

PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD



Comisión para la Renovación de las
Metodologías Educativas en la Universidad

**PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN
DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS
EN LA UNIVERSIDAD**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN
Consejo de Coordinación Universitaria

Con la colaboración de la Cátedra UNESCO
de Gestión y Política Universitaria,
Universidad Politécnica de Madrid



Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-300-8
Depósito Legal: M. 36.490-2006
Imprime: Edigrafos, S. A.
Diseño de cubiertas e interiores: J.A. Soria

<http://publicaciones.administracion.es>



RESUMEN EJECUTIVO

RESUMEN EJECUTIVO

La Comisión formada para el estudio de la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas formula sus conclusiones y recomendaciones tras un año largo de reflexión y debate, jalonado de seminarios, encuestas, ponencias y reuniones. En este proceso han participado múltiples expertos provenientes de las universidades y de las Administraciones con competencias en materia universitaria, que han abordado el tema desde una perspectiva múltiple e integral: estado de la cuestión en España; la situación europea; propuestas sobre estrategias, medidas y recursos necesarios para el cambio.

El diagnóstico de la situación actual podría sintetizarse afirmando que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas, y que de hecho está ya de alguna forma en marcha, lo que no es óbice para que el mismo concite todavía no pocas incertidumbres. El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje.

En una dinámica de cambio cultural de esta envergadura todas las instancias deben estar implicadas, asumiendo cada una las funciones y competencias que le sean propias. Las universidades ya están, en su mayoría, llevando a cabo actuaciones de carácter estratégico para la renovación de sus prácticas pedagógicas. La lección magistral sigue siendo la práctica pedagógica dominante en los centros universitarios españoles, aunque cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos. Se considera conveniente reforzar las enseñanzas de tipo práctico, ya sea en la modalidad de prácticas vinculadas a asignaturas, ya en la modalidad de prácticas preprofesionales externas o estancias en centros de trabajo. La tutoría profesor-estudiante orientada a complementar las clases y el propio trabajo de los alumnos, se considera otra práctica que es preciso potenciar. También las tecnologías informáticas están destinadas a seguir jugando un papel fundamental en la renovación metodológica.

La adecuación al futuro EEES requiere abordar un proceso interuniversitario, institucional y estructurado que contemple sucesivas fases: impulso (información, sensibilización, motivación, diseño de planes); formación del profesorado; ejecución (proyectos piloto, elaboración de guías y

materiales, constitución de redes y canales para el intercambio de experiencias); difusión y evaluación (catálogo de buenas prácticas -no sólo nacionales-, congresos, seminarios, publicaciones). En paralelo, habrá que atender otras cuestiones, como la adecuación de los mecanismos de financiación o las infraestructuras, por ejemplo.

Para las universidades, la mejora de la práctica pedagógica pasaría fundamentalmente por incidir en la formación, la evaluación y la incentivación. No obstante, hay práctica unanimidad al señalar que si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones e incentivos, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado -piedra angular del cambio- que le lleve a mejorar su formación y su práctica pedagógica.

Si tomamos los modelos europeos actuales como referencia, observamos un panorama de heterogeneidad, una función docente también devaluada y una tendencia hacia una enseñanza más activa. En Europa, no se puede hablar de un solo método docente, ni de un método característico europeo, sino de una diversidad de planteamientos articulados en torno a múltiples variables (la situación de partida de los estudiantes y los objetivos terminales de las enseñanzas, fundamentalmente). El escenario es, pues, multiforme, aunque las tendencias apuntan hacia una mayor implicación del estudiante en su formación y hacia el favorecimiento de la flexibilidad curricular -sistemas más abiertos-.

Otro eje sobre el que se trata de articular la enseñanza en los sistemas europeos más avanzados es la formación activa del estudiante. El principio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza es que los alumnos tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad.

Otras diferencias remarcables que se aprecian al comparar el sistema español con algunos de sus homólogos europeos son, en el caso de nuestro país: el voluntarismo del profesorado que innova en la metodología didáctica; la insuficiente integración del personal de administración y servicios en el apoyo a la docencia; el infradesarrollo de la atención tutorial personalizada, siendo esta actividad muy importante en un modelo de enseñanza centrada en el estudiante; la menor utilización de los convenios con las empresas e instituciones para potenciar el aprendizaje profesional práctico a través de las prácticas tuteladas; el menor estudio de idiomas extranjeros y la menor movilidad de los estudiantes entre universidades. Se percibe que en las universidades europeas la metodología está ya más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumno, en el fomento de competencias y en el acompañamiento tutorial, mientras que en España el peso de la docencia pivota todavía mayoritariamente sobre la clase magistral y sobre los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico ("cabezas bien llenas y no bien hechas").

En todos los países se aplican encuestas sobre la calidad de la docencia y, de una u otra forma, es tenida en cuenta la opinión de los estudiantes. De la encuesta, ex profeso para el trabajo de la Comisión, realizada a casi un total de cinco mil estudiantes Erasmus, tanto españoles como extranjeros, se desprende que las universidades españolas no son peor valoradas que las europeas en los aspectos metodológicos.

Al analizar las diferencias existentes en el marco legislativo e institucional entre las universidades españolas y sus homólogas europeas, se aprecia que el marco normativo español es más rígido. Se concluye que la atención a los aspectos docentes no está tan desarrollada en el modelo español como en otros países del entorno europeo.

En cuanto a la repercusión práctica para el profesorado del esfuerzo innovador, no se perciben diferencias claras entre las universidades españolas y el resto de las europeas. Se observa igualmente la inexistencia de incentivos claros a la labor docente.

La cuestión de los objetivos y estrategias para la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas requiere de un enfoque integral. Los principales objetivos de un proceso de renovación pedagógica general y generalizada identificados por la Comisión son diez, los cinco primeros de tipo técnico-pedagógico, los segundos de naturaleza político-organizativa:

- El fin de la renovación es la mejora de la calidad del aprendizaje.
- La renovación debe incrementar el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes; contar con los primeros es imprescindible.
- La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Este cambio no podrá operarse si no se mejora su formación pedagógica y si el sistema no transmite que la enseñanza es la actividad fundamental de los profesores.
- Es preciso aproximar más los estudios universitarios al ejercicio profesional, potenciando la dimensión práctica de la enseñanza: el saber, sí, pero también el saber hacer y el saber ser/estar.
- Debemos aproximarnos a los planteamientos didácticos que subyacen al EEES: dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, etcétera.
- La renovación metodológica exige un compromiso a tres bandas: Administración General del Estado, Comunidades Autónomas, Universidades; actuando cada una de estas instancias en función de sus competencias y en coordinación con el resto.
- En las universidades el cambio debe ser liderado por los responsables del gobierno y la dirección de las mismas, incluyendo, en una lógica descendente, a los responsables de los centros, departamentos e institutos universitarios.
- Para que el cambio sea viable, se requiere modificar el contexto de enseñanza-aprendizaje: optimizar recursos y acometer reformas o crear condiciones nuevas, sin las cuales no son posibles los nuevos modos didácticos.
- La renovación de las metodologías debe ir generando un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales, obligando a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional.
- Es necesario ampliar las unidades de asesoramiento y apoyo técnico. De entrada, su principal función, y la más urgente, es la formación de formadores.

Ya en el terreno de las medidas concretas, las consideradas como más necesarias de implantar son:

- Establecer un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.
- Identificar, hacer "visibles" y diseminar buenas prácticas docentes.
- Consolidar programas estables de formación del profesorado.
- Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.

Se produjo un alto grado de consenso en la valoración de las propuestas e iniciativas que se mencionan a continuación, remitiéndonos simplemente al título de cada uno de los siete apartados contemplados (un resumen de las medidas concretas puede consultarse en el capítulo de conclusiones del informe). Éstas fueron sometidas a la consideración de varios grupos de expertos: equipos rectorales, decanos y directores de escuelas, y directores de departamentos. Cada una de las iniciativas fue evaluada en función de su interés, viabilidad y prioridad. Los agrupamientos son los siete siguientes:

- Propuestas que concretan el compromiso institucional de los diversos agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Propuestas que se refieren a iniciativas orientadas a la formación del profesorado en todas aquellas cuestiones que tienen que ver con la mejora de la docencia.*
- *Propuestas que tienden a hacer explícitos y visibles criterios o experiencias prácticas que puedan actuar como referentes o modelos sobre metodologías.*
- *Propuestas relativas a la estimulación de la innovación en la docencia universitaria.*
- *Propuestas referidas a la dotación de los recursos personales y materiales precisos para el desarrollo del proceso de renovación metodológica.*
- *Medidas de habilitación de incentivos.*
- *Medidas orientadas a la creación de dispositivos de evaluación y mejora de las actuaciones.*

Adicionalmente, y persiguiendo también hacer aportaciones concretas, la Comisión ha reflexionado sobre la conveniencia de crear en las universidades oficinas encargadas de la gestión de Planes Específicos para la Renovación de las Metodologías Universitarias (PERME). Una estructura de este tipo podría servir de marco a buena parte de las propuestas enunciadas. Sus principales funciones se referirían a la formación del profesorado, el apoyo técnico al mismo, la innovación metodológica, la gestión de inversiones y la comunicación interna y externa. En algunos casos, cabría hablar también de la posibilidad de reorganizar o reorientar servicios ya existentes, como los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) o análogos.

Las propuestas de la Comisión han tratado de ser dúctiles y adaptables, puesto que pretendían ser aplicables tanto para universidades públicas como privadas, modernas y antiguas, pequeñas y grandes, especializadas y generalistas, con estructuras organizativas variadas y que operan en entornos distintos.

La puesta en marcha de estas iniciativas requiere la asunción de compromisos concretos - que también han sido identificados en el trabajo- y esfuerzos coordinados por parte de las distintas instancias vinculadas a la planificación, diseño y gestión de la enseñanza universitaria: las Administraciones educativas, los equipos rectorales y los responsables de las facultades, escuelas, departamentos e institutos universitarios.

La Comisión entiende que en paralelo con el desarrollo de las propuestas planteadas, deberían promoverse algunos cambios legislativos que ayudarían a impulsar la dinámica de la renovación metodológica. Sería importante cambiar la normativa de los concursos, de forma que la capacidad acreditada en la labor docente no quedara postergada, o bien flexibilizar la normativa de forma que las universidades que así lo decidieran pudieran incidir en el peso relativo de la docencia o de la investigación, en función de sus necesidades. Se considera igualmente importante que en la normativa que regula el régimen del profesorado se consideren y valoren explícitamente las tareas de coordinación de la docencia, planificación y programación educativa, preparación metodológica, atención personalizada, evaluación de la intervención pedagógica, etc. Finalmente, se propone que en el desarrollo legislativo asociado a la adecuación al EEES se establezca la importancia de los temas metodológicos y se reconozca su prioridad.



ÍNDICE

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO 1. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL.....	25
1.1 INTRODUCCIÓN.....	27
1.1.1 RECOGIDA GENERAL DE INFORMACIÓN	27
1.1.2 SEMINARIO “EL ESTADO ACTUAL DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS”	33
1.1.3 REALIZACIÓN DE UNA ENCUESTA	33
1.2 DIAGNÓSTICO.....	33
1.2.1 RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES.....	33
1.2.2 DESCRIPCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS	39
1.2.2.1 CLASES TEÓRICAS.....	39
1.2.2.2 CLASES PRÁCTICAS.....	40
1.2.2.3 TUTORÍAS	40
1.2.3 ADECUACIÓN AL FUTURO EEES.....	44
1.2.4 DIFICULTADES PARA LA RENOVACIÓN	44
1.2.5 TENDENCIAS DEL ENTORNO QUE FAVORECEN LA RENOVACIÓN	47
1.2.6 COOPERACIÓN PARA LA RENOVACIÓN	48
1.2.7 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	51
1.2.8 CONCLUSIONES DE LAS SESIONES TEMÁTICAS	52
1.2.8.1 ÁREA DE HUMANIDADES.....	53
1.2.8.2 ÁREA DE CIENCIAS EXACTAS Y EXPERIMENTALES.....	53
1.2.8.3 ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	54
1.2.8.4 ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD	54
1.2.8.5 ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS	55
1.3. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO.....	56
CAPÍTULO 2. TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS.....	59
2.1 INTRODUCCIÓN.....	61
2.2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN ESPAÑA Y EL RESTO DE EUROPA.....	62
2.3. EL PROCESO DE CAMBIO EN LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN EUROPA Y EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.....	65
2.4 LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES	69
2.4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.....	69
2.4.2 VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	70
2.4.3 OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES.....	71

2.4.4	OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES VISITANTES	72
2.4.5	VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ORIGEN: OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU PROPIO SISTEMA EDUCATIVO	73
2.4.6	VALORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DESTINO: OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO AL QUE HAN ACUDIDO.....	74
2.4.7	VALORACIÓN GLOBAL DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS DIFERENTES PAÍSES.....	75
2.4.8	ANÁLISIS TEXTUAL	76
2.5	CONCLUSIONES.....	78

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD 81

3.1. INTRODUCCIÓN..... 83

3.2. OBJETIVOS PARA UNA ESTRATEGIA GENERAL DE RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS..... 84

3.2.1	OBJETIVOS REFERIDOS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	84
3.2.2	OBJETIVOS REFERIDOS A LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES	85

3.3 POSIBLES INICIATIVAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS..... 88

3.3.1	EL COMPROMISO INSTITUCIONAL	91
3.3.2	LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	94
3.3.3	REFERENTES Y MODELOS SOBRE METODOLOGÍAS	100
3.3.4	INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	104
3.3.5	RECURSOS PARA LA DOCENCIA.....	107
3.3.6	INCENTIVOS.....	111
3.3.7	EVALUACIÓN	115

3.4 PROPUESTA SÍNTESIS (I): Las 10 INICIATIVAS MÁS VALORADAS 118

3.4.1	GRUPO DE LOS EQUIPOS RECTORALES.....	118
3.4.2	DECANOS/AS Y DIRECTORES/AS DE CENTRO.....	119
3.4.3	GRUPO DE DIRECTORES/AS DE DEPARTAMENTO	120
3.4.4	UNA VISIÓN DE CONJUNTO	121
3.4.5	LOS COMPROMISOS	123
3.4.5.1	MEDIDAS CON CONSENSO PLENO	123
3.4.5.2	MEDIDAS CON CONSENSO AMPLIO.....	124
3.4.5.3	MEDIDAS CON CONSENSO BAJO.....	125

3.5 PROPUESTA SÍNTESIS (II): EL PERME COMO ACTUACIÓN TRANSVERSAL GLOBAL..... 127

3.5.1	LA OFICINA DEL PERME.....	127
3.5.2	CUANTIFICACIÓN DEL PERME	128
3.5.3	RELACIÓN DEL PERME CON LAS ACCIONES PROPUESTAS.....	129
3.5.4	PROPUESTA DE CAMBIOS LEGISLATIVOS	130

