Licencia Reconocimiento-No comercial 2.5 España License*

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

Nuevos contenidos, Nuevas Metodologías



FRANCISCO MICHAVILA

Director

**Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid**

El sistema universitario español tiene ante sí una importante oportunidad para modernizarse y cambiar. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone, entre otras muchas cosas, la adaptación de las titulaciones a las estructuras que la reciente normativa establece. Dicho cambio se produce de acuerdo con un nuevo paradigma educativo basado en la transición de un modelo centrado en la enseñanza a uno dirigido al aprendizaje.

Se abre así un nuevo periodo para el ejercicio la autonomía académica de las universidades españolas. Las modificaciones legales recientemente aprobadas, la favorecen. Ello contribuirá, también, a la adaptación de los campus a las demandas del entorno. Mercedes Cabrera, tras la reunión de Ministros de Educación Superior, dijo que "el gran desafío es que la sociedad se beneficie del ejercicio de la autonomía de nuestras universidades."

El ejercicio de la autonomía académica y organizativa conlleva un nivel mayor de responsabilidad social por parte de las instituciones universitarias. Para que la respuesta sea satisfactoria, además de una reorganización de los contenidos, es necesaria una reforma de los planteamientos metodológicos empleados hasta el momento; a la vez que un cambio de mentalidad, implica asumir el proceso de innovación con el objetivo de mejorar la calidad de la formación universitaria. La asunción por parte de las universidades de un modelo educativo propio que las diferencie unas de otras y que integre la transversalidad en la formación, la educación en valores y el papel de las innovaciones en metodologías educativas en aras de garantizar la excelencia docente, son algunas de las cuestiones que la universidad debe considerar y poner en marcha.

Pero también los colectivos universitarios tienen nuevos papeles que jugar y, concretamente, el estudiante va a tener un papel más activo y responsable en su proceso formativo, puesto que ahora debe adquirir nuevas competencias que le ayuden a integrarse de manera efectiva en el mundo social y laboral. El proceso de europeización de nuestras universidades implica que, a parte de contribuir a que sean buenos profesionales, deben ser buenos ciudadanos críticos y responsables con la sociedad.

Respecto al profesorado, me viene a la mente la frase del que fuera Consejero de Educación de la Junta de Castilla y León, Francisco Javier Álvarez Guisasaola, quien hace años afirmaba que "la

calidad de un servicio público, como es la educación superior, está en relación directa con la calidad de aquellos que lo prestan". La apuesta por la calidad docente de nuestras universidades implica, entre otras cuestiones: el compromiso y apoyo de las Administraciones educativas en el reconocimiento del buen hacer docente (hasta hora en manos del voluntarismo y la responsabilidad ética), la apuesta por una política de formación del profesorado y la evaluación de la calidad de la docencia impartida.

El fuerte academicismo que caracteriza la didáctica universitaria española hace necesario acompañar a la lección magistral (metodología docente dominante) de enseñanzas de tipo práctico, tales como la resolución de problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo y de proyectos, las prácticas en empresa, etc. Asimismo, la redefinición de los roles del estudiante, como actor protagonista de su aprendizaje, y del profesor, como guía, alentador y facilitador del mismo, tiene que repercutir en la reorientación y mejora de la tutoría académica, orientada a optimizar las competencias adquiridas por los estudiantes, tanto en clase como fuera de ella. De igual modo, las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel importante, por cuanto son una herramienta de apoyo al proceso formativo; por ello es imprescindible contar con los recursos necesarios para aprovechar sus ventajas. Sin embargo, la introducción de nuevos escenarios y métodos de enseñanza y evaluación de competencias únicamente tendrá sentido si se adapta a la tipología de contenidos y objetivos de aprendizaje.

Como se afirma en el Informe de Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad: "aspirar a tener en España universidades que se distingan por las metodologías educativas que aplican y por el nivel de satisfacción de los estudiantes que a las mismas acuden requiere, por otra parte, superar el nivel de un tipo de discurso, sea político o académico, que se limite a indicar la necesidad del cambio o solicite, sin más concreciones, su puesta en marcha" (MEC, 2006: p.84).

Infinidad de aspectos esenciales en este momento histórico de nuestras universidades son analizados por expertos en los diferentes artículos que dan cuerpo a este segundo Boletín de la Cátedra UNESCO. Aspectos como los sistemas de "control de la calidad" en la educación superior de EEUU y la importancia que tienen los sistemas de acreditación en este país por su influencia en los currículos, en la pedagogía y, por tanto, en los resultados del aprendizaje de los estudiantes; la fotografía del estado actual de las metodologías en nuestras universidades españolas y europeas; la medición del impacto del cambio metodológico en el logro de competencias en los estudiantes en nuestro contexto universitario; la confianza que debe depositarse en la autonomía de las universidades para llevar a buen puerto la reforma que ya iniciada en coherencia con el proceso de construcción del EEES; o las estrategias y retos que pueden asumir y poner en marcha cuanto antes las instituciones universitarias con el apoyo de los agentes externos y el compromiso y responsabilidad internas; son algunos de los elementos sobre los que se reflexiona en este foro virtual y que, sin lugar a dudas, generará opiniones, planteará dudas e invitará a sus lectores a participar de forma abierta, desde las posibilidades que ofrece la web 2.0, en el debate iniciado.

Llegado este punto me gustaría finalizar recordando el pensamiento de don Francisco Giner de los Ríos para expresar la ilusión y esperanza de renovación de la Universidad española, abierta a Europa, con el deseo de que la voluntad de cambio metodológico sea una realidad: "Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñida a oír pasivamente una lección, o a alternar en un

interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno al profesor a todos esos elementos clásicos, por un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración con el maestro."

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

Accountability and student learning in the USA



CAROL L. COLBECK
Dean, Graduate College of Education

TOM ROBINSON
Doctoral Candidate
University of Massachusetts Boston

Over the past two decades, there have been a variety of efforts to shift the primary purpose of US higher education institutions to the production of learning rather than the delivery of instruction (Barr and Tagg, 1995). In 1983, *A Nation at Risk* (U.S. Department of Education, 1983) raised concerns about elementary, secondary and postsecondary educational outcomes. Other reports such as *Access to Quality Undergraduate Education* (Southern Regional Education Board, 1985), *Integrity in the College Curriculum* (Association of American Colleges, 1985), and *To Reclaim a Legacy* (Bennett, 1984) called for assessment of student learning (Ewell, 2002; Huba & Freed, 2000). Recently, a commission convened by US Education Secretary Margaret Spellings released *A Test of Leadership: Charting the future of U.S. higher education* (2006). The Spellings Commission noted "...a remarkable absence of accountability mechanisms to ensure that colleges succeed in educating students" (US Department of Education, p. xii).

These national calls for institutional accountability for student learning outcomes occur in a complex context where there is no direct federal control over higher education. The US Constitution gives the states responsibility for education. Authority structures across the 50 states range from consolidated governing boards over all higher education institutions in a state, to coordinating boards to planning boards which may offer advice but have little direct control over a state's public colleges and universities (McGuinness, 2003). In addition, many private US colleges and universities operate independent of state control. Quality of academic programs in public and private institutions is assured by voluntary regional and specialized accrediting agencies rather than by government control. Six major regional accrediting agencies review public and private institutions. Many professions, ranging from medicine to engineering to business, have specialized accrediting agencies that review academic preparation programs in their fields across institutions.

Although there is no central locus of quality control for higher education, there is increasing convergence of opinion and policy efforts to assess student learning outcomes. For the purposes of this paper, learning outcomes will be defined as "the knowledge, skills and abilities that a student has attained at the end (or as a result) of his or her engagement in a particular set of higher education experiences" (CHEA, 2006, p. 1). The federal government now requires all accreditation agencies to incorporate assessment of student learning as part of their quality

reviews. Associations such as the State Higher Education Officers Association and the Education Commission of the States provide opportunities for state executive officers and legislators to exchange information and learn from each others' policy experiences. A recent policy brief from another such group, the National Governors' Association (NGA), highlighted two primary reasons for US states to increase their efforts to have institutions assess student learning outcomes (NGA, 2007): the need to ensure college access and achievement for an increasingly diverse student population who will comprise the future US workforce, and to facilitate mobility for the many students who attend more than one institute as they progress toward their degrees.

The NGA issue brief, *Higher Education for Student Learning*, also reported results of a study of institutional assessment practices (2007). More than three-fourths of the institutions surveyed have explicit learning goal statements, and 55 percent have, or are working on institution-level plans to assess the extent to which the goals are achieved. Given the lack of centralized governance of US higher education, as well as the large number of US colleges and universities, the diversity of control, size, and mission, the study found remarkable consistency among institutions for the types of general learning goals held for students, including "communication, critical thinking, and numeracy skills; computer/information technology skills, and ethics" in addition to mastery of major subject areas (NGA, 2007, p. 3). The NGA issue brief recommends several ways to incorporate student learning outcomes into state accountability systems for higher education, including creating new state-wide surveys or examinations of student learning, aggregating data from existing nationally-normed exams already conducted by professional associations, or mandating institutions to develop assessments and report the results publicly. These policies reflect NGA's increased reliance upon regulatory methods for inducing faculty to adopt learning outcomes as a primary method for assessing the quality of the educational environment.

1. Case Studies Examining Policies to Enhance Learning: Top-down Policies and Bottom-up Practice

Likely institutional and faculty responses to similar policy models addressing learning were investigated in a recent study, *Enhancing Faculty Contributions to Learning Productivity*, funded by the US Department of Education. A top-down analysis of policy implementation examined three primary state policy initiatives designed to improve undergraduate teaching and learning at institutions in states with differing governance structures and policy environments. Ohio offered an example of a "regulatory" environment in which faculty not only must report their work activities at the state level, but substantive measures were enacted to regulate faculty work. In the "monitoring" environment in Texas, faculty must report their work activities at the state level. Tennessee provided an example of an "inducement" environment; state policies placed more emphasis on outcomes assessment than on faculty work, and any monitoring of faculty work was done at the institutional rather than at the state level. By contrast, a bottom-up analysis (Colbeck, Fairweather, Brown, Beach, & Fingers, 2001), began with the end in mind, asking: what should new graduates have learned? The next step involved ascertaining how faculty should teach to foster productive student learning.

In each state, case studies were conducted at the premier public research university, a public Master's level university, and a private liberal arts college. On each campus, the research team interviewed administrators concerned with undergraduate education and students, faculty, chairs, and deans from four departments selected for disciplinary variation: English (soft-pure), Physics (hard-pure), Business Management (soft-applied), and Mechanical Engineering (hard-

applied). A total of 338 interviews were conducted. Individual interviews with administrators and faculty and focus group interviews with students elicited information about teaching methods, perceptions of ways that faculty efforts contribute to student learning, and perceptions of how university, disciplinary, and state policy contexts enable or constrain the production of learning.

Top-down Analysis: Responses to State Policies: Administrators at public universities ensured their universities complied with the workload reporting and performance funding reporting requirements. Developing criteria, collecting data, and preparing reports were more onerous tasks for the Tennessee universities than for the Ohio and Texas institutions. The Ohio workload mandate requirements (mission review, development of department workload guidelines, and faculty time use reports) and the Texas reporting requirements were less demanding than Tennessee's ten performance standards, which included major field tests, measurement of general education outcomes, and peer reviews of undergraduate and graduate programs.

Administrators also, however, used managerial strategies which seemed to mitigate direct impact of these policies on faculty. At both Ohio universities, the most tangible result of the workload mandate was a change in the way staff reported faculty time use to the state. Faculty said that the workload mandate had little direct impact on the ways they interacted with students or on how they allocated time to teaching and their other faculty responsibilities. Administrators at the public universities in Texas found ways to meet state workload requirements even while providing their faculty with some flexibility.

Unlike their counterparts in Ohio and Texas, Tennessee administrators did believe the practices encouraged by their state's performance funding policy could and did have a positive impact on teaching and learning in their universities. The performance funding initiative involved administrators and faculty in creating academically meaningful measures and determining how the assessment results should be used. Because of the context of extreme state budget constraints, however, implementation of the policy broke down between departmental performance and reward. Although departments reported performance, cash-starved central administrators felt they had no choice but to use "additional funds" for general university operating expenses rather than to reward high-performing departments. Therefore department chairs and faculty did not experience the direct benefit of performance inducements.

At all six public universities, faculty said that state policies had no effect on what they did in classroom. Administrators and faculty in the private institutions felt little need to know about public policies that did not directly affect them. Their market niches and their approaches to teaching varied, but the missions and activities of these liberal arts colleges already focused on enhancing student learning.

Bottom-up Analysis: Effective Teaching for Productive Learning: This part of the analysis assumed that effective teaching and learning involves more than simple knowledge transfer. Respondent's conceptions of productive learning were quite consistent across the four disciplines. They said that disciplinary (and sometimes interdisciplinary) knowledge provides the framework within which students develop and apply skills essential for scholarly inquiry, career, personal life, and informed citizenship. By the time they receive their baccalaureate degrees, students across all disciplines should have developed analysis skills, whether for ill-defined problem solving, critical thinking, or inductive and deductive reasoning. They should develop these skills as they apprehend, integrate, and apply a range of discipline-based

knowledge and theories to real world contexts. Students should also develop writing, presentation and personal skills necessary to communicate effectively the process and results of their analyses. Beyond understanding foundational knowledge and principles, memorization of specific facts and examples may be less important than development of the desire and competence to discover what they have not yet learned or need to know in a given situation.

