

CIDUA

**INFORME SOBRE INNOVACIÓN DE LA
DOCENCIA EN LAS UNIVERSIDADES
ANDALUZAS**

Abril de 2005

Miembros de la Comisión

Manuel Barbancho Medina, Universidad de Córdoba

Alejandro Carballar Rincón, Universidad de Sevilla

José Manuel Domínguez Martínez, Universidad de Málaga y Unicaja

Luis Fernando Martínez García, Cetecom, S.A.

Rosario Ortega Ruiz, Universidad de Córdoba

José María Peinado Herreros, Universidad de Granada

Antonio José Redondo García, Federación de Antiguos Alumnos

Luis Rico Romero, Universidad de Granada

Agustín Riscos Fernández, Universidad de Sevilla

Guillermo Vázquez Mata, Fundación Iavante

Miguel Sola Fernández, Secretario de la Comisión, Universidad de Málaga

Ángel I. Pérez Gómez, Coordinador de la Comisión, Universidad de Málaga

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| I. PRIMERA PARTE. HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN | 5 |
| I.1. SENTIDO Y FINALIDAD DE LA INNOVACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS EN EL MARCO DEL EEES | 5 |
| I.1.1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| I.1.2. INFORMACIÓN Y FORMACIÓN EN UN MUNDO EN RED | 6 |
| I.1.3. UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD: FINALIDADES Y NECESIDADES DE CAMBIO | 7 |
| I.2. DIAGNÓSTICO SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS | 10 |
| I.2.1. INTRODUCCIÓN | 10 |
| I.2.2. PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN | 11 |
| I.2.3. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 13 |
| I.2.3.1. Acerca de la labor del profesorado | 13 |
| I.2.3.2. Acerca del trabajo del alumnado | 13 |
| I.2.3.3. Metodología docente y función tutorial | 14 |
| I.2.3.4. Evaluación de los aprendizajes | 15 |
| I.2.3.5. Resultados académicos | 16 |
| I.2.4. INFRAESTRUCTURAS y SERVICIOS | 18 |
| I.2.5. RELACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y LAS DE DOCENCIA | 19 |
| I.2.6. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO | 19 |
| I.2.7. RELACIONES EXTERNAS | 21 |
| I.2.8. CONCLUSIONES | 22 |
| I.3. HACIA UNA NUEVA PERSPECTIVA. MODELO MARCO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CORRESPONDIENTE AL EEES | 23 |
| I.3.1. LOS DESAFÍOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA | 23 |
| I.3.2. PROPÓSITOS Y PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL MODELO | 26 |
| I.3.2.1. PROPÓSITOS | 28 |
| I.3.2.2. PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA | 28 |
| I.3.3. CONCRECIÓN ORGANIZATIVA DEL MODELO MARCO. DOS EJEMPLOS | 32 |
| II. SEGUNDA PARTE: REQUISITOS Y ESTRATEGIAS | 39 |
| II.1. RECURSOS HUMANOS y PROFESORADO | 39 |
| II.1.1. INTRODUCCIÓN | 39 |
| II.1.2. ESTRUCTURA ACTUAL DEL PROFESORADO Y SITUACIÓN DE LA DOCENCIA | 40 |
| II.1.3. NUEVAS NECESIDADES Y NUEVOS RECURSOS | 41 |

| | |
|--|-----------|
| II.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA | 43 |
| II.2.1. PRINCIPIOS PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO..... | 43 |
| II.2.2. MODELO DE FORMACIÓN | 44 |
| II.2.3. FORMACIÓN INICIAL | 45 |
| II.2.4. PERFECCIONAMIENTO, ACTUALIZACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL..... | 46 |
| II.2.5. MODALIDADES, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS | 47 |
| II.3. EVALUACIÓN | 48 |
| II.4. MEDIDAS Y PROPUESTAS PRIORITARIAS, | 52 |
| II.4.1. MEDIDAS COMPLEMENTARIAS..... | 54 |
| II.5. SIMULACIÓN DEL MODELO MARCO. VIABILIDAD Y PREVISIBLES CONSECUENCIAS. | 55 |
| II.5.1. SIMULACIÓN DEL MODELO MARCO EN LA TITULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA..... | 56 |
| III. SÍNTESIS | 61 |
| REFERENCIAS:..... | 68 |

I. Primera Parte. Hacia una nueva concepción

I.1. SENTIDO Y FINALIDAD DE LA INNOVACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS EN EL MARCO DEL EEES

I.1.1. INTRODUCCIÓN

La educación superior se genera y se despliega en el contexto de la sociedad y es parte básica de la cultura y el progreso de los pueblos. Como todo dispositivo cultural y científico debe estar en continuo proceso de transformación porque también lo está la sociedad de la que toma sus elementos y a la que vierten sus resultados. Pero, al mismo tiempo, los cambios requieren un cuidadoso proceso de reflexión, análisis crítico y prudencia política. Porque no se improvisa una universidad y menos aún un sistema de formación superior, donde se recrea, reproduce y comparte la cultura y la ciencia más elaborada de la comunidad social. Actuar como si fuera posible cambiarlo todo sólo sería indicador de temeridad.

La Universidad es un sistema social que contiene en su interior claves imprescindibles para el desarrollo porque es el escenario del pensamiento crítico, la ciencia y la cultura que, acumuladas a lo largo de años y generaciones, están disponibles para convertirse en motor de progreso, bienestar y justicia social.

Es pues necesario que nos aproximemos al cambio en el sistema universitario, sin perder la dirección que marca el sentido de progreso que representa el saber científico y cultural que la universidad alberga.

Hoy, como afirma Castells (2000), una buena parte de la sociedad, no toda, vive en la era de la tecnología de la información y la comunicación que resalta

el valor del conocimiento, como resultado, o quizás como proceso paralelo, al de la economía globalizada, cuyas coordenadas económicas, sociales y culturales no sólo no son homogéneas sino que su heterogeneidad es probable que esté generando injustos desequilibrios en el reparto de los grandes bienes de la humanidad, entre los cuales el saber, y el poder que otorga el conocimiento, es uno de los principales. Ello plantea un importante reto a las instituciones que acumulan y distribuyen los bienes científicos y culturales, y muy especialmente a la universidad.

En ese sentido, autores como Held y McGrew (2000) y Castells (2000) encuentran, en el cambio estructural que estamos viviendo, ciertas oportunidades para profundizar en la mejora de las condiciones de las personas en el mundo y, de paso, construir un mundo mejor.

Es necesario tener presente que el progreso nace de la actividad humana y sus beneficios deben volver hacia el desarrollo y el bienestar de los individuos y los pueblos. Es la formación de los individuos y las comunidades y el despliegue permanente de su competencia y dominio de los instrumentos tecnológicos, científicos y culturales la verdadera fuente de progreso, necesariamente acompañada del incremento y sostenibilidad de la riqueza, siempre que ésta esté bien administrada y distribuida. Ni la economía se puede desentender de la educación, ni la educación obviar la necesidad de fluidez en la dinámica de relaciones con el sistema económico. Podemos afirmar, con Spring (2001), que los riesgos de que el sistema económico no piense e invierta en educación, terminan convirtiéndose en un problema de Derechos Humanos. Porque una sociedad que no prepara a sus individuos para entender el mundo y entenderse a sí mismo/a, termina siendo una sociedad injusta. Si nos fijamos en la educación superior, podemos decir, además, que una sociedad que no cuida su universidad es una sociedad que no avanza. Del mismo modo cabe afirmar que una universidad desligada de los problemas sociales y de las necesidades económicas es una entelequia que gira en el vacío.

I.1.2. INFORMACIÓN Y FORMACIÓN EN UN MUNDO EN RED

Para Castells (1997, Vol. I), el problema del efecto social de la mundialización es que las personas tienen mucho más control que nunca sobre su entorno inmediato, pero, al mismo tiempo, procesos que pueden estar definiendo y marcando su proyecto vital son ajenos a su control porque suceden fuera de su entorno y para entenderlos se necesita un nivel alto de conocimiento y dominio operativo de los sistemas de información y las nuevas tecnologías de la comunicación. A ello, como a la profundización en la experiencia personal, emocional y afectiva, se accede mediante una educación de calidad, que

requiere unas instituciones de enseñanza del más alto nivel. Una universidad de calidad.

La información madura, veraz y eficaz, organizada en sistemas de conocimiento, adquiere un valor incalculable como instrumento para la transformación de la mente y los hábitos de las personas. Es en un conocimiento científico bien elaborado y mostrado donde reside el motor del cambio cultural. Pero el avance tecnológico será, o quizás ya está siendo, un instrumento más de alienación para los nuevos analfabetos; es decir, los que no acceden a la información y el conocimiento y no participan en la comunicación, o hacen un uso perverso de ella, intentando controlarla, adulterarla o simplemente negando a los ciudadanos y ciudadanas el acceso a las fuentes del saber. En este sentido, afirma nuestro sociólogo:

... "lo esencial será la capacidad de adaptarse a un mundo en cambio constante, tanto tecnológico como personal. Lo esencial es ya saber qué buscamos, qué procesamos y qué hacer con ello"... "Hace falta inteligencia y capacidad de aprendizaje porque siempre estaremos aprendiendo, siempre, pero sólo si nos han enseñado cómo aprender. O sea, a escuchar, a pensar, a tener curiosidad. Y no a ser sólo cerebros, sino manitas". (Castells, entrevista en El País semanal, 27 de febrero de 2000. pág. 14)

El futuro requerirá, como afirma Castells, educar al individuo para construirse una inteligencia curiosa capaz de manejar instrumentos y lenguajes cambiantes, pero también una identidad fuerte, flexible y segura para adaptarse a los cambios permanentes que constituirán, a partir de ahora, sus ecosistemas de actividad y de relaciones interpersonales.

I.1.3. UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD: FINALIDADES Y NECESIDADES DE CAMBIO

La necesidad de innovación universitaria está en el debate tanto de la propia comunidad universitaria como de las administraciones públicas nacionales y de los organismos supranacionales. Según afirma Bricall (2004), la Universidad, a nivel mundial, asiste a uno de los más significativos cambios de su historia, y de esta transformación están siendo conscientes, en mayor o menor medida, sus protagonistas: los universitarios y las universitarias. De los estudios previos realizados al respecto se deduce que las universidades europeas desempeñan, en la sociedad de la economía y el conocimiento, un papel de la máxima relevancia, ya que en ellas reside el 80% de la investigación; el 34% de sus investigadores; más del 20% de los europeos profesionalmente activos

tienen estudios universitarios y más del 60% de los jóvenes actuales reciben, o recibirán en los próximos años, formación en ellas.

Es necesario que en la transformación que se proponga se estudie detenidamente la relación empresa-universidad, porque ésta debe ser fluida y positiva, sin que ello signifique dependencia o sometimiento a modelos de actividad y valores no siempre idóneos o justos. La universidad debe mantener su autonomía tanto frente a los poderes económico-industriales, como respecto de los político-administrativos, porque ésta se debe a la sociedad en general y no sólo a uno de los sectores de la misma.

La función formativa de la universidad ya no debe dirigirse únicamente a la preparación de jóvenes para el ingreso en el mundo laboral, ni a la formación sólo de las elites, sino a toda persona que desee o necesite readaptar su desempeño profesional con nuevos aprendizajes que le ayuden a no estancarse ni laboral ni personalmente, en un mundo en cambio. En este mismo sentido, para la Universidad española es un reto urgente establecer mecanismos que posibiliten la adquisición y dominio de una segunda lengua, tanto por lo que respecta a las posibilidades de movilidad laboral, como por lo que tiene que ver con las de expresión, comunicación y colaboración con las personas y los pueblos.

Por otra parte, debe tenerse presente que la Universidad es un servicio que se presta a la sociedad y que tiene encomendadas también otras funciones distintas de las estrictamente relacionadas con el mundo laboral, e igualmente necesarias. La Educación Superior es el espacio también de la formación humanística, en el que se aprende el método científico, se adquieren y perfeccionan competencias humanas en general y se desarrollan valores, con la mirada puesta en la capacitación de las personas para intervenir activa y críticamente en la compleja vida social, política y económica.

Todo lo anterior plantea grandes retos económico-financieros a las universidades, pero también retos de transformación de sus estructuras y dinámicas, a todos los niveles, desde el gobierno hasta la actividad cotidiana de sus miembros nucleares: docentes, investigadores y estudiantes. Todo ello reclama de la Universidad actual la necesidad de innovación en el sentido de hacer, a esta vieja institución, cada vez más libre, abierta, flexible y comprometida con el progreso de las personas y las comunidades. De esta manera se refuerza, igualmente, nuestra posición respecto del proyecto de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, que debe realizarse con principios de independencia crítica, reflexividad y oportunidad para optimizar lo bueno que ya existe, eliminar lo obsoleto e incorporar lo necesario.

El profesor Michavilla (2004, págs. 182-186) resume en un "*decálogo de la buena universidad*" ciertos principios y condiciones exigibles. Inspirándonos en dicho catálogo, enunciaremos el horizonte de deseabilidad que queremos que dé sentido y finalidad a la innovación de las enseñanzas en nuestras universidades:

1. *Una buena universidad* requiere estructuras flexibles y diversificadas, tanto humanas como tecnológicas y de funcionamiento, siempre preparadas para su permanente optimización. Estructuras que permitan la interdisciplinariedad y la complementariedad, distinguiendo las funciones de gobierno y gestión de las estrictamente académico-científicas, y ordenando sus actividades de acuerdo a los principios y valores que la constituyen. Debe, en este sentido, colocar la **docencia y la investigación** como los objetivos generales de la institución, y los valores de la paz, la educación para la ciudadanía y el progreso social, en los niveles más altos de una escala que debe incluir, en lo concreto, el respeto a las personas y a sus derechos como aspectos ejemplares de la convivencia en su interior.

2. *Una buena universidad* debe ser parte, y percibirse como tal, de un entorno cultural local, regional, nacional e internacional, del cual se alimenta y al cual contribuye con sus funciones y actividades, proporcionando una **oferta pública de conocimiento** actualizado, tanto teórico como práctico. Un conocimiento basado en la producción científica propia y ajena que brinde a usuarios de su entorno inmediato (presencial) así como de su entorno lejano (virtual) un conocimiento relevante. En nuestro caso, es importante pensar en las personas y comunidades con las que nos unen lazos históricos, lingüísticos y culturales, con los que tenemos una deuda histórica de ayuda y cooperación para el desarrollo. Oferta de conocimiento, competencia y dominio profesional focalizada tanto a la formación superior de jóvenes para su ingreso en el especializado mundo laboral, como a cualquier ciudadano y ciudadana en cualquier estadio de su ciclo vital que desee seguir aprendiendo.

3. *Una buena universidad*, adecuadamente financiada por las administraciones públicas, debe disponer de dispositivos de **evaluación permanente de la calidad** de sus procesos y de sus resultados esperados, así como de instrumentos funcionales de control externo para que la sociedad, a la que sirve, ejerza de forma saludable y optimizadora la supervisión que todo servicio público requiere. Supervisión que debe dirigirse a ir adecuando sus funciones y sus actividades a las demandas de la ciudadanía, con la que debe compartir los valores universales de la paz, el progreso, la justicia y la democracia. El compromiso de las universidades con la sociedad exige de aquéllas el establecimiento de dos condiciones claves: la existencia de

procedimientos rigurosos y democráticos de rendición de cuentas y la transparencia.

4. *Una buena universidad* tiene que ocuparse -e invertir en ello buena parte de sus recursos humanos y económicos- de la **formación previa e inicial de su profesorado**; destinando a ello los trabajos, el conocimiento, y los procesos necesarios, con una perspectiva temporal idónea para no fracturar el proceso de creación, depósito y transmisión de sus saberes y competencias. Pero también debe poner en valor la importancia y la calidad de sus equipos docentes e investigadores (**formación permanente**), vigilando y optimizando las condiciones en las que se produce su actividad, los modelos de enseñanza-aprendizaje y el progreso y la adecuación de éstos a sus fines y funciones, incorporando, al máximo nivel, los recursos tecnológicos. De éstos, y en lo que se refiere a la enseñanza, se trata de incorporar plenamente las llamadas TIC, por lo que tienen de recurso para la optimización de las condiciones de intercambio y recreación del conocimiento y de instrumentos imprescindibles para el desempeño de las competencias profesionales de los futuros egresados y egresadas.

5. *Una buena universidad* debe tener una relevante y decisiva participación en la selección tanto de su profesorado como de sus titulaciones y perfiles de especialización para atraer al alumnado y, a través de ello, ir definiendo **su propia identidad de institución superior** de educación, innovación y desarrollo. Ello permitirá, igualmente, ir construyendo su específica y original oferta pública de conocimiento, tecnología y cultura en relación con las demandas de su entorno y con los objetivos estratégicos que se proponga. Para ello es imprescindible que ejerza un riguroso control y una revisión periódica de los contenidos de los programas, los modelos de enseñanza-aprendizaje y la adecuación permanente entre ambos, activando los dispositivos, instrumentos y recursos necesarios, con el máximo respeto a la actividad y dignidad académica de sus docentes pero sin cortapisas ni convenciones obsoletas.