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 131

4.1	DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL: UNA REFORMA QUE SE PERCIBE COMO IMPRESCINDIBLE, DE HECHO YA DE ALGUNA FORMA EN MARCHA, PERO SOBRE LA QUE SE CIERNEN NO POCAS INCERTIDUMBRES.....	133
------------	---	------------

4.2	LOS MODELOS EUROPEOS ACTUALES COMO REFERENCIA: HETEROGENEIDAD, UNA FUNCIÓN DOCENTE TAMBIÉN DEVALUADA Y UNA TENDENCIA HACIA UNA ENSEÑANZA MÁS ACTIVA	136
4.3	OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: UNA PROPUESTA INTEGRAL QUE SE CONCRETA EN LA CREACIÓN O REFUERZO DE ESTRUCTURAS TIPO PERME EN LAS UNIVERSIDADES	139
	ANEXOS	145
	ANEXO 1. PROGRAMAS Y PARTICIPANTES EN LOS SEMINARIOS.....	147
1.1	SEMINARIO I. "EL ESTADO ACTUAL DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS" ...	149
1.1.1	PROGRAMA SEMINARIO I	151
1.1.2	LISTA DE PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO I	165
1.2	SEMINARIO II. "ANÁLISIS COMPARADO EN EUROPA DEL PROCESO DE CAMBIO DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES"	173
1.2.1	PROGRAMA SEMINARIO II	175
1.2.2	LISTA DE PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO II	189
1.3	SEMINARIO III. "ESTRATEGIAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD"	199
1.3.1	PROGRAMA SEMINARIO III	201
1.3.2	LISTA DE PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO III	217
	ANEXO 2. UNIVERSIDADES Y ORGANISMOS PARTICIPANTES EN EL ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS.....	225
	ANEXO 3. DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN DE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LOS INFORMES, ORGANISMOS Y UNIVERSIDADES	229
	ANEXO 4. CUADRO-RESUMEN DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS.....	241
4.1	CUADRO-RESUMEN DE DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LOS INFORMES	243
4.2	CUADRO-RESUMEN DE DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LOS CUESTIONARIOS DE ALUMNADO DE LAS UNIVERSIDADES	247
4.3	CUADRO-RESUMEN DE DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LOS CUESTIONARIOS DE PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES	251
	ANEXO 5. ENLACES ELECTRÓNICOS DE ACCESO A INFORMACIÓN SOBRE PERMES Y ACTIVIDADES DE RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES, SUMINISTRADOS POR LAS UNIVERSIDADES	255
	ANEXO 6. ENCUESTA ERASMUS: CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	261
6.1	ESTUDIANTES ESPAÑOLES	263
6.2	ESTUDIANTES NO ESPAÑOLES	267
	ANEXO 7. ENCUESTA SOBRE POSIBLES ESTRATEGIAS DE RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES: UNIVERSIDADES Y COLECTIVOS PARTICIPANTES.....	271



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia, de 19 de junio de 1999, ha supuesto el inicio de una reflexión sobre el papel que debe desempeñar la universidad europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y bienestar. Dicha Declaración, suscrita inicialmente por 29 países, entre los que se encuentra España, sienta las bases para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) organizado conforme a ciertos principios (comparabilidad, cooperación, movilidad y calidad) y orientado hacia la consecución, entre otros, de dos importantes objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo de educación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Y permitásenos, a este respecto, una puntualización léxica. En distintos documentos se ha venido hablando del proceso de incorporación de la universidad española al EEES, como si éste fuera una realidad ya perfilada a la que España se adhiere. Nada más lejos de ello: el EEES es una aspiración, una meta que hay que construir entre todos los Estados firmantes de la declaración de 1999, así como los posteriormente incorporados. Es por ello que debe hablarse a este respecto de un proceso no de incorporación sino de construcción conjunta del EEES.

Pues bien, dicho proceso se ha impulsado y desarrollado en España, hasta el momento, desde el punto de vista de la estructura académica y organización curricular, pero no desde la consideración de los nuevos enfoques metodológicos que deben acompañar a la nueva organización de las enseñanzas. Así, dando cumplimiento a los objetivos expresamente manifestados en la Declaración de Bolonia, se han aprobado los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, ambos de 21 de enero (modificados por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre), por los que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y postgrado. Asimismo, por sendas disposiciones del año 2003 (Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto y Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre) se han incorporado a nuestro régimen universitario otros dos objetivos previstos en Bolonia: la expedición del suplemento europeo al título y el establecimiento del sistema europeo de créditos ECTS.

La implantación de una nueva estructura cíclica y la incorporación de nuevos instrumentos y objetivos académicos generalizadamente aceptados en Europa son, en efecto, elementos necesarios, pero no suficientes. El reto que supone la construcción del EEES, unido a la configuración de un nuevo espacio iberoamericano en el que las universidades españolas aspiran a tener un destacado protagonismo, va a suponer una oportunidad única para las universidades. Y urge aprovechar este momento para poner en valor la docencia como profesión y renovar las metodologías edu-

cativas en la Universidad; renovación y armonización de las herramientas pedagógicas que requerirá un impulso y un esfuerzo conjunto de las administraciones educativas, de las universidades, de los profesores, de los estudiantes y del personal de administración y servicios.

Consciente de estas circunstancias, y a la vista de la experiencia obtenida con los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades, así como de los numerosos proyectos experimentales desarrollados para avanzar en la armonización de las metodologías en el ámbito europeo, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del entonces Secretario de Estado de Universidades e Investigación, Salvador Ordóñez, propuso la creación, en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, de una Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, quedando ésta constituida el 12 de abril de 2005.

Dicha Comisión, que ha ultimado sus tareas con la elaboración de este Informe, contando con el apoyo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, ha estado presidida por el propio Secretario de Estado e integrada por doce miembros entre los que se encuentran rectores de universidades, representantes de Comunidades Autónomas y expertos en áreas relacionadas con las metodologías educativas. Su composición ha sido la siguiente¹:

- * Presidente: Salvador Ordóñez, Secretario de Estado de Universidades e Investigación
- * Coordinador: Francisco Michavila Pitarch, consejero del Consejo de Coordinación Universitaria designado por el Gobierno
- * M^a. Antonia García Benau, Secretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria
- * Felipe Pétriz Calvo, Rector de la Universidad de Zaragoza
- * Araceli Macià Antón, Rectora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
- * Juan José Mateos Otero, Director General de Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León
- * Jesús Jiménez Sánchez, Director General de Enseñanza Superior de la Comunidad Autónoma de Aragón
- * Miguel Zabalza Beraza, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela
- * Mario Martín Bris, profesor titular de la Universidad de Alcalá
- * Jaume Pagès Fita, consejero delegado de UNIVERSIA
- * Eva Ferreira García, Vicerrectora de organización académica de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea y Vicerrectora de asuntos económicos (en funciones)
- * José Luis Pino Mejías, Secretario General del Centro Andaluz de Prospectiva
- * Antonio Moreno González, Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para la elaboración del presente informe², además de los doce miembros citados, la Comisión ha contado con la participación de Juan Ariño, coordinador en la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria y de Javier García Delgado y Silvia Zamorano Gallego, ambos pertenecientes al equipo de trabajo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, dirigida por el profesor Michavila.

La Comisión ha tenido por objeto realizar un diagnóstico de la situación actual en el ámbito de la docencia universitaria, así como establecer estrategias que conduzcan a los cambios que resulten necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata con ello de aumentar la interactividad entre profesores y estudiantes, de estimular el trabajo en equipo, de elaborar instrumentos de eva-

¹ De cada uno de los miembros se indica el cargo que ocupaba en el momento de la constitución de la Comisión.

² Han colaborado también, de forma puntual, José Luis Parejo (Cátedra UNESCO) y Amaya Zárraga Castro, Beatriz Goitisoló Lezama y Ana María Martín Arroyuelos (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).

luación más eficaces y de incentivar el uso de las nuevas tecnologías educativas. Se trata, en definitiva, de pasar de un método de enseñanza tradicional a un aprendizaje en el que el estudiante, siendo el centro del proceso, pueda desarrollar una mayor capacidad de juicio y de reflexión.

Para ello es necesario una iniciativa colectiva, una implicación institucional en el proceso de renovación de las metodologías, de tal forma que los procesos innovadores no queden a expensas del mayor o menor voluntarismo de los docentes. Porque aún siendo numerosos los profesores comprometidos en la búsqueda individual y colectiva de nuevas formas y métodos educativos, del mismo modo que son muchas las iniciativas puestas en marcha por las instituciones universitarias para la mejora de los sistemas de enseñanza, lo cierto es que éste es el momento para dar un nuevo impulso a la renovación de las metodologías educativas, a fin de que sea toda la comunidad universitaria, y no sólo una parte de la misma, la que se comprometa en el proceso de cambio necesario para afrontar el reto de la convergencia europea.

A efectos de una sistematización y temporalización de los trabajos, la Comisión se organizó internamente en cuatro grupos, encargados de las siguientes tareas:

- Grupo 1: Elaboración de un diagnóstico de la situación actual en el que se pusieran de manifiesto las fortalezas y debilidades de las metodologías docentes en la universidad española.
- Grupo 2: Realización de un análisis comparado sobre tendencias y procesos de cambio de las metodologías educativas en las universidades europeas.
- Grupo 3: Identificación de los objetivos a alcanzar y estrategias a seguir para la renovación de las metodologías.
- Grupo 4: Cuantificación de las infraestructuras y recursos tecnológicos y económicos necesarios para la renovación metodológica.

Los distintos grupos, de conformidad con la metodología de trabajo y criterios acordados por el conjunto de la Comisión, han elaborado sus correspondientes informes iniciales, que han sido debatidos y completados en distintas sesiones plenarias. Es el resultado de este trabajo lo que constituye el grueso del presente Informe.

Debe ponerse de manifiesto que no se ha pretendido hacer un informe basado únicamente en fuentes teóricas o doctrinales, aún siendo numerosos los estudios existentes a este respecto. Se ha querido también contrastar las bases teóricas con la realidad universitaria existente en el ámbito de las metodologías educativas, en un proceso interactivo, dinámico y directo. De ahí que el análisis de los temas abordados haya sido completado con la realización de diferentes encuestas dirigidas a estudiantes, profesores y responsables de la comunidad universitaria, y con la celebración de distintos Seminarios, en los que han participado expertos en la materia y representantes de comunidades autónomas (véase anexo 1), así como la práctica totalidad de las universidades públicas y privadas (la participación en cada uno de los Seminarios superó la cifra de 125 participantes, entre los que se encontraban miembros de la comunidad universitaria, rectores, vicerrectores, directores generales de Comunidades Autónomas y representantes de la Administración educativa). El diseño y organización de estos Seminarios ha corrido a cargo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

Los datos obtenidos en las encuestas y las reflexiones y debates suscitados en los Seminarios no entran obviamente en la categoría de doctrina o fondo de ciencia, pero han sido instrumentos de gran interés para el análisis de las cuestiones abordadas.

De acuerdo con la temporalización inicialmente acordada se procedió, en primer lugar, a realizar un diagnóstico de las metodologías docentes existentes en las universidades españolas durante los últimos años. El cuestionario elaborado a tales efectos, y remitido a todas las universidades, fue muy revelador.

Entre las cuestiones que se trataba de conocer, caben destacar las siguientes: existencia o no en las universidades de lo que la Comisión ha denominado Plan Específico y formalizado de actuación para la Renovación de las Metodologías Educativas (en adelante PERME); estimación del número de profesores que han participado en los últimos cinco años en programas de formación permanente; e identificación, en definitiva, de buenas prácticas docentes. El referido cuestionario se completaba con un largo listado de propuestas y declaraciones sobre aspectos metodológicos respecto de los que se solicitaba manifestación del grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados.

El Seminario realizado a este respecto se celebró el 3 de noviembre de 2005, con el título "El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas", y en él se reflexionó y debatió sobre las metodologías docentes más extendidas. La alta participación de Comunidades Autónomas y de prácticamente todas las universidades puso de manifiesto el grado de interés y preocupación que suscita la cuestión.

En la ponencia inicial se disertó sobre la renovación metodológica en la educación superior en Europa. A continuación, se trabajó en dos conjuntos de sesiones paralelas en las que participaron todos los asistentes al Seminario. El primer bloque de sesiones se organizó en cinco talleres en los que se debatieron los siguientes aspectos: las metodologías educativas en las universidades españolas; la participación de los profesores universitarios españoles en las iniciativas de renovación de las metodologías educativas; el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria; la colaboración interuniversitaria e intrauniversitaria para la renovación de las metodologías educativas; y la responsabilidad institucional de las metodologías educativas. Por la tarde, se completó el trabajo con otras sesiones paralelas en las que se abordaron cuestiones específicas de las áreas de humanidades, ciencias experimentales, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, y enseñanzas técnicas. Junto a otros expertos y profesores universitarios, los miembros de la Comisión participaron en las sesiones como moderadores o relatores.

En el Capítulo I, en suma, se analiza ampliamente el estado de las metodologías educativas en las universidades españolas y se ofrece un diagnóstico de la situación actual.

Siguiendo la sistematización del trabajo acordada por la Comisión, se procedió en un segundo momento a realizar un análisis comparado de las tendencias y procesos de cambio que están experimentando las metodologías educativas en distintos sistemas universitarios europeos. También para esta tarea se elaboró un cuestionario y se celebró un Seminario.

El cuestionario se dirigió, a través de los vicerrectorados de Relaciones Internacionales de las universidades, a los estudiantes Erasmus españoles en universidades extranjeras y a los estudiantes Erasmus extranjeros que vinieron a estudiar a España durante los cursos 2004-2005 y 2005-2006. Se trataba de conocer la opinión de los estudiantes en relación con el profesorado, los sistemas de evaluación docente y las experiencias metodológicas vividas tanto en sus universidades de destino como en sus universidades de origen. Entre las cuestiones mencionadas en la encuesta destacan las relativas a los siguientes aspectos: importancia de la asistencia a clase; utilización de bibliotecas y medios informáticos; programación de seminarios específicos organizados en pequeños grupos; distribución proporcional de clases magistrales, prácticas y trabajos dirigidos; tutorías y accesibilidad del profesorado; coordinación de las enseñanzas; y sistemas de evaluación.

La encuesta fue respondida por cerca de 5000 estudiantes y aunque dicha cifra no puede considerarse representativa del colectivo total de estudiantes Erasmus, sí es lo suficientemente importante como para que los datos obtenidos de la encuesta sean valorados y analizados en detalle.

Se celebró asimismo un Seminario el día 2 de marzo de 2006, con el objeto de obtener una visión global de las metodologías educativas existentes en distintos países europeos y analizar sus procesos, dificultades y experiencias. A tal efecto, se presentaron cuatro ponencias, seguidas de debate, por expertos representantes de Francia, Alemania, Holanda y Reino Unido.