Effective teaching for productive undergraduate learning, according to respondents, requires a variety of teaching methods, all of which help students make connections between context, content and application and encourage students to think critically. As they introduce students to new ideas and concepts, instructors should relate the new material to students' experiences, to possible applications in concurrent labs, future classes, or in the "real world." They should explain processes or give demonstrations to provide immediate context for the ideas. By asking meaningful questions, effective teachers check to ensure students' understanding. While communicating new ideas to students is important, it is not enough, according to many of our respondents, to teach students what they should learn by the time they graduate. Effective teaching depends on providing students with complex assignments that become opportunities to apply and integrate their content and skill learning, on coaching students through the steps necessary to identify, analyze, and solve problems, and on providing students with prompt and detailed feedback about their progress. In the process, instructors demonstrate their caring for students, and model their own enthusiasm for learning. All these teaching practices take more time and effort than the age-old image of the busy professor dusting off yellowed lecture notes. Instructional productivity measured in terms of student credit hours does not address effective teaching that leads to learning productivity.

Influences on Effective Teaching for Productive Learning: The case studies revealed that faculty motivation and opportunities to engage in effective teaching practices likely to foster productive undergraduate learning are shaped by a range of factors. Variations in singular contextual factors at the student, colleague, department, disciplinary, institution, and state levels shape faculty opportunities to contribute to undergraduate students' learning. Because faculty work is conducted within multiple embedded contexts, however, faculty responses to varied factors at one level are also shaped by variations in other levels.

- **Students:** Who students are and what they have to say about teaching have a profound influence on the ways faculty teach. Within and across institutions, college students vary widely in their preparation for college work, motivation, maturity, and non-college responsibilities.
- **Faculty colleagues:** Individual faculty member's approaches to teaching are also influenced by their colleagues within and outside their departments. Faculty sometimes mentioned department colleagues who were willing to take risks and use innovative methods in their classrooms. According to comments made by many respondents, innovators were likely to be either junior or very senior faculty.
- **Departments:** Collective interaction among colleagues serves to communicate the norms and values within an academic department. Variations in resulting department cultures, evident in chairperson support, informal messages, autonomy, and participation in decision making can influence individual faculty members' efforts to contribute to undergraduate student learning. In addition, variations in department policies regarding workload, particularly scheduling and weighting of courses, shape faculty opportunities to engage in the types of teaching practices that foster productive learning.
- **Disciplines:** Aspects of disciplines that influence the ways and the extent to which faculty contribute to productive student learning include their location in the

undergraduate curriculum, their access to external resources, and whether or not they are subject to specialized accreditation.

This study yielded several implications for making policies about improving teaching and learning. First, policies designed to improve undergraduate education must consider the interactions between multiple overlapping contexts within which faculty work and contribute to undergraduate student learning. Second, undergraduate education is ultimately about learning-individual, organizational, and societal. Therefore policies to improve undergraduate education should be based on goals for outcomes, not on desired inputs. Third, both public considerations and professional expertise are required to develop effective educational policy. Therefore policy design and policy implementation should involve representatives of both perspectives.

2. Specialized Accreditation, Student Learning Assessment, and Evidence of Change

Professional disciplines and their associated specialized accrediting agencies are leading the way in integrating academic and professional expertise, and public considerations to improve student learning and to document the improvements. Many professional degree programs are revising their curricula in response to societal changes, industry demands, changing bodies of knowledge, and accrediting requirements to assess graduates' competencies. A competency is "a combination of skills, abilities, and knowledge necessary to perform a specific task" (U.S. Department of Education, 2001, p. 1). Competency-based education is influencing curricular change in fields ranging from medicine (American Council of Graduate Medical Education, 2006) to engineering. Undergraduate engineering programs have modified curricula in response to shifts in accreditation criteria from input indicators to assessments of graduates' professional competencies (Prados, Peterson, and Lattuca, 2005). Students develop competencies from engaging in "integrative learning experiences in which skills, abilities and knowledge interact to form learning bundles that have currency in relation to the task for which they are assembled" (Voorhees, 2001, p. 9).

A competency-based approach was adopted in 1996 for implementation by 2000 by the Accrediting Board for Engineering and Technology (ABET). ABET required that by 2001 all engineering programs in the U.S. should demonstrate that they meet 11 learning outcomes for their Engineering Criteria 2000 (EC2000). The outcomes include proficiency in engineering, math, and science, but now additionally includes solving unstructured problems, communicating effectively, working in teams, understanding professional and ethical responsibility, knowledge of contemporary issues, and understanding the global context for engineering.

ABET solicited input from industry, academic, and public stakeholders about proposed changes to the accreditation standards from member institutions and professional societies for more than a year. By allowing for broad stakeholder input, ABET achieved engineering faculty support for the new criteria. Similarly, ABET allows for academic engineering programs to define how they will meet define and assess student competency for each of the requirements. As Colbeck (2002) reports, curricular changes best occur when faculty are involved in generating the recommendations, an assertion consistent with ABET's approach.

In addition to encouraging engineering programs to assess student learning and competencies via its new accreditation criteria, ABET took the next step to secure external evaluation of the impact of its changes on programs, faculty, and students. A team of researchers from The Pennsylvania State University's Center for the Study of Higher Education conducted a

comprehensive, nation-wide evaluation: Engineering Change: A Study of the Impact of EC2000 (Lattuca, Terenzini, & Volkwein, 2006). The study included engineering degree programs at more than 40 US higher education institutions. Surveys were collected from 1,243 faculty members, 147 program chairs, 39 deans, 1,622 employers, 5,494 graduates from the class of 1994, and 4,330 graduates of the class of 2004.

The findings of this comprehensive study show that the shift from accounting for inputs (e.g. terminal degrees of faculty, facilities, student credit hours) to assessing students' competencies in the 11 broad areas had significant effects on the content of curricula in programs, on teaching methods used by faculty, and on students' learning. Lattuca et al. (2006) observe that " Three-quarters or more of the chairs report moderate or significant increases in their programs' emphasis on communication, teamwork, use of modern engineering tools, technical writing, lifelong learning, and engineering design" (p.3) Perhaps because of the shift in curricular content, faculty members reported shifts in the ways they taught and interacted with students. As they provided students opportunities to learn teamwork, design, and communication skills, the majority of faculty also reported increases in their use of group work, design projects, and active learning exercises. Such practices are consistent with the findings for "effective teaching for productive learning" in the study conducted by Colbeck, et al. (2001), summarized above. Also similar to the faculty in that study, the engineering faculty in the ABET study were more likely to attribute their changes to their own agency or their responsiveness to students than to the external policy influence of ABET. Program chairs, however, overwhelmingly cited ABET as a primary influence for curricular and pedagogical changes. Whether or not they gave ABET the credit for initiating changes, 90 percent of faculty reported they were personally involved in assessment and 60 percent said they were moderately or strongly supportive of assessing student learning for continuous improvement. A majority of faculty reported engaging in efforts to enhance their own teaching, such as reading about teaching, or attending professional development workshops on teaching, learning, and assessment.

These curricular and assessment change efforts at the levels of academic program and individual faculty had positive effects on student learning. Lattuca et al. (2006) compared surveys of the 1994 (pre EC2000) and 2004 (post EC2000) cohorts. After controlling for graduates' and institutional characteristics, they found that the post-EC2000 graduates were more actively engaged in their own learning, had more interaction with instructors, were more involved in engineering design competitions, spend more time studying abroad, and noticed more emphasis in their degree programs on diversity than members of the 1994 (pre-EC2000) cohort. As a result, they reported larger gains in five EC2000 competency criteria: awareness of global issues related to engineering, applying engineering skills, group skills, awareness of ethics, and ability to apply math and sciences. Thus, adding "soft skills" to the curriculum did not hinder students' learning of basic engineering, math, and science skills. Faculty use of active learning pedagogies was positively associated with students' learning gains; use of lecture had a negative association with student learning.

Conclusion

The U.S. Department of Education case studies reveal that while state policy makers are primarily utilizing regulatory, monitoring and inducement strategies to gain greater faculty compliance with the use of learning outcomes, those strategies may not be the most efficient way to produce the desired effects. Consistent with Colbeck, Fairweather, Brown, Beach & Fingers (2001), policy makers should consider policies that foster a bottom-up approach to learning outcomes. Additionally, both the Colbeck et al. (2001) and the Lattuca et al. (2006)

studies provide evidence that many faculty philosophically agree with the aims of learning outcomes and state policy strategies should focus upon this common ground.

Learning outcomes may best be implemented within the context of faculty culture. EC2000, for example, represents an accreditation agency's efforts to facilitate a dialogue among faculty across the nation. That dialogue led to new standards that incorporated engaged learning outcomes into the accreditation process including those outcomes that are more consistent with the educational aims of employers, legislators and a changing work environment. ABET's accreditation criteria delineate that students must gain competencies in working in teams, communicating effectively, understanding ethics, knowledge of contemporary issues and understanding the global context for engineering (EC2000). The success of the new ABET learning outcomes, as evidenced by the work of Lattuca, Terenzini, & Volkwien (2000), achieved success precisely because faculty assumed a leadership role in developing the changes.

In contrast to the findings highlighted by this article, the recent Spellings Commission's report, *A Test of Leadership: Charting the future of U.S. higher education* (2006) calls for greater federal reliance upon regulatory, monitoring and inducement strategies to improve the educational outcomes of higher education. A more effective approach, according to the studies described here involves a more collaborative approach indicative the approach utilized by ABET. Utilizing a collegial model for curricular and pedagogical reform, accrediting associations must encourage their members to work together to develop more comprehensive learning outcomes. This model for creating change may well represent the best method for encouraging faculty to adopt learning outcomes and meeting the needs of the 21st century economy.

Bibliographic references

- AMERICAN COUNCIL OF GRADUATE MEDICAL EDUCATION (2006). *Outcome project. Enhancing residency education through outcomes assessment*. Retrieved October 29, 2007 from: (<http://www.acgme.org/Outcome/>)
- ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES & UNIVERSITIES (1985). *Integrity in the college curriculum: A report to the academic community*. Washington, D.C.: Association of American Colleges.
- BARR, R. B. & TAGG, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- BELL, T. H. (1993). Reflections one decade after a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 74 (8), 592-598.
- BENNETT, W. J. (1985). To reclaim a legacy. *American Education*, 21(1), 4-15.
- COLBECK, C. L., FAIRWEATHER, J. S., BROWN, D. F., BEACH, A. L., & FINGERS, E. A. (2001). *Final report to OERI: Enhancing faculty contributions to learning productivity*. University Park, PA: Center for the Study of Higher Education, The Pennsylvania State University.
- COUNCIL OF HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (2006). 2007 CHEA Award for Institutional Progress in Student Learning Outcomes (Publication no.). Retrieved October 25, 2007:
- EWELL, P. T. (2002). An emerging scholarship: A brief history of assessment. Banta and Associates (Eds). *Building a scholarship of assessment*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 1-25.

- HUBA, M. E., & FREED, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon/Longman Publishers
- LATTUCA, L. R., TEREZINI, B. T., AND VOLKWEIN, J. F. (2006). *Engineering change: A study of the impact of EC2000*. Executive Summary. Baltimore, MD: ABET, Inc. Retrieved October 28, 2007.
- MCGUINNESS, A. (2003). *Models of postsecondary education coordination and governance in the states*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- NATIONAL GOVERNOR'S ASSOCIATION (2007). *Higher education accountability for student learning*. Washington, D.C.: National Governor's Association Center for Best Practices, Policies Studies Division.
- PRADOS, J. W., PETERSON, G. D., AND LATTUCA, L. R. (2005). Quality assurance of engineering education through accreditation: The impact of engineering criteria 2000 and its global influence. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 165-184.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2006). *A Test of Leadership: Charting the future of U.S. higher education*. Report of the Commission appointed by Secretary of Education Margaret Spellings. Retrieved October 29, 2007.
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2001). *Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives* (by E. Jones, R. A. Voorhees, and K. Paulson for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Competency-Based Initiatives Working Group). Washington, D. C.: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- VOORHEES, R. A. (2001). *Competency-based learning models: A necessary future*. In R. A. Voorhees (Ed.) *Competency-based learning models in higher education, New Directions for Institutional Research*, No. 110. pp. 5-13. San Francisco: John Wiley & Sons.

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 contribución del análisis de resultados a la renovación metodológica en la universidad



SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

[\(1\)](#) Catedrático MIDE

Universitat de Barcelona

Hablar de resultados en el sistema universitario exige acotar, entre otros puntos, a qué tipo de resultados nos referimos (de investigación, formación, reputación, eficiencia,...) y en qué nivel del sistema nos centramos (sistema en general, institución, centro o departamento, titulación, materia, estudiante, profesor,...). Por otra parte, estamos asistiendo a una preocupante visualización de los resultados manifestada a través de curiosos rankings, a nivel nacional e internacional, en los que tanto la validez del indicador como su fiabilidad dejan mucho que desear.

Nuestro objetivo se centra en la reflexión sobre la necesidad de que el análisis de los resultados de la formación universitaria (su calidad) sea el punto de arranque para la toma de decisiones relacionada con los enfoques metodológicos que se adoptan. Así mismo, la creación de un coherente y cohesionado espacio común de educación superior pasa, necesariamente, por la generación de un *modo de hacer* de los diferentes sistemas universitarios que tenga la confianza de todos y, para ello, no basta con una estructura común (Grado-Máster) o una misma unidad de cuenta curricular (ECTS), como es el caso del Espacio Europeo de Educación Superior, sino que se reclama la existencia de mecanismos equivalentes de gestión y aseguramiento de la calidad de dicho *modo de hacer*.

Finalmente, y desde una perspectiva global de la calidad de una institución universitaria o de un sistema, la evaluación de los resultados de la acción formativa está apareciendo como un potente indicador. De aquí la continua búsqueda, por una parte, de procedimientos de evaluación que realmente pongan de manifiesto la calidad de la formación (múltiples medidas) [\(2\)](#) y, por otra, de métodos de analizar los resultados atendiendo a su segmentación (según diferencias de *inputs* o situaciones). Como ya puso de manifiesto en Estados Unidos la Comisión on Higher Education (1997, *Framework for Outcomes Assessment*) el rendimiento académico del estudiante es un componente crítico para determinar que una institución está logrando sus propósitos, por tanto, es esencial disponer de un sistema de evaluación global para documentar dicho rendimiento. En la misma dirección se pronuncian diferentes Agencias de Calidad europeas cuando recogen en sus estándares de actuación la necesidad de prestar especial atención a los procedimientos que aseguren la correcta evaluación de los resultados del aprendizaje.