I.2. DIAGNÓSTICO SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

I.2.1. INTRODUCCIÓN

Este breve diagnóstico de la situación actual de las universidades respecto a la calidad y sentido de sus procesos y modelos de enseñanza aprendizaje es, fundamentalmente, una síntesis del diagnóstico elaborado por la UCUA y el

Consejo de Universidades en sus diferentes trabajos e informes.¹ Para hacer más ágil la lectura no citaremos los datos ni la referencia de los informes específicos correspondientes de donde se extraen cada una de las afirmaciones y sugerencias que se presentamos a continuación y que como ya hemos indicado son una síntesis selectiva de aquellos informes.

El objetivo principal es hacer un inventario de las principales fortalezas y debilidades del sistema universitario andaluz, organizadas en torno a 6 apartados: Planes y Programas de formación, Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Infraestructuras y Servicios, Relaciones entre las actividades de investigación y las de docencia, Evaluación de la Calidad Docente y Relaciones Externas.

I.2.2. PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Los rasgos esenciales, atendiendo a los **planes de estudios**, los **programas de las asignaturas** y la **organización de la docencia**, se pueden resumir en los siguientes:

El rasgo más definitorio de la situación actual del sistema universitario andaluz en particular y español en general es la **heterogeneidad** de situaciones, circunstancias, modelos organizativos, composición de los grupos de docencia, ratio profesor alumno, por titulaciones, facultades y universidades. No obstante, y asumiendo esta diversidad característica del sistema, podemos destacar los siguientes rasgos que definen tendencias bien asentadas en una gran extensión de nuestro panorama universitario.

- En un buen número de titulaciones, aunque no en todas, los planes de estudios no son satisfactorios. Consideradas las titulaciones en conjunto, el fracaso escolar es muy elevado, tanto si consideramos el número de abandonos como si tenemos en cuenta el retraso temporal en la graduación en algunos títulos.
- En general, se acepta positivamente el nivel de optatividad, la dimensión práctica y las posibilidades de definir diversos itinerarios curriculares de los nuevos planes de estudios pero al mismo tiempo, en algunos casos, se señala que tal optatividad es más una posibilidad teórica que una

¹ En concreto, las fuentes utilizadas son las siguientes:

- Dos Informes Finales del CONSEJO DE UNIVERSIDADES de las convocatorias 1998-2000, realizados en el marco del PNECU.
- Informes Finales de la UCUA de los años 1998 a 2001, especialmente los realizados para las convocatorias de 2000 y de 2001.
- Informe sobre la docencia en las Universidades Andaluzas elaborado para introducir el Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado de la UCUA.
- Resultados de las dos convocatorias del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado.

| |
|----------------------------------|
| Eliminado: convocatorias 1998-20 |
| Eliminado: ¶ |
| Eliminado: |

opción real pues en la práctica no todo el alumnado universitario puede gozar abiertamente de estas condiciones.

- En ocasiones, los programas están sobrecargados de contenidos: se considera excesiva la concentración de la carga docente (300 créditos) en los años de estudios, lo que implica un programa excesivamente sobrecargado para las posibilidades de un aprendizaje de calidad.
- En general se considera que los planes de estudios son acordes con las directrices del Ministerio, y que están bien estructurados internamente. No obstante, también se aprecia que los nuevos planes de estudio han hecho proliferar las asignaturas cuatrimestrales e incluso de inferior duración, lo que a veces conduce a una excesiva e inadecuada fragmentación no sólo de los contenidos, sino especialmente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a una multiplicación innecesaria de las actividades de evaluación y calificación.
- En algunos títulos existen lagunas importantes y a menudo solapamientos y repeticiones injustificados entre disciplinas de un departamento y, lo que parece más grave, incluso entre disciplinas adscritas a varias áreas de conocimiento organizadas en distintos departamentos.
- Se destaca también en ocasiones la arbitrariedad en la estrategia de transmisión de la información y el conocimiento. Sin clara justificación existen materiales de estudio obligado que no son explicados en clase, lo que favorece la aparición de lagunas, agravado, en algunos casos, por las clases perdidas que no se han recuperado.
- El prácticum de las titulaciones que lo poseen es valorado positivamente, con pocas excepciones. Por otra parte, existe la opinión extendida sobre la ausencia de prácticas externas en algunas universidades, y el carácter marcadamente teórico de los contenidos de las asignaturas. El alumnado demanda un enfoque aplicable de los contenidos, de modo que se vea su utilidad para entender la realidad, resolver problemas y comprender la importancia de las competencias profesionales implícitas. En este sentido, por regla general, se valora positivamente el prácticum de las titulaciones que lo tienen, aunque se demanda mayor coordinación entre tutores y supervisores.
- En algunos casos se denuncia falta de coordinación y reflexión colectiva entre el profesorado tanto en lo que se refiere a objetivos como a selección de contenidos y determinación de procedimientos.

- La temporalización de las enseñanzas genera dos tipos de problemas. Uno, el solapamiento de horarios, o dificultad para compatibilizarlos, por lo que no se puede cumplir una de las exigencias docentes: asistencia a clase. Otro, inadecuación entre los contenidos propuestos y el tiempo previsto para su asimilación, resultando insuficientes los años previstos para completar el programa de formación.
- Se identifica la masificación en algunas titulaciones como uno de los principales problemas de la enseñanza. La organización de la docencia se ve afectada por la elevada carga docente del profesorado y por el importante volumen de alumnos que en muchas ocasiones componen los grupos de docencia. Sin embargo, es necesario resaltar al mismo tiempo que en otras titulaciones la ratio de alumnos por grupo de docencia es extremadamente reducida.

I.2.3. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

I.2.3.1. Acerca de la labor del profesorado

- Mientras en algunas titulaciones se manifiesta como punto fuerte el número y estabilidad del profesorado, en otras se señala falta de personal docente en general, carencia de lectores y lectoras y profesorado ayudante, así como falta de personal de apoyo a la investigación.
- No obstante, el diagnóstico elaborado por la UCUA proporciona datos (número total de estudiantes por titulación y número total de docentes que participan en ella) que muestran que la escasez de profesorado no es generalizable, y sugiere indagar sobre el cumplimiento legal de la organización de los grupos y de las horas reales de dedicación del profesorado.
- Los estudiantes se quejan de que algunos de sus docentes no están en contacto con el mundo laboral y con los nuevos descubrimientos.
- Paradójicamente, el alumnado afirma que en general los docentes cumplen satisfactoriamente con su obligación de asistir a clase, al mismo tiempo que se quejan de que se pierden horas de clase que no se recuperan.

I.2.3.2. Acerca del trabajo del alumnado

Se destacan los siguientes aspectos:

- Los alumnos participan poco en la vida académica y política universitaria.
- En general se valora de forma insatisfactoria la actitud pasiva del alumnado en su propio aprendizaje, su bajo nivel de participación en las clases, el poco uso de las tutorías, el bajo nivel de asistencia a clase, y las elevadas tasas de alumnado que no se presenta a los exámenes.
- Se destaca la falta de información y orientación laboral y profesional, lo que suele repercutir en la inadecuada elección de materias de libre configuración por parte del alumnado.

I.2.3.3. Metodología docente y función tutorial

La lección magistral basada en la exposición sigue siendo el método docente por excelencia. Los alumnos y alumnas consideran que la docencia se concibe, por ambos sectores, mayoritariamente dirigida al examen y no a motivar la curiosidad por los contenidos o procedimientos de las asignaturas ni a potenciar el aprendizaje por medio de la reflexión, el razonamiento y la crítica. Todo ello suele llevar aparejados el excesivo protagonismo de los apuntes como única fuente de estudio, una baja o nula participación del alumnado en las clases e implicación en el desarrollo del conocimiento, la idea de que la enseñanza se dirige al examen, etc.

La tutoría es con frecuencia algo más formal que real. En algunos casos, se encuentran pruebas de incumplimiento total o parcial del horario de tutorías. En general la tutoría no se considera parte de la docencia ni de las actividades de aprendizaje. Como explicaciones del deficiente cumplimiento de la actividad tutorial se pueden apuntar las siguientes:

- La cultura de enseñanza tutorizada, tanto en docentes como en estudiantes, no se ha establecido de manera generalizada.
- La difusión de los horarios de tutoría se produce realmente (páginas web, tablones...), pero parte del alumnado asegura desconocerlos.
- Según los estudiantes, el profesorado no sabe adaptar las tutorías a las expectativas del alumnado, manifestando éste que sus dudas no son resueltas, por lo que considera que no es bien atendido.
- En relación con esto, se destaca la ausencia de formación práctica del profesorado para desarrollar correctamente la acción tutorial.
- Se aduce miedo o timidez para acudir a las tutorías.
- Se señala la falta de espacio adecuado para atender al alumnado de forma cómoda y eficaz,

- A veces la tutorías las realizan algunos docentes en otros centros diferentes a aquellos en los que se imparte la docencia de esa asignatura.
- El excesivo número de alumnos y alumnas en los grupos teóricos, lo que influye en la planificación y desarrollo de la función tutorial.
- Los horarios establecidos para las tutorías dificultan la asistencia del alumnado a éstas, ya que con demasiada frecuencia coinciden con los horarios de clase.
- No obstante, los informes ponen de manifiesto la existencia de un profesorado preocupado por motivar e implicar al alumnado, aunque éste discrepe con lo manifestado por sus docentes, planteando la demanda de clases más participativas. También reconocen condicionantes que pueden repercutir en la innovación docente, tales como la inadecuación de las infraestructuras (especialmente las aulas), escasez de recursos y ausencia de formación profesional del profesorado en su dimensión docente. Por otra parte, se reconocen otras estrategias docentes que buscan una mayor participación del alumnado, principalmente exposición y debates temáticos, resolución de ejercicios y trabajos individuales y en equipos, compaginándose con la lección magistral. Se destaca el avance producido en los últimos años en experiencias innovadoras que utilizan recursos multimedia o técnicas audiovisuales.

I.2.3.4. Evaluación de los aprendizajes

Los informes de evaluación que son la base del Diagnóstico elaborado por la UCUA reconocen como un importante avance en la ordenación de las enseñanzas universitarias la elaboración y publicación de las Guías y programas de las diferentes materias de una titulación, en donde se detalla la forma de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, explicitando también en su mayoría los criterios de dicha evaluación. Existen también Universidades que explicitan en Guías Generales las normas reguladoras de la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, los estudiantes denuncian las siguientes deficiencias, que hay que entenderlas siempre referidas a casos particulares y nunca como generalizaciones:

- A veces sigue habiendo incumplimiento de las normas y criterios de evaluación publicados.
- Distintas titulaciones ponen de manifiesto el insuficiente seguimiento del trabajo del alumnado por parte del profesorado, señalando como causas posibles la masificación en las clases y el poco uso de la tutorías.

- En algunos casos el alumnado se queja de que las actas se entregan con retraso, de que no se cumplen los plazos para la publicación de notas, de que no siempre es fácil consultarlas, etc.
- Se señala también la proliferación de asignaturas cuatrimestrales como una posible causa del escaso seguimiento del profesorado hacia el trabajo de los alumnos y la desaparición de exámenes parciales.
- El examen sigue siendo el principal instrumento de evaluación. Los hay de diferentes tipos (test, desarrollo, ensayo...) y generalmente tienen mayor peso en la calificación final que otras pruebas (trabajos: recensiones, ensayos, comentarios, gráficos...)
- Aunque no es una opinión general, se denuncia con frecuencia el desajuste entre lo que ha sido objeto de explicación de las clases y el nivel exigido en los protocolos del examen.
- Igualmente, el alumnado se queja a veces de arbitrariedad en la corrección de exámenes y cierta rigidez en la evaluación de las respuestas dadas o, incluso, poca justicia en las calificaciones emitidas en ciertas asignaturas.
- Por último, se recoge la queja de que en muchas ocasiones no se considera ni se prevén alternativas en relación con el tiempo que el alumnado debe dedicar al estudio para obtener un rendimiento satisfactorio de acuerdo con la planificación prevista, lo que contradice el tiempo necesario para la realización del examen propuesto.

I.2.3.5. Resultados académicos

Es imprescindible tener en cuenta, una vez más, que la variabilidad del rendimiento es muy alta en función de la titulación, del ciclo, de la asignatura o incluso del profesor o profesora. No obstante, y como tendencia general, se puede destacar el bajo rendimiento del sistema universitario en su conjunto, tal y como se pone de relieve en los bajos porcentajes de rendimiento, en las elevadas tasas medias de retraso en la graduación o en el significativo nivel de abandono.

En relación a la **tasa de éxito**, los Informes señalan que pueden considerarse medias o poco satisfactorias, aunque no podemos olvidar la ya comentada variabilidad en función de la diversidad de titulaciones. Esta variabilidad a veces es extrema, observándose casos cercanos al 100% de éxito en la tasa de graduación, en tanto que en otras titulaciones no se alcanza el 2%. Se evidencia que dicha tasa es más elevada en general en los segundos ciclos,

especialmente en las materias optativas, lo que también ocurre en los primeros cursos, alcanzando un mayor número de alumnado presentado en la primera convocatoria.

Tasas de éxito (porcentaje de créditos aprobados sobre presentados)

| RAMA | CC. EDUCACIÓN | SOCIALES | EXPERIMENTAL | SALUD | TECNOLOGÍAS | HUMANIDADES | TODAS |
|-------------|---------------|----------|--------------|-------|-------------|-------------|-------|
| Valor medio | 73 | 47 | 80 | 80 | 63 | 90 | 68 |

Las **tasas de rendimiento** bajan de forma significativa las tasas de éxito, consecuencia del alto porcentaje de alumnado, del matriculado, que no se presenta a los exámenes. Es significativo que esto no se aprecia en la ramas de Ciencias de la Salud, donde las tasas de éxito y de rendimiento son prácticamente idénticas.

Tasas de rendimiento (porcentaje de créditos aprobados sobre matriculados)

| RAMA | CC. EDUCACIÓN | SOCIALES | EXPERIMENTAL | SALUD | TECNOLOGÍAS | HUMANIDADES | TODAS |
|-------------|---------------|----------|--------------|-------|-------------|-------------|-------|
| Valor medio | 40 | 27 | 59 | 78 | 44 | 61 | 47 |

Por lo manifestado anteriormente y por los datos de los informes de evaluación institucional, se concluye que es muy bajo el porcentaje de alumnado que termina en el tiempo previsto. Menos del 25% de los estudiantes terminan en los años en los que se diseña el plan de estudios. Este porcentaje es mayor en Ciencias de la Salud y en Ciencias de la Educación, y significativamente bajo en la rama de Tecnología, donde alcanza sólo valores del 5%.

Tasa de graduación (porcentaje de estudiantes que terminan sus estudios en los años teóricos previstos)

| RAMA | CC. EDUCACIÓN | SOCIALES | EXPERIMENTAL | SALUD | TECNOLOGÍAS | HUMANIDADES | TODAS |
|-------------|---------------|----------|--------------|-------|-------------|-------------|-------|
| Valor medio | 48 | 18 | 19 | 57 | 5 | 25 | 24 |

En relación a la **tasa de abandono**, la mayoría de las titulaciones la califican de media-alta, siendo muy alta en el primer curso. En un caso se alude a la progresión de la alta tasa de alumnos y alumnas vocacionales que van perdiendo su interés a medida que avanzan los cursos. Las tasas de abandono son superiores en las ramas de Tecnología, con más del 40%, y de Ciencias

Experimentales, siendo las más bajas las de Ciencias de la Salud y Humanidades. Debe tenerse en cuenta que en el concepto de abandono se incluyen los cambios de estudios, que probablemente sean los casos más abundantes frente a los de abandono de los estudios universitarios.

Tasas de abandono (porcentaje de estudiantes que no siguen los estudios iniciados)

| RAMA | CC. EDUCACIÓN | SOCIALES | EXPERIMENTAL | SALUD | TECNOLOGÍAS | HUMANIDADES | TODAS |
|-------------|---------------|----------|--------------|-------|-------------|-------------|-------|
| Valor medio | 29 | 34 | 42 | 18 | 44 | 20 | 35 |

I.2.4. INFRAESTRUCTURAS y SERVICIOS

No se puede hacer una generalización sobre el número y adecuación de las instalaciones y servicios, dependiendo mucho de la titulación y del tipo de instalación o servicio, aunque suele haber satisfacción con el número de aulas y sus condiciones, y en general se detecta un esfuerzo importante de modernización y un avance en los equipamientos, no es así en cuanto a la funcionalidad de los mismos y con respecto a la dotación de recursos audiovisuales e informáticos al servicio de las actividades docentes.