Junto a lo anterior, se articularon cinco grupos de trabajo, en función de las distintas ramas de enseñanza (humanidades, ciencias experimentales, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas y enseñanzas técnicas), en los que los asistentes al Seminario, moderados por expertos y siguiendo una metodología de participación activa, debatieron sobre las diferencias existentes entre las universidades españolas y del resto de Europa en relación con los siguientes aspectos referidos a las metodologías docentes: marco normativo e institucional, estructura universitaria (apoyo a la docencia, PDI, PAS, estudiantado), buenas prácticas metodológicas y repercusión práctica en el profesorado del esfuerzo innovador (incentivos, reconocimiento, etcétera).

Un resumen de los resultados de la encuesta a los estudiantes Erasmus, así como las conclusiones del Seminario, se exponen en el Capítulo II.

Tras analizar la actual situación de las metodologías en las universidades españolas y realizar un análisis comparado de los procesos y tendencias existentes en los países de nuestro entorno, se trataba por último de identificar los objetivos a alcanzar, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el marco institucional; de establecer las iniciativas y estrategias a seguir; y de cuantificar los recursos necesarios para llevar a buen fin el proceso de renovación de las metodologías docentes. El Capítulo III del Informe aborda ampliamente estas cuestiones.

Partiendo de la consideración de que la identificación de unos objetivos claros constituye, en todo plan de mejora, una exigencia indispensable para fijar la dirección hacia la que deben ir las iniciativas que se propongan, la Comisión, a la vista de la realidad que constituye el contexto universitario español, ha formulado una propuesta de diez objetivos básicos a conseguir, unos directamente relacionados con la dimensión académica de las metodologías y otros vinculados a las condiciones institucionales que deben favorecer la renovación metodológica. Y debe destacarse a este respecto que la formulación de dichos objetivos fue muy positivamente valorada por los participantes en el tercer Seminario organizado por la Cátedra UNESCO que, con el título "Estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad", se celebró en Madrid el día 26 de abril de 2006. El nivel de aceptación alcanzado permite configurar dichos objetivos como los ejes que deben poner en marcha el mecanismo de renovación de las metodologías docentes.

Por lo que se refiere a las iniciativas y estrategias a seguir para la consecución de los objetivos, se significa que tanto la encuesta remitida a las universidades como una parte del Seminario antes mencionado se focalizaron en el análisis de un largo conjunto de iniciativas y propuestas planteadas por la Comisión y referidas a siete grandes cuestiones: el compromiso institucional con la renovación metodológica por parte de los distintos agentes implicados; la formación docente del profesorado universitario; la identificación de criterios, experiencias prácticas o modelos que puedan servir de referentes para el cambio; la articulación de programas de innovación (en las universidades, en las facultades y escuelas y/o en los departamentos); la dotación de recursos (materiales, personales y organizativos); la previsión de programas de incentivos; y el establecimiento de dispositivos de evaluación y mejora.

Respecto de estas siete cuestiones la Comisión planteó hasta un total de treinta iniciativas conducentes a la renovación metodológica, iniciativas que fueron valoradas por los destinatarios de la encuesta y por los asistentes al Seminario. En ambos casos se solicitó que el listado de acciones fuese valorado en relación con cada uno de los siguientes criterios: a) el interés intrínseco de la propuesta en función de su capacidad para propiciar una renovación de las metodologías; b) la viabilidad económica de la iniciativa en función de la disponibilidad de recursos; y c) la prioridad estratégica de la iniciativa, esto es, la urgencia de su implantación.

La encuesta fue dirigida a los responsables de las distintas instancias académicas (equipos rectorales, decanatos, dirección de departamentos), existiendo en ocasiones alguna diferencia de matiz en la formulación de las propuestas en función de la instancia destinataria de la encuesta. En la misma participaron 18 equipos rectorales de otras tantas universidades, 107 decanos y directores de centro y 176 directores de departamento.

En el Capítulo III del Informe se relacionan los objetivos formulados por la Comisión y las iniciativas propuestas, destacándose entre las mismas aquéllas que han merecido una mayor valoración por las distintas instancias universitarias consultadas, así como por los participantes en el Seminario. Resulta claro, en todo caso, que la eficacia real de las acciones propuestas quedará supeditada a su traducción en medidas concretas adoptadas por las Administraciones públicas, por las universidades (equipos rectorales, centros, departamentos) y por el propio profesorado; de ahí la necesidad de coordinación de esfuerzos -y de asunción de compromisos- entre las diferentes instancias responsables de la planificación, gestión e impartición de las enseñanzas. A estos efectos la Comisión ha efectuado también una propuesta de reparto de responsabilidades en relación con cada una de las iniciativas que han merecido un mayor grado de consenso.

A efectos de la previsión y cuantificación de recursos, se podría entener que lo que en el Informe es denominado como PERME constituye el instrumento básico adecuado para valorar la asignación de los recursos económicos necesarios, en la medida en que dicho Plan prevé los mecanismos de acción, seguimiento y evaluación inherentes a cada medida. Este Plan podría ser implantado y gestionado por una oficina que se crearía para tal fin en el seno de las universidades o bien ser asumido por los actuales Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) o estructuras similares. En el segundo caso, probablemente sea conveniente, en algunas universidades, empezar por revisar la estructura y las funciones asignadas a los ICEs.

Junto a la previsión de los recursos económicos necesarios para implantar cambios como la creación de los PERME en las universidades, se ha valorado la conveniencia de adoptar otras medidas organizativas y legislativas que favorezcan el proceso, como podrían ser la relativa a la modificación de la normativa de acceso y régimen del profesorado, a fin de que se valore en mayor medida la experiencia acreditada en la labor docente o se reconozcan expresamente las tareas de coordinación o preparación metodológica.

La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad ha finalizado, pues, sus trabajos. Pero la tarea de la renovación metodológica no tiene punto final; antes al contrario, exige un esfuerzo continuado, siempre sujeto a un proceso constante de revisión y evaluación. El esfuerzo último compete a los profesores y a los estudiantes, pero la responsabilidad inicial corresponde a las Administraciones públicas y a las universidades. Además de personal, debe ser un esfuerzo institucional y colectivo.

Institucional ha sido el presente Informe, respecto del que la Comisión entendería cumplido su objetivo si fuera recibido como el impulsor y catalizador inicial del proceso de cambio de las metodologías docentes. El Informe ha sido, asimismo, el resultado de un trabajo sistematizado y colectivo, en el que se ha dado participación directa a toda la comunidad universitaria a fin de elaborar un documento enraizado en la realidad existente en las universidades y no solamente fruto de conceptualizaciones o modelos teóricos. Se pretende que este documento sirva de elemento de reflexión y de punto de referencia en las reformas metodológicas que se han de emprender con carácter inminente.



CAPÍTULO 1.

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

CAPÍTULO 1

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

1.1 INTRODUCCIÓN

A partir de los principales aspectos identificados por la Comisión para la elaboración de este estudio (el diagnóstico de la situación actual; la comparación con las previsiones y desarrollos similares en otros sistemas europeos; el establecimiento de objetivos, estrategias; y la cuantificación de los recursos necesarios para alcanzar la renovación deseable), la primera etapa del trabajo se ha orientado a la realización de un diagnóstico de la situación actual de las metodologías educativas en las universidades españolas.

A tales efectos, se ha empleado como método de trabajo una opción mixta que combina métodos e instrumentos cuantitativos con otros cualitativos y cuyas principales fases han sido las siguientes:

1.1.1 Recogida general de información

Se realizó una aproximación inicial general, basada en la identificación y sistematización de la información disponible procedente de las siguientes fuentes:

- * Ministerio de Educación y Ciencia: Resultados de las convocatorias de estudios y análisis.
- * Consejo de Coordinación Universitaria: Memorias de los Planes Nacionales de Evaluación Institucional y de Calidad de las Universidades.
- * REDINET
- * ANECA: Libros blancos elaborados; muestra de informes finales de evaluación de titulaciones.
- * Comunidades Autónomas: Resultados de las experiencias piloto para la puesta en marcha del EEES.
- * Universidades: Publicaciones de Institutos de Ciencias de la Educación, Unidades Técnicas de Evaluación y Calidad o Vicerrectorados específicos; Cuestionarios para recabar la opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado; Revistas y sitios Web de instituciones o grupos de profesores implicados en experiencias de innovación docente.

Para apoyar esta primera fase, la Cátedra UNESCO realizó un importante trabajo desarrollado en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia³ cuyo propósito fue abordar distintos aspectos destacados de la educación superior en España como contribución al esfuerzo que el actual Gobierno central y las Comunidades Autónomas está impulsando y pretende desarrollar en este terreno. Las acciones llevadas a cabo por la Cátedra son descritas de forma breve a continuación y se centran, básicamente, en la recopilación y análisis de documentación sobre metodología educativa existente en las universidades españolas.

Los métodos de trabajo han incluido la realización de diferentes estudios desde varias perspectivas: comparada, descriptiva, consultoría, etcétera. En este contexto la Cátedra UNESCO tiene una experiencia contrastada que ha ido adquiriendo desde el inicio de sus actividades, mediante la elaboración de estudios y publicaciones y la realización de diferentes seminarios y encuentros temáticos, contando para ello con la colaboración de una amplia selección de expertos en política y gestión universitaria. Este trabajo específico de la Cátedra, desarrollado a lo largo del primer periodo del curso académico 2005-2006, tuvo un carácter instrumental al servicio de la labor de la Comisión, lo que ha supuesto que el ritmo del mismo haya estado condicionado por las necesidades de dicho organismo y teniendo en cuenta las propias posibilidades de la Cátedra y su no dedicación exclusiva a esta tarea. La Cátedra sustenta su colaboración con el Ministerio en este ámbito como una vía para estimular y alimentar los trabajos de la mencionada Comisión a través de un trabajo en paralelo sobre los temas que son objeto de estudio por parte de ésta.

El trabajo de la Cátedra, que como se ha especificado, pretende dar apoyo a las reflexiones de la Comisión para la renovación de las metodologías educativas universitarias, se centra en los siguientes aspectos:

- Los planes de formación del profesorado.
- La redefinición de las tareas docentes: nuevos métodos de actuación docente, definición de objetivos específicos en las disciplinas, estrategias de motivación, tecnologías educativas y materiales didácticos, modelos de evaluación, potenciación de las tutorías, etcétera.
- Las actuaciones orientadas a propiciar actitudes y aptitudes en los profesores adecuadas para la comprensión de las nuevas formas de aprendizaje, la evaluación como herramienta de aprendizaje eficaz y el empleo satisfactorio de las TIC en los procesos educativos.
- La potenciación de la innovación docente mediante:
 - Convocatorias de ayudas y premios.
 - Reconocimientos a las *buenas prácticas*.
 - Movilidad y alianzas.
 - Estrategias y políticas concretas para el incremento de la calidad educativa.
 - Sistemas de incentivos.

Los *objetivos generales* de este proceso de reflexión, se concretaron en los siguientes:

- * Abordar con rigor académico distintos aspectos destacados de la educación superior en España.
- * Apoyar a la Comisión en el diagnóstico de la situación actual de las metodologías educativas que, junto a las fortalezas y debilidades, valore los recursos tecnológicos disponibles e incorpore propuestas de mejora.
- * Dar soporte a la labor de la Comisión en el análisis comparativo europeo del proceso de cambio de las metodologías educativas.

³ Es importante hacer notar que la temática que ha sido tratada no pretende la duplicidad de acciones que desde el Ministerio y otros organismos relacionados se llevan a cabo, sino que se considera una aportación que complementa las acciones que en la actualidad ocupan la atención de los responsables de la política educativa.

- * Cooperar en la elaboración de un documento que describa la cuantificación de los recursos tecnológicos e infraestructuras necesarias para llevar a cabo el proceso de cambio metodológico.

Para la consecución de los dos primeros objetivos señalados, se confeccionó un informe específico centrado en el análisis y búsqueda sistemática de información disponible en diferentes fuentes, el cual se presenta resumido en las páginas siguientes. Este trabajo ha sido elaborado por el equipo de la Cátedra UNESCO con la colaboración incondicional de los responsables institucionales en materia docente de la casi totalidad de universidades presentes en el territorio español.

Fuentes consultadas: informes, universidades y organismos

Para cumplir con el objetivo de apoyar la labor llevada a cabo en la Comisión, desde la Cátedra se ha realizado una primera aproximación general basada en la búsqueda, sistematización y análisis de la información disponible o documentación universitaria que reflejara datos necesarios para el diagnóstico de las metodologías educativas empleadas en el contexto universitario. Entre esta documentación han sido objeto de estudio:

- * Proyectos relacionados con los objetivos de la Comisión publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- * Instrumentos de análisis utilizados en la evaluación y diagnóstico de los métodos educativos empleados facilitados por el 90% de las universidades españolas (públicas y privadas) y algunos organismos.

De todos estos documentos se extrajeron los ítems relativos a metodología docente y en aquellos textos donde no era explícita esta información, es decir, donde no aparecían como tales dichos ítems, éstos han sido diseñados a partir de las valoraciones y consideraciones teóricas reflejadas en el texto. A continuación se presenta un resumen de las diferentes fuentes consultadas.

Informes

- * *Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior.* Benjamín Suárez Arroyo (2003)
- * *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior.* Miguel Valcárcel Cases (2003)
- * *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior.* Miguel Valcárcel Cases (2003)
- * *Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia.* Luciano Galán Casado (2004)
- * *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación.* Carmen Alba Pastor (2004)
- * *Las innovaciones educativas basadas en las tecnologías de la información en la formación universitaria presencial y a distancia.* Francisco Michavila Pitarch (2004)

Resúmenes de los informes

- • • SUÁREZ ARROYO, BENJAMÍN (2003). ADECUACIÓN DE LAS TITULACIONES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Resumen

Esta investigación se enmarca dentro de la línea de trabajo del MEC para la integración del sistema universitario español en el EEES. Pretende hacer una reflexión profunda sobre las ingenierías

as civil y minera en España, para desarrollar una metodología propia y someterla a experimentación. También se realiza el estudio de un conjunto de titulaciones actuales, de ciclo largo y corto, en veinticuatro universidades con una variabilidad en la problemática de oferta y demanda. En el primer capítulo del informe se hace un recorrido histórico del Proceso de Bolonia. El segundo se dedica a la integración del sistema universitario español en el EEES, desde los ámbitos institucional y metodológico.

Posteriormente, el análisis del estudio planteado en el apartado tercero se estructura teniendo en cuenta los objetivos y la metodología (planteamiento del estudio), el contexto, la opinión de los implicados y, finalmente, experiencias y estudios pertinentes (donde se evalúa la viabilidad de los elementos básicos de Bolonia). Por último, en el capítulo cuarto se realiza el análisis y valoración de los resultados, en torno al nuevo paradigma educativo: la formación orientada a los resultados del aprendizaje, a los perfiles profesionales de los títulos de Grado en el caso de la Ingeniería Civil y las nuevas metodologías educativas; así como a las nuevas estrategias: la ciclicidad, los niveles de grado y postgrado de las ingenierías civil y de minas y los créditos ECTS. El estudio concluye con un epílogo, un anexo con los documentos y datos así como con la bibliografía utilizada.