Por lo que respecta al EEES, en el mandato ministerial aprobado en Bergen con relación a los *Quality Assurance Standards* (ENQA, 2006), y en los que se exige su cumplimiento tanto a nivel de las instituciones universitarias como de los agentes externos de evaluación, aparece entre los criterios de acreditación un bloque significativo relativo al perfil de formación y sus referentes, al enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los criterios de evaluación/certificación del progreso académico. No ha de extrañar que el *outcomes assessment* ya fuera uno de los estándares adoptados por las Agencias de Evaluación para la acreditación de instituciones universitarias norteamericanas.

1. Del perfil de formación a la certificación de logros

En un contexto de movilidad y reconocimiento profesional de los egresados universitarios, adquiere importancia capital el diseño de un pertinente perfil de egreso que, debidamente verificado en cuanto a su equivalencia con respecto a *benchmarks* de ámbito internacional, será el referente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho perfil ya no puede centrarse exclusivamente en objetivos de conocimiento de la disciplina, sino que también ha de considerar los logros profesionales y personales. Los dos últimos tipos de logros han sido los de mayor debate, tanto por lo que respecta a la terminología como a los procedimientos para su evaluación y posterior certificación.

Por otra parte, adecuar la formación tomando en consideración el *mandato de la empleabilidad*, exige considerar que la excelencia académica no se mide por la acumulación de conocimientos, sino por la elaboración personal que el estudiante realiza; éste necesita desarrollar habilidades/competencias que le ayuden a lograr un eficaz y eficiente acceso a nuevos escenarios del conocimiento y actuación profesional.

Una vez establecido el escenario de llegada del *viaje formativo*, el reto se centra en asumir la necesidad de coherencia global entre *propósito*, *acción (docente-discente)* y *certificación del logro*. El planteamiento metodológico ha de constituirse en el factor mediador que permita que las actividades de aprendizaje realizadas por el estudiante sean adecuadas al logro del perfil establecido. La correcta ejecución de tales actividades será el indicador más potente del éxito de la enseñanza. De Miguel (2006) hace una interesante propuesta al tomar en consideración las modalidades organizativas de la enseñanza (presenciales: clase teórica, seminario-taller, clase práctica-laboratorio, tutoría y prácticas externas; no presenciales: trabajo en grupo, trabajo autónomo) y los métodos de enseñanza (clase magistral, estudio de casos, resolución de problemas, BPL, proyectos, ...) para determinar la tipología de actividad de aprendizaje y su intensidad (tiempo de dedicación) correspondiente para cada competencia(s).

Ahora bien, la evaluación basada en logros (*outcome-based evaluation*) está reclamando *performance-based assessment* (evaluación de ejecuciones). Este tipo de evaluación requiere que los estudiantes, en un determinado momento, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones y estándares definidos. Algunos autores han denominado *evaluación alternativa* a este enfoque evaluativo, para distinguirla de la que se basa en el aprendizaje de hechos evaluados a través de tests de respuesta múltiple. Feuer y Fulton identifican hasta siete tipos de *evaluación alternativa*: preguntas abiertas, ensayos, escritos, portafolios, exposiciones orales, demostraciones y experimentos. Uno de los procedimientos que está centrando el interés en el marco universitario es el portafolios, si bien su uso no es tan actual como algunos sugieren.

2. Nuevas formas de evaluación y de enseñanza

Ben Wilbrink (1997, p. 43) en un interesante e ilustrativo trabajo en el que analiza, desde una perspectiva histórica, la evaluación en la enseñanza universitaria, concluye: "...before the beginning of the 20th century assessment has already developed into the forms and procedures that still characterize it today, This underscores that our assessment culture is, for better or for worse, the legacy of societies long since gone."

Curiosamente, los primeros exámenes escritos de la historia acontecen en la China Imperial. Eran muy selectivos y constituían la puerta de entrada al funcionariado público. En Europa, los modernos exámenes universitarios se configuran en el final del s. XVIII y comienzos del s. XIX, teniendo el Estado una gran influencia en muchos de los países europeos, más allá de la *autonomía universitaria*. El carácter selectivo presente en la certificación de *funcionario público* ha impregnado, en buena medida, la práctica evaluativa universitaria: en ocasiones parece como si no se pretendiese averiguar *lo que se sabe sino lo que no se sabe*.

La necesidad de evaluar no sólo los logros académicos y profesionales sino también los *logros personales* (capacidades-competencias genéricas y transferibles a múltiples situaciones) ha puesto en crisis el uso de las tradicionales pruebas de evaluación. La certificación de tales logros no puede solventarse con instrumentos o procedimientos simples y de corta duración.

Por otra parte, el análisis de la práctica de la evaluación de los aprendizajes pone de manifiesto que, con excesiva frecuencia, la evaluación se diseña y ejecuta como un proceso separado, independiente del enfoque metodológico que se adopta en la impartición de la docencia. Sin embargo, la ligazón entre enseñanza y evaluación es defendida por todos los analistas del tema. Segers (1997, p. 375) en un interesante trabajo en el que explica el sistema de evaluación en Económicas de la Universidad de Maastricht (combinando la evaluación del conocimiento básico y su aplicación a la resolución de problemas reales), apunta dos claras razones de esta ligazón: "First, student outcomes provide information that can be used in improving educational practice only when the instruments that measure the outcomes match the instructional practice. Second, tests are diagnostic aids only when they identify the extent to which the goals are attained."

El análisis sobre el *cómo se realiza* la evaluación debería conducir a poner en práctica medidas de mejora, que en definitiva son medidas conducentes a una mejor *justicia* académica. Sin duda alguna, si importantes cambios han de introducirse en la tradicional forma de enfocar el proceso de E-A, de *revolucionaria* puede definirse la nueva perspectiva sobre la evaluación de los aprendizajes. Bien sabido es el hecho de la determinante influencia que en la conducta del estudiante tiene la *normativa de evaluación*. De aquí que si se quiere ser coherente con una propuesta formativa expresada en términos de competencias, sea necesario hacer nuevas propuestas evaluativas (3):

- En el marco universitario, la práctica evaluativa no puede continuar teniendo como referente a la asignatura y al profesorado (individualmente considerado).
- Las funciones de la evaluación van más allá de la constatación del nivel de conocimientos alcanzados en una determinada asignatura (4).
- Los procedimientos *tradicionales* de evaluación no satisfacen los requisitos que exigen, tanto la evaluación de nuevos contenidos como la función del estudiante en el aprendizaje universitario.

- La práctica evaluativa, dada su dimensión institucional, reclama una gestión que tome en consideración los diferentes niveles de responsabilidad (toma de decisiones) que sustentan la organización universitaria.

Así mismo, y con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de logros ha de permitir:

- Identificar el nivel de los conocimientos y habilidades que los alumnos deberían aprender y ser capaces de aplicar una vez graduados.
- Comprobar el nivel de desarrollo de las características y atributos personales que se consideraron pertinentes considerar en el proceso de formación.
- Valorar la adecuación o no de las metodologías e instrumentos utilizados para evaluar tanto el rendimiento académico del alumno como su desarrollo personal.
- Recoger y analizar la información adecuada y significativa para juzgar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado.
- Desarrollar un sistema de comunicación sobre los resultados de la evaluación que permita mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Uso del análisis de los resultados

El potencial del análisis de resultados es tal que difícilmente podrá hablarse de mejora continua sin la reflexión basada en dicho análisis. Como señala la Commission on Higher Education, la meta última de la evaluación de los logros es la de examinar y mejorar la efectividad de la institución. Para alcanzar esta meta, cuatro objetivos han de alcanzarse: "They are to improve teaching and learning, to contribute to the personal development of students, to ensure institutional improvement, and to facilitate accountability". (CHE, 1997, p. 7)

No ha de extrañar, por tanto, que la evaluación de los aprendizajes universitarios haya adquirido una importancia tal que reclama una visión holística y comprensiva de la totalidad del planteamiento educativo de una institución. Los propósitos de la evaluación han sobrepasado el marco legal de fundamentar el otorgamiento de una calificación de un determinado profesor en una específica asignatura. Yorke (1998) al reformular la propuesta de Atkins *et al.* (1993) identifica tres referentes del uso de la evaluación:

- Con relación al aprendizaje:
 - Motivar a los estudiantes.
 - Ofrecer *feedback*.
 - Consolidar el trabajo realizado hasta ese momento.
 - Diagnosticar potencialidades y debilidades.
 - Establecer el nivel de logro al término de una determinada unidad didáctica.
- Con relación a la certificación legal:
 - Establecer el nivel de rendimiento al finalizar el programa (carrera).
 - Facultar para la práctica profesional.
 - Demostrar la adecuación en relación a relevantes requisitos externos.
 - Seleccionar para un empleo o formación posterior.
 - Predecir futuros rendimientos.
- Con relación a la garantía de calidad:
 - Evaluar la medida en la cual el programa ha alcanzado sus objetivos.
 - Juzgar la efectividad del contexto de aprendizaje.
 - Ofrecer *feedback* al profesorado sobre su propia efectividad.

- Orientar el desarrollo de los estándares a lo largo del tiempo.

Finalmente, varios son los argumentos que pueden aportarse en la defensa de un enfoque sistémico de la evaluación de los aprendizajes. Brown y Knight (1994) citan:

- *Rendición de cuentas* que permita evaluar el cómo la institución (titulación) está certificando los logros de los estudiantes y cuáles son dichos logros.
- *Coherencia* entre los objetivos perseguidos, la metodología de enseñanza y las formas de evaluar el logro de los objetivos.
- *Equidad* que permita asegurar un adecuado nivel de homogeneidad de las diferentes partes que conforma un plan de estudios.
- *Progresión* en el desarrollo del currículo. Es necesario determinar puntos de referencia que señalen la pertinencia o no de que el estudiante pueda avanzar en la complejidad que se le supone a todo programa de formación.
- *Efectividad y eficiencia* de los procedimientos de evaluación. La gestión adecuada del plan de evaluación debe estar orientada a conseguir que el binomio coste-beneficio sea claramente favorable al segundo término. Ahora bien, en la participación del beneficio no sólo puede considerarse al profesorado, sino también al alumnado y a la propia institución.
- Sinergia que permita que el plan de evaluación contribuya a la mejora de la calidad global de la enseñanza universitaria.
- *El mercado* ha de tener confianza en las bondades del sistema de evaluación de una institución. De esta manera el expediente del graduado adquirirá valor de referencia en los procesos de inserción laboral.

Referencias Bibliográficas

- ATKINS, M., BEATTIE, J. & DOCKRELL, W.B. (1993). *Assessment Issues in Higher Education*. Sheffield: Employment Department.
- BROWN, S. & KNIGHT, P. (1994) *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1997). *Framework for Outcomes Assessment*. Middle States: Association of Colleges and Schools.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2006). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: Author. Standards.
- FEUER, M.J., & FULTON, K. (1993). The many faces of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 74 (6), 478.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: ICEÀ's de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona y Politècnica de Catalunya. (En CD-ROM).
- SEGERS, M.S.R. (1997). An Alternative for assessing problem-solving skills: The overall test. *Studies in Educational Evaluation*, 23, (4), 373-398.
- WILBRINK, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48.
- YORKE, M. (1998). The Management of Assessment in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 101-116.

Notas al Pié

1. (1) Coordinador de Desarrollo e Innovación Metodológica de AQU Catalunya y miembro de la Comisión Técnica de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
2. (2) "Student evaluations of course and instructional quality, measures of student satisfaction with the quality of the curriculum, student personal and affective development, student retention, and students' interest in their educational programs, student involvement in academic and co-curricular activities, faculty peer evaluations, alumni achievements, alumni work performance" (CHE, 1997, p. 28).
3. (3) En un trabajo previo (Rodríguez Espinar, 2000) se han analizado con mayor amplitud estas propuestas así como las implicaciones de las mismas en la gestión de la propia evaluación.
4. (4) "The sum of courses taken in a major of study should approximate the basic learning that students are expected to acquire. However, the capacity of a graduate to integrate learning coherently requires faculty and others within an institution, working collaboratively, to develop a comprehensive view of student attainment in each discipline. The selection of valid instrument that will assess cumulative learning presumes a knowledge of what it is needs to be assessed. Therefore, faculty must be asked to define what it is the seek in a graduate" (CHE,1997, p. 40).

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

Perspectiva internacional comparada

Entrevistas



MERCÈ GISBERT

**Vicerectora de Política Docent i Convergència
a l'EEES de la Universitat Rovira i Virgili, España**



GÜNTER L. HUBER

**Professor
Universität Tübingen, Alemania**



DICK DE WOLF

**Director
Utrecht Academy for Educational Innovation,
Faculty of Education, Holanda**

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"

nº 2 / 2007

ISSN 1988-236X

Entrevista a Mercè Gisbert, Vicerectora de Política Docent i Convergència a l'EEES de la Universitat Rovira i Virgili, ESPAÑA

Pregunta.- ¿Cuáles son las estrategias que están siendo implementadas en las universidades españolas para promover la adaptación de las metodologías educativas al Espacio Europeo de Educación Superior? Por ejemplo: incentivos, formación, motivación, etcétera, y ¿Qué otras considera deberían ser implantadas?

Respuesta.- Es evidente que las universidades españolas en el tema de la innovación y la mejora de la calidad docente en estos últimos años, desde el principio del 2000, han hecho un esfuerzo individual y colectivo, tanto interno como externo a la institución, para favorecer que la enseñanza se hiciera de modo distinto. Desconozco si tenemos los indicadores suficientes para considerar que lo hacemos mejor de como lo hacíamos, o si bien en algún punto puede que nos hayamos equivocado e ido a peor, pero lo que sí es cierto es que se hacen las cosas de modo diferente a como se han realizado hasta ahora.