Se detecta una escasa adecuación de los espacios (aularios) a las actividades de trabajo en grupos, debates, seminarios...de grupos medianos o pequeños.

Se registran quejas acerca del mobiliario, en especial en cuanto a su falta de movilidad.

Se destaca el buen número de fondos de las bibliotecas, aunque en ocasiones no responde a las necesidades de consulta y préstamo del alumnado. Algunas bibliotecas carecen de la plantilla suficiente, y en general el espacio de las mismas se considera notablemente escaso.

Se propone la creación de salas de estudio para descongestionar las bibliotecas.

Se señala la insuficiencia de aulas de informática, así como de medios a disposición del alumnado.

Los servicios de reprografía son considerados insuficientes por el alumnado.

I.2.5. RELACIÓN ENTRE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y LAS DE DOCENCIA

De forma general, aunque no es éste un aspecto recogido en todos los informes, se puede señalar que el alumnado detecta escasa relación entre las actividades investigadoras y docentes de su profesorado. Los estudiantes suelen opinar que la investigación constituye la mayor preocupación del profesorado, en detrimento de la docencia.

La creciente carga docente del profesorado y/o el elevado número de asignaturas puede estar influyendo, junto con la extensión de los programas y el escaso tiempo para impartirlos, en no hacer partícipes a los alumnos y alumnas de las tareas de investigación que realizan los profesores y profesoras.

Sin embargo, distintas titulaciones señalan que la experiencia en investigación ha originado una mejora generalizada no sólo de la infraestructura docente, sino también de la calidad de la docencia, puesto que ha proporcionado una mayor y mejor formación docente, enriqueciendo las clases. También hay Informes que señalan que el profesorado transmite a los alumnos y alumnas la filosofía de investigación y el conocimiento científico que se va construyendo. Otros aspectos manifestados que pueden estar mermando la incidencia de la investigación en la docencia son:

- La distancia existente en numerosas ocasiones entre las asignaturas que imparten los y las profesoras y sus respectivas líneas de investigación.
- La inexistencia de grupos de investigación en algunos departamentos vinculados a titulaciones.
- La interdisciplinariedad e interdepartamentalidad de los grupos de investigación considerada como punto fuerte en unos informes, puede convertirse en un punto débil en otros por su repercusión en la enseñanza, ya que existe un desconocimiento de las tareas que realizan en este campo el resto de sus compañeros y compañeras.

I.2.6. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

No son pocos los Informes que señalan la inadecuación -o ausencia- de un sistema efectivo de evaluación del profesorado. Los sistemas de evaluación, cuando existen, no suelen ir encaminados a la mejora ni a corregir deficiencias notorias detectadas.

Se echan en falta medidas de carácter colectivo que incidan en aspectos docentes relacionados con la planificación, la coordinación o la asignación eficiente del profesorado o de los recursos, por poner algún ejemplo.

Por otra parte, los sistemas de evaluación se basan exclusivamente en opiniones del alumnado, y es imprescindible incorporar otros elementos de análisis como la preparación de material docente, la participación en programas de formación, la innovación, la movilidad con fines docentes, etc, porque entre otras cosas el no tener en cuenta estas y otras actividades al centrarse solamente en lo que percibe el alumnado, se comete una injusticia precisamente con los docentes más preocupados con su formación para ofrecer una enseñanza de mejor calidad.

No son pocos ya los profesores y profesoras de las universidades andaluzas que dedican parte -a veces muy importante- de su tiempo a estas actividades (ver participación en el Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado o en el Plan de Apoyo a la Innovación Docente de la UCUA o de proyectos propios de las Universidades Andaluzas). Desde un punto de vista estratégico, no sólo ya de justicia, sería muy importante incorporar estas actuaciones a los sistemas de evaluación del profesorado utilizados en las universidades por lo que tienen de incentivos. Es necesario utilizar los procedimientos de evaluación de modo que no sirvan sólo como herramientas de control, sino también de estímulo de la mejora de la docencia.

Resulta, por último, interesante resaltar que, de forma casi general, los procesos de evaluación individual del profesorado se tratan de forma diferenciada de los procesos de evaluación institucional de títulos o departamentos, aunque en éstos se incluyan generalmente datos de aquéllos. En este sentido, y a modo de conclusión de este apartado, sería necesario acreditar los sistemas internos de evaluación del profesorado, competencia asumida por la Agencia Andaluza, según la LAU, de igual forma que deberán ser acreditados los títulos impartidos por las universidades. Si bien la concienciación interna y preparación para la acreditación de las titulaciones es alta, como consecuencia de la presión normativa y de los programas de evaluación y apoyo a la mejora desarrollados en los últimos años, los sistemas de evaluación docente tienen aún un importante camino que recorrer. El retraso en el desarrollo de los sistemas de evaluación del profesorado por la Agencia/UCUA, previa a su contratación por las Universidades, ha influido, sin duda, en esta situación. También, el tratamiento dado al componente docente de los tramos autonómicos, valorado exclusivamente desde la perspectiva de la antigüedad. Aunque en este caso y dada la magnitud de la primera evaluación, puedan argumentarse razones de peso, el replanteamiento de este componente

de cara a la segunda evaluación con el propósito de incluir los aspectos aquí señalados, sería ineludible si se quiere potenciar la función docente del profesorado universitario y utilizar su evaluación como una herramienta de incentiación y no sólo de control.

I.2.7. RELACIONES EXTERNAS

Las relaciones externas de las titulaciones suelen circunscribirse a los programas de intercambio y a las prácticas en empresas.

Aunque hay informes que destacan la existencia de una amplia red de colaboración entre las titulaciones y las empresas, generalmente correspondientes a títulos del área tecnológica, en muchas titulaciones se aprecia una escasa vinculación del mundo académico con el profesional, manifestándose en la escasez de acuerdos y convenios establecidos entre las titulaciones y las empresas o instituciones, lo que impide un conocimiento mutuo y la coordinación de esfuerzos con el fin de que la formación de los egresados se ajuste más a los requerimientos del mercado laboral.

Esta situación también limita el trabajo y el aprendizaje del alumnado en aquellas titulaciones que requieren proyectos fin de carrera y prácticas de empresas o institucionales, ya que se acusa la falta de diseños coherentes que respondan a las necesidades concretas con el fin de que puedan realizarse en escenarios reales.

En relación a las valoraciones respecto a la participación del alumnado en programas de colaboración con otras universidades, se pone de manifiesto su, aún bajo, aunque creciente nivel de participación del estudiantado en actividades de intercambio, en gran parte como consecuencia del desconocimiento de tales programas, de sus consecuencias formativas y la inadecuación de los cauces y vías informativas. No obstante, se destaca como importante la existencia de programas de intercambio, especialmente con Europa, pero no tanto el beneficio que reportan desde la perspectiva académica. También se destacan las buenas relaciones nacionales e internacionales, tanto personales como institucionales, y en particular el programa Erasmus, que ofrece oportunidades tanto para profesorado como para alumnado. Si bien existen titulaciones con escasas relaciones exteriores, llegando a ser inexistentes en el plano internacional.

Como resumen del análisis sobre relaciones exteriores de las universidades, el diagnóstico de la UCUA sugiere que se incrementen o mejoren los programas de intercambio, las relaciones con empresas e instituciones, la organización de

jornadas, la creación de estructuras de orientación hacia el empleo o la participación de profesionales en la docencia.

I.2.8. CONCLUSIONES

En conclusión puede afirmarse que la heterogeneidad y diversidad de situaciones y modelos es la característica más acusada del sistema universitario andaluz y español. No obstante pueden identificarse tendencias generales que conviene resaltar en estas conclusiones:

- En lo que respecta a los planes y programas universitarios, aunque la heterogeneidad es la nota dominante, puede decirse que se requiere prestar atención a la proliferación de asignaturas cuatrimestrales, a la organización y secuencia de los contenidos de las materias, a las posibilidades reales de optatividad en las titulaciones y a la necesidad de realizar prácticas externas en muchas de ellas, entre otros elementos reseñados en el apartado correspondiente del diagnóstico precedente.
- Dentro de la heterogeneidad de situaciones y salvo excepciones minoritarias, el modelo de docencia universitaria es fundamentalmente un modelo transmisivo que se compone de los siguientes elementos:
 - o lección o explicación unidireccional del docente.
 - o Toma de apuntes por parte de los alumnos.
 - o Reproducción del conocimiento en exámenes fundamentalmente memorísticos.
- La adaptación de este modelo de enseñanza al requerido por el Espacio Europeo de Educación superior, reclama modificaciones sustanciales en la cultura docente universitaria. En particular en los siguientes aspectos: preparación del profesorado e incremento de recursos humanos docentes, flexibilización de los horarios, adaptación de los espacios, incremento y adaptación de los recursos didácticos, adaptación de laboratorios y bibliotecas, incremento de infraestructura tecnológica.
- El alumnado opina que las actividades docente e investigadora de sus profesores y profesoras están escasamente relacionadas, y cree observar un mayor interés de éstos por la investigación, en detrimento de la enseñanza.
- Las dotaciones de infraestructura, edificios, equipamientos... han experimentado un importante avance dentro de la concepción tradicional

de los mismos, pero requieren importantes modificaciones para su adecuación a otras formas de intervención didáctica más acordes con las exigencias del espacio europeo de educación superior.

- Los recursos docentes, bien valorados, en general, en cuanto a su preparación científica, pueden considerarse insuficientes tanto en cantidad como sobre todo en preparación específica para afrontar una enseñanza orientada a la facilitación y orientación del aprendizaje.

I.3. HACIA UNA NUEVA PERSPECTIVA. MODELO MARCO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CORRESPONDIENTE AL EEES

I.3.1. LOS DESAFÍOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La actividad docente en la universidad no puede concebirse ya como un proceso lineal de transmisión de conocimientos científico-culturales que se generan en la vida intelectual y material de la sociedad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje. Las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana plantean a la universidad un reto mucho más sutil: provocar en el alumno de forma continua la **reconstrucción del conocimiento** que asimila de forma poco crítica en su vida diaria. Más que ofrecer información, que el estudiante puede encontrar en muchas otras fuentes y escenarios, la universidad debe provocar la reconstrucción crítica de la misma y su organización racional de modo que sea útil para comprender la complejidad de la realidad y para intervenir personal y profesionalmente sobre la misma.

Por otra parte, la tarea del docente universitario se hace más compleja por la necesidad de responder a una triple exigencia:

+ la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, instituciones y formas de organización de la convivencia, modos de producción y distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones de alumnos, así como en **nuevas y cambiantes exigencias de formación profesional** de los ciudadanos.

+ el **incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y tecnológico**, así como en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social, en cada ámbito del saber y del saber hacer. Lo cual requiere el énfasis **en aprender a aprender a lo largo de toda la vida**. Como afirma Delors (1996) "*ya no basta con que cada individuo acumule*

al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio".

+ el desarrollo continuo del **conocimiento propiamente profesional del docente**, de carácter didáctico, que le capacita para intervenir, experimentar y reflexionar sobre su propia práctica y sobre el valor y pertinencia de los proyectos formativos que desarrolla así como de los métodos que utiliza, con especial atención a los modos de **enseñanza virtual** que la tecnología pone al alcance de todo docente.

En este sentido, es preciso resaltar la amplitud y diversidad de funciones que se alojan en el concepto "**competencias profesionales**". La formación de profesionales y ciudadanos competentes debe incluir el conjunto de **conocimientos, actitudes y capacidades** requeridas para su intervención autónoma y eficaz en la vida personal, social y profesional.

La formación científica, técnica o artística de los jóvenes en la Universidad está organizada mediante planes que se proponen transmitir, con carácter general, conocimientos, destrezas, técnicas, actitudes y valores.

Su objetivo principal está en preparar ciudadanos dotados de capacidades y habilidades relativas a parcelas específicas del conocimiento, cuyo dominio garantice el ejercicio profesional competente derivado de cada titulación.

La competencia profesional se muestra en el ejercicio y puesta en práctica de tales conceptos, procedimientos y actitudes, en situaciones prácticas y en la resolución de problemas vinculados con el ejercicio de una profesión.

La formación universitaria de grado integra el dominio de conocimientos generales básicos y el conocimiento especializado, sostenido por el desarrollo de capacidades y el logro de habilidades instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Este es el reto al que se enfrenta el sistema universitario andaluz al comienzo del siglo XXI: proporcionar la formación intelectual y técnica adecuada para la formación de ciudadanos cualificados profesionalmente. Para ello, el modelo de aprendizaje por competencias elaborado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, debe tener una especial consideración en los planes de formación, organizaciones docentes y en la formación del profesorado.

Las capacidades de analizar y sintetizar, organizar y planificar, plantear y resolver problemas y tomar decisiones fundadas, constituyen el núcleo de las competencias instrumentales de los titulados universitarios.

Entre las competencias sistémicas destacan la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, creatividad y liderazgo, habilidad para trabajar de forma autónoma y en el diseño y gestión de proyectos.

Las habilidades básicas en las técnicas de comunicación oral y escrita, la gestión de la información, el manejo de ordenadores y el conocimiento de una segunda lengua comunitaria, son también competencias específicas con carácter instrumental, generales para los graduados universitarios.

Entre las competencias interpersonales que deben formar parte de la formación del graduado destacan la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, el compromiso ético con los problemas sociales que aborda la profesión y las habilidades de relación interpersonal.

Igualmente, se consideran necesarias las capacidades para trabajar en un equipo interdisciplinar, para comunicarse con expertos de otras áreas, y las que sustentan el conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos, el aprecio por la diversidad y multiculturalidad, y la habilidad de trabajar en un contexto internacional.

Estas competencias han sido objeto de diversos estudios nacionales y europeos; constituyen una referencia para el establecimiento de los planes de estudios de las nuevas titulaciones universitarias de grado.

Por todo ello, es lícito afirmar que la formación universitaria, si bien incluye la transmisión de conocimientos y la adquisición de destrezas altamente especializadas, va más allá de estos objetivos y busca un modelo de competencias vinculado con la formación de profesionales.

En consecuencia, el profesor universitario, si quiere ser eficaz, debe ser capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar y, en su caso, interdisciplinar, que enseña; a las necesidades de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo; de concretar y acomodar los programas y propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del grupo de estudiantes; de formular y experimentar estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación; de diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos presenciales y virtuales; de planificar minuciosamente los ritmos y actividades que organizan el aprendizaje de los estudiantes, de organizar el espacio y el tiempo...; en definitiva, el profesor debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica docente y comprobar la eficacia de su intervención.

I.3.2. PROPÓSITOS Y PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL MODELO

El modelo flexible y abierto que proponemos, convergente con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se basa, fundamentalmente, en la motivación del estudiante y la implicación activa del mismo en la adquisición y aplicación del conocimiento. Esta metodología docente universitaria orientada prioritariamente a facilitar el aprendizaje relevante en los estudiantes ha de contemplar los siguientes aspectos básicos:

1.- Tanto en la enseñanza virtual como en la presencial, el primer pilar de todo modelo didáctico eficaz es la actividad: aprender haciendo, implicándose activamente, y a ser posible de forma apasionada, en proyectos de intervención sobre los aspectos más diversos de la realidad natural y social. Implicar a los estudiantes en actividades significativas de aprendizaje requiere partir de problemas e interrogantes, planificar y diseñar procesos y actividades de recogida, selección, organización y contraste de la información adecuada al problema o a los interrogantes planteados, generación de hipótesis explicativas o interpretativas, formulación de propuestas de intervención y solución de problemas, así como el desarrollo de capacidades expresivas de comunicación, redacción de informes y relato de experiencias, en las más diferentes y complementarias plataformas de comunicación: oral, escrita, y audiovisual.

2.- Para que las actividades de aprendizaje tengan significado, el estudiante, desde el primer momento, ha de conocer los objetivos que se pretenden en cada paso de su aprendizaje, ser consciente de que debe realizar una labor personal de estudio, pensamiento y acción. Su aprendizaje se realiza, tanto por su estudio personal, como por el intercambio que tiene lugar con su tutor y con un grupo de alumnos implicados en el conocimiento de algún problema común concreto relacionado con la temática de cada ámbito del saber en que trabajan.

3.- Por otra parte, nos parece muy importante que los sistemas de enseñanza que se focalizan en las tareas de aprendizaje de los estudiantes utilicen los agrupamientos presenciales y/o las nuevas tecnologías de la comunicación para el desarrollo de relaciones de trabajo basadas en la cooperación de los alumnos, la participación activa de los mismos y el intercambio de opiniones sobre contenidos, métodos y especialmente sobre las posibilidades de aplicación del conocimiento al análisis de los problemas reales. Por ello, los procesos de aprendizaje que pretenden el enriquecimiento de los conocimientos de los estudiantes deben asentarse sobre la observación y experimentación sistemática, el contraste de pareceres, la aplicación de proposiciones alternativas, la argumentación rigurosa y, en su caso, el respeto

a la pluralidad de posiciones convergentes o divergentes, cercanas o lejanas, que proponen y defienden de forma fundamentada los seres humanos en cada ámbito concreto del saber.