Palabras clave: EEES, Sistema Universitario Español, ECTS, Ingenierías Civil y de Minas y Titulaciones.

- • • • VALCÁRCEL CASES, MIGUEL (2003). LA PREPARACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL PARA LA
- • • • CONVERGENCIA EUROPEA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN
- • • • GENERAL DE UNIVERSIDADES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Resumen (elaborado por el autor)

En España y los demás países europeos, los esfuerzos para la Convergencia Europea en Educación Superior se han centrado en la estructura de las enseñanzas, implantación del sistema ECTS de "créditos europeos", suplemento europeo al diploma, etc, y no han considerado debidamente el papel crucial del profesorado que va a impartir las enseñanzas en el nuevo marco.

Este proyecto constituye la primera aportación sistemática para que el profesorado tenga el protagonismo que le corresponde en el cambio sustancial del sistema de enseñanza y aprendizaje. Después del pertinente análisis de la situación actual, y a partir de los resultados de una encuesta a los responsables universitarios del proceso de Convergencia, se realizan propuestas concretas tales como: definición del perfil del "nuevo" profesor universitario, su nueva dedicación a la función docente, su evaluación en el nuevo contexto y su incentivación para que se forme (aptitud) y se implique (actitud) en el proceso. Se recogen, asimismo, propuestas específicas dirigidas a las administraciones públicas.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Formación del Profesorado, Implicación del Profesorado.

- • • • VALCÁRCEL CASES, MIGUEL (2004). DISEÑO Y VALIDACIÓN DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PARA PROFESORES Y GESTORES EN EL PROCESO DE ARMONIZACIÓN EUROPEA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PROGRAMA DE
- • • • ESTUDIOS Y ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Resumen (elaborado por el autor)

Desde la perspectiva de que el factor humano es un aspecto crítico en el proceso de preparación del EEES, se ha continuado el proyecto anterior (EA2003-0040) en este contexto. Se han

desarrollado, evaluado y validado actividades de formación dirigida al profesorado, a responsables de política académica (vicerrectores, decanos, directores de departamento) y a responsables de administración y servicios. Para ello se han diseñado, desarrollado y evaluado (por los organizadores, ponentes, asistentes y expertos externos) tres seminarios experimentales. El producto final de este estudio consiste en una propuesta detallada de módulos de formación generales y específicos en los tres ámbitos señalados. El objetivo final es la transferibilidad de *know-how* y el material pertinente a las universidades españolas para contribuir eficazmente a informar, formar e implicar a las personas-clave para el éxito del proceso de implantación del EEES.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Factor Humano, Formación de Profesorado, Formación de Responsables Académicos, Formación de Responsables Administrativos.

- • • GALÁN CASADO, LUCIANO (2004). COSTES DE PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR. PROCESO DE
- • • BOLONIA. PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES. MINISTERIO DE
- • • DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Resumen

Esta investigación pretende realizar una aproximación de los costes de la implantación del EEES en los modelos de financiación de las universidades públicas españolas, yendo desde el nuevo modelo o paradigma de enseñanza-aprendizaje hasta los demás servicios que completan el funcionamiento de la universidad.

El informe comienza analizando el borrador del Real Decreto, desde el punto de vista de la actividad docente, investigadora y de gestión del PDI y describiendo las características presentes del sistema universitario público español. Un segundo bloque temático se inicia con una contextualización del sistema universitario español, operativizado en la casuística de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Valencia y Madrid, realizando lo mismo desde el punto de vista de la financiación (modelo de financiación de universidades públicas españolas y análisis comparativo de las tres Comunidades Autónomas). Posteriormente, el tercer bloque se dedica a analizar las implicaciones del nuevo enfoque de la actividad docente en el marco del EEES desde una perspectiva general, nacional y en las Comunidades Autónomas seleccionadas, mientras que en el cuarto se calculan los costes de la actividad docente. Finaliza el estudio con las conclusiones, estructuradas siguiendo la línea de análisis del mismo, la bibliografía y un anexo sobre la financiación necesaria para la adaptación al EEES.

Palabras clave: EEES, Costes, Actividad Docente, PDI y Modelo de Financiación.

- • • ALBA PASTOR, CARMEN (2004). LA VIABILIDAD DE LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA APLICACIÓN
- • • DEL CRÉDITO EUROPEO POR PARTE DEL PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, VINCULADAS A LA
- • • UTILIZACIÓN DE LAS TICs EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN. PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS DE
- • • LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Resumen

Esta investigación pretende identificar las percepciones del profesorado universitario (dificultades y necesidades) en cuanto a la adaptación de su docencia al ECTS, especialmente en el uso de las TICs. También persigue, a partir de un diagnóstico de la situación actual, diseñar propuestas formativas que permitan fomentar el uso de las TICs como herramienta de innovación docente

en el marco del EEES. Para ello, se ha contado con un amplio equipo de trabajo y la participación de una veintena de universidades públicas del país.

El informe comienza ofreciendo una perspectiva teórica o justificación referente a la formación del profesorado universitario para la innovación educativa en el marco del EEES y las TICs. Seguidamente se desarrolla una primera parte (estudio general) sobre las cuestiones técnicas de la investigación, además del análisis e interpretación globales de los resultados de la misma, teniendo en consideración las cinco temáticas de estudio: el conocimiento sobre el proceso de convergencia europea, la formación del profesorado, las creencias, actitudes y expectativas en relación al papel de las TIC en el marco del ECTS, las necesidades de formación y, por último, las institucionales. El bloque finaliza con unas conclusiones y propuestas para la formación del profesorado en la utilización de las TIC para la implantación del ECTS. La segunda parte está dedicada a los informes locales de las universidades participantes en este estudio sobre el proceso de convergencia al EEES.

Se concluye con la bibliografía y el cuestionario estándar utilizado.

Palabras clave: EEES, ECTS, TICs, Profesorado Universitario y Formación del Profesorado.

- • • • MICHAVILA PITARCH, FRANCISCO (2004). "LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS BASADAS EN LAS TECNOLOGÍAS
- • • • DE LA INFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA PRESENCIAL Y A DISTANCIA". PROGRAMA DE ESTUDIOS
- • • • Y ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Resumen

Este informe pretende conocer el uso de la innovación tecnológica basada en las Tecnologías de la Información y Comunicaciones en la formación universitaria o *e-learning* en las universidades públicas españolas. Así pues, las fuentes se basan en el análisis de las Web de las universidades, encuestas a profesores (exceptuando estudios a distancia) y, por último, encuestas y entrevistas a expertos. El estudio comienza con una presentación del estado del arte, para posteriormente seleccionar dos de los cuatro ejes en el estudio del e-learning, pasando a analizar posteriormente las políticas, estrategias y servicios que las universidades ofrecen a sus profesores. También se abordan las demandas de los mismos y la efectividad de las políticas de divulgación y, finalmente, las necesidades del profesorado con experiencia en la aplicación.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicaciones, *e-learning*, políticas de innovación educativa y necesidades y demandas del profesorado en materia de *e-learning*.

Universidades y organismos

Como se citaba al inicio de este punto, se consultó a las universidades españolas sobre los instrumentos de análisis utilizados en la evaluación y diagnóstico de los métodos educativos empleados. La respuesta de las instituciones ha sido muy satisfactoria: prácticamente el 90% de las universidades, públicas y privadas, han ofrecido la información solicitada (véase el anexo 2).

Tanto de los informes analizados como de los instrumentos facilitados por las universidades, se han extraído los ítems relativos a metodología docente y se ha diseñado una *ficha técnica*⁴ que presenta toda la información resumida de interés para el estudio (autor, título, fecha de publi-

⁴ Véase el apartado 1 de la documentación complementaria disponible en el CD adjunto.

cación y edición, comentarios previos y el listado de ítems). Así mismo, se han elaborado varias tablas con todas las *dimensiones* que se ponen de manifiesto en los textos analizados (véase el anexo 3) así como varios cuadros resumen de doble entrada *-autor-dimensión-* (véase el anexo 4) de las mismas diferenciando el destinatario del instrumento (profesorado y alumnado).

Por otro lado, se optó por definir un conjunto reducido de dimensiones que facilitase el análisis global de la situación. Éstas son las siguientes:

- *Planificación y organización didácticas*: incluye la planificación y organización del programa de la asignatura, su evaluación y la coordinación del profesorado de diferentes asignaturas, departamentos, centros; además contiene la elaboración de material didáctico, etcétera.
- *Habilidades de comunicación*: está presente el *feedback*, toma de decisiones en el aula, etcétera.
- *Estrategias docentes*: se refiere, por ejemplo, a la lección magistral, la metodología activa, participativa y reflexiva, el trabajo colaborativo o cooperativo, el autónomo, así como otro tipo de actividades, tales como ciclos de conferencias, seminarios, preparación de ponencias y trabajos, visitas a instalaciones, plantas, fábricas, prácticas internas y externas, etcétera.
- *Orientación*: Básicamente se refiere a las tareas de tutoría.
- *Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)*

1.1.2 Seminario "El estado actual de las Metodologías Educativas en las Universidades Españolas"

Se celebró un seminario el 3 de noviembre de 2005 diseñado y organizado por la Cátedra UNESCO con una muy importante participación de representantes institucionales de las universidades, así como de expertos que, en la revisión de la documentación publicada, se identificaron como autores o impulsores de aportaciones relevantes para la mejora de la metodología educativa.

1.1.3 Realización de una encuesta

Se elaboró y remitió un cuestionario a las universidades públicas y no públicas, y se analizó la información contenida en los 55 cuestionarios recibidos.

Tras la culminación de las tareas reseñadas, se ha procedido a sintetizar en el presente capítulo las principales conclusiones obtenidas.

1.2 DIAGNÓSTICO

1.2.1 Responsabilidades institucionales

Para evaluar la situación de las metodologías educativas es preciso empezar por conocer el marco institucional en que se desarrollan. De ahí que sea pertinente referirse a las principales responsabilidades que corresponden a cada una de las instancias implicadas:

Administración General del Estado:

- * Legislar y establecer el marco normativo global (incluyendo el impulso a la innovación y la evaluación).
- * Facilitar información y proporcionar directrices generales que sirvan de orientación a las universidades.

Administraciones Autonómicas:

- * Proceder al desarrollo normativo, en el marco de la legislación general.
- * Incentivar al profesorado en la carrera docente, así como los procesos de innovación metodológica.
- * Articular y realizar los procesos de evaluación.
- * Impulsar la innovación a través de la financiación.
- * Propiciar e incentivar la formación del profesorado universitario.

Universidades:

- * Definir, planificar y dinamizar la aplicación del modelo educativo propio, de acuerdo con cada plan estratégico institucional.
- * Supervisar el ejercicio de las responsabilidades que corresponden a los distintos niveles institucionales.
- * Impulsar la formación del profesorado.
- * Incentivar la renovación metodológica con los instrumentos que le son propios.
- * Potenciar las unidades técnicas de apoyo al profesorado, que impulsan los proyectos de innovación y cambio.
- * Proporcionar coherencia organizativa y metodológica a la formación del profesorado universitario.

Facultades / escuelas / centros docentes:

- * Concretar, impulsar y coordinar la implementación de los planes y metodologías docentes, su innovación y la organización de las enseñanzas, de acuerdo con los objetivos institucionales, a partir del uso de los instrumentos que le son propios.
- * Velar por la calidad de la docencia.
- * Desarrollar los planes de innovación metodológica, coordinación y supervisión de las experiencias concretas.
- * Recoger y difundir prácticas específicas de utilidad para su contexto de facultad/centro.

Departamentos:

- * El seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.
- * El desarrollo de los planes de innovación metodológica, coordinación y supervisión de las experiencias concretas.
- * La adscripción del profesorado.
- * La coordinación de los programas docentes.
- * La homogeneización de los sistemas de evaluación.
- * Los trabajos y actuaciones que fomenten la cooperación entre el profesorado.
- * El impulso y coordinación de la formación del profesorado.

Institutos Universitarios:

- * Proporcionar formación especializada.
- * Realizar investigación.
- * Facilitar asesoría técnica.

Profesores:

- * Son los responsables básicos y fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Son los responsables de la aplicación práctica de las metodologías docentes.
- * Les corresponde involucrarse en los procesos de innovación y aplicarlos.

Estudiantes:

- * Deben ser responsables y parte activa de su propio proceso de aprendizaje.

Personal de Administración y Servicios (PAS):

- * Proporcionar apoyo técnico y logístico.

A través de los 55 cuestionarios recogidos se constata que los responsables universitarios son conscientes de la relación entre las metodologías docentes y los aprendizajes de calidad, como se evidencia en el rechazo muy mayoritario a la afirmación contraria que se observa en la siguiente tabla.

TABLA 1.

La relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad no se considera importante en la Universidad.

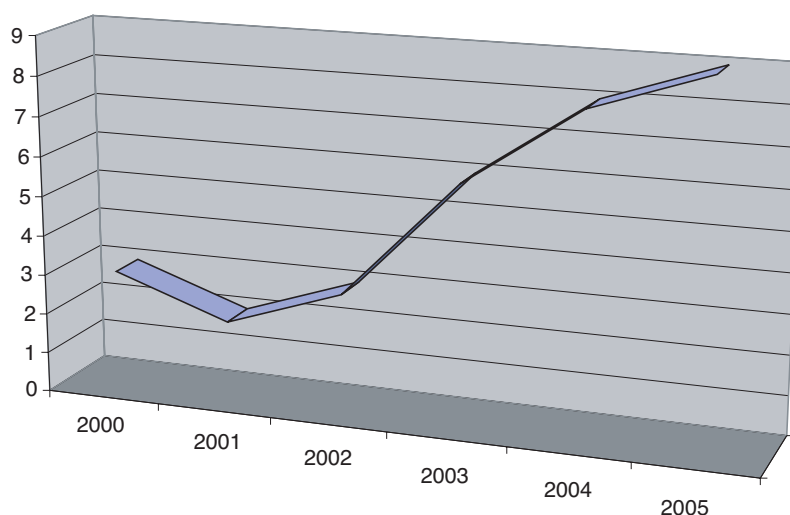
	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	30	54,5
2	11	20,0
3	8	14,5
4	4	7,3
Muy de acuerdo	1	1,8

La atención que las universidades están prestando a los aspectos metodológicos se pone de manifiesto al comprobar que 41 de ellas (el 74,5% de las que han cumplimentado el cuestionario) consideran importante la relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad. De estas 41 universidades, 37 han puesto en marcha algún Plan Específico y formalizado de actuación (véase anexo 5) para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME), y el órgano que en la mayor parte de los casos ha aprobado estos planes es el Consejo de Gobierno (26 de los 38 ya aprobados).

En el gráfico 1 pueden comprobarse los planes aprobados en el periodo 2000-2005 y la forma en que ha ido evolucionando el número de los aprobados anualmente.

GRÁFICO 1.

Número de PERMEs aprobados.