Respecto a los incentivos que tenemos para conocer el grado de viabilidad, cabe señalar que en todas o casi todas las universidades existen iniciativas encaminadas a favorecer la innovación docente a través de convocatorias. También las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación y Ciencia llevan a cabo iniciativas en este sentido y han supuesto uno de los elementos que ha generado procesos de cambio desde el punto de vista docente. Tenemos, además, una necesidad, no sé si cumplida, de favorecer el reconocimiento a los docentes que realizan su labor de un modo distinto o intentan innovar o variar la forma de llevar a cabo su tarea diaria, que es impartir clase. Las universidades hacemos lo que podemos en este sentido, mientras que las Administraciones no todo lo que debieran, ya que a la hora de reconocer cuando acreditan o habilitan a los profesores, éstos no sólo son investigadores o gestores sino también docentes. De hecho, la docencia es el elemento que da sentido a la Universidad más allá de la investigación, la innovación y el desarrollo, que parece ser que es lo único reconocido desde el punto de vista de la visibilidad. En este sentido, nos queda mucho camino por recorrer y no únicamente es una tara de la Universidad sino también de las Administraciones.

También debemos plantearnos ya, de una manera sistemática y organizada, la necesidad de investigar sobre la docencia en la Universidad y la innovación educativa, pues es un campo fundamental para generar procesos de mejora. Existe la tendencia a pensar en la investigación no desde el punto de vista de la didáctica y la pedagogía, sino desde el científico-tecnológico y, por tanto, es un campo fantástico e importantísimo que se nos va quedando un poco en el camino.

P.- ¿Qué obstáculos encuentran en su país los docentes y estudiantes en la renovación metodológica?

R.- Los profesores encuentran como obstáculo el escaso reconocimiento y capacidad del sistema universitario y administrativo, en general, para reconocer que son buenos también en docencia. Aunque la misión fundamental de la Universidad sea formar a las futuras generaciones y alguien tiene que ocuparse de impartir clase, la realidad es que al final da igual que se haga bien o mal, por tanto, es un problema que tendríamos que superar.

Así mismo, es imprescindible que dispongamos de un sistema de indicadores de calidad de la docencia para poder aplicarlo y evidenciar cómo se lleva a cabo la docencia. Desde el punto de vista de los estudiantes, éstos hacen lo que los docentes pedimos que realicen. Nos quejamos con cierta insistencia de que son pasivos y sólo receptores, y no actores de su propio proceso formativo. Sin embargo, la verdad es que cuando comenzamos a organizar la Universidad desde un punto de vista distinto en el ámbito metodológico, los estudiantes tampoco tienen mucha más opción, llevan a cabo lo que les exigimos, dando unos resultados concretos y esforzándose en una dirección determinada. Por tanto, si como Universidad somos más activos que hasta ahora lo somos, los estudiantes no tendrán otro remedio que serlo. Si les permitimos poder elegir entre ser actores o receptores exclusivamente, obviamente lo más fácil será ser lo segundo; sentarse en una silla, escuchar y al final del proceso rendir cuenta en el sentido en que los docentes pedimos que lo hagan. Si lo que les pedimos es que tengan la capacidad de actuar como receptores de este proceso formativo no tendrán otra salida, pues al final les vamos a pedir resultados también de su capacidad de incorporación de una manera activa.

P.- ¿Qué procedimientos se utilizan para medir los resultados obtenidos después del uso de los diferentes métodos educativos?

R.- Nos falta mucho para poder disponer indicadores claros que realmente nos permitan tener una visión cualitativa y cuantitativa de lo que supone un proceso de aprendizaje, más bien de formación, al menos en mi comunidad autónoma (Cataluña), de las agencias de calidad y de la propia Administración autonómica; donde existe una serie de instrumentos de medición de rendimiento académico que fundamentalmente tienen que ver con la cantidad de créditos que hemos matriculado y cuántos superado, cuántos estudiantes hay matriculados en una asignatura y cuántos se presentan, cuántos de los que se presentan acaban aprobando en un tiempo determinado.... Son referentes que están bien y nos son útiles, sin embargo debemos encontrar alguna estrategia que sea de corte cualitativo y que realmente posibilite medir en qué medida estos números indican que los estudiantes aprenden, y lo hacen mejor y con un mayor nivel de rentabilidad desde el punto de vista de generación de conocimiento y de aplicación del mismo a un mundo personal y profesional, a continuación.

En definitiva, nos faltan muchos indicadores, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, y probablemente no sólo del final del proceso, sino también en el desarrollo –desde que diseñamos un plan de estudios hasta que lo implementamos– y después éste tiene que conllevar unas repercusiones en términos de creación de conocimiento y de aplicación del mismo a un proceso de mejora de unas personas que acceden a la universidad, y que lo hacen para ser mejores de lo que eran cuando habían comenzado su proceso formativo. Por tanto, la evaluación diagnóstica es fundamental, la procesual y la sumativa también, pues la medición del producto obviamente tiene que servir para ver qué hemos logrado. Si desconocemos el punto del cual partíamos difícilmente podremos contar con indicadores de cuánto hemos avanzado y dónde habremos llegado.

P.- ¿Qué tipo de recursos didácticos considera esenciales para la adaptación de los métodos docentes a los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior? ¿Y qué papel considera que juegan las Tecnologías de la Información y Comunicación en todo este proceso?

R.- En las Tecnologías de la Información y Comunicación está la clave de generar espacios más versátiles, además de procesos de formación más adaptados a los diferentes grupos de usuarios finales de esta formación universitaria. Partimos de una deformación histórica de pensar o imaginarnos un estudiante universitario a tiempo completo, que no hace nada más que estudiar; en realidad, cada día hay mayor diversidad de personas que acceden a la universidad; unos pueden dedicarse solamente a estudiar, pero la mayor parte prefiere o quiere hacer más cosas además de formarse. Por todo ello, hemos de tenerlos en cuenta a los segundos también, de lo contrario no estaremos dando servicio o cubriendo las expectativas y necesidades de un colectivo importante de personas. Además, dentro del principio de educación a lo largo de la vida donde la formación inicial del estudiante será de cuatro o cinco años, implicará, a continuación, su integración en el mundo laboral y profesional y, una vez producido ésto, será necesario continuar su formación porque es lo que exige nuestro mundo profesional. Si no pensamos también en este colectivo de estudiantes *part time*, que será dentro de muy poco tiempo el mayoritario que accederá a la formación universitaria, nos habremos equivocado de nuevo.

Ello no quiere decir que sólo la tecnología es la que nos facilitará un espacio, un proceso y unos materiales más versátiles, flexibles y adaptables; pero al final acabamos cayendo, en el buen sentido de la palabra, en el mundo tecnológico en todos los sentidos: para comunicarnos, para tener un material distinto, otro espacio de formación... Por ello, también debemos pensar en otros *espacios y tiempos de formación*; así en las aulas clásicas de sillas encastradas en el suelo que no pueden moverse, los espacios de formación son estáticos y no pueden considerarse en función de la metodología de enseñanza que vamos a utilizar, los tiempos son idénticos en todos los días de la semana y en todas las semanas del curso académico, los cursos pensados exclusivamente desde septiembre a junio o julio. Aunque no solemos considerar los espacios y los tiempos como recursos, serán fundamentales para imaginarnos la formación superior de modo distinto.

Es evidente que tampoco podemos imaginarnos como recurso exclusivamente el material impreso porque de hecho cada vez hay menor cantidad en el sentido "impresión" y mucha más en formato electrónico, el cual no depende exclusivamente de la Universidad ni de los profesores, sino de un contexto global, que se puede generar en Sydney y utilizar en Madrid o en Salamanca o en Segovia, o sencillamente se puede crear aquí y utilizar en Sudáfrica si es el caso. Por ello, es otro tipo de recurso descontextualizado que se tendrá que contextualizar, no obstante aportará una visión mucho más genérica y amplia de lo que es el mundo y lo que es el contenido de lo que tenemos ahora. Evidentemente existe otro tipo de recursos que son las propias instituciones y el propio entorno y contexto en el que éstas se mueven, y que cada vez producen más conocimientos y espacios para aprender y compartir conocimiento.

P.- ¿Podría usted decirme si existe en su país algún sistema para incluir y compartir experiencias de "buenas prácticas" en el ámbito de las metodologías educativas?

R.- Cada universidad ha ido generando espacios que permiten "socializar" y compartir todas las experiencias de cambio, de renovación metodológica, de intento de llevar a cabo la docencia de otra forma. Así, existen iniciativas que tienen que ver con las Comunidades Autónomas o con las propias agencias de calidad, encaminadas a hacer visibles aquellas experiencias que son de calidad, distintas, que innovan y aportan alguna variación sobre lo que se hace

normalmente. El propio Ministerio también posee experiencias a partir de los proyectos del Programa de Estudios y Análisis, que no son sino un intento de poder conjugar todas aquellas experiencias de distintas universidades en un mismo proceso de sistematización, que a su vez evidencia modos de hacer distintos, mejores, y que favorecen los cambios. Después se encuentran las iniciativas privadas, con mayor o menor capacidad, y sería el ejemplo de Universia, que intenta tener un Portal en el que sean visibles las iniciativas de todas las universidades españolas o de algunas de ellas. De todas formas no existe aún una experiencia sistemática que haya intentado sistematizar y publicar todas las iniciativas que realmente hayan funcionado desde la innovación y cambio metodológico en la Universidad, seguramente porque tampoco llevamos tanto tiempo de renovación para poder presentar datos reales de lo que ocurre cuando intentamos hacer las cosas de otro modo. Existen muchos proyectos que se escriben, muchas iniciativas que se difunden, pero realmente tenemos muy poca experiencia con datos reales y contrastados de las universidades que puedan demostrar que algunas prácticas funcionan, y bien, o que sencillamente otras mal o fracasan estrepitosamente. Tan útil es saber que algo es exitoso, como que en algo no tendríamos que equivocarnos.

Para que ello sea posible nos falta un paso intermedio al que he hecho alusión en las cuestiones previas; es necesario disponer de indicadores suficientes de calidad de la docencia y del cambio metodológico. Hasta el momento todos estamos llevando a cabo intentos de mejora, pero pocos o en muy pocos sentido tenemos herramientas que sean capaces de apuntar que si algo se hace de una manera y en una determinada dirección, se hace bien. Por tanto, más que espacios de visibilidad de los cambios metodológicos, que los tendrían que haber, deberíamos disponer de indicadores sobre cómo hacer la docencia en una dirección concreta mejor de cómo la venimos realizando.

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"

nº 2 / 2007

ISSN 1988-236X

Entrevista a Günter L. Huber, Professor de la Universität Tübingen, ALEMANIA

Pregunta.- ¿Cuáles son las estrategias que están siendo implementadas en las universidades españolas para promover la adaptación de las metodologías educativas al Espacio Europeo de Educación Superior? Por ejemplo: incentivos, formación, motivación, etcétera, y ¿Qué otras considera deberían ser implantadas?

Respuesta.- En mi país existen dieciséis sistemas educativos, eso ya es un problema. Por ello, me centraré en describir el sistema del Estado federal de Baden-Württemberg, situado en el sur-este de Alemania, con capital en Stuttgart. Lo que se trata de implementar allí es un sistema de formación del profesorado universitario denominado "Centro de Didáctica Universitaria"; también se han establecido dos centros en el Estado para las nueve universidades que ofrecen cada año unos ciento treinta cursos diferentes, dedicándose fundamentalmente a la enseñanza de nuevos métodos docentes diferentes a la "clase magistral".

Respecto a los incentivos, el problema es la inexistencia de éstos para expertos de una determinada profesión (p.ej. para un médico famoso que quiere ir a cursos de didáctica), se dirigen únicamente a formar a los profesores noveles que acceden a la profesión. Para ellos, un incentivo importante es la existencia de una norma que exige que muestren su aptitud pedagógica de cualquier forma, y la más sencilla es enseñar el certificado de su centro de formación pedagógica.

Al mismo tiempo, cabe señalar el alto grado de motivación entre el profesorado joven, algo menos entre el mayor. En definitiva, considero que se tienen que producir cambios no solamente superficiales en el sistema educativo, sino estructurales, se necesita una nueva generación de profesores; después se notará el cambio.

P.- ¿Qué obstáculos encuentran en su país los docentes y estudiantes en la renovación metodológica?

R.- Las dificultades existentes se centran sobre todo en ausencia de recursos de varios tipos: medios modernos (p.ej. la existencia del cañón de video en cada aula, algo que debería ser una norma, a veces es complicado encontrar uno), el número de estudiantes (p.ej. hay seminarios con 80 estudiantes, lo cual crea una contradicción con muchos métodos educativos modernos sobre resolución de problemas o trabajo en equipos pequeños con semejante número de personas), y un problema grave es la estructura de los edificios (faltan salas pequeñas para grupos o para estudiantes que trabajan de forma autónoma durante una parte del curso). Una deficiencia que he notado durante las semanas pasadas es la falta de libros de texto estructurados con enfoques modernos en los nuevos métodos de enseñanza, por ejemplo publicaciones que sirvan para grupos pequeños; en la actualidad, es el profesor quien tiene que crear los materiales copiando cosas, o los propios estudiantes ayudando al profesor o tutores a hacerlo. También faltan recursos económicos para pagar a los tutores.

P.- ¿Qué procedimientos se utilizan para medir los resultados obtenidos después del uso de los diferentes métodos educativos?

R.- Las formas de medición de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes son las tradicionales; a finales de cada semestre hay evaluaciones como norma. Cuando se sabe qué seminarios han aplicado métodos modernos es posible comparar resultados y se puede observar el resultado de la formación de los profesores. Eso funcionaría muy bien, pero la pregunta clave es ¿qué consecuencias tienen unos resultados bajos? Oficialmente ninguna. Por eso el medio de evaluación no contribuye mucho al cambio hasta ahora, no sé cómo se podría cambiar la situación.