En este sentido conviene resaltar que el diálogo, el contraste de pareceres respecto a los contenidos y procesos del proyecto que se desarrolla activamente en grupos de iguales, es una herramienta privilegiada para que el sujeto incorpore los recursos del conocimiento público a sus peculiares modos de organizar su conocimiento privado. El alumno que enseña a otro se enseña a sí mismo, no sólo porque consolida el conocimiento por repetición sino porque encuentra oportunidades para profundizar en lo que enseña. Por otra parte, conviene resaltar que la cooperación que incluye el diálogo, el debate y la discrepancia en lugar de la competición facilita la creación de un clima de confianza, apertura y atención necesario para que cada individuo supere las resistencias lógicas a poner de manifiesto sus deficiencias, sus errores y prejuicios, requisito imprescindible para aprender a aprender.

4.- Puesto que las teorías personales que arrojan los conocimientos que tienen los estudiantes en cada ámbito del saber son siempre subjetivas, provisionales y parciales, saturadas de errores y prejuicios, promover la metacognición (el conocimiento y la reflexión sobre los propios conocimientos, las formas de aprender, los hábitos de estudio y de trabajo, los modos de expresión y comunicación) puede considerarse una estrategia pedagógica imprescindible para la reconstrucción razonable de aquéllas, y la búsqueda de la relativa autonomía. Sin la conciencia de lo que uno sabe, el conocimiento es relativamente inerte; la conciencia reflexiva confiere sentido al proceso de conocer. El discurso, el diálogo y el contraste desempeñan un papel vital en la promoción de la conciencia reflexiva, en el conocimiento de uno mismo, sus esquemas, estrategias, procedimientos y disposiciones para aprender y para aprender a aprender en situaciones cambiantes e inciertas.

Esta es una pretensión central del modelo que proponemos: que el estudiante en todo momento conozca su propio proceso de aprendizaje, comprenda lo que aprende, sepa aplicarlo y, lo que es más importante, entienda el sentido y la utilidad social y profesional de lo que aprende.

La combinación del trabajo individual, la interacción y el trabajo cooperativo entre iguales y la comunicación con el tutor son los apoyos metodológicos fundamentales del proyecto docente que orientan este modelo marco.

Para comprender el sentido de este modelo marco consideramos conveniente distinguir entre propósitos, objetivos o finalidades por una parte, y principios de procedimiento por otra, a pesar de que han de formularse y desarrollarse en íntima armonía y consistencia.

Los *propósitos* refieren al conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes que se encuentran en la base de las competencias profesionales que consideramos fundamentales para el desarrollo de la futura actividad profesional de los estudiantes.

Los *principios*, por su parte, refieren a los procedimientos que han de regir la metodología docente, los modos y formas de trabajar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera que se compadezcan con los propósitos que consideramos deseables (Stenhouse, 1995).

I.3.2.1. PROPÓSITOS

Entre los propósitos básicos y generales que deben orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, nos parece conveniente destacar los siguientes:

- Estimular el aprendizaje significativo y relevante de contenidos y de métodos de cada ámbito del saber.
- Estimular el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión de la complejidad y diversidad de la realidad en cada ámbito del conocimiento.
- Fomentar el desarrollo de actitudes de curiosidad intelectual, búsqueda, duda, interrogación, indagación, experimentación, contraste, falsación, iniciativa y creatividad.
- Promover el desarrollo de capacidades y hábitos de estudio, de trabajo cooperativo, de transferencia del conocimiento y de resolución de problemas prácticos.

I.3.2.2. PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA

Del mismo modo, consideramos necesario destacar los siguientes principios de procedimiento como orientadores eficaces de las estrategias metodológicas que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Evitar la masificación actual, en su caso, de los grupos de docencia y promover la enseñanza personalizada así como las condiciones para el diálogo e intercambio de ideas y experiencias.
- Vincular el conocimiento a la comprensión, planteamiento y resolución de los problemas, situaciones y proyectos de la vida real, y partir de las prácticas y de los escenarios reales y actuales. Se sugiere que cada disciplina tenga una orientación teórico-práctica y que cada titulación asigne al menos el

10% de los créditos al prácticum en empresas, instituciones, colectivos, organizaciones, escenarios reales...

- Provocar el contraste de opiniones, perspectivas, teorías, técnicas y culturas.
- Vincular el aprendizaje a la construcción, diseño y desarrollo en colaboración de proyectos de acción.
- Evaluar el aprendizaje de los estudiantes con procedimientos y técnicas sensibles a la calidad de los conocimientos, habilidades y actitudes que componen las competencias personales y profesionales.
- Utilizar las TIC y la enseñanza virtual para facilitar los procesos de intercambio de información, comunicación de experiencias y expresión de la creatividad individual y grupal.
- Establecer estrategias de enseñanza que enfatizen las siguientes características, sin perjuicio de que la propuesta que sigue deba ser acomodada a las exigencias precisas de las diversas situaciones que plantea cada titulación:
 - Pluralidad metodológica que abarque los diferentes tipos de formatos de actuación docente:
 - Conferencias, clases magistrales, proyecciones audiovisuales y actividades presenciales de gran grupo. La información más puramente transmisiva se da a todos conjuntamente, ahorrando la repetición de clases de un mismo docente a varios grupos de alumnos. En estos grandes grupos tienen cabida conferencias sobre los temas centrales de la asignatura, clases magistrales, visionado de documentales u otras producciones multimedia, etc., y tales actividades corren a cargo de los tutores de los grupos de clase y de otras personas invitadas. Proponemos que una décima parte de los créditos se destinen a este formato docente.
 - Actividades de grupo básico de docencia (20-50 alumnos, dependiendo de las exigencias y peculiaridades de las distintas titulaciones): seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, exposición de los grupos de trabajo, organización del trabajo, resolución de problemas, dudas o conflictos, promoción de iniciativas, sesiones de evaluación, etc.

Cada grupo clase se organiza bajo la responsabilidad de un profesor tutor. La docencia en el grupo clase supone la dedicación de dos décimas partes del total de créditos del alumnado.

- Grupos de trabajo (4 a 6 estudiantes) de teoría y práctica, especialmente indicados para el desarrollo de proyectos de estudio e intervención. En ellos se fomentan las siguientes actividades: búsqueda, consulta y tratamiento de información, observación, experimentación, debate, realización de ejercicios, tareas de laboratorio, trabajo de campo, formulación de hipótesis y alternativas, producción y creación cooperativa, realización de informes, evaluación de resultados...

La atención a cada uno de estos grupos supone un seguimiento cercano de su trabajo en torno a los problemas que la práctica le plantea. Significa aportarle documentos específicos que no necesariamente manejarán otros grupos, proporcionarle explicaciones ocasionales, cuestionar sus desarrollos y decisiones, solicitarle argumentación, mostrarle experiencias transferibles, etc., etc., lo que representa una tutorización permanente, sea en horario 'de clase' o fuera de él, personal o virtualmente.

La multiplicación de tareas que representa para el docente hace imprescindible que en esta labor de tutorización participen, además, otras personas como profesorado de apoyo, ayudantes, becarios de FPDU o de colaboración, asociados, estudiantes de doctorado... todos ellos coordinados por el profesor responsable del grupo de clase.

Para el trabajo en estos grupos se destinan tres décimas partes del total de créditos (ECTS) de la asignatura.

- Trabajo individual: Estudio, lecturas, prácticas, consultas, búsquedas, reflexión, ensayos, elaboración de informes... Cuatro décimas partes del total de los créditos se estiman necesarios para que cada estudiante estudie, lea, consulte información, busque documentación en bibliotecas físicas o virtuales, la organice y ordene, reflexione, haga propuestas a su grupo, argumente y fundamente, etc.
- Mención especial merece la importancia de estrategias didácticas implicadas en el componente práctico de todas las titulaciones en empresas o instituciones, o en algunas disciplinas de algunas titulaciones que requieren prácticas individuales o a lo sumo en grupos de dos. En estos casos la elección de los contextos de prácticas, la relación estrecha entre profesionales externos y docentes universitarios, así como la tutela compartida y el seguimiento cercano de los procesos, proyectos y trabajos de prácticas son las recomendaciones didácticas más relevantes.

- Importancia crucial de las tutorías: individuales, grupales, sobre problemas teóricos y/o proyectos prácticos.
- Relevancia del carácter educativo de la evaluación de los aprendizajes, como instrumento de conocimiento de los propios procesos de aprender, transferir y aplicar el saber. Para ello se requiere un abanico plural de instrumentos adecuados para detectar el grado de adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y, en su caso, comportamientos.
- Conveniencia de integrar procedimientos y modalidades didácticas de la enseñanza presencial y de la enseñanza virtual.
- Necesidad de estimular la producción de recursos y materiales didácticos que faciliten y orienten el aprendizaje autónomo y la aplicación del conocimiento a los problemas de la realidad.
- Exigencia de agrupamientos flexibles y cambiantes.
- Relevancia de la flexibilidad en los horarios y de la diversidad de espacios.

Podemos resumir de forma sencilla los principios didácticos que sustentan este modelo marco en los siguientes:

- La pretensión central del sistema didáctico no es sólo transmitir conocimientos, sino provocar aprendizaje relevante. Estimular, orientar y acompañar de manera personalizada el aprendizaje de los estudiantes.
- Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana en cada ámbito del saber es la clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden no sólo para favorecer la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje presencial o virtual, sino también para estimular el contraste, la duda y la argumentación claves en el desarrollo del conocimiento científico, y para aprender a aprender.

- Crear un espacio presencial o virtual de comunicación ágil y amigable que favorezca la confianza y el interés por la interacción es fundamental para el buen desarrollo del modelo.
- Estimular la capacidad de iniciativa, cuestionamiento y formulación original del pensamiento singular son características esenciales del desarrollo intelectual relativamente autónomo.
- Considerar la evaluación como ocasión para conocer la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y oportunidad para su reformulación y mejora.
- Ampliar el concepto de evaluación del rendimiento para que abarque los diferentes componentes de las competencias personales y profesionales que se proponer desarrollar la enseñanza universitaria: conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos.

La interacción permanente con el tutor es la clave de arco para garantizar el éxito del aprendizaje autónomo en la enseñanza presencial o virtual dentro de la filosofía pedagógica del EEES. Proponer iniciativas, estimular el debate, organizar las secuencia de actividades, corregir errores, contrastar interpretaciones, revisar proyectos y evaluar procesos y resultados han de constituir las actividades básicas de la acción tutorial de todo docente universitario.

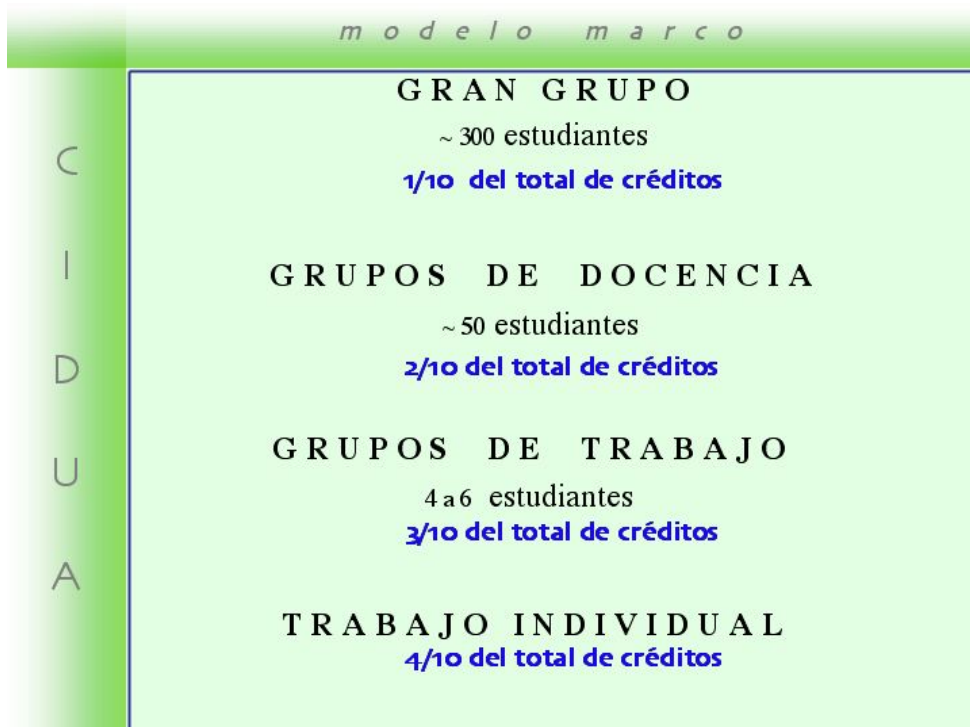
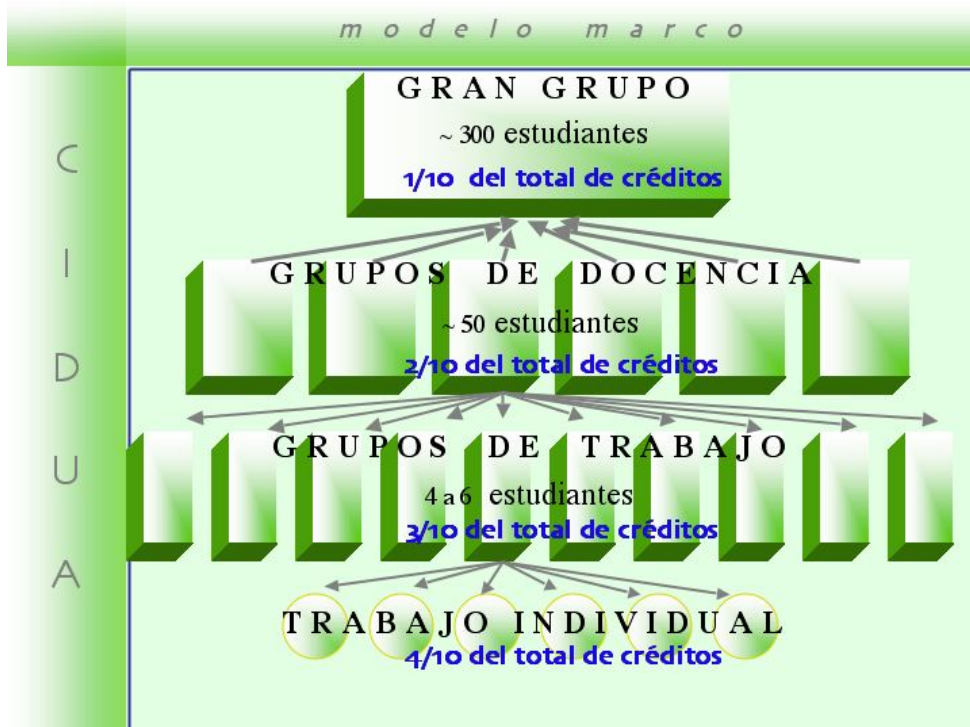
I.3.3. CONCRECIÓN ORGANIZATIVA DEL MODELO MARCO. DOS EJEMPLOS.

Presentamos a continuación dos concreciones del modelo marco donde puede verse la estructura organizativa que implica su desarrollo, de modo que pueda debatirse su utilidad, su viabilidad, sus posibilidades y sus exigencias.

Conviene resaltar que la flexibilidad del modelo permite múltiples concreciones, diferentes pero compatibles, de modo que pueda abarcar la diversidad de situaciones que componen el sistema universitario andaluz en sus distintas titulaciones.