Esta positiva evolución se corresponde con la opinión que las universidades expresan en la encuesta al responder a la pregunta sobre si "algo se está moviendo" en el campo de las metodologías.

TABLA 2.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Se aprecian claros indicios de que "algo se está moviendo" en cuanto a la incorporación de nuevas metodologías docentes en la universidad, hay inequívocos signos positivos.	Muy en desacuerdo	6,1		3,8
	2	3,0	5,0	3,8
	3	12,1	5,0	9,4
	4	24,2	35,0	28,3
	Muy de acuerdo	54,5	55,0	54,7
Total		100,0	100,0	100,0

Estas respuestas se corresponden plenamente con las conclusiones del primer Seminario organizado por la Comisión y la Cátedra UNESCO⁵ en el que se constató la existencia de una clara voluntad de avanzar hacia el horizonte dibujado por las declaraciones que definen los principios del futuro EEES.

Si se considera plan estratégico el que emplea la metodología específica u otra que permita un nivel de participación, reflexión y articulación similar, 29 de los PERMEs (el 75%) pueden considerarse planes estratégicos específicos.

En la tabla 3 se observa la relación de los PERMEs con los planes estratégicos de la universidad, comprobándose que tres de cada cuatro están vinculados a los mismos.

TABLA 3.

		¿Se trata de un plan estratégico específico?		Total
		No	Sí	
¿Está vinculado al plan estratégico de la universidad?	No	6	5	11
	Sí	6	24	30
Total		12	29	41

Respecto a las titulaciones, en la tabla 4 y 5 aparece el grado de implantación de este tipo de planificación.

TABLA 4.

¿Se han implantado planes específicos (PERMEs) en algunas titulaciones?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	19	34,5
	Sí	36	65,5
	Total	55	100,0

⁵ Véase el apartado 2 de la documentación complementaria disponible en el CD adjunto.

TABLA 5.

¿Qué porcentaje representan sobre el total de titulaciones de la Universidad?

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	0-25%	12	33,3
	25-50%	11	30,6
	50-75%	5	13,9
	75-100%	8	22,2
	Total	36	100,0
Perdidos	No procede	19	
Total		55	

En la tabla 6 se compara el nivel de implantación de planes específicos de la universidad, en su conjunto, con los de las titulaciones.

TABLA 6.

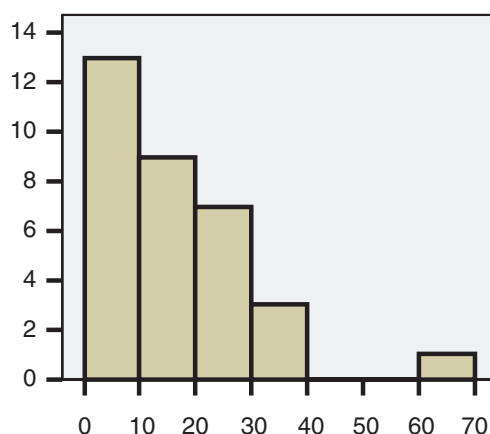
		¿Se han implantado planes específicos (PERME) en algunas titulaciones?		Total
		No	Sí	
¿Su universidad ha puesto en marcha algún plan específico y formalizado de actuación para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME)?	No	10	4	14
	Sí	9	32	41
Total		19	36	55

En el gráfico 2 se observa la distribución del número de titulaciones por universidad con planes ya aprobados y que se están ejecutando, ya sea en desarrollo del PERME de la universidad o elaborados directamente por los centros en que se imparten.

GRÁFICO 2.

¿En cuántas titulaciones aproximadamente se han implantado planes específicos (PERME)?

Media = 15,97. Desviación típica = 13,794. N = 33



Con independencia de si se han implantado o no los PERME, la opinión sobre la necesidad de planes docentes específicamente orientados a la renovación de las metodologías educativas es claramente favorable a los mismos, como evidencia el que sólo un 5,4% de las respuestas se muestren en desacuerdo con la necesidad de que la universidad tenga un PERME.

TABLA 7.

		Total (%)
En la universidad se considera necesario un plan estratégico de docencia integrado.	Muy en desacuerdo	3,6
	2	1,8
	3	18,2
	4	30,9
	Muy de acuerdo	45,5
Total		100,0

Esta posición favorable, tal como puede observarse en la tabla 8, es mayoritaria incluso entre las universidades que aún no lo han puesto en marcha, toda vez que las respuestas que no consideran necesario disponer de un plan estratégico de docencia integrado sólo representan un 14,2% (7,1% + 7,1%).

TABLA 8.

		En la universidad se considera necesario un plan estratégico de docencia integrado					Total (%)
		Muy en desacuerdo (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Muy de acuerdo (%)	
¿Su universidad ha puesto en marcha algún Plan Específico y formalizado de actuación para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME)?	No	7,1	7,1	21,4	35,7	28,6	100,0
	Sí	2,4		17,1	29,3	51,2	100,0
Total		3,6	1,9	18,2	30,9	45,5	100,0

Como último elemento de este apartado, es de destacar el alto grado de acuerdo sobre la necesidad de realizar cambios profundos en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas que se observa en la tabla 9. Las universidades que se manifiestan de acuerdo con propiedad y apoyar los cambios superan el 90%.

TABLA 9.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Las universidades tienen que propiciar y apoyar cambios profundos en los planes de estudios y los programas de las asignaturas para incorporar los principios y procedimientos que se necesitan para la renovación metodológica en el marco del EEES.	Muy en desacuerdo	2,9	4,8	3,6
	2	2,9	4,8	3,6
	3	2,9		1,8
	4	41,2	19,0	32,7
	Muy de acuerdo	50,0	71,4	58,2
Total		100,0	100,0	100,0

1.2.2 Descripción de las metodologías

Tras la exposición del marco institucional, la siguiente cuestión es la descripción de las metodologías que se están utilizando en las universidades. A partir del análisis de los estudios realizados recientemente, y de las aportaciones de los participantes en el Seminario realizado en noviembre de 2005, se constata que las más extendidas son las que a continuación se exponen:

1.2.2.1 Clases teóricas

La "clase magistral" es la metodología más empleada e incluso, en algunos casos, la única en las clases teóricas. La clase magistral, sin embargo, se acompaña cada vez más de distintos métodos, que van desde la resolución de problemas o casos prácticos, hasta la realización de ejercicios, trabajos en grupo o debates.

Respecto a la clase magistral, se han apreciado las siguientes fortalezas:

- * Permite una estructura organizada del conocimiento.
- * Favorece la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase.
- * Favorece la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase.
- * Permite la docencia a grupos numerosos.
- * Facilita la planificación del tiempo del docente.

Se considera que las principales debilidades de la clase magistral son:

- * Fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante.
- * Dificulta la reflexión sobre el aprendizaje.
- * Provoca un diferente ritmo docente/ discente.
- * Desincentiva la búsqueda de información por el estudiante.
- * Limita la participación del estudiantado.
- * No favorece la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación.

En todo caso, se constata un interés bastante generalizado en que no se maneje el estereotipo "clase magistral, clase mala". Además, se manifiesta que, en general, sí se conocen metodologías alternativas, pero no se ponen en práctica o se hace de forma puntual o incipiente y, finalmente, se evidencia una falta de consenso y subjetividad en cuanto a algunos términos y se reclama la necesidad de ponerlos en común y analizarlos en profundidad.

1.2.2.2 Clases prácticas

Ha quedado de manifiesto que las prácticas son de enorme importancia, absolutamente necesarias e imprescindibles, a la vez que se ha evidenciado la gran diferencia existente en las clases prácticas entre las grandes áreas científico-técnicas. Dada la diversidad de situaciones, toda conclusión de carácter general debe ser considerada desde su adaptación a las características específicas de las titulaciones.

En todo caso, hay que distinguir entre las prácticas "académicas" incluidas en cada materia dentro de la correspondiente directriz propia de la titulación de la que forman parte; el "practicum" contemplado en los planes de estudio; y las prácticas "profesionales" de carácter no obligatorio que se realizan en colaboración con empresas e instituciones.

En su conjunto, las prácticas presentan los siguientes elementos positivos:

- * Facilitan el desarrollo de destrezas.
- * Favorecen el conocimiento de los métodos propios de cada titulación.
- * Propician la adquisición de competencias.
- * Desarrollan las habilidades técnicas.
- * Incentivan las habilidades de comunicación.
- * Proporcionan una visión global de la práctica profesional.

Las principales dificultades que presenta su realización son:

- * Exigen disponer de grandes recursos humanos y materiales.
- * Necesitan más dedicación.
- * Es más difícil su coordinación.
- * En ocasiones requieren de la colaboración de otras entidades.
- * Se necesitan profesionales formados para desarrollarlas.
- * Exigen mayor coordinación teoría-práctica en cada materia, y de las distintas materias entre sí.

Se constata la importancia que en todas las áreas y titulaciones se otorga a las prácticas, así como la necesidad de abordar su reformulación como consecuencia de una percepción generalizada de que no están funcionando adecuadamente y de que es posible y se deben mejorar.

1.2.2.3 Tutorías

A pesar de que constituyen un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje, lo cierto es que existe una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento, pues, en efecto, junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, etcétera) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes.

Como aspectos de carácter positivo, se han identificado diversas experiencias institucionales que tienen en común el objetivo de tratar de superar el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas, para ampliarlo a otros ámbitos más generales, tales como facilitar la incorporación a la universidad de los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional.

En el cuestionario se han considerado como planes de tutorías personalizadas no las actividades ordinarias de tutorías curriculares, sino los planes que prevén actividades de acompaña-

miento y asesoramiento al estudiante (bien en el primer curso, bien a lo largo de toda la carrera), así como las actividades vinculadas a la implantación de los créditos ECTS. Pues bien, no se ha detectado una clara relación entre la puesta en marcha de programas institucionales de tutorías personalizadas y la existencia de un PERME en la universidad, tal como pone de manifiesto la tabla 10.

Es de destacar que más de la mitad de universidades (el 53,8%) señalan que disponen en la actualidad de ambos instrumentos de planificación educativa.

TABLA 10.

		¿Existen programas institucionales de tutorías personalizadas?		Total
		No	Sí	
¿Su universidad ha puesto en marcha algún Plan Específico y formalizado de actuación para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME)?	No	3	10	13
	Sí	11	28	39
Total		14	38	52

La distribución del número de estudiantes que reciben tutorías personalizadas, en función del tipo de universidad (tabla siguiente), debe interpretarse teniendo en cuenta que, en general, las universidades públicas tienen un número de estudiantes comparativamente muy superior al de las universidades no públicas.

TABLA 11.

		Universidades		Total
		Públicas	No públicas	
¿Qué porcentaje de estudiantes recibe tutorías personalizadas?	0-25%	13	2	15
	25-50%	4	3	7
	50-75%	2	1	3
	75-100%	1	12	13
Total		20	18	38

Respecto al conjunto de las metodologías, existe una posición muy mayoritaria en desacuerdo con la afirmación de la tabla 12.

TABLA 12.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Ninguna de las metodologías acordes con el enfoque promovido en el proceso de convergencia al EEES tiene una presencia destacable en nuestras aulas y laboratorios.	Muy en desacuerdo	32,4	30,0	31,5
	2	35,3	55,0	42,6
	3	14,7	10,0	13,0
	4	14,7	5,0	11,1
	Muy de acuerdo	2,9		1,9
Total		100,0	100,0	100,0

Estas respuestas se corresponden con el criterio, reflejado en la tabla 13, de que el profesorado está suficientemente concienciado de la necesidad del cambio metodológico en la universidad y parece también que no existe consenso sobre la necesidad de directrices metodológicas procedentes del Ministerio de Educación y Ciencia, o al menos así queda reflejado en la tabla 14.

TABLA 13.

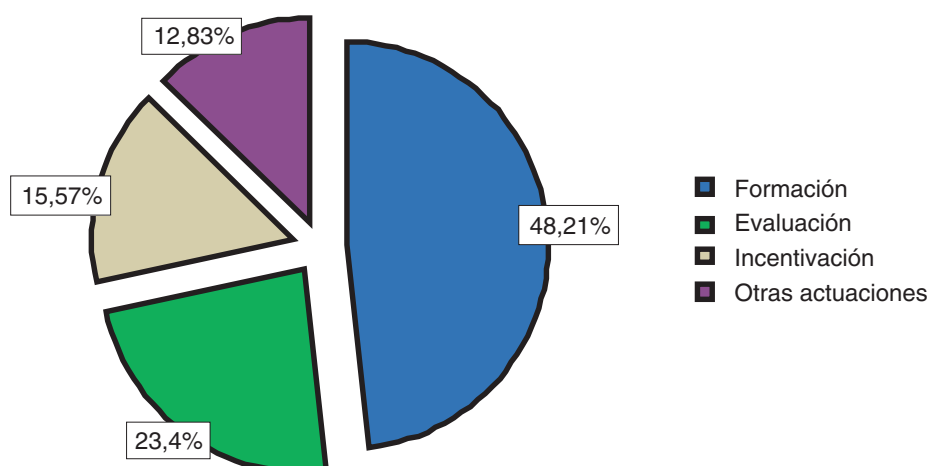
		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
El profesorado no está suficientemente concienciado de la necesidad del cambio metodológico en la universidad.	Muy en desacuerdo	2,9	14,3	7,3
	2	41,2	38,1	40,0
	3	38,2	28,6	34,5
	4	11,8	19,0	14,5
	Muy de acuerdo	5,9		3,6
Total		100,0	100,0	100,0

TABLA 14.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Las universidades consideran necesario que se faciliten desde el MEC directrices metodológicas y organizativas, sobre la implantación de metodologías educativas orientadas hacia el EEES.	Muy en desacuerdo	2,9	23,8	10,9
	2	29,4	38,1	32,7
	3	26,5	19,0	23,6
	4	26,5	4,8	18,2
	Muy de acuerdo	14,7	14,3	14,5
Total		100,0	100,0	100,0

A fin de tener una visión global de los aspectos que se consideran más relevantes por parte de las universidades para la mejora de las metodologías educativas en la universidad, en la encuesta se ha preguntado por el peso relativo que se da a la formación, la evaluación, los incentivos o a otros aspectos. En la gráfico 3 se muestran los valores medios obtenidos para cada una de estos aspectos, considerados estrategias.

GRÁFICO 3.



En el apartado de otras actuaciones, la estrategia más citada es la correspondiente al desarrollo de experiencias piloto para la adaptación al EEES.

La valoración que se asigna a las dos estrategias que se consideran más importantes, la formación y los incentivos, y la estrecha relación que debe establecerse entre ambas, puede observarse en las respuestas a las preguntas que aparecen en las tablas 15, 16 y 17 que se presentan a continuación.