P.- ¿Qué tipo de recursos didácticos considera esenciales para la adaptación de los métodos docentes a los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior? ¿Y qué papel considera que juegan las Tecnologías de la Información y Comunicación en todo este proceso?

R.- La importancia de las nuevas tecnologías es capital. En Alemania, aun considerando el gran tamaño de las universidades, en la educación a distancia, y los cursos, la tecnología no juega un papel muy importante, pero tiene que mejorarse esta situación. Respecto al Espacio Europeo de Educación Superior tenemos que reforzar el uso de una lengua común dependiendo del campo de conocimiento (p.ej. en las ciencias naturales es muy habitual que se lean los textos en inglés, igual que en psicología donde 70 % de la literatura es en esa lengua). A los estudiantes hasta ahora no les gusta esta costumbre, tampoco es muy común que los profesores hablen en lengua inglesa durante sus cursos. Es por ello que los centros de formación para el profesorado ofrecen hoy una parte de sus cursos solamente en inglés (p.ej., hay un curso "How to teach in small groups", ofrecido íntegramente en inglés) y se espera que al adquirir práctica entre los profesores, se vaya a transferir su destreza en el habla del inglés a los estudiantes.

En la idea de introducir que al menos el 50% de los estudiantes en Alemania vayan un semestre a otros países europeos veo una contradicción entre la introducción del grado con sus seis semestres, y un semestre más para estudiar en el extranjero; no sé cómo se va a solucionar este problema.

P.- ¿Podría usted decirme si existe en su país algún sistema para incluir y compartir experiencias de “buenas prácticas” en el ámbito de las metodologías educativas?

R.- Desconozco si existen sistemas oficiales, pero los “Centros de Didáctica Universitaria” acumulan ejemplos en vídeo para mostrarlos, a la vez que la enseñanza para los docentes es muy personalizada. Por eso pueden, por un lado, ayudar a los profesores a desarrollar su propio estilo de enseñanza y, por otro, obtienen ejemplos buenos de este enfoque. Sin embargo, hasta ahora no hay acceso a distancia a, por ejemplo, “buenas prácticas”.

Existe una experiencia muy interesante, los profesores de educación de una universidad en Baden-Württemberg han formado un grupo denominado “Didácticos anónimos”, que se reúnen e intercambian sus experiencias didácticas. Incluso a veces van a seminarios de otros profesores para conocer la realidad de lo que han discutido antes. Pero sistemas oficiales con acceso público como tal no existen.



ISSN 1988-236X

Interview with Dick L. de Wolf, Director of the Utrecht Academy for Educational Innovation, Faculty of Education, HOLLAND

Question.- Which are the strategies implemented in Dutch universities in order to promote adaptation of educational methodologies in the European Higher Education Area framework? For example, incentives, training, encouragement etc. Which other strategies should be introduced in your country?

Answer.- There aren't any special strategies, because in Dutch education everybody expects the teachers or professors include innovation as part of their job. Innovation in methodology is therefore a key part of their role. You have to prepare students and pupils for the future. This cannot be done unless you think about the future and innovate shifts within a programme. If you continue to do what you always did, you will get what you always got. Therefore there won't be any change. Of course, there are always difficulties: not everyone has the capacity to become part of the change process. You have to teach them that 10% of the professor's time is spent on learning themselves, so that they have to think about and reflect on their own capabilities and design their own

programme. What this is changing is that now there is a paradigm shift: it is no longer so teacher-centred – it is becoming more pupil-centred. What we're trying to do is to get the students to take responsibility for their own studies. They have to reflect on their own capabilities and then ask themselves, "What do I need in order to become a good teacher".

Now of course –as with in every country– there is almost always not enough time or money. And it's logical that everyone is working hard. So if you have to introduce a new system, you have to make choices. That is one of the things that we're trying to do. You really cannot continue to do everything in the same way as you did: you have to make choices and say we'll stop this and start this, and later on we'll come back to the other issues. So you have to make choices: that is the first thing. And the second important part is cooperation. If every university tries to find their own way it takes a lot of time. If you work together –and not everybody wishes to say something about the proposed changes– you can significantly speed up the process. Therefore, what we're trying to do is to get the universities to work together. This means that you have to trust your colleagues. You have to recognise the capabilities of others, and this is very difficult in Holland because most of the people involved are professors. If there is any change proposed, they want to talk about it and if you really want to talk about all the changes, it takes more time and it's more difficult to implement the change.

Today I've heard a lot of good examples. Now if you take up these examples, you don't have to try to find a solution. If you work together with 53 universities in Spain, I think that you have a lot of knowledge in order to make those changes.

Q.- Which are the obstacles that teachers and students face regarding updating the methodology?

A.- Shifting responsibility more to the students makes it difficult for the teachers, because the teachers don't have the monopoly any more. They have to trust the students to do the right things. They have to become coaches and less of a teacher or professor. From the other perspective, it's easier for a student when a teacher says you have to do this or that. Now they have to think about how to do it themselves - they have to create their own studies. This takes time

and again is not easy. So everybody finds this paradigm shift very difficult, and of course, people don't like change.

In the education system that we are using now, people have thought about it for a long time. They have made decisions and choices related to it and many are satisfied with the system as it is now. However, they have to change their way of teaching and the way that they work together and that is very difficult, because most people prefer things to remain the same.

Change is a strange condition. You would think that a university is about change. Research is about change is finding new ways. However, as soon as it is within your own frame of work, people find this difficult. Therefore, the motivation has to be very clear. You have to talk about it: Why are we doing this? If professors would go back into education to the schools and to the pupils who are attending the schools now, they would find a totally different type of pupil than, for example, about twenty years ago.

Concentration is an issue, for example. What we had today was a good example. I think that 70% of the time is spent listening to people explaining things. Now if you try to do this for a pupil aged between 12 and 16, it won't work. You will lose them after 10 or 20 minutes. So you have to change the way you work. This is what people find very difficult. And of course, you have to invest, so it will take more time. You have to think about it. The incentive is that if it works, you get better results and pupils and students will enjoy going to school or university more than they did previously. That is one of the main incentives.

Q.- Which procedure should be used to measure the results obtained after implementing new educative methods?

A.- Well, let me talk about different levels. In Holland, with the introduction of the master structure, we organised what is called the "Dutch Accreditation Council". Once every five years, every department and every course will be assessed in terms of quality. There are about 26 points which are selected to be examined. If you don't pass this, you have to stop right away. You cannot continue, you have to stop the course and close down in order to make improvements. It is then reassessed by the Dutch Accreditation Council and if it is approved you may recommence. This is a huge problem if you fail, because

you have students and you cannot say to the students, “Ok we failed, so you have to go somewhere else”. This is therefore on the institutional level. We also use a lot more assessments, portfolio and 360 degree feedback. So if you do something, for example if a student goes to school to practice, he has to evaluate himself, he has to ask a colleague student to do the same, he has to ask the teacher to do the same and his professor will do the same. This is what we call 360 degree feedback. This has to be conducted each time a student has completed a project. So what you will get is not only a grade from the teacher or professor, but also a grade from the student themselves. So the student has to reflect on the things he has done and then has to think about the weaknesses and what needs to be done in order to become a better teacher or a better student.

It is therefore not only the outside world assessing the quality, but what we are trying to do is to make the students and pupils themselves look at quality issues. It’s the same with the professors. They also have to complete 360 degree feedback. They therefore have to ask their students and colleagues, “What do you think of my performance?” They also have to ask themselves how they judge their own performance and their director also has to contribute. And again, you have a discussion: “If there is something wrong, what can I do about it?” We then have 10% learning time allocated for the professor which he has to invest. Now if he doesn’t comply with this, the in the first instance there will be a discussion. The second time there will also be a discussion. On the third occasion there will be a formal order. The fourth time it occurs we have to say goodbye, so you cannot remain as a teacher or professor for the rest of your career.

Now in Holland, this is commencing. We are at the starting point, so the whole system isn’t implemented as yet, but this is the direction in which we are working. The same system applies to directors.

Q.- What kind of didactical resources do you consider essential in order to adapt teaching methods in the European Higher Education Area framework? What role do information and communication technologies (ICT) play in this process?

A.- The most important didactic resource is the change to make the student responsible for their own studies. The internet and ICT components make this

process easier, because it reduces time. Let me give you an example. At this stage, all our students who are involved in research place their research results on the internet. This is free to access for everybody (teachers and students alike). There is also some quality assurance in this, because there is no student who wants to post something on the internet that does not have a certain standard of quality. Secondly, if a professor gives a lecture, this is taped and we put it on the internet. This makes it possible for a student who is teaching at a school and encounters a problem, to go to the internet and try to find an answer to that problem. At present, most students are dependent on the time in which a certain part of the programme is presented. Now if you record it and post it on the internet, students can make the decision when they need the information. We believe that you learn more, when there is the necessity to learn. So if you need the answer to a question and you get the answer at any moment –during the night if you should so wish– then it will stick in your mind and have a greater influence on your behaviour and the way in which you work.

For example, one of the first things that we are trying to do is that if a student goes to a classroom the whole lesson is computer-based. After the lesson, the student has to look back on his performance and he picks out the best and worst moments. He can then put this thread on the internet and ask other students, “What do you think? Did you have a situation like this as well?” Or he can ask for a professor to comment on the situation. And it’s not only about the things that went wrong, but it’s also about successful moments during lessons. Now these are put on the internet. If another student has an issue, he can go to the internet and look for a discussion thread topic similar to his own problem, and read the suggestions made. This will make things much faster and the investment of the teacher or professor is lessened, because he may access the information by himself and do so in the same instant that he experiences a problem. He doesn’t have to wait a fortnight or a week in order to speak to his professor. So these are a few examples which create a different setting.

Knowledge is not monopolised by the teacher or the professor any more. If you go onto the internet, you can find others who are currently online and put your question to others. So this will change the situation in education. And this will have an impact on the current position of teachers and professors.

Q.- In order to share and learn from experiences regarding “good practice” in educational methodology, could you please tell me if there are strategies related to this?

A.- A few months ago on the 1st April, we started a website. On this all the research is put down in a certain area and it can be accessed by anybody who wants to look at it. What we do is share those good practices through the internet and we invite not only our students and own professors to use it, but also remote teachers as well. So if a teacher is working somewhere in the Netherlands and he wants to know if any other teacher is experiencing the same problem or how to solve a certain problem, he can look this up on the internet. If there is something missing, he can ask an academic team to research this or to make a knowledge chain and to help him or her. Students can become involved in this way. This just started on the 1st April, so I can't gauge the effect this will have in the future, but I have high expectations and I hope that people will use it in order to improve their own practice.

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

Cuestión de horas...



PELLO SALABURU

Catedrático y ex rector

**Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea**

Las universidades europeas, en general, y las españolas, en particular, están realizando un esfuerzo importante para adaptar sus enseñanzas al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. No es que el tema de la educación superior sea exactamente nuevo, pero sí se pretende que tenga una serie de rasgos comunes en todos los países firmantes, que son muchos más que los componentes de la Unión Europea. En realidad, todos menos Bielorrusia, salvo que me equivoque. Y eso sí que es algo relevante. Se trata, pues, de un esfuerzo que implica a toda la ciudadanía europea, seguido de cerca en otros continentes (véanse, por ejemplo, las reuniones que están teniendo entre los representantes de las universidades africanas, y el interés que ha despertado en toda Latinoamérica). Es un esfuerzo necesario, que debería ir más allá, en el futuro, de los temas fijados en los acuerdos que sustentan las reuniones bienales del Proceso de Bolonia.

En la forma en que se está desarrollando el proceso llaman la atención varias cosas, a algunas de las cuales quiero referirme de forma breve. Llama la atención, por ejemplo, el rechazo que el proceso ha suscitado en una parte del alumnado: eso se ha podido observar con claridad en países como España o Grecia, en donde ha habido muchas manifestaciones. Es normal que un proceso de este tipo genere dificultades, porque las adaptaciones que se nos exigen son bastante complejas. Existe, incluso, desde el año 2005, un libro negro del proceso de Bolonia realizado por los Sindicatos Nacionales de Estudiantes en Europa, que critica varios aspectos del proceso [\(1\)](#), y a cuya publicación ha contribuido la propia Unión Europea. El informe critica distintos aspectos del Proceso y resalta los problemas que su puesta en marcha ha generado en algunos países, pero termina reconociendo de forma explícita que el camino emprendido es una coyuntura magnífica para que el cambio sea positivo y una oportunidad que va a tener como consecuencia hacer más responsables a los estudiantes. Eso no impide, por supuesto, la crítica, que se extiende a muchos de los objetivos fijados y a varios países. Por cierto, el nombre de España aparece, de pasada, en una sola ocasión, citado al lado de otros varios países. Será que aquí preferimos solucionar estas cosas un poco más a la brava.

Que existan desacuerdos y distintas maneras de ver las cosas es lo esperable y lo normal. Pero no me resulta fácil encontrar las razones de unos enfrentamientos tan furibundos como los habidos en algunas universidades. Desde luego, sospecho que el desconocimiento de lo que

realmente es el proceso de Bolonia juega un papel fundamental, aunque no sé si sirve para explicarlo todo. Dejo aquí la observación en el aire.

Por otro lado, llama la atención también el hecho de que en esta ocasión, los políticos hayan dejado partes sustanciales del proceso en manos de los responsables universitarios. Se trata de una magnífica noticia, porque nadie como quienes tienen responsabilidad directa en el gobierno de la universidad conocen tan a fondo lo que sucede dentro de las paredes de la institución.