PROPUESTA II DE CONCRECIÓN DEL MODELO MARCO DE DOCENCIA PARA LA CONVERGENCIA CON EL EES

Se presenta la organización de la enseñanza de una asignatura durante un mes de cuatro semanas

| TIPO DE CLASE | OBJETIVO/ACTIVIDADES | MATERIALES | TAMAÑO DE GRUPO | | | TAMAÑO DE GRUPO | | | HORAS | HORARIO |
|---------------------------------|--|--|-----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-------|---------|
| Grupo de teoría básico | Clase introductoria del tema. Presentación de conceptos básicos y/o revisión y/o ampliación. Explicaciones, orientación para el estudio, síntesis. | Guiónes de cada tema: bibliografía, cuestiones básicas para el estudio. Material virtual de ayuda al estudio | 75 | | | 75 | | | 1 | l m |
| Grupos de trabajo aula | Aplicación y relación de conceptos. Resolución de casos, problemas, cuestiones, debates, ... Exposición de trabajos, artículos ... | Casos, problemas, cuestiones. Material virtual para aplicación de conceptos | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 1 | mi |
| Grupos pequeños de trabajo aula | Aplicación y relación de conceptos. Trabajo cooperativo, Tutoría de grupos pequeños | Casos, artículos, investigación, ... | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 1 | mi |
| | | | | | | | | | | j |
| | | | | | | | | | | v |
| | | | | | | | | | | s |
| | | | | | | | | | | d |

| TIPO DE CLASE | OBJETIVO/ACTIVIDADES | MATERIALES | TAMAÑO DE GRUPO | | | TAMAÑO DE GRUPO | | | HORAS | HORARIO |
|---------------------------------|----------------------|------------|-----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-------|---------|
| Grupo de teoría básico | | | 75 | | | 75 | | | 1 | l m |
| Grupos de trabajo aula | | | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 1 | mi |
| Grupos pequeños de trabajo aula | | | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 1 | mi |
| | | | | | | | | | | j |
| | | | | | | | | | | v |
| | | | | | | | | | | s |
| | | | | | | | | | | d |

| TIPO DE CLASE | OBJETIVO/ACTIVIDADES | MATERIALES | TAMAÑO DE GRUPO | | | TAMAÑO DE GRUPO | | | HORAS | HORARIO |
|---------------------------------|----------------------|------------|-----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-------|---------|
| Grupo de teoría básico | | | 75 | | | 75 | | | 1 | l m |
| Grupos de trabajo aula | | | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 1 | mi |
| Grupos pequeños de trabajo aula | | | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 1 | mi |
| | | | | | | | | | | j |
| | | | | | | | | | | v |
| | | | | | | | | | | s |
| | | | | | | | | | | d |

| TIPO DE CLASE | OBJETIVO/ACTIVIDADES | MATERIALES | TAMAÑO DE GRUPO | | | TAMAÑO DE GRUPO | | | HORAS | HORARIO |
|---------------------------------|---|--|-----------------|----|----|-----------------|----|----|-------|---------|
| Grupo de teoría básico | | | 75 | | | 75 | | | 1 | l m |
| Grupos de prácticas laboratorio | Aplicación práctica de conceptos. Aproximación a la investigación,... | Guiónes de práctica: bibliografía, cuestiones básicas para el estudio. Material virtual de ayuda al análisis de resultados | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 1 | mi |
| | | | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 1 | mi |
| | | | | | | | | | j | |
| | | | | | | | | | v | |
| | | | | | | | | | s | |
| | | | | | | | | | d | |

| TIPO DE CLASE | OBJETIVO/ACTIVIDADES | MATERIALES | TAMAÑO DE GRUPO | | | TAMAÑO DE GRUPO | | | HORAS | HORARIO |
|--|--|---|-----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-------|---------|
| Clase gran grupo (conferencias, vídeos, puestas en común ...) | Presentación de temas de la vida real relacionados con la materia. | Conferencias de expertos, documentales, exposición de casos, exposición de líneas de investigación, ... | 150 | | | | | | 1 | l m |
| Grupos de trabajo aula | | | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 1 | mi |
| Grupos pequeños de trabajo aula | | | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 5x5 | 1 | mi |
| | | | | | | | | | | j |
| | | | | | | | | | | v |
| | | | | | | | | | | s |
| | | | | | | | | | | d |
| Tutorías individuales o grupales presenciales y/o virtuales, según horario profesora | | | | | | | | | | |

Como puede comprobarse, las propuestas presentadas son concreciones de un modelo cuyos parámetros fundamentales son variables que pueden adoptar valores distintos para acomodarlos mejor a las exigencias del contenido de cada titulación y materia, a las posibilidades y recursos humanos docentes, a las condiciones de espacio y tiempo... siempre dentro de unos límites o intervalo que permite desarrollar una metodología docente de calidad en virtud de los propósitos y principios didácticos que anteriormente hemos propuesto como más convenientes.

Así pues, tanto el número ideal de alumnos para cada estrato de agrupamiento de estudiantes, como la carga en créditos de cada una de las actividades que hemos agrupados en dichos estratos, como los recursos docentes asignados a cada tipo de actividad, son claramente discutibles y modificables en virtud de las diferencias de los distintos ámbitos del saber y la orientación y naturaleza de los diversos perfiles profesionales que constituyen cada titulación. Del mismo modo, la parcela de transmisión de información y explicación de contenidos puede llevarse a cabo de formas muy diferentes: presenciales o virtuales, y el peso de cada una de estas formas puede variar en virtud de las diferentes posibilidades y preferencias de los docentes de cada departamento.

En todo caso, parece evidente que el desarrollo de esta nueva forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior requiere importantes modificaciones en la cultura docente universitaria que afecta a todas sus dimensiones: preparación y actualización didáctica del profesorado, incremento de los recursos docentes, especialmente de aquellos que colaboran en la tutorización individual y grupal del alumnado, adaptación y flexibilización de los horarios, diversificación y adaptación de los espacios, consolidación y extensión de las infraestructuras tecnológicas que permiten la enseñanza virtual, elaboración e incremento de los recursos didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo, incremento y/o adaptación de los recursos de bibliotecas y laboratorios, desarrollo sustancial de la estructura organizativa de las prácticas en empresas e instituciones, y facilitar la colaboración de los profesionales en los procesos de formación de los futuros profesionales.

II. Segunda parte: Requisitos y Estrategias

II.1. RECURSOS HUMANOS y PROFESORADO

II.1.1. INTRODUCCIÓN

Es preciso reconocer que la actividad del profesorado es esencial: ningún cambio o reforma será posible en la Universidad sin contar con la colaboración de los profesores. Por ello nos parece conveniente detenernos brevemente en el análisis de las fortalezas y debilidades de la estructura actual del profesorado universitario con el propósito de identificar aquellas modificaciones o incorporaciones que requeriría la aplicación del modelo marco.

La estructura actual del profesorado universitario es, como luego detallaremos, excesivamente rígida y compartimentada. Esta situación no obedece, como sería quizás lo lógico, a una división de las funciones propias de cada categoría, sino a una deficiente planificación estratégica y, probablemente, a un intento de homogeneizar lo intrínsecamente heterogéneo.

Es, en efecto, muy complicado establecer mecanismos idénticos, por ejemplo de promoción, para el profesorado tanto de matemáticas, como de derecho, humanidades, de ciencias de la salud o de enseñanzas técnicas, por citar sólo unos pocos casos.

Ciertamente la actividad universitaria consiste básicamente en el binomio docencia - investigación, pero el problema se presenta cuando para progresar en la llamada carrera docente los únicos méritos que se consideran son los investigadores.

El profesorado universitario (y de otros niveles) está sometido a un intenso desgaste profesional. No se trata solamente de la actividad diaria realizada públicamente con sus grupos de clase (que, evidentemente, conlleva un control "público" de su actividad), sino que además, está sujeto, como miembro de un colectivo significativo, a notorias presiones consustanciales a la imagen

externa de la Universidad (con aspectos claramente positivos, como significación científica y cultural, o prestigio académico, y aspectos claramente negativos, como vacaciones excesivas, absentismo y desinterés por el alumnado o arbitrariedad en las calificaciones, por citar unos pocos tópicos), así como a la imagen interna (control y evaluación de la docencia, de la investigación, burocratización excesiva, corporativismo endogámico,...).

Así pues, resulta obvio que para hacer cómplice al profesorado en cualquier modificación o mejora, es preciso no sólo establecer claramente objetivos que ilusionen al colectivo sino también eliminar fuentes de insatisfacción (salario, condiciones de trabajo...).

II.1.2. ESTRUCTURA ACTUAL DEL PROFESORADO Y SITUACIÓN DE LA DOCENCIA

Los profesores se clasifican en dos grandes tipos: funcionarios (del Estado, lo que significa, por ejemplo, que sus retribuciones se fijan por el gobierno y son análogas en toda España, excepción hecha del complemento autonómico), y no funcionarios o contratados.

Los funcionarios son de cuatro tipos: Catedráticos y Titulares de Universidad, y Catedráticos y Titulares de Escuela Universitaria. Para acceder a estas figuras es preciso disponer previamente de una habilitación nacional (en la práctica actual se trata de una oposición, pues el número de plazas está limitado), y participar luego en un concurso oposición a plaza concreta, al que pueden concurrir exclusivamente candidatos previamente habilitados. En las tres primeras categorías es requisito el doctorado.

Los contratados, a su vez, pueden serlo mediante contratos de tipo laboral (como exige la LOU) o mediante contratos de tipo administrativo, situaciones previas (LRU) que deberán ir desapareciendo mediante procesos de adaptación. Dejando aparte estos tipos de contratos LRU (Ayudantes de Facultad y de Escuela Universitaria y Asociados), los laborales pueden ser Ayudantes, Ayudantes Doctores, Contratados Doctores y Colaboradores. Excepto en el caso de los Ayudantes, para acceder a estas figuras es preciso disponer previamente de una acreditación (ahora sin limitación de plazas), expedida por la Agencia Nacional de Evaluación (ANECA) o por la Agencia Autónoma correspondiente (en nuestro caso, la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación Universitaria), y posteriormente superar el concurso que la Universidad convoque. Para los Ayudantes Doctores se exige, además, la desvinculación de la Universidad contratante, durante dos años, pero realizando tareas docentes o investigadoras.

Por otra parte, a esta clasificación administrativa, se añade otra, pretendidamente académica: cada profesor está adscrito a una única "área de conocimiento", denominación oficial de los diferentes campos del saber (casi 200 en nuestro país). Esta clasificación académica tiene efectos administrativos: por ejemplo, las plazas de Catedráticos y Titulares de Escuela son posibles únicamente en un reducido número de áreas de conocimiento, y lo mismo ocurre para las de Colaboradores (aunque las áreas no son coincidentes). Es probable que esta limitación desaparezca o se reduzca con los anunciados cambios en la LOU.

Es preciso reconocer que las adscripciones a áreas de conocimiento han resuelto tantos problemas como los que han creado, análisis que nos llevaría lejos de la finalidad de este documento. Baste reseñar aquí que se han creado algunas áreas de conocimiento más por deseo de profesores en busca de una cierta independencia académica, que por verdaderas razones de especialización científica, lo que nos ha llevado a la existencia de áreas que representan realmente especializaciones forzadas y sesgadas.

Dada la estructura actual del profesorado universitario, sería deseable que la incorporación al llamado Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), con las nuevas necesidades que se plantearán, desemboque en una simplificación de las figuras del profesorado, y a una diversificación elemental de sus tareas. En el apartado siguiente, a modo de ejemplo ilustrativo, presentaremos una posibilidad de reordenación.

II.1.3. NUEVAS NECESIDADES Y NUEVOS RECURSOS

Una definición innovadora de la actividad universitaria debería tener como efecto secundario una simplificación de categorías de profesores, relacionada con la nueva asignación de tareas. Aunque no estamos ahora definiendo ningún modelo futuro, presentamos una posibilidad de reorganización:

- Los Catedráticos y Titulares de Universidad, Catedráticos de Escuela Universitaria y Contratados Doctores poseen plenas competencias docentes e investigadoras y son los responsables de la docencia en el ámbito de su especialidad.
- Los Titulares de Escuela Universitaria, al tener plenas competencias docentes en su ciclo, y los Colaboradores, constituyen el colectivo al que no se le exige una actividad investigadora intensa. Por tanto, su dedicación a la docencia debe ser mayor, participando más activamente en las clases de todo tipo y en las actividades tutoriales.

- Los Asociados constituyen un caso particular: se trata de profesionales en ejercicio, por lo que es necesario destacar la relevancia de su papel en cuanto a la posibilidad de conectar el mundo académico con el empresarial o institucional, vinculando los conocimientos teóricos con su aplicación práctica y real. Caso aparte, que merece una mención especial, es la existencia, reconocida legalmente, de asociados vinculados a la universidad con cometidos y funciones también específicas en el ámbito de la sanidad.
- Las figuras del Ayudante y Ayudante Doctor corresponden a profesores en formación, cuyas tareas docentes e investigadoras deben ser tuteladas y dirigidas por profesores o profesoras que tengan reconocidas todas las competencias en ambas vertientes de la dedicación profesional. Esta es la cantera del futuro profesorado y, por tanto, su mayor actividad debe ir dirigida a la propia formación, y no a impartir numerosas horas de clases.
- Por último, los Becarios y Becarias oficiales de programas de formación docente e investigadora, son claramente figuras en proceso de formación, y así como ejercen actividades investigadoras bajo la tutela del investigador principal, así también pueden contribuir a los procesos de enseñanza, principalmente como apoyo a las tutorías individuales y de grupo, bajo la tutela del profesor responsable.

Creemos que es necesario incrementar sustancialmente el número de Asociados, Ayudantes y Becarios en las universidades andaluzas para atender los requerimientos de desmasificación de las enseñanzas universitarias y su orientación más personalizada que requiere el modelo marco propuesto.

Queremos señalar dos ideas clave para cualquier modelo universitario:

1) Puesta en valor de la docencia en relación con la investigación.

El proceso de evaluación de la docencia debería dejar de ser tarea secundaria por parte del personal académico -actualmente más motivado y dedicado a actividades de investigación por ser las oficialmente evaluadas y prioritariamente reconocida-, para pasar a ser pieza fundamental en la formación del mismo, en el curso de su carrera académica. Este cambio no puede ocurrir por sí mismo; es preciso estimularlo e incentivarlo, tanto económicamente, como por medio de un reconocimiento mediante un sistema establecido de acreditación.

2) Puesta en valor del doctorado

El doctorado es el mayor grado académico que las Universidades pueden otorgar. Representa la culminación de un trabajo de investigación, dirigido y

encuadrado dentro de un programa. Como tal, debe ser una meta para cualquier docente universitario no doctor.

II.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA

Como se ha expuesto ya en el apartado dedicado al modelo marco de docencia universitaria, la formación de los estudiantes incluye la transmisión de conocimientos y la adquisición de destrezas no de manera aislada e inconexa sino como elementos fundamentales de las competencias personales y profesionales que requiere la sociedad del conocimiento.

Estos cambios en las finalidades formativas requieren obviamente cambios en profundidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que la universidad debe procurar y facilitar. La revisión de la organización y de la actividad docente del profesorado es por tanto una exigencia ineludible, y en consecuencia se hace imprescindible un cambio en las políticas de formación, selección, incorporación y perfeccionamiento del docente universitario.

II.2.1. PRINCIPIOS PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La complejidad de las nuevas tareas, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesor universitario como tarea primordial en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y la falta de antecedentes sistemáticos, hacen que emerja la necesidad de profundizar en la caracterización profesional del docente universitario.

Entre los principios que deben configurar la Formación del Profesorado Universitario Andaluz, destacamos:

- Ha de ser activa, planteada desde la necesidad de comprender y solucionar los problemas que la práctica docente plantea; el profesorado debe implicarse en procesos de reflexión compartida.
- Debe enfocarse de manera holística, para procurar el desarrollo de las competencias profesionales requeridas. Para ello es necesario delimitar un catálogo de competencias con sus especificidades para esta profesión con sus posibles matizaciones en cada titulación o ámbito profesional.
- Ha de estimular la experiencia docente compartida. La reflexión conjunta sobre la práctica docente orientada a facilitar el aprendizaje relevante de los estudiantes y la comunicación de experiencias

constituyen estrategias valiosas para que la comunidad universitaria lleve a cabo sus planes de formación.

- Ha de tomar en consideración las especialidades académicas, el nivel de formación previo y las necesidades de los alumnos al objeto de establecer prioridades en las competencias del profesorado.
- Deberá vincular la formación del docente universitario a la mejora de la calidad de la institución, pues ambos componentes del sistema universitario se complementan, potenciándose u obstaculizándose.
- Potenciará la conexión entre docencia e investigación en los planes de formación del profesor universitario. La transferencia de conocimientos y las propuestas de innovación deben formar parte de este proceso.

II.2.2. MODELO DE FORMACIÓN

Un modelo básico de formación y actualización o reciclaje docente para el profesorado universitario debe contemplar los siguientes tipos de competencias:

1. Conocimiento genérico y especializado, científico y técnico sobre la propia área de conocimiento y sobre su particular ámbito de especialización. Sobre los contenidos y sobre los métodos de investigación.
2. Conocimiento institucional sobre normativa y organización del sistema universitario, según los niveles autonómico, estatal y comunitario, bajo la comprensión prioritaria de las finalidades y sentido del mismo.
3. Habilidades instrumentales que le permitan el ejercicio de competencias de relación interpersonal, la comunicación ágil y eficaz orientadas a la gestión del aula y a los procesos de orientación del alumnado.
4. Competencias en planificación que le permitan prever, organizar y reformular los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de sus efectos. Capacidades instrumentales como analizar y sintetizar, organizar y planificar, proponer problemas, junto con habilidades interpersonales como capacidad para la crítica y para trabajar en grupo adquieren gran sentido en la fase de planificación.
5. Competencias didácticas relativas a la consideración de los propios conocimientos disciplinares como objetos de enseñanza y aprendizaje, a la implementación docente y a la evaluación de los aprendizajes. La capacidad para el análisis didáctico de los contenidos curriculares establece la estructura conceptual de una determinada técnica o teoría

y el modo de abordarla para su comprensión y aprendizaje. La gestión del trabajo en el aula necesita de competencias y habilidades en la selección y secuenciación de tareas, organización del trabajo, gestión de los debates y, en general, organización de grupos, así como competencias, criterios e instrumentos para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y para calificar los resultados.