TABLA 15.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
En la universidad se considera necesario procurar un cambio de actitud en el profesorado para que mejore su formación didáctica, pero no es suficiente atender a la formación, hay que buscar motivaciones e incentivos.	Muy en desacuerdo		4,8	1,9
	2	3,0		1,9
	3	3,0	9,5	5,6
	4	39,4	42,9	40,7
	Muy de acuerdo	54,5	42,9	50,0
Total		100,0	100,0	100,0

TABLA 16.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Se considera imprescindible en la universidad afrontar las renovaciones metodológicas mediante planes troncales de formación, evaluables, que cualifiquen para la labor docente, reconocidos como méritos y con incentivos.	Muy en desacuerdo	2,9		1,9
	2	5,9	5,0	5,6
	3	11,8	15,0	13,0
	4	26,5	45,0	33,3
	Muy de acuerdo	52,9	35,0	46,3
Total		100,0	100,0	100,0

TABLA 17.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
El profesorado necesita más apoyos explícitos, más reconocimiento de su labor, más motivación para abordar los retos de las nuevas metodologías docentes en el marco del EEES.	Muy en desacuerdo	2,9	4,8	3,6
	2	2,9	4,8	3,6
	3	2,9	23,8	10,9
	4	50,0	38,1	45,5
	Muy de acuerdo	41,2	28,6	36,4
Total		100,0	100,0	100,0

1.2.3 Adecuación al futuro EEES

Aunque se han iniciado ciertos cambios derivados del proceso de construcción del EEES, es clara la necesidad de abordar un proceso institucional y estructurado de renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas. Entre las iniciativas específicas adoptadas a estos efectos, se han identificado las siguientes:

- * Fase de impulso: información, sensibilización, planes de innovación.
- * Fase de formación: asociada a planes de formación específica del profesorado.
- * Fase de ejecución: pruebas piloto de universidades, Comunidades Autónomas y MEC, desarrollo de guías docentes, *benchmarking*.
- * Fase de difusión: catálogo de buenas prácticas, congresos, seminarios.

Existe, además, un amplio consenso sobre la consideración de que el proceso de construcción del EEES es una buena oportunidad para avanzar en el proceso de mejora institucional de las universidades europeas, como se aprecia en la tabla 18.

TABLA 18.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Es necesario aprovechar el proceso de convergencia europeo en educación superior, para realizar innovaciones de fondo, especialmente en lo que respecta a las metodologías docentes.	Muy en desacuerdo	2,9		1,8
	3	2,9	4,8	3,6
	4	32,4	33,3	32,7
	Muy de acuerdo	61,8	61,9	61,8
Total		100,0	100,0	100,0

En el Seminario se observó que existen muchas iniciativas en marcha relacionadas con la renovación de metodologías educativas y su adaptación al EEES, pero que se echa de menos un mayor apoyo institucional en recursos e incentivos, para que estas iniciativas no recaigan en gran medida sobre el voluntarismo del profesorado.

También se señalaron obstáculos que proceden de elementos estructurales y funcionales de las universidades, diseñados sin tener en cuenta suficientemente los aspectos metodológicos, tales como los mecanismos de financiación o algunas infraestructuras. En el siguiente apartado se señalan las principales dificultades identificadas.

1.2.4 Dificultades para la renovación

Los mayores obstáculos para la renovación de las metodologías docentes recaen en el ámbito del profesorado. Entre otros, pueden destacarse la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación en la línea que se pretende seguir, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y cierto desconcierto en cuanto a los objetivos concretos del EEES.

En la tabla siguiente se muestran los porcentajes que han obtenido las cinco opciones que se ofrecían para aceptar/rechazar la afirmación de que existen importantes obstáculos que dificultan los procesos de renovación de métodos docentes. El hecho de que la opción con mayor número de respuestas sea la 3, probablemente se derive de la inclusión del término "importantes" en la pregunta.

TABLA 19.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Existen importantes obstáculos en la universidad que dificultan los procesos de renovación de métodos docentes.	Muy en desacuerdo	5,9	14,3	9,1
	2	14,7	28,6	20,0
	3	32,4	28,6	30,9
	4	41,2	19,0	32,7
	Muy de acuerdo	5,9	9,5	7,3
Total		100,0	100,0	100,0

En relación con la existencia de una desmotivación hacia la actividad docente, se evidencia en la tabla 20 que las respuestas de las universidades públicas y de las no públicas difieren.

TABLA 20.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Existe una desmotivación hacia la actividad docente del profesorado en la universidad, lo que dificulta cualquier actuación que tenga el propósito de renovar las metodologías educativas en la universidad.	Muy en desacuerdo		38,1	14,5
	2	29,4	28,6	29,1
	3	41,2	23,8	34,5
	4	23,5	9,5	18,2
	Muy de acuerdo	5,9		3,6
Total		100,0	100,0	100,0

En el Seminario se evidenció que la primera dificultad se encuentra en la escasa importancia que en la práctica se atribuye a las metodologías en la consecución de aprendizajes de calidad, a pesar del consenso generalizado sobre su relevancia estratégica.

Entre las causas de esta situación, en el Seminario se han identificado las siguientes:

- * El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora.
- * La concentración de los esfuerzos de los docentes en la transmisión de contenidos.
- * La escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente del profesor universitario.
- * La resistencia del profesorado al cambio metodológico.
- * La falta de información y concienciación del profesorado respecto al cambio de cultura pedagógica que comporta el EEES.
- * La falta de tradición del trabajo cooperativo en docencia.
- * La necesidad de manejar nuevas técnicas de planificación de la docencia.
- * La carencia de modelos universalmente aceptados para evaluar competencias genéricas.
- * El tamaño de los grupos, que todavía es excesivo en algunas titulaciones.
- * La dificultad de implicar a los estudiantes en sus propios procesos formativos.
- * La falta de adecuación de los procesos administrativos a un modelo diversificado que incrementa considerablemente las tareas de planificación y gestión académicas.

- * La inadecuación de muchas infraestructuras y equipamientos pensados para clases magistrales y grupos numerosos.
- * El incipiente manejo de nuevas técnicas de planificación de la docencia.
- * La falta de políticas estructurales y flexibles en el ámbito de la docencia, adecuadas al EEES.
- * La falta de coordinación entre las administraciones y entre éstas y las universidades.

En las tablas 21, 22, 23 y 24, se presentan los resultados obtenidos en la encuesta para las cuestiones relacionadas con los obstáculos a los que se enfrenta la renovación de las metodologías educativas.

TABLA 21.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Las actuaciones que se están emprendiendo desde las universidades, son dispares, inconexas, sin unos objetivos claros y un soporte sólido.	Muy en desacuerdo	17,6	19,0	18,2
	2	17,6	19,0	18,2
	3	32,4	38,1	34,5
	4	26,5	19,0	23,6
	Muy de acuerdo	5,9	4,8	5,5
Total		100,0	100,0	100,0

TABLA 22.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
El nivel de aceptación por parte del profesorado de los planes/acciones de mejora sobre las metodologías universitarias es bajo.	Muy en desacuerdo	5,9	9,5	7,3
	2	29,4	42,9	34,5
	3	38,2	28,6	34,5
	4	26,5	14,3	21,8
	Muy de acuerdo		4,8	1,8
Total		100,0	100,0	100,0

TABLA 23.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Los recursos materiales existentes en la universidad no son adecuados para abordar el reto de la renovación de las metodologías.	Muy en desacuerdo	2,9	9,5	5,5
	2	11,8	33,3	20,0
	3	41,2	23,8	34,5
	4	41,2	19,0	32,7
	Muy de acuerdo	2,9	14,3	7,3
Total		100,0	100,0	100,0

TABLA 24.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Los recursos humanos existentes en la universidad no son suficientes para abordar el reto de la renovación de las metodologías.	Muy en desacuerdo	2,9	19,0	9,1
	2	20,6	38,1	27,3
	3	47,1	14,3	34,5
	4	17,6	23,8	20,0
	Muy de acuerdo	11,8	4,8	9,1
Total		100,0	100,0	100,0

Para las cuatro afirmaciones la opción más elegida es la tercera, lo que evidencia la imposibilidad de generalizar las valoraciones sobre estas cuestiones.

1.2.5 Tendencias del entorno que favorecen la renovación

La propia acogida del Seminario fue una evidencia clara de que se ha iniciado con fuerza un proceso de reflexión colectiva en las universidades españolas. Los participantes en el mismo señalaron un amplio abanico de iniciativas individuales y colectivas que muestran que, aunque incipiente, el cambio ha comenzado.

Entre las iniciativas institucionales se destaca la puesta en marcha de planes piloto y experimentales por parte de la práctica totalidad de universidades y administraciones educativas. Ya se ha señalado que el Proceso de Bolonia es una oportunidad que debe ser aprovechada al máximo. Uno de los mecanismos es el conocimiento de las iniciativas que más éxito están alcanzando en otras universidades europeas, cuestión ésta que se abordaría en un seminario posterior.

Entre los cambios que afectan a la sociedad en su conjunto, y que por tanto repercuten directamente en las metodologías, se ha prestado especial atención a la influencia de las TIC. Los desarrollos de las propias tecnologías, cada vez más rápidas y potentes, facilitan su uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, las propias metodologías educativas que se están desarrollando con el fin de personalizar la enseñanza, exigen el empleo de las TIC. Los estudiantes actuales tienen, además, una mayor familiarización con las TIC y por ello son capaces de utilizarlas con mayor facilidad y provecho.

Las TIC constituyen también una cuestión de imagen para las instituciones universitarias, resultando importante por su contribución en la captación de más estudiantes con características y necesidades diferentes. Como además el uso de las TIC favorece la comunicación y la gestión del conocimiento, lo previsible es que en un plazo relativamente breve de tiempo el desarrollo tecnológico hará que éstas formen parte sustancial de los modelos educativos, y por tanto de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

El nuevo perfil de la formación para el empleo exige un planteamiento flexible, a lo largo de toda la vida, que se ajuste a ritmos de aprendizaje diferentes y que permita superar barreras derivadas de la distancia a los centros educativos tradicionales.

Sobre las tendencias del entorno que favorecen la renovación, y expresamente las que se relacionan con las TIC, se observa una opinión generalizada y coincidente en el sentido señalado de que la presencia de las TIC en la sociedad aumenta el nivel de exigencia de los estudiantes con relación a su uso, de la misma forma que lo hacen las empresas con sus empleados, algo que constituye en sí mismo una oportunidad.

Las respuestas a la pregunta del cuestionario que aparece en la tabla siguiente, parecen evidenciar que las universidades comparten las reflexiones anteriores.

TABLA 25.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
En un plazo relativamente breve, el desarrollo tecnológico hará que las TIC formen parte sustancial de los modelos educativos y, por tanto, de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.	Muy en desacuerdo	2,9		1,8
	2	2,9	4,8	3,6
	3	8,8	9,5	9,1
	4	29,4	38,1	32,7
	Muy de acuerdo	55,9	47,6	52,7
Total		100,0	100,0	100,0

En relación con las TIC y las tendencias del entorno, en el Seminario se evidenció la necesidad de mantener el esfuerzo financiero ya iniciado en esta materia.

Por otro lado, dada la evolución de los recursos informáticos, es necesario ofertar sistemas de formación que faciliten la actualización de los profesores y que les permitan aprovechar las posibilidades que para la docencia brindan las TIC. También se señalaron las fortalezas derivadas de:

- * La facilidad de uso.
- * Las posibilidades que ofrecen para aumentar la oferta de formación.
- * La imagen social positiva.
- * La implicación institucional.

1.2.6 Cooperación para la renovación

Como en todo proceso de cambio de una organización educativa, el elemento clave que determina el éxito o fracaso es el grado de identificación y compromiso de los profesores con los principios y objetivos planteados. Es preciso que los integrantes de la comunidad educativa se impliquen en un esfuerzo colectivo que permita rentabilizar al máximo el trabajo que realiza cada docente individualmente.

En el Seminario se resaltó que el profesorado universitario tiene amplia experiencia en cuanto a cooperación en el desarrollo de proyectos de investigación. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la cooperación para el desarrollo de la actividad docente, lo que dificulta la renovación de las actuales metodologías. Por ello, y de la misma forma que los planes de I+D+I regionales, nacionales e internacionales actúan como catalizador en la cooperación para el desarrollo de la investigación, es preciso poner en marcha iniciativas que favorezcan la cooperación docente.

Los participantes en el Seminario expusieron múltiples iniciativas para la consecución de este objetivo pero señalaron que aún no han alcanzado la necesaria capacidad movilizadora. En todo caso, se han identificado numerosas experiencias que pueden actuar como fuente de información práctica, propiciando un efecto dinamizador en cuanto a las metodologías.

Se destacó, asimismo, que debe producirse una mayor cooperación entre las universidades y los ámbitos educativos que preceden a la universidad (Bachillerato, Formación Profesional); que

existe más mentalidad de competencia que de cooperación entre universidades, facultades, departamentos y profesores; que faltan contextos cooperativos a los que se puedan integrar los profesores que lo deseen, al tiempo que se produce una falta de reconocimiento explícito de cooperación para la renovación por parte de las universidades; que la cooperación para la renovación tiene que ver con la visión sobre la necesidad de cambio, no siempre presente en el profesorado; y que, en fin, se necesitaría un catálogo de “buenas prácticas” que servirían como útiles referencias en el contexto universitario.

Desde el punto de vista cuantitativo el grado de participación del profesorado en actividades de innovación pedagógica aparece en la tabla 26, estimado a partir del número de profesores distintos (cada profesor se contabiliza una sola vez aunque participe en varios programas) que han formado parte de colectivos, grupos de trabajo o seminarios permanentes orientados a la mejora de las metodologías educativas al menos en el curso académico 2005/06 y en el anterior.

TABLA 26.
¿Qué porcentaje de profesores participa en programas de innovación educativa?

	Frecuencia	Porcentaje
0-25%	18	32,7
25-50%	22	40,0
50-75%	10	18,2
75-100%	2	3,6
Total	52	100,0

En la encuesta también se preguntó por las agrupaciones estables de profesores que colaboran para la renovación de las metodologías docentes, y se solicitó información sobre los medios en los que difunden sus actividades. Al respecto, el porcentaje de profesores que participan en agrupaciones estables de profesores que colaboran para la renovación de las metodologías docentes, se refleja en la siguiente tabla.

TABLA 27.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0-25%	25	67,6
	25-50%	8	21,6
	50-75%	3	8,1
	75-100%	1	2,7
	Total	37	100,0

Estos resultados se corresponden con la opinión mayoritaria, reflejada en la tabla siguiente, que se muestra en desacuerdo con la afirmación de que la cooperación para la renovación de las metodologías es deficiente y que no se reconocen debidamente las actividades de cooperación.

TABLA 28.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
La cooperación dentro de la propia universidad para la renovación de metodologías docentes es deficiente.	Muy en desacuerdo	6,1	23,8	13,0
	2	36,4	57,1	44,4
	3	33,3	9,5	24,1
	4	21,2	9,5	16,7
	Muy de acuerdo	3,0		1,9
Total		100,0	100,0	100,0

Igualmente, un importante porcentaje de universidades públicas y no públicas está en desacuerdo con la afirmación de que las actividades de cooperación para la renovación de metodologías educativas no tienen el debido reconocimiento en la universidad, como se refleja en la siguiente tabla.