Siempre he pensado que la sociedad no trata bien, vamos a dejarlo así, a la universidad. En realidad, desconoce, en el fondo, lo que es la universidad. Y no es de extrañar que no sepa qué hacer con ella. Por eso sorprenden noticias como las aparecidas hace un tiempo, y de forma súbita, en la prensa: "La escasez de ingenieros y especialistas en informática ha ocasionado pérdidas a la economía germana en 2006 equivalentes al 1% de nuestro Producto Interior Bruto (PIB)" (*El País*, 17-09-2007). Era el ministro alemán de Economía quien se quejaba en esos términos.

Digo que llama la atención porque uno no está acostumbrado a leer cosas como ésta. Porque, claro, si se piensa un poco -en la universidad tenemos la mala costumbre de pensar-, uno llega a la curiosa conclusión de que los ingenieros, sean de caminos o de informática, se forman en la universidad. Y, pensando un poco más, uno concluye que es la universidad la que, en el fondo, está contribuyendo al crecimiento del PIB. Y si seguimos pensando sólo un poco más, habremos de concluir afirmando que si en Alemania la falta de ingenieros e informáticos ocasiona la pérdida del 1% del PIB, el agujero generado en el Producto Interior Bruto sería mucho más considerable si quitásemos de la circulación también a los médicos, a los físicos, a los biólogos, a los químicos o a los economistas. Si me apuran, incluso si quitásemos a los psicólogos, lingüistas o abogados.

Este es un descubrimiento capital, porque muy pocas veces he visto que se le reconozca a la universidad este papel. Es rarísimo encontrar aquí, como en muchas partes de Europa, a algún político que comience su intervención diciendo que el hecho de que Cataluña, por ejemplo, o Santiago, tengan centros universitarios influye en el crecimiento del PIB en un 3%, por ejemplo. De igual forma no es común encontrar un responsable político que al inaugurar un curso afirme en público que la contribución de esa universidad al crecimiento del PIB fue en 2006 un determinado tanto por ciento. Al menos no es frecuente, que yo sepa.

A pesar de todo, no es tan extraño encontrar que un determinado evento, la mejora en las infraestructuras, un concierto de un grupo musical, o el turismo, por ejemplo, han tenido el impacto económico "x" en una zona o región. Estoy seguro de que si la universidad fuese más visible para la sociedad, se reconocería el papel tan activo y vital que tiene esta institución en el crecimiento económico. Haciendo sólo lo básico, que es formar profesionales, no me estoy refiriendo a nada extraordinario. Porque allí donde la universidad es más visible, sí que se hacen este tipo de estudios, sí que la institución figura como un agente central de la sociedad.

Hace tres años, el *New York Times* afirmaba lo siguiente: "Desde cualquier punto de vista, la educación superior de EEUU es uno de los mayores éxitos de la historia de la humanidad" (*The New York Times*, 15-05-2004). Un poco más tarde, Nathan Rosenberg, especialista de la Universidad de Stanford, decía "La educación superior es la razón principal por la que EEUU es la primera economía del mundo, y la más innovadora" (Rosenberg, *El País* 08-05-2005). No sería fácil encontrar afirmaciones de ese tipo en nuestro entorno. En primer lugar, porque nuestras universidades no son tan buenas, pero, en segundo lugar, porque la universidad

tampoco es tenida tan en cuenta. No quiero recordar aquí, por ser de mal gusto, lo que he llegado a leer en alguna ocasión: "Las sociedades tienen las universidades que se merecen".

En cuanto a Bolonia, vuelvo a recordar, sin embargo, que el hecho de que la conducción del proceso se haya dejado fundamentalmente en manos de los responsables universitarios es un acierto, aunque les pone en un compromiso, claro. Vuelvo a afirmar lo dicho anteriormente.

Bolonia procura dar respuesta, entre otras cuestiones al enorme problema que provoca, tanto a profesores como a estudiantes, la selva de titulaciones que ofrecen los distintos países europeos. No es un problema menor.

Voy a poner algún ejemplo, centrándome sólo en las horas que se deben dedicar para obtener la titulación, porque muchas veces no tenemos conciencia del desaguisado que nos traemos entre manos. En un estudio reciente, publicado en septiembre por una institución inglesa, el *Higher Education Policy Institute* (2), se dan datos sobre el tiempo de clases presenciales a la semana que tienen los estudiantes británicos, por universidades y titulaciones (2) :

Tabla 1: Número de horas lectivas de los alumnos

Subject	All universities	Russell Group
Medicine and dentistry	21.3	21.3
Subjects allied to medicine	18.8	19.3
Biological Sciences	14.8	16.3
Veterinary agriculture and related	22.2	26.4
Physical Sciences	17.2	18.9
Mathematical & Computer Sciences	15.9	17.1
Engineering & technology	19.3	20.4
Architecture, Building & Planning	16.4	16.1
Social studies	10.9	10.8
Law	11.6	11.8
Business & Administrative studies	12.3	13.3
Mass Communications & Documentation	12.0	11.8
Linguistics, Classics & related subjects	10.2	10.8

Subject	All universities	Russell Group
Historical & Philosophical studies	8.4	8.0
Creative Arts & Design	13.2	10.7
Education	13.6	9.5
All	14.2	14.4

Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Como se ve, el número de horas varía entre 22,2 en Veterinaria y 8,4 en Historia o Filosofía (el *Russell Group* agrupa a las universidades más prestigiosas del país). La media de horas lectivas semanales es de 14,2. Si a este cuadro se le añaden las horas que el estudiante debe trabajar en casa para seguir los estudios, obtenemos el siguiente cuadro:

Tabla 2: Número total de horas semanales de trabajo (clase+trabajo en casa)

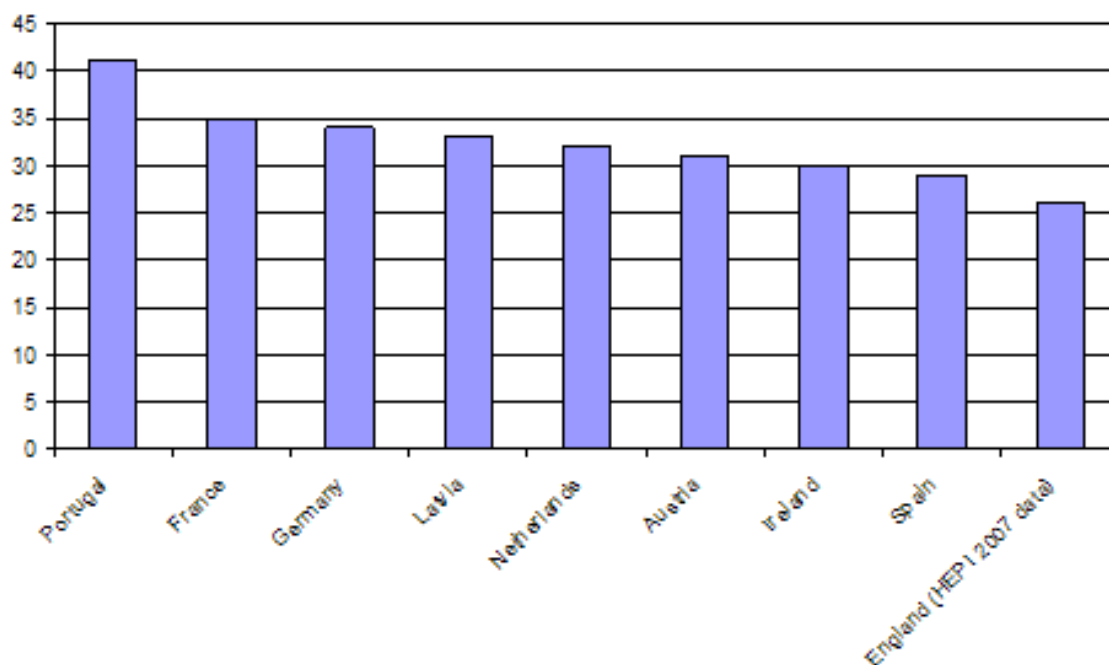
Subject	All universities	Russell Group
Medicine and dentistry	35.9	36.1
Subjects allied to medicine	30.4	30.2
Biological Sciences	25.0	26.7
Veterinary agriculture and related	33.7	37.7
Physical Sciences	28.0	30.3
Mathematical & Computer Sciences	26.0	28.6
Engineering & technology	29.2	30.2
Architecture, Building & Planning	31.1	33.3
Social studies	22.0	23.7
Law	26.5	31.4
Business & Administrative studies	20.9	22.6
Mass Communications & Documentation	20.3	20.1

Subject	All universities	Russell Group
Linguistics, Classics & related subjects	23.2	25.0
Historical & Philosophical studies	22.5	24.7
Creative Arts & Design	25.2	24.4
Education	25.3	21.4
All	26.0	26.7

Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Las horas varían entre 35,9 (en Medicina y Odontología) y 20,3 de Ciencias de la Comunicación y Documentación. La media es de 26 horas. No resulta fácil realizar este cálculo: porque así como el número de horas de clase que recibe el estudiante es perfectamente medible, el cálculo de las horas necesarias de trabajo individual en casa es un factor mucho más subjetivo. En cualquier caso, el dato global (clase + trabajo en casa) es el dato del que disponemos para establecer comparaciones internacionales. Según el estudio, existen bastantes diferencias entre los países como puede observarse en la siguiente ilustración.

Gráfico 1. Horas de trabajo del estudiante según países (clase + trabajo en casa)

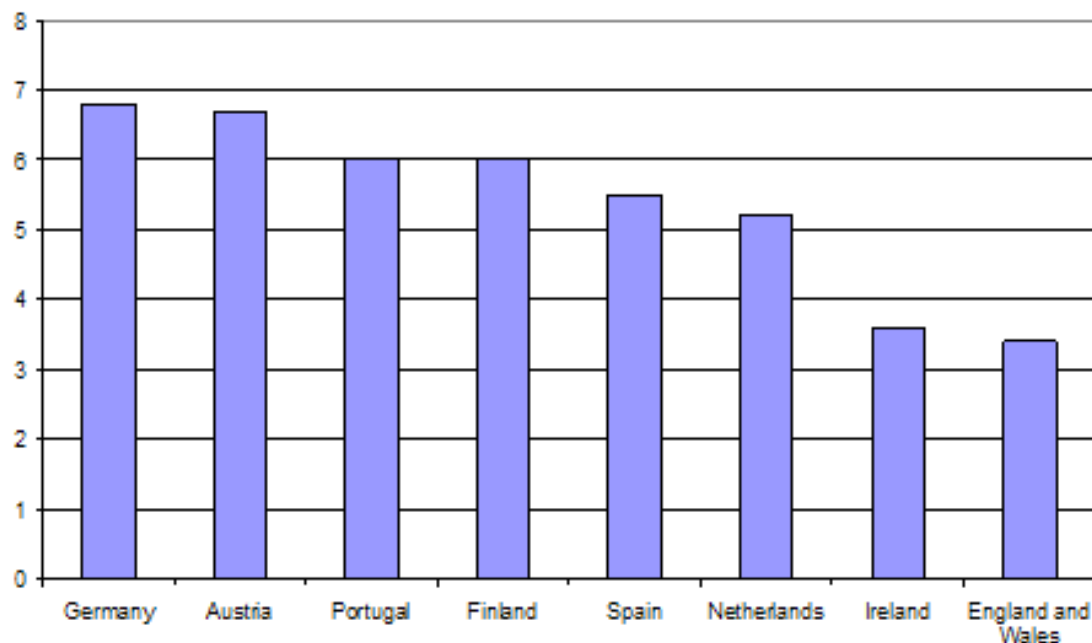


Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Puede apreciarse que los estudiantes portugueses, en el sistema actual, necesitan casi el doble de horas de trabajo que sus compañeros ingleses para obtener una titulación (más de 40 horas frente a 26). España se halla cerca de Inglaterra, con menos de 30 horas.

A la vista de estos datos, nos podemos preguntar si resulta que los portugueses, dado que estudian muchas más horas, necesitan sin embargo menos semanas que los británicos para obtener el grado. Sin embargo, eso no es en absoluto así:

Gráfico 2. Número de años necesario para obtener el grado



Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Como se ve, la media de años necesarios para obtener el título de grado es de casi 7 años en Alemania, 6 años en Portugal, 5,5 años en España y de algo más de 3 en Inglaterra y Gales. Naturalmente, se trata de una media real; es decir, lo que los estudiantes tardan realmente en finalizar estudios.

En el cuadro siguiente comparo datos correspondientes a las universidades inglesas y a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), perteneciente al sistema español de universidades.

Tabla 3: Inglaterra y España (UPV-EHU): duración de estudios sobre el papel (cálculo aproximado)

Titulación	Inglaterra		UPV EHU	
	horas	años	horas	años
Medicina	21.3	5	21,6	6
Biología	14.8	3	20,8	4
Física	17.2	3	20,8	4
Matemáticas & Informática	15.9	3	20,8	4

Titulación	Inglaterra		UPV EHU	
	horas	años	horas	años
Ingeniería	19.3	3	19,0	5
Arquitectura	16.4	3	21	5
Sociología	10.9	3	19	4
Derecho	11.6	3	20,6	4
Empresariales	12.3	3	19	4
Filología, Lingüística	10.2	3	19	4
Historia y Filosofía	8.4	3	19	4

Fuente: Elaboración propia a partir de Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Conviene tomar estos datos con cierta cautela, pues a veces son demasiado opacos, sin embargo no creo que estén muy alejados de la realidad. Al hilo de lo expuesto, llevado de nuevo por mi manía de pensar, me atrevo a preguntarme si los puentes que construyen los ingenieros ingleses se desmoronan, si los enfermos que operan los cirujanos de aquel país se acaban quedando con frecuencia encima de la mesa, si los historiadores británicos que estudian nuestra historia se equivocan de siglo con facilidad, o si los paleontólogos que especulan con los huesos de los dinosaurios mezclan en sus hipótesis las teorías de la evolución de Darwin y las del diseño inteligente de Bush, con el fin de que los datos puedan cuadrar con un poco más de facilidad. Quizás les pasen todas esas calamidades, o quizás ocurre, simplemente, que nuestros estudiantes son mucho más torpes que sus colegas de otros países. No sé si esto lo explicaría la evolución o el diseño inteligente; pero como sé que nada de esto es cierto, me temo que algo estamos haciendo mal con tantas horas de clase.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha optado por aplicar en España el modelo 4 + 1 (cuatro años para el grado, uno adicional para el master, a grandes rasgos), en lugar del 3 + 2 que han preferido otros países, y ello ha generado algunas críticas y desacuerdos. Cualquiera de las opciones tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero no me es posible detenerme ahora en este punto.