6. Competencias para las actividades de tutorías y orientación de los estudiantes universitarios, conducentes a su formación y desarrollo.
7. Competencias sobre evaluación de los aprendizajes, -en su doble dimensión de comprender para mejorar y calificar para acreditar- incluyendo distintos criterios e instrumentos, así como las competencias cuyo dominio se quiere garantizar.

II.2.3. FORMACIÓN INICIAL

Inexistente en estos momentos, sería conveniente que las universidades dispusieran la oferta de cursos teórico-prácticos, seminarios, debates, experiencias y proyectos de formación docente y apoyaran iniciativas de los departamentos en este sentido; actividades formativas que deberían estar convenientemente acreditadas, como cualesquiera otras.

La iniciación como docente universitario debe transcurrir por un periodo prolongado de "responsabilidad compartida", o "enseñanza tutelada". La figura de Becarios en formación docente e investigadora permite el desarrollo de este proceso de inducción progresiva y no traumática en el aprendizaje teórico-práctico de la docencia. En el mismo sentido cabe plantear la tarea profesional de los ayudantes con asunción progresiva de responsabilidades dentro de un marco de "enseñanza tutelada".

Nuestra propuesta de modelo marco comprende incrementar sustancialmente estas figuras como el inicio racional y consistente de la carrera docente universitaria, y por su importante contribución a la diversidad metodológica que requiere el modelo de enseñanza centrado en la promoción y orientación del aprendizaje de los estudiantes (tutorización compartida de grupos de trabajo, orientación y tutoría individual). Esta incorporación paulatina y progresiva a la docencia permite y requiere la reflexión de los docentes noveles sobre su práctica y el desarrollo de seminarios de formación centrados fundamentalmente en la práctica docente de cada disciplina, sus modalidades, dificultades, alternativas y complejidad, destinados a que adquieran las competencias genéricas y específicas necesarias para la realización de su labor profesional.

En la dirección de las iniciativas que ya existen, auspiciadas por las unidades de innovación de algunas universidades andaluzas, y promovidas por la UCUA, sería recomendable que se ampliara la oferta institucional de planes de formación para profesorado novel, que fueran respetuosos con los principios descritos más arriba.

Del mismo modo, animado por los departamentos, el profesorado novel podría emprender procesos de reflexión y mejora de su práctica en el seno de grupos de docentes de diferente experiencia y competencia que compartiesen preocupaciones prácticas, constituyendo grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje compartido.

Esa iniciativa requeriría la convocatoria de proyectos de innovación-formación para profesorado novel que procuraran el necesario apoyo institucional, personal y material, además del reconocimiento oficial que serviría para acreditar las actividades de formación, en el marco de las universidades.

II.2.4. PERFECCIONAMIENTO, ACTUALIZACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

La tarea docente exige la permanente puesta al día de los conocimientos de cada especialidad, así como de las capacidades y habilidades adquiridas para la enseñanza. Abundando en lo ya expuesto con respecto a los principios de la formación en general, el docente experimentado debería también participar en actividades de formación que le permitieran adquirir nuevas competencias y actualizar otras, con objeto de evolucionar en sus planteamientos, comprender e incorporar nuevas técnicas y estrategias para orientar el aprendizaje del alumnado con herramientas más adaptadas a sus necesidades, más precisas y argumentadas. De nuevo, la propia práctica es el espacio privilegiado de análisis y reflexión, lo que de modo directo relaciona la formación del docente con la autoevaluación.

Mención especial merece la necesidad de formar a los docentes para la utilización de las posibilidades didácticas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación. La enseñanza virtual abre posibilidades desconocidas en el intercambio educativo. La búsqueda de información, la transferencia de conocimientos, el trabajo cooperativo a distancia, la expresión del conocimiento aprendido, la aplicación del mismo a la solución de problemas y la proyección de las propias ideas en proyectos creativos, componen un cuadro de actividades de enseñanza-aprendizaje que reciben un impulso multiplicador con las TICs de proporciones desconocidas. No obstante, la explotación de las mismas requiere algo más que el dominio de las

herramientas electrónicas y algo bien distinto a la mera ubicación de los materiales tradicionales en las redes virtuales. Es la filosofía pedagógica la que debe cambiar y con ella las técnicas y estrategias didácticas de presentar, organizar, aplicar y transferir la información y el conocimiento, de modo que provoque la implicación activa de los estudiantes en proyectos compartidos de descubrimiento y solución de problemas. En este sentido es necesario resaltar la relevancia pedagógica de contenidos, materiales y recursos didácticos de calidad, para su utilización On-Line, hoy en un estadio muy incipiente.

La distancia tan notable entre la realidad y la exigencia en este aspecto requiere políticas de choque para facilitar la formación y reciclaje del profesorado.

II.2.5. MODALIDADES, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS

Para la formación, tanto del profesorado novel como del experimentado, se proponen iniciativas como las siguientes:

- Potenciación de grupos de autoformación asesorada. La evaluación de la experiencia de la 1ª convocatoria del Proyecto de Formación de la UCUA ha resaltado como una de sus fortalezas su carácter abierto, tanto en el objeto de la formación como en los tiempos para su desarrollo, como una fórmula adecuada de reflexión y comunicación de experiencias de los grupos de formación en sus propias necesidades.
- Potenciación de redes de formación en las que se produzca el intercambio, intra e interuniversitario, de experiencias formadoras e innovadoras, así como la promoción de grupos y redes de excelencia docente.
- Potenciación de un programa de movilidad del profesorado con fines docentes, concesión de licencias de estudio y años sabáticos para el perfeccionamiento y actualización del docente.
- Organización de talleres con una fuerte componente práctica basados en temas concretos, organizados de forma itinerante por las Universidades y en coordinación con los responsables institucionales de las mismas.
- Potenciación de la formación sobre innovación docente universitaria, con especial énfasis en la utilización pedagógica de las TIC.
- Potenciación de políticas intensivas dirigidas a la producción, traducción e intercambio de contenidos, materiales y recursos didácticos para su utilización pedagógica en la enseñanza virtual, como complemento

indispensable a la formación de los docentes. En este sentido sería conveniente que el sistema universitario andaluz dispusiera de un observatorio de recursos didácticos, con una base de datos y un "almacén" que facilitara la búsqueda, comprensión y utilización de dichos recursos por parte de cualquier profesor en cualquier disciplina.

- Potenciación de actividades de formación en Lenguas Extranjeras, encaminadas a proporcionar al profesorado oportunidades de dominio funcional que le permita impartir sus clases en otros idiomas.

En resumen, se propone la formación del profesorado universitario como un derecho y un deber, y entendida como actualización permanente de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el área y el tipo de profesor, y de nuevas metodologías docentes y nuevas tecnologías de aplicación a la docencia.

La formación del profesor debe responder a la evolución científica y tecnológica, las demandas sociales y la propia estructura del sistema educativo. Para ello, las Universidades podrían considerar la formación docente de manera reglada en la carrera académico-profesional, facilitando procesos para la formación continuada y su reconocimiento.

Estas actividades de formación continuada deberían ser acreditadas por las agencias de calidad del sistema universitario, financiadas con programas específicos y ser evaluadas. Podrían establecerse Diplomas de certificación docente avanzada y con validez en el territorio andaluz, mérito fundamental e imprescindible en las evaluaciones docentes, para la acreditación de las figuras de profesorado contratado y para los complementos autonómicos (consideradas las diferentes figuras de profesorado). Parece necesario el seguimiento de la planificación realizada y/o del compromiso adquirido en el contrato o memoria docente de acceso a las plazas.

La creación de unidades de formación del profesorado y apoyo a la innovación docente, respetuosas con las recomendaciones anteriores en cuanto a modalidades y estrategias de formación, parece un paso necesario en las distintas universidades.

La coordinación de todos estos esfuerzos en redes interuniversitarias y la potenciación de mecanismos de intercambio y coordinación parecen claves para el enriquecimiento del sistema Andaluz de enseñanza universitaria.

II.3. EVALUACIÓN

La evaluación de las universidades es un asunto de la máxima importancia, por cuanto representa la asunción de una responsabilidad hacia la sociedad y el

cumplimiento de una obligación, la de rendirle cuentas. El servicio público que prestan las instituciones universitarias no puede ser por menos que valorado en todas sus dimensiones para ofrecer a la Administración, a los profesionales y usuarios, y a la sociedad en general, una descripción detallada de en qué y cómo se invierten los fondos con los que se financia el servicio, y hasta qué punto se identifican sus logros con aquellos que la sociedad encomienda a la institución.

La autonomía imprescindible de las universidades no sólo no está reñida, sino que exige, un claro y decidido control democrático, que ha de ejercerse de manera transparente y pública a través de procesos de evaluación rigurosos y consensuados. Entendemos, por ello, que la evaluación de las universidades es imprescindible.

La evaluación externa de las universidades andaluzas es competencia de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación Universitaria, de reciente creación, por lo que no entraremos en ello más que para sugerir lo obvio: que el sistema de evaluación contribuya a potenciar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva del EEES que aquí hemos debatido, la actividad investigadora y la gestión, y proporcione información a las Administraciones Públicas para la toma de decisiones y la rendición de cuentas a la sociedad.

Sin embargo, sería necesario que además de la evaluación externa se arbitrasen mecanismos que animaran e incentivaran a las universidades a emprender procesos de evaluación interna y de autoevaluación.

Ya existen en algunas universidades andaluzas programas institucionales de evaluación del profesorado. No obstante, no puede decirse que en general tengan efectos claros sobre la mejora de la calidad de la enseñanza, ya que por lo común queda al arbitrio de la responsabilidad individual del docente corregir o no las deficiencias que se detecten.

Por otra parte, la mayoría de las iniciativas institucionales de evaluación se nutren casi exclusivamente (con excepciones que incorporan autoinformes de docentes) de opiniones del alumnado, recogidas por medio de cuestionarios, lo que probablemente no constituye el planteamiento metodológico más adecuado si lo que se quiere obtener es comprensión de lo que sucede en las universidades y cómo actuar para mejorarlo. No obstante, debe entenderse que las encuestas al alumnado pueden ser un importante elemento más a considerar en la evaluación y seguimiento de la actividad docente del profesorado, pero no el único.

De acuerdo con lo expresado en otra parte de este documento, es necesario que el profesorado asuma que su propia formación profesional docente es

imprescindible. Debe entenderse sin embargo que, si bien elegir la modalidad y los tipos de programas de formación debe pertenecer a la esfera de las decisiones personales, el control por parte de la institución de la calidad de la docencia de todos y cada uno de los profesores y de las profesoras, es también una cuestión de responsabilidad y de cumplimiento de un deber individual y colectivo. A una mayor capacidad de decisión personal le han de corresponder mayores exigencias de responsabilidad y, en consecuencia, mecanismos de control público y democrático.

Para el adecuado desarrollo del modelo que aquí proponemos, recomendamos que para la selección del profesorado universitario se tengan en cuenta los criterios de calidad y pertinencia de los méritos docentes, investigadores y profesionales, debidamente certificados, correspondientes a las características de la plaza convocada.

En cuanto a la evaluación del profesorado en su componente docente, proponemos que se consideren al menos los siguientes criterios:

- Participación en experiencias de innovación.
- Participación en actividades de formación, como alumno y/o como docente.
- Producción de materiales didácticos.
- Informes de valoración basados en las opiniones del alumnado, obtenidas mediante encuesta.
- Historial docente: cantidad, relevancia y pertinencia de la docencia universitaria desarrollada.
- Información sobre la calidad de la docencia, obtenida por medio de informes externos procedentes tanto de pares como del propio Departamento, del Centro al que el profesorado esté adscrito o de Asociaciones de Antiguos Alumnos.

Con respecto a la evaluación interna, sería así mismo necesario que se redactaran unas pautas generales que fueran asumidas por todas las universidades andaluzas, tanto en lo referente a objetivos y finalidades como a principios metodológicos y de participación democrática. La implantación de un modelo de innovación docente universitaria como el que se propone en este documento implica elaborar unas pautas de evaluación interna que presten atención a diversos ámbitos relacionados entre sí, responsables de la calidad de las instituciones: las titulaciones, los recursos y condiciones, los procesos, el profesorado y los rendimientos.

En cuanto a la autoevaluación, se trata de una práctica íntimamente relacionada tanto con la mejora de la docencia como con la formación del profesorado. Las universidades, a través de sus servicios de innovación, u otros, o por medio de la propia Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación Universitaria, podrían promover e incentivar la participación de grupos de docentes y departamentos en proyectos coordinados de evaluación-formación que se realizasen al amparo de la financiación, el aporte de recursos humanos y materiales, y la acreditación de la actividad correspondiente.

En cualquiera de las tres modalidades de evaluación, esto es, la externa, la interna y la autoevaluación, es preciso contar con dos elementos esenciales.

En primer lugar, y teniendo en cuenta que la docencia de calidad escapa a una normatividad cerrada y por el contrario depende en buena medida del compromiso profesional y social del profesor, parece necesario que, sean cuales sean los sistemas de evaluación que se diseñen, descansen claramente en la idea de que no se evalúa para sancionar o castigar, sino para comprender y tomar decisiones para mejorar la práctica y, en su caso, incentivar las buenas prácticas. Se trata de poner en marcha sistemas de evaluación que reconozcan los méritos y excelencia docentes y que hagan justicia al profesorado y a los colectivos que adoptan una posición más responsable, participando en proyectos de formación, practicando procesos de innovación docente, editando materiales, asistiendo a congresos o manteniendo redes o contactos con otro profesorado de la misma o diferente universidad, y preocupándose en definitiva por incrementar la calidad de sus actividades, la eficacia en el logro de aprendizajes relevantes por parte de sus alumnos y la superación progresiva de los alarmantes índices actuales de fracaso escolar.

De no ser así, es decir, si se mantiene el actual sistema de méritos que descansa exclusivamente en la investigación, y se dispone al mismo tiempo una evaluación que tenga carácter punitivo, no sólo no se contribuirá a dignificar y mejorar la función docente, sino que se corre el riesgo serio de conseguir los efectos contrarios de los perseguidos.

El segundo elemento a considerar es la huida de la burocratización de los procesos de evaluación, el abandono, de procesos simples de recogida de datos, tabulación, análisis, redacción de informes, con poca información y menos contraste etc., que en el mejor de los casos proporcionan descripciones muy amplias pero parciales y a veces superficiales, además del desencanto de las expectativas de los agentes universitarios. Por el contrario, se requiere promover sistemas y procesos de evaluación que tengan como criterios fundamentales la calidad de la enseñanza universitaria, la multiplicidad de fuentes complementarias de información, el contraste de perspectivas y la

participación democrática, criterios íntimamente relacionados por cuanto que la calidad será algo que definan los agentes participando democráticamente en los procesos de evaluación y con la perspectiva clara de satisfacer las exigencias sociales de formar ciudadanos lúcidos y profesionales competentes.

II.4. MEDIDAS Y PROPUESTAS PRIORITARIAS,

En principio, y como estrategia general, proponemos que las Universidades, la Consejería, o en su caso la propia Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación, deberían promover iniciativas conducentes a animar al profesorado y a las instituciones universitarias a emprender estos procesos de formación, innovación, experimentación del modelo marco y evaluación, mediante el establecimiento de contratos-programa, que definan, dentro de un marco común, los indicadores del logro que cada universidad se propone conseguir en programas plurianuales de adaptación progresiva al EEES y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que la medida prioritaria, urgente, reside en experimentar el modelo marco de docencia propuesto en este informe, llevándolo a la práctica con los condicionantes que también se proponen a lo largo del documento (personal, medios, organización, referentes de calidad, etc.). Proponemos que la experimentación se incorpore a contratos programa de las Universidades con la Consejería, de la que se requiere la dotación de las condiciones necesarias para la puesta en práctica de la innovación experimental.

Con independencia de la promoción de estrategias o programas de mejora *ad hoc* en cada una de las universidades o para el conjunto del Sistema Universitario Andaluz, que indicaremos más adelante, proponemos que el esfuerzo principal se enfoque a desarrollar programas integrados de experimentación del modelo marco en las modalidades y matices que cada universidad y cada facultad consideren adecuado. La implantación experimental o definitiva de un modelo de docencia adaptado al EEES supone como hemos indicado en repetidas ocasiones un cambio significativo de mentalidad docente, de cultura universitaria y de organización institucional en todas sus dimensiones, por lo que requiere la concentración de todos los esfuerzos y recursos humanos, didácticos, organizativos y financieros adecuados para su desarrollo satisfactorio.