TABLA 29.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
Las actividades de cooperación para la renovación de metodologías educativas no tienen el debido reconocimiento en la universidad.	Muy en desacuerdo	5,9	25,0	13,0
	2	35,3	40,0	37,0
	3	23,5	10,0	18,5
	4	26,5	20,0	24,1
	Muy de acuerdo	8,8	5,0	7,4
Total		100,0	100,0	100,0

Sin embargo, en relación con la cooperación interuniversitaria la mayor parte de las universidades que han respondido a la encuesta están de acuerdo en que es escasa, tal como puede verse en la tabla siguiente.

TABLA 30.

		Universidades		Total (%)
		Públicas (%)	No públicas (%)	
El grado de colaboración e intercambio interuniversitario en cuanto a las metodologías docentes es débil/deficiente.	Muy en desacuerdo	2,9		1,9
	2	20,6	10,0	16,7
	3	20,6	20,0	20,4
	4	38,2	35,0	37,0
	Muy de acuerdo	17,6	35,0	24,1
Total		100,0	100,0	100,0

1.2.7 Formación del profesorado

Para disponer de una aproximación al número de profesores distintos (ya se ha dicho que cada profesor se contabiliza una sola vez aunque participe en varios programas) que reciben formación en metodologías educativas, se ha preguntado en la encuesta por el número de profesores que reciben o van a recibir en el curso académico 2005/06 este tipo de formación, y sobre los que la han recibido en los últimos cinco cursos.

La siguiente tabla de contingencia nos permite la comparación entre las respuestas dadas a ambas cuestiones:

TABLA 31.

		¿Qué porcentaje de profesores ha participado en programas de formación permanente en los pasados cinco cursos académicos?				Total
		0-25%	25-50%	50-75%	75-100%	
¿Qué porcentaje de profesores participa en programas de formación permanente?	0-25%	14	8	0	0	22
	25-50%	1	11	6	0	18
	50-75%	1	3	8	1	13
Total		16	22	14	1	53

Respecto a los profesores que han recibido o van a recibir, en el curso académico 2005/06, formación en metodologías educativas específicamente dirigidas a profesores noveles, la distribución de las frecuencias por tramos porcentuales es la que aparece en la tabla siguiente.

TABLA 32.

¿Qué porcentaje representa respecto al total de profesores noveles?

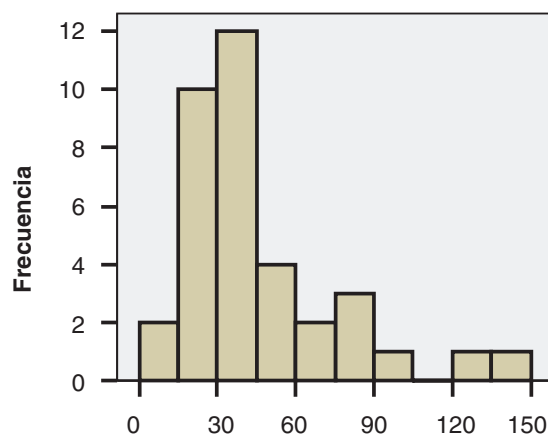
	Frecuencia	Porcentaje
0-25%	15	27,3
25-50%	8	14,5
50-75%	9	16,4
75-100%	9	16,4
Total	41	74,5

La distribución del número de profesores noveles que reciben formación específica en metodologías docentes se representa en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 4.

¿Qué número estimado de nuevos profesores participa en programas de formación de profesores noveles?

Media = 43,06. Desviación típica = 32,941. N = 36



Para los asistentes al Seminario, los profesores se identifican ampliamente como los responsables del cambio que debe producirse, sin olvidar las responsabilidades de las demás entidades y sectores implicados. El cambio metodológico tiene una relación directa con el cambio y formación de los profesores para su rol.

1.2.8 Conclusiones de las sesiones temáticas

Las conclusiones que en las líneas siguientes están reflejadas por áreas o campos del saber, son las obtenidas en el Seminario "El estado actual de las Metodologías Educativas en las Universidades Españolas", celebrado en noviembre de 2005.

Una conclusión común en todas las áreas es:

- * El sistema de evaluación de la actividad profesional global del profesorado ha conseguido importantes frutos en el ámbito de la difusión de los resultados de la actividad investigadora, pero tiene como consecuencia no deseada una desmotivación hacia la actividad docente que constituye la primera misión de una institución educativa.

Esta conclusión ha quedado claramente validada por los resultados de la encuesta a las universidades, como se evidencia en la siguiente distribución de frecuencias de las respuestas a la afirmación anterior.

TABLA 33.

	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	1	1,8
2	3	5,5
3	7	12,7
4	19	34,5
Muy de acuerdo	25	45,5
Total	55	100,0

Además de ésta y las anteriores conclusiones comunes señaladas en los apartados precedentes, a continuación se destacan algunos de los aspectos específicos que se han puesto de manifiesto en las mencionadas sesiones por áreas temáticas.

1.2.8.1 Área de Humanidades

- * Se utilizan diferentes metodologías, aunque la mayoría se relacionan con el trabajo dentro del aula. Pocas parten de la implicación directa del estudiante y aún son menos las metodologías que derivan de planes institucionales definidos.
- * La alfabetización múltiple no existe. Se trata, más bien, de una sobredosis de alfabetización visual y de déficit en el dominio del discurso, la escucha activa, la lectura comprensiva, la producción de significados y la composición escrita.
- * Existe una mayor preocupación por adaptarse a la actual tipología de estudiantes.
- * La incorporación de metodologías más activas corresponde a cursos más avanzados, en los que el número de estudiantes facilita la interacción.
- * Falta compromiso del profesorado en el seguimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, así como en la retroalimentación de los estudiantes.
- * El trabajo colaborativo en humanidades casi no existe o es muy puntual y concreto en pequeños grupos de profesores que, por ejemplo, comparten el mismo espacio o la misma asignatura.
- * Los bajos índices de colaboración se relacionan con el predominio de los modelos transmisivos y centrados en el profesor.
- * Existen algunas experiencias de colaboración a nivel de universidad, entre universidades y de éstas con otros centros, aunque se valora que es suficiente en relación con la importancia que tiene.
- * El contexto institucional debe facilitar más la utilización de metodologías variadas.
- * Existe una clara relación entre las metodologías y la docencia, el desarrollo profesional y la innovación institucional.
- * Las TIC no se han incorporado de manera generalizada y su utilización es instrumental, sin avances notables en su consideración de herramientas al servicio de una formación orientada hacia el estudiante.

1.2.8.2 Área de Ciencias Exactas y Experimentales

- * Necesidad de mayor esfuerzo práctico; el modelo de trabajo es reproductivo: en la universidad se enseña tal como se aprendió.
- * La metodología educativa es relevante en el aprendizaje del método científico.
- * Se observa una tendencia creciente en el fomento de la participación de los estudiantes: empleo de metodologías activas, estudio de casos y resolución de problemas.
- * Se detecta la necesidad de proceder a la selección y disminución de contenido, el incremento de la docencia práctica y el desarrollo de competencias transversales (comunicativas, relacionales, de trabajo en equipo, etcétera)
- * El método docente condiciona de forma extraordinaria el aprendizaje de los estudiantes en esta área, facilitando o dificultando el proceso de aprendizaje.
- * Se señalan carencias en el trabajo cooperativo de los estudiantes, trabajos en grupo, uso de TIC, transformación de prácticas convencionales en procesos de aprendizaje significativo.
- * Se detectan carencias en la acción tutorial.
- * Falta coordinación *intra* y entre áreas.
- * Excesivos contenidos curriculares en los programas.
- * Excesivo número de estudiantes por clase en determinados cursos y materias, especialmente en las prácticas/laboratorio.

1.2.8.3 Área de Ciencias Sociales y Jurídicas

El número de estudiantes en esta área hace especialmente importantes las necesidades, ya mencionadas con carácter general:

- * Formativas, organizativas (planificación, coordinación).
- * De reconocimiento de la dedicación del profesorado.
- * De instrumentos, materiales y programas.
- * Económicas (financiación) y de infraestructuras adecuadas.

En el Seminario se prestó una especial atención a las peculiaridades de las tutorías, haciendo referencia a tres modelos diferentes:

- * Tutorías de acompañamiento y asesoramiento, bien para estudiantes de primer curso, bien a lo largo de toda la carrera.
- * Tutorías personalizadas, vinculadas a la implantación de los créditos ECTS.
- * Tutorías de iguales (entrenamiento de estudiantes de últimos cursos para acompañar a los estudiantes noveles).

En cuanto a las tutorías, se considera que el resultado de su aplicación es ambivalente, con experiencias muy reconocidas y otras sin reconocimiento para el profesorado. En general se señala un bajo reconocimiento y no se apuesta suficientemente por ellas como instrumento valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se percibe una falta de seguimiento y participación por parte de los estudiantes en cuanto a las tutorías.

En lo que se refiere a las TIC, se considera que se han difundido poco, falta formación del profesorado y faltan recursos materiales y equipamientos adecuados.

El número de estudiantes por grupo, la escasa formación del profesorado en metodología y la falta de medios, se señalan como las causas para que no se desarrollen metodologías de aprendizaje basadas en problemas.

Se necesita más coordinación entre el profesorado y no se perciben aún políticas consistentes desde las Comunidades Autónomas, en relación con la renovación de metodologías en esta área, apreciándose más apoyos desde los órganos de gobierno de las universidades.

1.2.8.4 Área de Ciencias de la Salud

Se destaca la especificidad de la enseñanza de las materias clínicas y se reitera la necesidad de:

- * Introducir nuevas metodologías docentes.
- * Dotar mayores recursos materiales y humanos.
- * Establecer una mayor coordinación con las instituciones sanitarias implicadas en el proceso formativo.
- * Introducir modelos que evalúen no solo conocimientos sino también destrezas y habilidades.

Se pone de manifiesto que en algunos centros se están utilizando metodologías innovadoras como son: enseñanza basada en problemas, estudio de casos clínicos, estudio o trabajo en grupo. De todas formas, son experiencias minoritarias, que lo que hacen es poner de manifiesto que empieza a romperse la homogeneidad tradicional.

Sobre las clases prácticas, se señala su extraordinaria importancia y absoluta necesidad, señalando que hay que diferenciar entre prácticas básicas, clínicas y profesionales:

- * *Las prácticas básicas:* requieren elevada financiación, los grupos son muy numerosos, son poco creativas, falta visión global de la materia y falta coordinación e integración.
- * *Las prácticas clínicas:* adolecen de escasez de tiempo, hay dependencia de la administración sanitaria, no fomentan suficientemente las habilidades, su coordinación es difícil, faltan objetivos bien definidos y no abarcan todas las patologías.
- * *Las prácticas profesionales:* tienen escasos recursos, escaso control y hay dependencia de los colegios profesionales.

Además, se señala que existe escasa cultura de la tutoría en estas áreas.

Se mencionan los seminarios como necesarios, señalando la falta de formación del profesorado para una buena dirección de los mismos, dificultad para entrenar a los estudiantes para trabajar en ellos y el peligro de que "enmascaren" clases teóricas.

En lo que respecta a la evaluación, se dice que no es formativa, que falta el objetivo claro de evaluación y se basa exclusivamente en evaluar conocimientos. Se pone en cuestión el examen MIR.

1.2.8.5 Área de Enseñanzas Técnicas

Con el fin de satisfacer las crecientes demandas socioeconómicas, disminuir la tasa de fracaso escolar y adecuar la duración de los estudios a la media del EEES, se considera necesario específicamente:

- * El uso de metodologías más activas y motivadoras, que acerquen la realidad profesional a la etapa formativa y que permitan la adquisición de otras capacidades además de las directamente vinculadas al conocimiento científico-técnico de la profesión.
- * La redefinición profunda de los planes de estudios, fijando objetivos finales acordes con el entorno socioeconómico y perfiles de ingreso acordes con las enseñanzas preuniversitarias, diseñando los contenidos y metodologías de acuerdo a ellos.

Se señalan como causas del elevado número de años que los estudiantes permanecen en las titulaciones, así como de las altas tasas de abandono las siguientes:

- Inadecuada selección del estudiantado que accede a estos estudios.
- Deficiencias en el diseño de los planes de estudios.
- Inadecuación de las metodologías utilizadas y de la planificación de la enseñanza.

También se señalan una serie de debilidades en relación con los estudiantes de nuevo ingreso:

- Escasa adaptación de la formación preuniversitaria a la formación cognitiva y actitudinal conveniente para estos estudios.
- Uso de metodologías anticuadas y poco motivadoras.
- Escasez de sistemas institucionales de acogida, orientación e integración de nuevos estudiantes que les aporten una visión de conjunto.

En lo que se refiere a las demandas del entorno, como debilidades se señalan:

- Falta de preparación en competencias no estrictamente vinculadas a conocimientos profesionales.

- Exceso de formación teórica y escasez de formación práctica.
- Deficiencias en la definición del perfil deseable de los egresados.

En cuanto a las fortalezas, referidas a los estudiantes que se plantean acceder a estos estudios, se mencionan:

- Formación de alto nivel que no sólo transmite conocimientos.
- Existencia de algunos sistemas de apoyo al estudiante.
- Disciplina de trabajo y estándares exigentes que enseñan a adaptarse a las innovaciones.

En lo que se refiere a fortalezas relacionadas con la demanda del contexto, se señalan:

- Buena preparación para aprender y abordar nuevos problemas y nuevas situaciones.
- Acreditada capacidad de trabajo de los egresados.

1.3 PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

Como se ha evidenciado en los apartados anteriores, existe un elevado consenso entre los participantes en la fase de diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades que presentan las metodologías educativas en las universidades españolas. Por ello pueden emplearse las respuestas al cuestionario remitido a las universidades para medir el grado de acuerdo con las afirmaciones que la Comisión ha planteado a las personas e instituciones consultadas.