Bien; he hablado antes del desaguisado. Los datos que acabo de dar, con todas sus cautelas cuando hablamos de números, son ilustrativos, creo, del enorme problema que tienen los países europeos con ese galimatías de titulaciones. Si fuésemos descendiendo de la generalidad a los casos particulares de las titulaciones en cada uno de los países y en cada universidad, nos daríamos cuenta que la situación es aún peor. Bolonia intenta dar respuesta a esto. Si por lo menos fuésemos capaces de reducir la divergencia de esas cifras en un 50%, habríamos dado un paso enorme.

Sin embargo, las universidades están haciendo esfuerzos para adaptarse al proceso, y para evitar situaciones como las que acabo de describir, que suponen una enorme lacra para que el sistema universitario pueda ser compartido en un grado mínimo por profesores y estudiantes. Son esfuerzos variados, porque variados son también los problemas: hay que cambiar nuestra mentalidad; hay que actualizar sistemas de enseñanza; los estudiantes deben aprender a tener una capacidad mayor para aprender a aprender, etc. Y todo eso se debe hacer de forma coordinada y participativa, porque se trata, en efecto, de una empresa común. La suma de todos esos esfuerzos, el acento que se vaya poniendo en cada una de las fases, hará que al final nos demos cuenta de que el proceso ha merecido la pena.

Estas cosas suelen ser lentas, aunque es verdad que desde el gobierno no nos lo han puesto fácil al iniciar la reforma por el tejado. Pero son lentas también por otro motivo: es cuestión de sembrar, de sembrar en un campo desconocido, además. Y cuando se siembra en esas condiciones, lo lógico es que parte de la simiente vaya cayendo, como nos indicaba la parábola, en terreno pedregoso. Y no fructifique. Todos estos esfuerzos son de todo punto necesarios, pero como la simiente germina de distintas formas según dónde haya caído, sólo parte de lo trabajado quedará en el futuro. Es algo parecido a lo que nos sucede en otros ámbitos de la vida, cuando nos empeñamos en convencer al personal de cuestiones que consideramos centrales y vamos repitiendo el mismo argumento, la misma frase, una y otra vez, con la confianza de que al final algo quedará.

La elaboración del Planes Estratégicos de Docencia en las distintas universidades, por ejemplo, debería suponer el reconocimiento de que la actividad docente no es un objetivo que depende de la actividad individual de cada profesor, sino que debe ser el resultado de la institucionalización cuidadosa que planifica, ejecuta y somete a evaluación todos los procesos de enseñanza y aprendizaje fijados previamente. El elemento clave para su éxito o fracaso será el grado de identificación con el plan de aquellos que lo deben poner en práctica y el compromiso de todos los profesores con los objetivos planteados por la institución. Son esfuerzos comunes y compartidos.

Sólo tras identificar las fortalezas y debilidades de los ámbitos que se quieren mejorar, se pueden establecer con la mayor claridad posible las amenazas y fortalezas que presenta el diagnóstico de la situación. El hecho de que se identifiquen los problemas y se pongan por escrito, de manera concisa pero precisa y adecuada al mismo tiempo todas las líneas de actuación, es una aportación de muchísimo interés para la comunidad universitaria.

Quiero concluir con una llamada al optimismo. Europa no lo tiene fácil, y me temo que nuestras universidades van a tener mayores dificultades todavía, pero creo que si somos capaces de aprovechar esta oportunidad, se habrá dado un paso de gran importancia para las generaciones futuras que se integren en nuestras aulas. No existen proyectos que se puedan hacer sin ilusión. De verdad, un proyecto de estas características, la búsqueda de modelos comunes en Europa, precisa de todo nuestro empeño, porque es la vía para que las universidades acaben siendo competitivas. Estoy seguro de que al final, cuando finalice el proceso, nos daremos cuenta de haber hecho algo que ha merecido la pena.

Notas al Pié

1. (1) The Black Book of the Bologna Process, 2005, ESIB
2. (2) Sastry & Bahram Bekhradnia, The Academic Experience of Students in English Universities, 2007, <http://www.hepi.ac.uk>
3. (3) Los datos han sido obtenidos del EUROSTUDENT, <http://www.eurostudent.eu>

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.

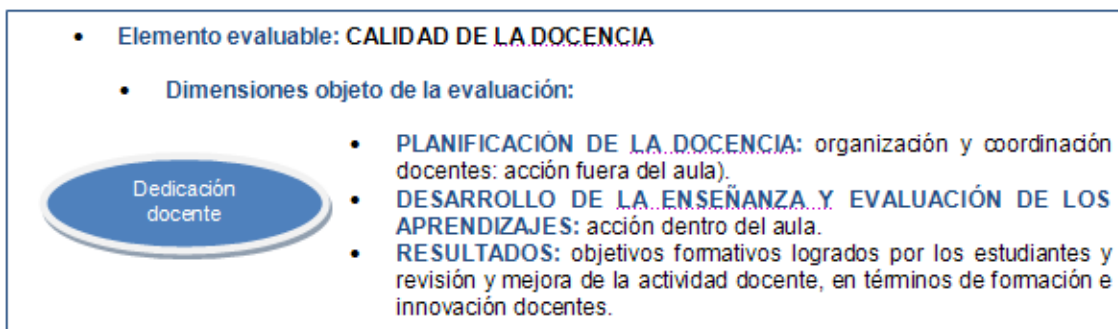
El conjunto de criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las Instituciones de Educación Superior tiene la finalidad de apoyar y orientar a las instituciones en el desarrollo de sus propios sistemas de garantía de calidad. Asimismo, es importante señalar que en el 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, consensuado 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 [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 [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.

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

Seminario 22 de mayo: “Cómo hacer realidad la voluntad de renovación metodológica en la Universidad”

SILVIA ZAMORANO

Secretaria del Seminario

**Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid**

Este seminario, centrado en la reflexión y el debate sobre las buenas prácticas docentes, y en cómo hacer realidad el deseo de renovación metodológica en la Universidad, ha tenido como principal finalidad la de reunir a una parte importante de la comunidad universitaria para que, en representación de los colectivos implicados en este proceso de cambio, y fundamentalmente a gestores universitarios, profesores y estudiantes, pudieran intercambiar directamente experiencias y puntos de vista sobre el necesario cambio en los métodos docentes que se deriva de los nuevos paradigmas imperantes en el actual contexto de la enseñanza superior.

Este foro de encuentro, organizado conjuntamente por la Fundación de Universidades de Castilla y León y la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, ha reunido en el auditorio del Parador de Segovia a más de doscientos expertos, procedentes de cincuenta y cinco universidades españolas, entre los cuales se encontraban representantes del Ministerio de Educación y Ciencia, de Consejerías de Educación y Universidades de diferentes CC.AA., rectores y vicerrectores, decanos, profesores, estudiantes, etc. Pero además, y gracias a la retransmisión en directo por Internet de todas las sesiones, los contenidos del seminario han sido seguidos por más de doscientas personas pertenecientes a múltiples lugares de la geografía española, iberoamericana, norteamericana y europea.

La estructura del seminario, articulado en varias sesiones, ha permitido abordar el tema desde diversas ópticas: la perspectiva europea e internacional, la visión institucional, la disciplinar, la presentación de experiencias innovadoras exitosas desarrolladas en universidades españolas, etc.

Cómo hacer realidad la voluntad de renovación metodológica en la Universidad es una cuestión que tanto los docentes, como los estudiantes y los gestores de las universidades, se

vienen planteando desde hace tiempo en un esfuerzo conjunto de adaptación al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje que se propone a raíz del proyecto político de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La primera conclusión emanada del seminario se refiere a la constatación de que hacer realidad la voluntad o el deseo de cambio y renovación o innovación metodológica en la Universidad no es posible, ni lo será, sin aunar los esfuerzos de los responsables de las Administraciones educativas, de las universidades y de todas las personas que integran la comunidad universitaria, con una mención muy especial del personal docente y de los estudiantes.

Estos esfuerzos conjuntos deben tender hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, tanto en el plano conceptual, como en los planos procedimental y actitudinal. El EEES representa un paso adelante en la preocupación por la calidad educativa y pretende facilitar la calidad y la comparabilidad de la oferta académica europea, en términos de garantías respecto a la adquisición de las competencias más adecuadas para la formación integral de los titulados. Ello requiere de procesos de enseñanza más activos y, en consecuencia, de la renovación y actualización de las metodologías educativas, que debe hacerse en paralelo a la reforma de la estructura de los estudios y a la actualización del catálogo de titulaciones.

El director general de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia recordaba, en la conferencia inaugural, que la empleabilidad de los estudiantes al finalizar los diferentes ciclos es uno de los objetivos centrales proclamados en la Declaración de Lisboa y sucesivas, y que sólo podrá alcanzarse adecuadamente si se reflexiona y actúa sobre el factor metodología, entre otros. En el proceso de adaptación de las titulaciones, los planteamientos metodológicos no son un elemento menor, sino imprescindible para la optimización de los procesos de cambio. Insistía también Javier Vidal en que es necesario identificar en los países del entorno europeo qué prácticas son exitosas para este fin y encontrar la manera de transferir las experiencias más positivas a nuestro propio contexto. Esta tarea de análisis y estudio representa uno de los retos más interesantes del momento actual.

Otra de las conclusiones destacadas del seminario se refiere a la importancia de basar la renovación metodológica en la búsqueda de buenas prácticas relativas a la evaluación de los estudiantes. Los objetivos de la evaluación deben ser adecuados y capaces para medir o estimar correctamente los resultados o aprendizajes, que han de ir mucho más allá de los conceptos, para adentrarse en el terreno de las competencias.

Explicaba el ponente Dick de Wolf que en Holanda la reforma metodológica constituye una necesidad reconocida por todo el sistema universitario. En dicho país la visión política hace énfasis en la concienciación del docente como elemento clave para el funcionamiento del proceso de renovación y, de hecho, los profesores comprenden y asumen que su función es esencial como "agentes para el cambio", y ello a pesar de la inexistencia de políticas de incentivos para este propósito. El factor diferenciador holandés se centra en la economía basada en el conocimiento, en la creación del mismo y en la asunción de responsabilidades, lo cual es asumido por todos los ciudadanos. La creación de conocimiento demanda compromiso personal, interacción e intercambio de ideas. Estas redes sociales juegan un papel fundamental para facilitar el cambio. Al respecto, y vinculados específicamente a los procesos de innovación, existen en Holanda los llamados *equipos académicos* que dedican de forma obligatoria un 10 % de su tiempo (unas 165 horas/año) a la innovación. Estos equipos, compuestos por estudiantes y docentes, plantean a la comunidad universitaria los problemas detectados con el fin de implicarla en su resolución. El cambio metodológico conlleva un

importante cambio mental y el docente en Holanda lo asume como cambio cultural y como una parte de la tarea que debe desarrollar a lo largo de toda su vida profesional.

La filosofía citada anteriormente de búsqueda de referencias y fomento de la comparabilidad es también un rasgo propio del sistema educativo alemán, como puso de manifiesto el ponente Günter L. Huber, quien explicaba que existen grupos estables (*didácticos anónimos...*, los denominaba él) que se reúnen periódicamente con el fin de compartir e intercambiar buenas prácticas docentes, y para diseñar y planificar las actuaciones a seguir para su implantación y transferencia a otros contextos. En Alemania las líneas de renovación apuntan hacia el fomento de aprendizajes más autónomos y permanentes, la internacionalización y el impulso del aprendizaje de destrezas para el trabajo en equipo. El objetivo, semejante al caso holandés, es el aprendizaje significativo y de calidad, para lo cual se insiste en la importancia y necesidad del aprendizaje de competencias docentes que posibiliten el cambio. Existen además, desde hace algunos años, los *Centros de Didáctica* que fomentan el aprendizaje y desarrollo de competencias didácticas, tanto para docentes como para facultades y centros que así lo demanden. Las competencias didácticas (planificación, animación, evaluación) y las sociales (resolución de conflictos, por ejemplo) se encuentran entre las más demandadas por quienes solicitan este apoyo formativo.

La sesión de la mañana se cerró con una mesa redonda en la que se debatió sobre las estrategias más adecuadas para la renovación metodológica. Luis Rico, vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada, intervenía explicando los proyectos de innovación docente en curso en su institución, más de quinientos en los últimos seis años, los cuales se valoran en función de su diseño, su impacto y los méritos de los grupos que los desarrollan. Asimismo, enfatizó que cualquier innovación docente se ha de considerar en un marco curricular que comprenda cuatro dimensiones: objetivos, contenidos, metodologías y evaluación.

Tras esta intervención se abordó la cuestión de los sistemas de indicadores utilizables y sobre la compleja problemática asociada a la medición de los resultados en términos de aprendizajes y competencias. El profesor Sebastián Rodríguez Espinar intervino poniendo de manifiesto que los objetivos formativos propios de la enseñanza superior requieren de diversidad de metodologías y de planteamientos evaluativos en los cuales exista coherencia entre la naturaleza del aprendizaje y la metodología de enseñanza, se utilicen procedimientos e instrumentos técnicamente adecuados, válidos y fiables, y donde, en definitiva, se pueda evaluar tanto el saber como el saber hacer, y desde enfoques no sólo normativos, sino también criterios. Aspectos como la rendición de cuentas, los procesos de acreditación, la coherencia, la equidad, la efectividad, la eficiencia o la empleabilidad son esenciales en el plan de evaluación de los aprendizajes.