Lejos de las improvisaciones aceleradas o de cambios superficiales y nominales que no modifican las prácticas, el desarrollo experimental y regular del nuevo modelo marco requiere un largo y riguroso proceso de planificación de un

conjunto importante de variables que exigen formación, asistencia, asesoramiento, financiación y aportación de recursos humanos, organizativos y didácticos de modo que converjan positivamente en el logro de la experimentación.

El primero y fundamental es a nuestro entender lograr el convencimiento más amplio de los docentes en particular y de la comunidad universitaria en general sobre la necesidad, oportunidad y bondad del cambio que se propone, lo que dependerá en buena medida de la explicación amplia, detenida y clara del modelo marco, sus virtualidades y sus posibilidades, así como de las condiciones y requisitos que asociados al mismo pueden garantizar una docencia de mayor calidad académica, un aprendizaje más eficaz y relevante, un desarrollo profesional más satisfactorio y unas consecuencias y efectos sociales más positivos.

Por ello consideramos que es necesario planificar una estrategia que tenga en cuenta las siguientes fases y aspectos:

- Campaña masiva de difusión del modelo y discusión del mismo en los Departamentos, Centros y Universidades en general y de modo más intenso en aquellos centros que se adhieran al programa de experimentación (jornadas, seminarios, congresos, folletos explicativos, ruedas de prensa, campañas publicitarias...).
- Delimitación de las peculiaridades del contrato programa de cada universidad respecto a la implantación del modelo marco dentro del EEES.
- Creación de comisiones de coordinación y seguimiento de la experimentación por titulaciones, y creación de una comisión central de apoyo y seguimiento de la experimentación que garantice el desarrollo adecuado y oportuno de todas las medidas convergentes y complementarias que requiere el desarrollo satisfactorio de la misma, en las diferentes instituciones afectadas.
- Convocatoria inmediata de proyectos de experimentación por titulaciones intra e interuniversitarias, conforme a los planteamientos y principios del modelo marco. Los proyectos de experimentación deberán concretar el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto experimental así como las condiciones y requisitos de todo tipo, incluidos los recursos económicos necesarios, para su desarrollo satisfactorio.
- Convocatoria de proyectos de formación de docentes relacionados con la experimentación del modelo previsto en la convocatoria anterior.

- Convocatoria de proyectos de elaboración de materiales y recursos didácticos para su utilización en la enseñanza virtual o presencial, por titulaciones vinculadas a la experimentación. En este sentido sería interesante considerar la creación de un portal, un observatorio y un "almacén on-line" de recursos y materiales didácticos por titulaciones que permita el conocimiento, la difusión, el intercambio y la utilización de contenidos y experiencias didácticas adaptadas al EEES.
- Convocatoria de contratación de personal de apoyo a la docencia (ayudantes, asociados, colaboradores, becarios), requerido para la experimentación del modelo marco en los Departamentos en que fuera necesario.
- Convocatoria de convenios de colaboración con empresas e instituciones para el desarrollo de las prácticas, la elaboración de un reglamento de tutorización compartida y la incorporación de profesionales como colaboradores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II.4.1. MEDIDAS COMPLEMENTARIAS

Proponemos a continuación un conjunto de medidas orientadas a facilitar el cambio de la cultura universitaria en la orientación definida en el modelo marco que concreta la adaptación al EEES.

-En cuanto a la selección, promoción, acreditación y estabilización del profesorado, modificar los criterios actuales para incluir en ellos, como un componente fundamental, los aspectos relacionados con la calidad de la docencia y los méritos correspondientes al historial docente de cada candidato (formación para la docencia, innovación docente, materiales y recursos didácticos, valoración de la docencia...).

-Por lo que se refiere a las instituciones, incorporar los méritos relacionados con la calidad de la docencia como criterios relevantes en todos los procesos de acreditación de titulaciones, evaluación institucional y concesiones de mención de calidad académica.

-Vincular la investigación y la docencia, tanto en los procesos de formación de becarios como en la adjudicación de docencia tutelada a todas las figuras que colaboran en la docencia, o en la exención parcial de la docencia del profesorado de prestigio que tutela el aprendizaje profesional de los futuros docentes en sus diferentes niveles y categorías.

-Arbitrar los mecanismos necesarios para velar por la calidad de las prácticas, ejerciendo un control riguroso sobre la selección de empresas e instituciones, los procesos y los resultados.

-Establecer de manera generalizada para todo el Sistema Universitario Andaluz programas (así como los criterios mínimos para la concesión y disfrute de los mismos) que permitan el perfeccionamiento y actualización didáctica de los docentes, mediante licencias por estudio, exención parcial de docencia, años o semestres sabáticos, cursos y seminarios de perfeccionamiento, estancias e intercambios en otras Universidades, reconocimiento de los docentes, etc.

-Establecer y promover iniciativas para la revisión progresiva de los planes de estudio de las diferentes titulaciones al objeto de acomodarlos a los principios y planteamientos del EEES, y poder participar con voz propia desde Andalucía en los procesos estatales de revisión de los mismos.

-Incentivar las iniciativas de las Universidades para el desarrollo de programas de evaluación interna y autoevaluación de las instituciones, los programas, las personas, los servicios y los rendimientos, de modo que se consolide la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas del servicio público universitario ante la ciudadanía en general y sus representantes democráticos.

II.5. SIMULACIÓN DEL MODELO MARCO. VIABILIDAD Y PREVISIBLES CONSECUENCIAS.

Como paso previo a la implantación definitiva del modelo marco es necesario llevar a cabo estudios de viabilidad del modelo en diferentes titulaciones y en diferentes universidades al objeto de comprobar el incremento real de personal docente requerido, así como las posibilidades de transformación y acomodación de espacios a las exigencias del modelo. De este modo podrán establecerse con ciertas garantías y menor margen de error las consecuencias logísticas de la implantación del mismo.

A continuación se ofrece un ejemplo parcial, poco significativo estadísticamente pero ilustrativo de las repercusiones del modelo en alguna titulación. La simulación del modelo marco se ha realizado en la Licenciatura de Economía de la Universidad de Málaga, aunque ello no significa que se haya experimentado, por cuanto la práctica del modelo propuesto excede las competencias de la Comisión. Sin embargo, creemos que es necesario hacer pruebas de pilotaje para tomar conciencia más ajustada del alcance de las modificaciones que requiere poner en práctica el modelo de docencia.

II.5.1. SIMULACIÓN DEL MODELO MARCO EN LA TITULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La estructura del modelo marco, articulado en cuatro niveles diferenciados de enseñanza-aprendizaje, se ajusta a los requerimientos exigibles a la educación en el ámbito universitario, con carácter general, y, de manera particular, a una titulación como la de la Licenciatura en Economía. Cada uno de los cuatro niveles tiene un papel imprescindible que jugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecen conjuntamente un considerable potencial para lograr una formación integral de los estudiantes, máxime teniendo en cuenta las posibilidades de actuación que ofrecen hoy día las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En cualquier caso, no está de más recordar las posibles disfunciones que pueden surgir, a efectos organizativos y de gestión, entre el enfoque de titulación, asociada a un determinado centro, y el departamental, sobre el que descansa la responsabilidad efectiva de la docencia, y que ha de ejercerse desde la perspectiva del conjunto de la institución universitaria de que se trate.

La aplicación del modelo marco a los estudios de la Licenciatura en Economía en la Universidad de Málaga vendría a suponer, de hecho, una reafirmación de las tendencias iniciadas hace varios años, las cuales han permitido incorporar, aunque no de una manera estandarizada ni homogénea en todas las asignaturas, algunos de los elementos contenidos en el modelo. Así, la existencia de clases no presenciales, equivalentes a una tercera o a una cuarta parte de la carga lectiva, y cuyo objeto es la realización de trabajos individuales o en grupo, responde a la filosofía del modelo marco. Asimismo, la impartición de conferencias dirigidas a grupos amplios de estudiantes encuentra cabida en el espíritu del modelo, si bien sería necesario garantizar el cumplimiento de unos requisitos mínimos con objeto de un adecuado aprovechamiento generalizado de dichas actividades.

El análisis que se efectúa parte, por tanto, de la premisa de la idoneidad del modelo propuesto, tanto en su concepción multinivel como en la concreción del tamaño de los diferentes grupos. Las cifras planteadas son totalmente razonables y acordes con un proceso de enseñanza-aprendizaje que adquiera verdadera sentido y funcionalidad. En consecuencia, se estima oportuno mantenerlo como un objetivo a alcanzar, con independencia de que, por restricciones diversas, no pueda llegar a implementarse desde un primer momento, opción que sería deseable.

A este respecto, habría que tener presente que, si existen unas restricciones de medios humanos y materiales que no pueden eludirse, bien porque no sea factible asignar más recursos presupuestarios o no pueda disponerse de capacidad de ampliación a corto plazo, lo lógico sería contemplar ajustes por el lado de la oferta efectiva de plazas. Ante una situación tan heterogénea como la que se observa en el panorama universitario español, resultan cuando menos llamativos los contrastes que se perciben. Así, sorprende que, en algunas titulaciones, la oferta de plazas se ajuste estrictamente a las de una enseñanza de calidad con arreglo a los recursos disponibles y a la demanda de titulados por el mercado de trabajo, mientras que, en otras, se obvian completamente aspectos tan esenciales como los señalados. No tenerlos en cuenta conduce inexorablemente a un despilfarro de recursos, a un deterioro de las condiciones de enseñanza y, por ende, a un declive de la calidad. Habría que partir, por tanto, de un dimensionamiento de la capacidad de oferta disponible.

A continuación se efectúa un repaso de la aplicación del modelo en cada uno de los niveles diferenciados, tomando como referencia una asignatura con 8 créditos anuales (220 horas).

- *Gran grupo:* Ofrece un gran interés potencial, ante la oportunidad de poder organizar conferencias a cargo de especialistas, abordar temas de actualidad que sean relevantes, transmitir experiencias, etc. Este nivel tiene asignado un 10% del total de créditos, es decir, 22 horas anuales. Este tipo de actividades podría programarse una vez al mes (desde octubre a mayo), lo que implicaría un total de 8. Con objeto de sacar el máximo provecho, lo ideal sería que cada actividad fuera precedida de una consulta de algunos documentos sobre la materia a tratar y seguida de una síntesis, sistematización o aplicación de los contenidos tratados, en función de sus características. Con ello se cubriría el total de horas previstas. La realización de estas actividades para cada una de las asignaturas del Curso obligaría a poder contar con una sala con capacidad suficiente (salón de actos, paraninfo...).
- *Grupo de docencia:* Se plantean grupos de 50 alumnos, lo que parece una cifra razonable dados los objetivos perseguidos, y bajo la premisa de que se pretende garantizar unas cotas mínimas de participación. Aunque se supone que el nuevo modelo reduciría drásticamente los inaceptablemente elevados niveles actuales de absentismo, cabría plantear inicialmente grupos con un tamaño de 75 estudiantes. Un absentismo cifrado en un tercio (mucho menor que el actual) situaría el número efectivo en 50. La asignación de un 20% de los créditos a este

nivel representa un total de 44 horas anuales, que, sobre una base de 30 semanas lectivas, implicaría aproximadamente una media de 1,5 horas por semana.

Aun cuando existe, como se refleja en el gráfico (correspondientes a las asignaturas obligatorias y troncales), un considerable contraste entre el número de alumnos de cada asignatura, que oscila entre 178 y 469, son tres los grupos establecidos en la práctica en la gran mayoría de asignaturas (en todas las de los tres primeros Cursos, en tanto que existen dos grupos en las de 4º Curso). Lo anterior implica que el tamaño de los grupos oscila entre 179 y 69, dependiendo de la asignatura. Evidentemente, la aplicación de las ratios ideales anteriormente expuestas llevaría a un aumento del número de grupos, con mínimo de 3,5 y un máximo de 9,4 (2,4 y 6,3, si se adoptara la segunda opción expuesta). Si, no obstante, se tomara una cifra media de alumnos de 300 por curso, las ratios objetivo llevarían a considerar 6 ó 4 grupos por curso. Teniendo en cuenta que con la distribución actual existe un grado de ocupación total de la capacidad de aulas disponible, existirían dificultades para llevar a la práctica el modelo propuesto a corto plazo, que exigiría una redistribución del espacio disponible.

- Grupos de trabajo: Concebidos como grupos de trabajo y actividad, para desarrollos teóricos y prácticos, experimentación, debates, investigación y producción cooperativa, este nivel se configura como un eslabón fundamental. La asignación de un 30% del total de créditos situaría el número de horas de actividad en torno a las 66 a lo largo del año (2,2 de media en las 30 lectivas y 1,8 de medida en las 36 totales). Evidentemente, el funcionamiento adecuado pasa por poder garantizar una ratio adecuada alumnos/profesor. Un tamaño de 5 elevaría a 80 el número de grupos, por asignatura, de un curso compuesto por 400 estudiantes. Al margen de la labor de coordinación y seguimiento de los profesores encargados de los cursos, sería preciso poder contar con un docente que fuese responsable de no más de 10 grupos de 5. En una asignatura con 400 alumnos, resultarían 80 grupos y 8 profesores tutores. A la vista de lo anterior, parecería más realista, al menos en una fase inicial, plantearse contar con un tutor cada 20 grupos, con lo que se obtendría una cifra de 4 tutores para una asignatura con 400 alumnos. En cualquier caso, dado que el modelo libera horas presenciales de docencia respecto a la situación vigente, éstas pueden reasignarse hacia el trabajo de grupos.

- Trabajo individual: Aglutinaría el 40% del total de créditos, esto es, 88 horas en el año académico. Al igual que en el caso anterior, aunque de manera más acentuada, la concreción a priori de horas que requieran la participación directa del profesorado (consultas, tutorías...) resulta difícil.

A partir de los supuestos expresados, resultaría el siguiente número de horas presenciales y no presenciales que se detalla en el cuadro adjunto.

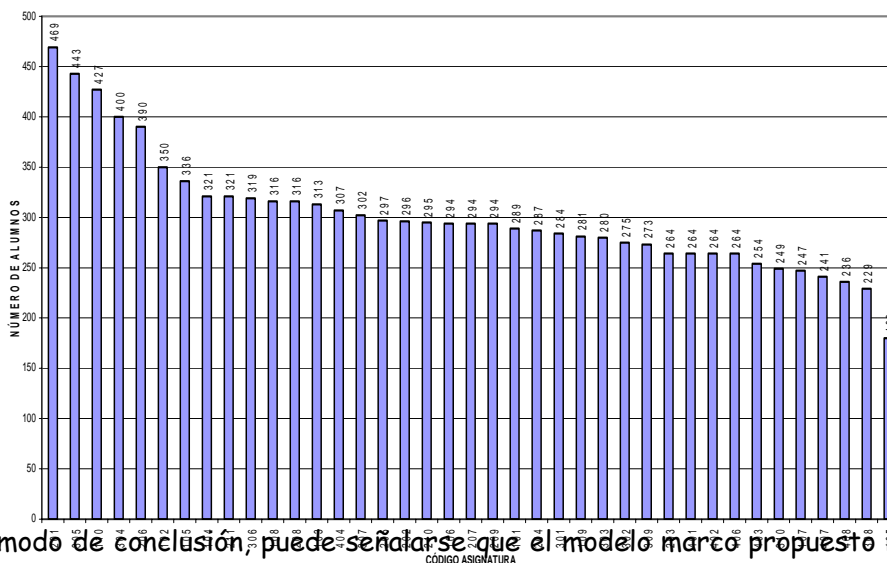
Número de horas
1 asignatura

| | Semana | | | Mes | | | Año | | |
|-------------------|------------|-------|-------|------------|-------|-------|------------|-------|-------|
| | Presencial | Resto | Total | Presencial | Resto | Total | Presencial | Resto | Total |
| Gran grupo | 0,3 | 0,5 | 0,7 | 1,0 | 1,9 | 2,9 | 7,5 | 14,5 | 22,0 |
| Grupo de docencia | 1,5 | 0,0 | 1,5 | 5,9 | 0,0 | 5,9 | 44,0 | 0,0 | 44,0 |
| Grupo de trabajo | 1,0 | 1,2 | 2,2 | 4,0 | 4,8 | 8,8 | 30,0 | 36,0 | 66,0 |
| Individual | 0,0 | 2,9 | 2,9 | 0,0 | 11,7 | 11,7 | 0,0 | 88,0 | 88,0 |
| Total | 2,7 | 4,6 | 7,3 | 10,9 | 18,5 | 29,3 | 81,5 | 138,5 | 220,0 |

8 asignaturas

| | Semana | | | Mes | | | Año | | |
|-------------------|------------|-------|-------|------------|-------|-------|------------|--------|--------|
| | Presencial | Resto | Total | Presencial | Resto | Total | Presencial | Resto | Total |
| Gran grupo | 2,0 | 3,9 | 5,9 | 8,0 | 15,5 | 23,5 | 60,0 | 116,0 | 176,0 |
| Grupo de docencia | 11,7 | 0,0 | 11,7 | 46,9 | 0,0 | 46,9 | 352,0 | 0,0 | 352,0 |
| Grupo de trabajo | 8,0 | 9,6 | 17,6 | 32,0 | 38,4 | 70,4 | 240,0 | 288,0 | 528,0 |
| Individual | 0,0 | 23,5 | 23,5 | 0,0 | 93,9 | 93,9 | 0,0 | 704,0 | 704,0 |
| Total | 21,7 | 36,9 | 58,7 | 86,9 | 147,7 | 234,7 | 652,0 | 1108,0 | 1760,0 |

LICENCIATURA EN ECONOMÍA UMA, CURSO 2004/2005



A modo de conclusión, puede señalarse que el modelo marco propuesto resulta sumamente apropiado, desde el punto de vista de su filosofía y planteamientos de enseñanza-aprendizaje, para su aplicación a los estudios de la Licenciatura

en Economía. No obstante, su aplicación inmediata con unos estándares adecuados en la relación alumnos/profesor puede tropezar con notorias restricciones en el ámbito de los recursos humanos y materiales disponibles. Así, la utilización de una ratio de 50 alumnos por grupo de docencia requeriría pasar, de los 11 grupos actuales en los que está organizada la docencia en la Facultad de Ciencias Económicas de Málaga para la Licenciatura en Economía, a 25, si se toma como referencia, para cada Curso, la cifra media de alumnos matriculados por asignatura. La situación, desde este punto de vista, sería más problemática para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresa, cuyo número de alumnos matriculados es 1,7 veces el de Economía (1.313 y 2.265, respectivamente), y está organizada en 16 grupos de docencia. Por otro lado, también la articulación de las actividades en torno a grupos de trabajo - para los que considera recomendable no superar el umbral de 5 miembros- exigiría contar con una dotación mínima de tutores por asignatura. No obstante, la posibilidad de recurrir a ayudantes y becarios permite relativizar esta necesidad. En todo caso, cualquier dictamen sobre las repercusiones en esta vertiente queda supeditado a un conocimiento exhaustivo y detallado del personal disponible y de su dedicación efectiva.