A continuación se debatió sobre el tipo de recursos y apoyos institucionales que son necesarios para hacer posible la renovación metodológica. Al respecto, el rector de la Universidad de Cantabria, Federico Gutiérrez-Solana, insistió en el necesario convencimiento y la apuesta interna de la institución mediante la acción sobre el medio y el actor, es decir, el refuerzo de infraestructuras y el estímulo y reconocimiento de la labor de los docentes, la reestructuración de plantillas, la financiación específica y las mejoras en la organización (mayor participación, fijación de prioridades, desarrollo de estrategias, etcétera). Además del apoyo interno es también necesario el externo; se percibe una importante ausencia de diálogo con la sociedad y, concluía, con la responsabilidad de los gestores transmitir este convencimiento y activar la colaboración.

La jornada de trabajo incluía en su tramo final la presentación de varias experiencias innovadoras desde el punto de vista institucional y desde la visión propia de diferentes disciplinas. Así, el vicerrector de Tecnología e Innovación de la Universitat d'Alacant, Faraón Llorens, y la vicerrectora de Política Docente y EEES de la Universitat Rovira i Virgili, Mercè Gisbert, ambos expertos conocedores de la temática, compartieron con los participantes las experiencias adquiridas en el seno de sus respectivas instituciones.

La universidad alicantina apuesta por una política de innovación educativa de carácter integral, que comprende tanto los aspectos pedagógicos como los tecnológicos. Se pueden destacar varios programas en marcha en dicha institución, como los que se refieren a las *Redes de investigación en docencia universitaria*, la *Acción tutorial*, la *Dinamización europea* o los *Equipos docentes*. Esta universidad ofrece a todo el profesorado la tecnología necesaria para llevar a cabo innovaciones educativas (campus virtual, plataformas de teleformación, de autoarchivo, etcétera) y la estrategia empleada favorece la continuidad temporal de los diferentes proyectos. El principal objetivo de la política de innovación puesta en marcha por la Universitat d'Alacant es la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que debe ser llevado a cabo por los docentes en interacción con los estudiantes.

Mercè Gisbert, por su parte, intervino explicando la propuesta institucional de la Universitat Rovira i Virgili, definida en 2003 y concretada en el diseño de un *Plan Estratégico de Docencia*, cuyo eje central es la transformación de la misma en términos de eficiencia y de calidad. El esfuerzo que se ha llevado a cabo en el seno de esta universidad ha supuesto la implicación de todos los docentes en una dinámica de cambio metodológico centrado en el estudiante.

A continuación se expusieron tres experiencias innovadoras que fueron presentadas por los docentes que las han pilotado desde diferentes disciplinas: *Análisis Numérico*, *Historia de la Educación en España y Desarrollo Humano*, *Tecnológico Sostenible*, quienes pusieron de manifiesto que la renovación metodológica es posible en cualquier área de conocimiento. El formato de mesa redonda, complementado con las intervenciones espontáneas de los asistentes, permitió debatir a fondo estas experiencias. Los profesores Arturo Hidalgo, de la Universidad Politécnica de Madrid, José María Hernández Díaz, de la Universidad de Salamanca, y Juan José Sánchez Inarejos, también de la UPM, destacaron el uso de métodos diversificados en los que se combinan clases magistrales con lecturas, análisis, trabajos de campo, visionado de películas, debates en grupo, prácticas de laboratorio, talleres, resolución de ejercicios de aplicación, etcétera. En los tres casos se utiliza en paralelo un sistema permanente de tutorías y se favorece una relación directa con los estudiantes. La participación y motivación de éstos se valora como muy positiva, obteniéndose buenos resultados en términos de aprendizajes no sólo de tipo conceptual sino referidos también a la adquisición de otras competencias. Los tres ponentes pusieron de manifiesto el apoyo recibido por parte de sus respectivas universidades, no obstante lo cual subrayaron la importancia de contar con un cierto grado de motivación intrínseca de los docentes para llevar a cabo con éxito estas experiencias innovadoras.

Por último, el profesor Ángel Fidalgo, colaborador de la Cátedra UNESCO, presentó el diseño de un "Observatorio permanente para la mejora de las metodologías educativas universitarias." El objetivo del mismo es ofrecer a toda la comunidad universitaria, de forma periódica, una panorámica sobre la evolución de las metodologías educativas de las universidades españolas, incluyendo la descripción de las mejores prácticas existentes en estas instituciones. Este propósito general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las metodologías utilizadas y saber cómo van evolucionando.
- Recopilar toda la documentación relacionada con las metodologías al uso en las distintas universidades.
- Desarrollar un sistema de gestión de conocimiento que facilite la divulgación y transferencia de las metodologías educativas.
- Elaborar un informe anual.
- Desarrollar un primer proyecto piloto en colaboración con las universidades de Castilla y León.

Las ideas y planteamientos expuestos someramente en este resumen están recogidas en la amplia documentación generada para la preparación y desarrollo del seminario, y que los organizadores ponen a disposición de toda la comunidad universitaria, agentes sociales, Administraciones educativas, medios de comunicación y sociedad en general, para una mayor profundización en los aspectos tratados en las diferentes sesiones.

La finalidad última que de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid y de la Fundación de Universidades de Castilla y León con el desarrollo de este seminario ha sido la de ofrecer un foro de debate y encuentro sobre la importancia de la renovación metodológica en el contexto universitario y sobre las estrategias necesarias para hacer realidad la voluntad de este cambio.

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

Estrategias para el cambio metodológico en la universidad española



FELIPE PÉTRIZ

Rector

Universidad de Zaragoza

Publicado en el BOE el Real Decreto 1393/2007 (RD), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, parece procedente plantear algunas reflexiones sobre la necesidad de concretar en las universidades estrategias para el cambio metodológico.

El RD adopta una serie de medidas que flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. Asimismo, la nueva organización de las enseñanzas quiere dar respuesta a un cambio estructural, pero además quiere dar un impulso a la renovación de las metodologías educativas. Si bien a través de los medios de comunicación ha trascendido la importancia de la reforma estructural, socialmente debe preocupar más la renovación docente, porque incide en la interacción estudiante-profesor para la generación de aprendizaje, en la combinación y adaptación de los métodos pedagógicos a la naturaleza de las distintas partes de una materia y en la situación de partida de los estudiantes, el refuerzo de las enseñanzas prácticas, la resolución de problemas y discusión de casos prácticos, la realización de prácticas pre-profesionales externas, la atención tutorial, y el uso de las tecnologías de la información y comunicación, llamadas siempre a jugar un papel fundamental en la renovación metodológica.

A estos efectos, cabe señalar que el RD indica que la descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios debe venir acompañada de las competencias que adquiere el estudiante con dichos módulos, las actividades formativas, su metodología y relación con las competencias, y el sistema de evaluación. Por otra parte, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios, para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados a dicho ejercicio profesional. La memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales informará también de la estimación y su justificación de valores cuantitativos para los siguientes indicadores: tasa de graduación, tasa de abandono y tasa de eficiencia y, de forma relevante, deberá informar del sistema de garantía de calidad concretando responsable y procedimientos, entre otros, de evaluación y mejora de la calidad de enseñanza y el profesorado, de garantía de la calidad de las prácticas

externas y los programas de movilidad, de análisis de inserción laboral y de la satisfacción con la formación recibida.

Los requerimientos señalados en el decreto vienen a recoger las cuestiones principales señaladas en el documento "Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad", elaborado por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad e impulsado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. En dicho documento se recogen los objetivos y estrategias para la renovación de las metodologías educativas desde un enfoque integral.

La renovación metodológica es consustancial al espíritu universitario y, por lo tanto, sería un error identificarla con la oportunidad de cambio que se produce con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En las aulas universitarias, profesores y estudiantes han venido practicando desde hace muchos años esa actualización crítica constante que implica el diálogo entre ambos y la tensión creativa entre esas dos fuerzas, que es la que contribuye a "crear hombres nuevos", como decía Giner de los Ríos.

La renovación metodológica no consiste en enfocar el trabajo con los estudiantes de modo diferente en las materias a impartir. Debe aplicarse como un esfuerzo conjunto e integrado en unas enseñanzas, una titulación..., aunque este esfuerzo reconozca siempre un punto débil; como dice Stephen Hawking: "El ritmo del progreso es tan rápido que lo que se aprende en la escuela o en la universidad está siempre algo desfasado."

En la renovación metodológica hay elementos externos e internos que entran en juego:

a) Externos, en fases previa, simultánea y posterior al ejercicio educativo en la Universidad:

- Compromiso institucional, en sus niveles estatal y autonómico, que debe aportar una visión estratégica de la formación universitaria en la perspectiva antes citada de Giner, formar ciudadanos en conocimientos, en capacidades y habilidades y en valores, física y moralmente, pero también una auténtica puesta en valor del ejercicio profesionalizado de la docencia universitaria, un tanto devaluado hoy día.
- Diagnóstico y observatorio permanente, entendidos como herramientas que aseguren la calidad y faciliten procesos de verificación.
- Organización reticular, conexiones en red interuniversitarias que favorezcan estrategias comunes y programas continuos de desarrollo en el ámbito metodológico. La Universidad en la "Europa del conocimiento" implica, asimismo, la movilidad del profesorado y la estudiantil.
- Necesidad de un nuevo Estatuto del Profesorado.
- Financiación, que debe ser adecuada, eficiente, suficiente y condicionada al cumplimiento de objetivos.

b) Internos, entendidos como responsabilidad compartida entre los agentes educativos:

- Compromiso concreto asumido por parte de la institución universitaria y coordinación entre las distintas instancias vinculadas a la planificación, diseño y gestión de la enseñanza universitaria.
- Formación colaborativa, donde el proceso enseñanza-aprendizaje se vea reforzado por el contrapunto aprendizaje-enseñanza. Necesidad de una participación activa, una "co-gestión" entre profesor y estudiante en la formación universitaria.

- Formación en valores y actitudes, que deben impregnar casi todas las materias objeto de aprendizaje. Thomas Mann dijo que un ser no está completo hasta que no se educa.
- Formación en competencias, habilidades y destrezas (resolver creativamente problemas que se presenten en la vida cotidiana, trabajo en equipo, conciencia ocupacional...). La metodología ayuda a transmitir conocimientos, pero no para que "vayan de la pizarra del profesor al cuaderno del estudiante sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos", sino para formar en "saber hacer" y facilitar los procesos de aprendizaje inter e intrapersonales.
- Vigencia de la "tensión" educativa. El aprendizaje "por casos" reales, en seminarios, etc., parece un elemento cardinal en el proceso de cambio de las metodologías. Sin embargo, la clase magistral, impartida a un auditorio numeroso, pero interesado y motivado, pronunciada por un experto y sobre un tema determinado, ha sido y sigue siendo una herramienta de altísimo valor metodológico y formativo. El bosque de "las prácticas" no debe esconder la vista del árbol de la sabiduría. Formar también significa dar a conocer y guiar.
- No hay una fórmula única. No hay un "estudiante-tipo" ni un "profesor-tipo". Los "estilos" educativos son tan variados como las personas (estudiantes a tiempo parcial, con discapacidades motóricas o psicológicas, inmigrantes, procedentes de otros sistemas educativos...). Son la corresponsabilidad, la generosidad en el esfuerzo y los resultados los que establecen la diferencia entre el éxito y el fracaso.
- El esfuerzo en la innovación metodológica será más productivo si se completa con una formación preuniversitaria que reconozca ese valor. La transición Secundaria-Bachillerato-Universidad se realiza con mejor rendimiento cuando los alumnos de niveles no universitarios han practicado ese trabajo activo y colaborativo.
- El profesor también aprende. La innovación metodológica no tiene pleno sentido sin el reciclaje continuo del profesor universitario. En este sentido, las TIC's son una herramienta poderosa, pero no son el objetivo. Poner apuntes en un anillo digital no renueva nada, sólo difunde con mayor amplitud.
- Planes Tutor. La formación universitaria se potencia con el acompañamiento continuo del estudiante y de su propia maduración formativa.

La metodología colaborativa parece corresponderse con la evaluación continua o la "evaluación auténtica", en la que el estudiante es también agente y no sólo "paciente". La reducción del fracaso académico no debe confundirse con la política del "aprobado general", sino con el ajuste de objetivos educativos y el ejercicio de la corresponsabilidad en el proceso.

La programación "por casos" y la formación práctica como herramientas metodológicas se robustecen con las prácticas externas como preparación previa a la vida profesional. El contacto con empresas e instituciones para ampliar la presencia activa de ambas en la Universidad debe entenderse, también, como elemento de renovación metodológica.

Históricamente se ha hablado y escrito mucho sobre algunos conceptos en los que ha llegado el momento de profundizar y concretar: espíritu emprendedor, espíritu creativo y competitivo, transversalidad e interdisciplinariedad, alta especialización, crítica de la atomización de saberes,...

Es necesario reiterar que la mejora de la práctica pedagógica pasará, sin duda, por incidir en la formación inicial y continua del profesorado, así como su evaluación e incentivación.

Este es el apasionante panorama al que deben enfrentarse las universidades españolas. La reforma que nos ocupa supone mucho más que elaborar cambios de planes de estudios:

deben diseñarse unas propuestas de títulos de Grado, Master y Doctorado y el auténtico cambio debe plasmarse en las metodologías docentes. La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad reflexionó sobre la conveniencia de crear en las Universidades oficinas, en algunos casos fruto de la reorganización de servicios existentes, encargadas de la gestión de Planes Específicos para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME), con la finalidad de servir de marco a buena parte de las propuestas mencionadas. Sus funciones se refieren a la formación del Profesorado, al apoyo técnico al mismo, a la innovación metodológica, a la gestión de inversiones y a la comunicación interna y externa, todas ligadas por los conceptos comunes de calidad y excelencia en la formación universitaria.