En definitiva, ante las incertidumbres que pueden surgir en tanto no se pueda llevar a cabo dicho análisis, se considera que lo más razonable sería, en lugar de renunciar a la plasmación de un modelo que requiere unas condiciones ideales, intentar avanzar en lo que es su concepción y enfoques, sin que su puesta en práctica conlleve una alteración sustancial respecto a las condiciones organizativas actuales.

III. SÍNTESIS

La educación superior es un dispositivo cultural y científico que forma parte esencial de la cultura de las sociedades y de su progreso o estancamiento. La Universidad, agente indiscutible en la tarea de creación y difusión del conocimiento, no puede ser ajena a los cambios requeridos. El EEES supone, además de medidas concretas para la convergencia de los títulos universitarios europeos, la necesidad de plantear nuevas formas de enseñar y aprender que al mismo tiempo atiendan a la triple finalidad de crear y difundir conocimiento, formar adecuadamente a los profesionales en relación con las demandas del sistema productivo, y educar a los ciudadanos para un ejercicio pleno de la vida social, política y cultural, al tiempo que se construye una sociedad más democrática basada en ideales y principios de justicia, igualdad y solidaridad.

Entre las directrices emanadas de la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, es necesario señalar el énfasis que se pone en la atención al aprendizaje del alumnado como propósito fundamental de los procesos de enseñanza. El sistema universitario se orienta de este modo a proporcionar los medios materiales, profesionales, humanos, organizativos, didácticos... necesarios para que se produzcan aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes. La formación de profesionales y ciudadanos competentes debe incluir el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades que se requieren para que intervengan con autonomía y eficacia en la vida personal, social y profesional.

Por otra parte, los diagnósticos de las Universidades andaluzas, realizados por la UCUA durante estos últimos años, aconsejan cambios profundos que afectan tanto a los métodos frecuentes de enseñanza y evaluación, como al papel que habitualmente juegan los estudiantes en su propia formación, a las relaciones establecidas entre docencia e investigación, o a la dotación y organización de espacios y tiempos, infraestructuras y recursos.

De acuerdo con lo antedicho, la Comisión para la Innovación Docente de las Universidades Andaluzas considera imprescindible contemplar el proceso de convergencia con Europa como un esfuerzo por mejorar la calidad del servicio público que la Universidad ofrece, a través de la innovación de los modos habituales de enseñar y aprender en la universidad. Para ello, se propone en páginas precedentes un modelo marco de docencia basado fundamentalmente en la motivación del estudiante y la implicación activa del mismo en la adquisición y aplicación del conocimiento.

Los propósitos y principios que orientan el modelo, desarrollados en el epígrafe I.3.2. de este informe, se resumen en los siguientes:

- El sistema didáctico no se debe orientar sólo a transmitir conocimientos, sino a provocar aprendizaje relevante, lo que requiere implicar activamente al estudiante en procesos de estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento y exige estimular la metacognición, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido es la aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana en cada ámbito del saber.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden, tanto para motivar y evitar el sentimiento de soledad, como para estimular el contraste, la duda y la argumentación, que son características esenciales del desarrollo intelectual relativamente autónomo y claves en el desarrollo del conocimiento científico y para aprender a aprender; lo que incide decisivamente en el desarrollo de competencias generales para el ejercicio profesional.
- Para el desarrollo satisfactorio del aprendizaje relevante, es fundamental crear un espacio presencial o virtual de comunicación ágil y respetuosa que favorezca la confianza y el interés por la interacción y el contraste académicos.
- Es preciso considerar la evaluación como una ocasión para conocer la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una oportunidad para su reformulación y mejora.
- Se impone la necesidad de ampliar el concepto de evaluación del rendimiento para que abarque los diferentes componentes de las competencias personales y profesionales que se propone desarrollar la enseñanza universitaria: conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos.

La pretensión central del modelo que se propone en este informe es que el estudiante en todo momento tenga conciencia de su proceso de aprendizaje, comprenda lo que aprende, sepa aplicarlo y entienda el sentido y la utilidad social y profesional de los aprendizajes que realiza. Los apoyos metodológicos fundamentales del proyecto docente que orientan el modelo marco propuesto descansan en la combinación del trabajo individual, las explicaciones del docente, la experimentación en la práctica, la interacción y el trabajo cooperativo entre iguales y la comunicación con el tutor.

En definitiva, se trata de transformar el modelo convencional de transmisión oral de conocimientos, toma de apuntes y reproducción de lo transmitido en

pruebas y exámenes, por un modelo que reafirma la naturaleza tutorial de la función docente universitaria, que atiende a las peculiaridades del aprendizaje profesional y académico de cada estudiante.

Proponemos un modelo marco flexible y abierto que permita su concreción diferenciada en virtud de las peculiaridades epistemológicas y profesionales de cada titulación, cuyas características, desarrolladas en el epígrafe I.3.2.2, son las siguientes:

a.- Estimular la pluralidad metodológica que abarque los diferentes tipos de formatos de actuación docente:

- Conferencias, clases magistrales, proyecciones y actividades presenciales de gran grupo, así como otras formas virtuales de transmisión de la información y del conocimiento mediante materiales y recursos didácticos adecuados y expresamente elaborados para facilitar el autoaprendizaje.
- Actividades de grupo básico de docencia (20-50 alumnos, dependiendo de las exigencias y peculiaridades de las distintas titulaciones): seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, exposición de los grupos de trabajo, organización del trabajo, resolución de problemas.
- Grupos de trabajo (4 a 6 estudiantes) de teoría y práctica, especialmente indicados para el desarrollo de proyectos de estudio e intervención
- Trabajo individual supervisado por los docentes: estudio, lecturas, prácticas, consultas, búsquedas, reflexión, ensayos, elaboración de informes...
- Prácticas individuales para desarrollar el componente práctico de todas las titulaciones que lo requieran, en empresas o instituciones. En estos casos, las recomendaciones didácticas más importantes son la elección cuidadosa de los contextos de prácticas, la relación estrecha entre profesionales externos y docentes universitarios, y la tutela compartida y el seguimiento cercano de los procesos, proyectos y trabajos de prácticas.

b.- Importancia crucial de las tutorías: individuales, grupales, sobre problemas teóricos y/o proyectos prácticos.

c.- Relevancia del carácter educativo de la evaluación de los aprendizajes, concebida como instrumento para conocer los propios procesos de aprender, transferir y aplicar el saber. Ello requiere instrumentos de diagnóstico

adecuados para detectar el grado de adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y, en su caso, comportamientos.

d.- Conveniencia de integrar procedimientos y modalidades didácticas de la enseñanza presencial y de la enseñanza virtual.

e.- Necesidad de estimular la producción de recursos y materiales didácticos que faciliten y orienten el aprendizaje autónomo y la aplicación del conocimiento a los problemas de la realidad.

f.- Exigencia de agrupamientos flexibles y cambiantes.

g.- Relevancia de la flexibilidad en los horarios y de la diversidad de espacios para permitir la diversificación y pluralidad metodológica así como el contacto frecuente con el mundo laboral e institucional donde se ejercen las competencias profesionales que se pretenden aprender.

Esta nueva forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior reclama importantes modificaciones en la cultura docente universitaria que afecta a todas sus dimensiones: recursos humanos, dotación de infraestructuras tecnológicas y edilicias, organización flexible de espacios y tiempos, calendarios y horarios, producción y difusión de nuevos recursos y materiales didácticos, integrar las modalidades de enseñanza presencial y virtual. De ellas, en el presente informe nos hemos detenido, por su extraordinaria importancia, en las que sintetizamos a continuación.

En cuanto a los **recursos humanos y profesorado**, sería necesario que la incorporación al llamado Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), con las nuevas necesidades que se plantearán, desemboque en una simplificación de las figuras del profesorado y a una diversificación elemental de sus tareas, tal y como se presenta en el epígrafe correspondiente. Al mismo tiempo, creemos que es necesario incrementar sustancialmente el número de profesores Asociados, Ayudantes y Becarios en las universidades andaluzas para atender los requerimientos de desmasificación, donde sea necesaria, de las enseñanzas universitarias y su orientación más personalizada que requiere el modelo marco propuesto.

Por otra parte, es necesario también estimular e incentivar la función docente, tanto económicamente como mediante un reconocimiento ligado a un sistema establecido de acreditación.

Para responder con ciertas garantías a este reto, **la formación y perfeccionamiento docente del profesorado universitario** se convierte en una necesidad prioritaria, por cuanto en la actualidad el profesorado ha de hacer frente a una triple exigencia que tiene que ver con la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras, instituciones y formas de organización de la

convivencia; con el incremento y cambio vertiginoso en el conocimiento científico y tecnológico; y con el desarrollo del conocimiento propiamente profesional del docente.

El docente universitario, sólidamente formado y actualizado en su ámbito de especialización, si quiere ser eficaz, debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica docente y comprobar la eficacia de su intervención.

El presente informe incluye un modelo de formación que, entre otros principios, descansa en la vinculación de la formación del profesorado con la mejora de la calidad de la institución, en el análisis y reflexión sobre la propia práctica docente y en la conexión entre docencia e investigación, los dos componentes del perfil profesional.

La puesta en práctica del modelo de docencia que la Comisión propone reclama la existencia de actividades formativas ofertadas, impulsadas o apoyadas por las universidades, a iniciativa propia o de Departamentos o grupos de docentes, tanto para el periodo de formación inicial como para el perfeccionamiento, actualización y desarrollo profesional docente. Para ello, las Universidades podrían considerar la formación docente de manera reglada en la carrera académico-profesional, facilitando procesos para la formación continuada y su reconocimiento.

En cualquier caso, se proponen iniciativas como la estimulación de grupos de autoformación asesorada, potenciación de redes de formación para el intercambio de experiencias, programación de estudios de postgrado sobre innovación docente universitaria, potenciación de programas de movilidad para el profesorado, organización de talleres, estimulación de políticas dirigidas a la producción, traducción, intercambio y difusión de materiales, contenidos y recursos didácticos, etc.

En consonancia, parece necesaria la creación en las distintas universidades de unidades de formación del profesorado y apoyo a la innovación docente.

Un último requisito considerado a lo largo del informe hace referencia a la **Evaluación**, tanto del profesorado como de las Universidades.

Recomendamos que para la selección y promoción del profesorado universitario se tengan en cuenta los criterios de calidad y pertinencia de los méritos docentes en medida similar al menos a los méritos investigadores y profesionales, debidamente certificados, correspondientes a las características de la plaza convocada.

En cuanto a la evaluación del profesorado en su componente docente, proponemos que se consideren al menos los siguientes criterios, tal y como quedó dicho en el apartado correspondiente de este informe:

- Participación en experiencias de innovación.
- Participación en actividades de formación, como alumno y/o como docente.
- Producción de materiales didácticos.
- Informes de valoración basados en las opiniones del alumnado, obtenidas mediante una encuesta.
- Historial docente: cantidad, relevancia y pertinencia de la docencia universitaria desarrollada.
- Información sobre la calidad de la docencia obtenida por medio de informes externos.

La Comisión considera que la autonomía imprescindible de las universidades no sólo no está reñida, sino que exige, un claro y decidido control democrático del servicio que presta a la sociedad, que ha de ejercerse de manera transparente y pública a través de procesos de evaluación rigurosos y consensuados.

Sería necesario que, además de la evaluación externa, competencia de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación, se animase a las universidades a emprender procesos rigurosos de evaluación interna y de autoevaluación. Sería preciso elaborar unas pautas de evaluación interna que prestasen atención a diversos ámbitos relacionados entre sí, responsables de la calidad de las instituciones: las titulaciones, los recursos y condiciones, los procesos, el profesorado y los rendimientos. Por otra parte, las universidades podrían promover la participación de grupos de docentes en proyectos de autoevaluación que se realizasen bajo las condiciones precisas de financiación, el aporte de recursos y la correspondiente acreditación de la actividad.

Es un requisito esencial de la presente propuesta que la evaluación se conciba como un conjunto de estrategias encaminadas a comprender y mejorar la práctica docente, mejorar la calidad de las universidades y, en su caso, incentivar las buenas prácticas, y no como una medida dispuesta para sancionar o castigar, ni a estudiantes, ni a profesorado, ni a instituciones.

En cuanto a la planificación y desarrollo de estrategias y medidas para facilitar e impulsar el cambio proponemos que el esfuerzo principal se enfoque a desarrollar programas integrados de experimentación del modelo marco en las modalidades y con los matices que cada universidad y cada facultad consideren adecuados. La implantación experimental o definitiva de un modelo

de docencia adaptado al EEES supone como hemos indicado en repetidas ocasiones un cambio significativo de mentalidad didáctica, de cultura universitaria y de organización institucional en todas sus dimensiones, por lo que requiere la concentración de todos los esfuerzos y recursos humanos, didácticos, organizativos y financieros para contribuir a su desarrollo eficaz.

Proponemos que la experimentación y desarrollo del modelo de adaptación al EEES se incorpore a contratos programa de las Universidades con la Consejería, de modo que se incentiven las buenas prácticas y las políticas más adecuadas para su consecución satisfactoria, sin olvidar las peculiaridades actuales de cada universidad y de cada titulación.

REFERENCIAS:

- BRICALL (2004). La Universidad ante el siglo XXI. En A. Sangrá y M. González Sanmamed (Coor): La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas. Barcelona, Editorial UOC
- CASTELLS, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad en red. SOCIEDAD
- CASTELLS, M. (2000). Manuel Castells. El maestro de la aldea global. El País Semanal. Madrid.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco-Santillana.
- HELD, D. and McGREW, A. (2000). The Global Transformations Reader. Cambridge, Polity Press.
- MECD (2000). Informe Anual de la Segunda Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Ed: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica.
- MECD (2002). Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Ed: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica.
- MICHAVILLA, f. (2004). Contra la contrarreforma universitaria. Madrid, Técno.
- SPRING, J. (2001). Globalization and Educational Rights. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- STENHOUSE, L. (1995). An Introduction to Curriculum Research and Development. London Heineman.
- UCUA (2002). Informe Final Andalucía. Convocatoria 2000. Plan Andaluz de Evaluación y Mejora de la Calidad de las Universidades. Ed: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- UCUA (2003). Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Guía I: La Formación del Profesorado Universitario en Andalucía. I. Las necesidades de formación: Síntesis del Informe de evaluación de la Docencia de las Universidades Andaluzas: 15-39. Ed: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- UCUA (2004). Informe Final Andalucía. Convocatoria 2001. Plan Andaluz de Evaluación y Mejora de la Calidad de las Universidades. Ed: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.