Para facilitar la comparación de las respuestas a las preguntas del cuestionario en que se solicitaba a las universidades si estaban de acuerdo o no con las afirmaciones, empleando una escala de 5 posibilidades, que va de Muy en desacuerdo a Muy de acuerdo, en primer lugar se han codificado estas respuestas dando el valor 1 a la mayor oposición a la afirmación y 5 en el caso más favorable a la afirmación, y a continuación se han ordenado en orden decreciente a partir del valor medio obtenido a partir de esta codificación. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Afirmaciones del cuestionario	Válidos	Media	Mediana
Es necesario aprovechar el proceso de convergencia europeo en educación superior, para realizar innovaciones de fondo, especialmente en lo que respecta a las metodologías docentes.	55	4,53	5,00
Las universidades tienen que propiciar y apoyar cambios profundos en los planes de estudio y los programas de las asignaturas para incorporar los principios y procedimientos que se necesitan para la renovación metodológica en el marco del EEES.	55	4,38	5,00
En la universidad se considera necesario procurar un cambio de actitud en el profesorado para que mejore su formación didáctica, pero no es suficiente atender a la formación, hay que buscar motivaciones e incentivos.	54	4,35	4,50
En un plazo relativamente breve, el desarrollo tecnológico hará que las TIC formen parte sustancial de los modelos educativos, y por tanto, de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.	55	4,31	5,00
Se aprecian claros indicios de que "algo se está moviendo" en cuanto a la incorporación de nuevas metodologías docentes en la universidad, hay inequívocos signos positivos.	53	4,26	5,00

(continúa) ➔

(continuación) ✦

Afirmaciones del cuestionario	Válidos	Media	Mediana
El EEES se percibe como una gran oportunidad para generalizar experiencias de innovación en metodologías que se están realizando en muchas universidades.	54	4,24	4,00
Se considera imprescindible en la universidad afrontar las renovaciones metodológicas mediante planes troncales de formación, evaluables, que cualifiquen para la labor docente, reconocidos como méritos y con incentivos.	54	4,17	4,00
El sistema de evaluación de la actividad profesional global del profesorado ha conseguido importantes frutos en el ámbito de la difusión de los resultados de la actividad investigadora, pero tiene como consecuencia no deseada una desmotivación hacia la actividad docente que constituye la primera misión de una institución educativa.	55	4,16	4,00
En la universidad se considera necesario un plan estratégico de docencia integrado.	55	4,13	4,00
Las universidades deben tener un PERME actualizado y consensuado.	55	4,11	4,00
El profesorado necesita más apoyos explícitos, más reconocimiento de su labor, más motivación para abordar los retos de las nuevas metodologías docentes en el marco del EEES.	55	4,07	4,00
El grado de colaboración e intercambio interuniversitario en cuanto a las metodologías docentes es débil/deficiente.	54	3,65	4,00
Los recursos materiales existentes en la universidad no son adecuados para abordar el reto de la renovación de las metodologías.	55	3,16	3,00
Existen importantes obstáculos en la universidad que dificultan los procesos de renovación de métodos docentes.	55	3,09	3,00
Los recursos humanos existentes en la universidad no son suficientes para abordar el reto de la renovación de las metodologías.	55	2,93	3,00
Las universidades consideran necesario que se faciliten desde el MEC directrices metodológicas y organizativas, sobre la implantación de metodologías educativas orientadas hacia el EEES.	55	2,93	3,00
Las actuaciones que se están emprendiendo desde las universidades, son dispares, inconexas, sin unos objetivos claros y un soporte sólido.	55	2,80	3,00
El nivel de aceptación por parte del profesorado de los planes/acciones de mejora sobre las metodologías universitarias es bajo.	55	2,76	3,00
Las actividades de cooperación para la renovación de metodologías educativas no tienen el debido reconocimiento en la universidad.	54	2,76	2,50
El profesorado no está suficientemente concienciado de la necesidad del cambio metodológico en la universidad.	55	2,67	3,00
Existe una desmotivación hacia la actividad docente del profesorado en la universidad, lo que dificulta cualquier actuación que tenga el propósito de renovar las metodologías educativas en la universidad.	55	2,67	3,00
La cooperación dentro de la propia universidad para la renovación de metodologías docentes es deficiente.	54	2,50	2,00
Ninguna de las metodologías acordes con el enfoque promovido en el proceso de convergencia al EEES tiene una presencia destacable en nuestras aulas y laboratorios.	54	2,09	2,00
La relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad no se considera importante en la universidad.	54	1,80	1,00

La Comisión comparte este diagnóstico por lo que puede concluirse que:

1. Es necesario aprovechar el proceso de convergencia europeo en educación superior, para realizar innovaciones de fondo, especialmente en lo que respecta a las metodologías docentes.
2. Las universidades tienen que propiciar y apoyar cambios profundos en los planes de estudio y los programas de las asignaturas para incorporar los principios y procedimientos que se necesitan para la renovación metodológica en el marco del EEES.
3. En la universidad se considera necesario procurar un cambio de actitud en el profesorado para que mejore su formación didáctica, pero no es suficiente atender a la formación, hay que buscar motivaciones e incentivos.
4. En un plazo relativamente breve, el desarrollo tecnológico hará que las TIC formen parte sustancial de los modelos educativos y, por tanto, de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Se aprecian claros indicios de que "algo se está moviendo" en cuanto a la incorporación de nuevas metodologías docentes en la universidad, hay inequívocos signos positivos.
6. El EEES se percibe como una gran oportunidad para generalizar experiencias de innovación en metodologías que se están realizando en muchas universidades.
7. Se considera imprescindible en la universidad afrontar las renovaciones metodológicas mediante planes troncales de formación, evaluables, que cualifiquen para la labor docente, reconocidos como méritos y con incentivos.
8. El sistema de evaluación de la actividad profesional global del profesorado ha conseguido importantes frutos en el ámbito de la difusión de los resultados de la actividad investigadora, pero tiene como consecuencia no deseada una desmotivación hacia la actividad docente que constituye la primera misión de una institución educativa.
9. En la universidad se considera necesario un plan estratégico de docencia integrado.
10. Las universidades deben tener un PERME actualizado y consensuado.
11. El profesorado necesita más apoyos explícitos, más reconocimiento de su labor, más motivación para abordar los retos de las nuevas metodologías docentes en el marco del EEES.
12. El grado de colaboración e intercambio interuniversitario en cuanto a las metodologías docentes es débil/deficiente.
13. La cooperación dentro de la propia universidad para la renovación de metodologías docentes es positiva.
14. Las metodologías acordes con el enfoque promovido en el proceso de convergencia al EEES tienen una presencia destacable en nuestras aulas y laboratorios.
15. La relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad se considera importante en la universidad.

Del estudio de los ítems sobre metodología existentes en los diferentes instrumentos de evaluación analizados y facilitados por las universidades participantes, puede deducirse que gran parte de estos instrumentos no evalúan todos los aspectos que sobre las metodologías educativas pueden ser objeto de análisis (por el número de ítems que se vinculan a esta temática). Los instrumentos no hacen referencia a todas las dimensiones pedagógicas que entran en juego en el EEES, lo que sugiere la necesidad de incluir, entre otras, cuestiones vinculadas al logro de las competencias que el estudiante debe adquirir como consecuencia de la aplicación de las diferentes estrategias didácticas. Hay mucha variabilidad entre los instrumentos analizados.



CAPÍTULO 2.
TENDENCIAS METODOLÓGICAS
EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS

CAPÍTULO 2

TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS

2.1 INTRODUCCIÓN

Como se ha dicho páginas atrás, estamos asistiendo a un hito histórico en la educación universitaria europea: la creación de un espacio universitario que favorecerá la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de las titulaciones, y que provocará una revolución en el sistema de aprendizaje y docencia en toda Europa. Es una oportunidad para renovarse y cambiar y, entre sus objetivos, está el de propiciar cambios en las metodologías docentes que permitan que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté en sintonía con toda la dinámica del cambio.

En esta coyuntura, conviene hacer un análisis somero sobre las metodologías didácticas imperantes en Europa. Tras el mismo, puede comprobarse que no se puede hablar de un sólo método docente en las universidades europeas. Es más, ni tan siquiera podemos decir que exista una forma destacada de “dar” las clases. En la actualidad, los cursos se organizan de muy diversas maneras en lo que será el espacio europeo, y generalmente atendiendo a tres factores fundamentales:

1. El nivel de los estudiantes, que constituye un factor muy importante a la hora de elegir los métodos docentes, en función de que se trate de estudiantes de nuevo ingreso o de cursos sucesivos, de estudios de grado o de postgrado.
2. El tipo de estudios según el campo del conocimiento: humanidades, ciencias sociales, económicas y jurídicas, ciencias de la salud, ciencias exactas y experimentales y tecnologías.
3. La tradición en cuanto a la formación de los profesores y los estudiantes.

En las diferentes enseñanzas universitarias se produce una adecuada combinación de las exigencias de la teoría y la praxis, del análisis y de la síntesis. Por ello la docencia universitaria exige que tanto la enseñanza como el aprendizaje tengan siempre en cuenta las cualidades complementarias de todos los rasgos que la caracterizan.

Los procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje universitarios son muy variados dependiendo del objetivo principal que se pretenda conseguir. Las asignaturas que se imparten en

los cursos universitarios están destinadas a transmitir conocimientos teóricos, técnicos, prácticos o habilidades, y todas buscan que los estudiantes, de una u otra forma, consigan un desarrollo de la capacidad de reflexión y una visión crítica de la materia. Por esta razón, a menudo se insiste en el objetivo de llegar a tener una visión global de las distintas corrientes que explican una materia. Ello proporcionará al estudiante criterios para discernir entre diferentes corrientes, y le facilitará la obtención de criterios propios.

Otra clara tendencia observable es la de tratar de proporcionar al estudiante conocimientos, técnicas y habilidades que le sean útiles una vez finalizada la carrera. En este proceso de aprendizaje, además de ejercitar la memoria, es necesario fomentar la comprensión y su interpretación, el análisis (detectar los elementos de un todo y su interrelación, descubrir lo esencial y lo común de un complejo disperso, etcétera) y evaluar (emitir juicios de valor sobre teorías, normas, hechos, etcétera).

Un primer paso consiste en definir el tipo de profesional que se pretende formar y, a partir de ahí, ir articulando el modelo educativo con el que se tratará de formar personas capacitadas para buscar nuevas soluciones a los problemas que se les puedan plantear en el futuro.

En este capítulo intentaremos reflejar el estado del proceso de cambio metodológico universitario en España, en términos que permitan realizar comparaciones con el resto de Europa. Para ello, en el proceso de trabajo diseñado en el seno de la Comisión sobre las metodologías, se articuló un foro de debate con la participación de estudiantes, profesores y responsables académicos, y se diseñó una encuesta dirigida a estudiantes que hubieran visitado recientemente otras universidades europeas. Presentaremos en primer lugar el contexto del proceso de cambio, seguido de la síntesis sobre las apreciaciones comunes o diferenciadas de los distintos países. Posteriormente se realizará el análisis de la encuesta a los estudiantes, para finalizar con las conclusiones que se consideraron más relevantes.

2.2 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN ESPAÑA Y EL RESTO DE EUROPA

En los diferentes sistemas universitarios europeos, la enseñanza universitaria coincide en el objetivo de tratar de formar un estudiante activo, que pueda comprender y enjuiciar con más profundidad la materia que estudia mediante el desarrollo de una actitud participativa y no meramente pasiva y receptiva. Para conseguir este objetivo, es necesario utilizar las clases teóricas, las prácticas, los seminarios, los diferentes materiales didácticos, los trabajos personales y en grupo, las tutorías, las tecnologías informáticas, etcétera, considerando siempre que las enseñanzas deben regirse por el principio de la armonización entre la orientación teórico-científica y la orientación técnico-práctica, ya que ambas son imprescindibles.

La formación teórico-científica y práctica, así como el desarrollo de habilidades, son una de las misiones más importantes encomendadas a las universidades. Los métodos didácticos que se utilizan, establecen, en primer lugar, una programación viable de la enseñanza, en la que se proponen unos objetivos concretos y la utilización de unos medios y actividades adecuados para alcanzarlos. En segundo lugar, tratan de establecer una sistemática de evaluación de los estudiantes.

Tales metas pueden conquistarse por caminos diferentes y complementarios, por lo que se hace necesario combinar técnicas procedentes de métodos distintos.

Por otro lado, la enseñanza universitaria requiere de nuevos enfoques en un momento de cambio, como el actual. Los nuevos planes de estudios promueven un grado creciente de libertad

del estudiante para configurar su currículo, es decir, una mayor flexibilidad, junto con la introducción progresiva de nuevas tecnologías.

Cada día más, la enseñanza universitaria tendrá que responder a situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas, que abarcan desde las más convencionales y tradicionales, hasta las más novedosas, como la enseñanza no presencial. Una de estas nuevas modalidades la constituye el aprendizaje abierto, que se centra en las elecciones individuales, el "corazón" del aprendizaje. En el aprendizaje abierto, independientemente de la distancia o de si la enseñanza es presencial, la toma de decisiones sobre el aprendizaje recae en el estudiante mismo. Estas decisiones afectan a todos los aspectos de la tarea: qué aprender (selección de contenido o destreza), cómo (métodos, itinerario), dónde aprender, cuándo aprender (comienzo, fin, ritmo), a quién recurrir para solicitar ayuda, cómo será la valoración del aprendizaje, etcétera. Para hacer posible esta nueva dinámica educativa, habrá que desarrollar en los estudiantes la habilidad para diagnosticar las propias necesidades, planificar, crear las condiciones para alcanzar los propios objetivos, etcétera, evaluando al tiempo la efectividad de la actividad educativa. Se requiere, en definitiva, introducir en nuestro nivel de enseñanza otro estilo, una mayor flexibilidad que busque la potenciación en los estudiantes y su capacidad para actuar en el mundo real. En estos planteamientos destacan ahora las universidades holandesas y las de los países nórdicos.

Como se citaba anteriormente, la enseñanza y sus objetivos son diferentes según se trate de estudiantes que comienzan o de estudiantes más avanzados. Es el método, por ejemplo, seguido en Alemania entre el *proseminar* y el *hauptseminar* o *colloquium*. Así, para un estudiante de primer curso, situado por tanto en el primer ciclo de la licenciatura, destaca por encima de todos los demás el objetivo general de proporcionarle una visión global e introductoria de sus estudios, de su carrera como campo de conocimiento científico. Como objetivos más particulares podrían señalarse los siguientes:

- a) Conocer el sentido y la función de la materia (asignatura, disciplina) en la vida social.
- b) Analizar sus relaciones con otros fenómenos o agentes reguladores de las relaciones sociales.
- c) Conceptualizar y caracterizar la carrera.
- d) Adquirir una visión global de la problemática y de las manifestaciones de la carrera.
- e) Conocer de forma sumaria los conceptos fundamentales.
- f) Analizar los grandes problemas a los que se enfrentan las materias de la carrera.

Para un estudiante de segundo ciclo, el objetivo central se cifrará en que adquiera una visión reflexiva, y predominantemente crítica, sobre los temas y problemas a los que se habrá de enfrentarse como profesional en el ejercicio de su carrera.

Estos objetivos condicionan no sólo la selección de las asignaturas e itinerarios, sino también la orientación general de la enseñanza y la elección de las correspondientes estrategias didácticas.

La diversificación profesional y los avances científicos y técnicos se producen a un ritmo tan vertiginoso que resulta imposible que los años de permanencia en la universidad lleguen a proporcionar una formación práctica que siga siendo válida una década después. Además, hay que tener en cuenta que lograr un adiestramiento práctico satisfactorio exige una buena ratio profesor/estudiantes, la disposición de notables medios materiales y una intensa dedicación del profesorado, y de ahí las demandas de financiación que continuamente plantean las universidades.

Por otra parte, como se apuntaba anteriormente, las tendencias pedagógicas que se están imponiendo se encaminan a un objetivo fundamental: la formación activa del estudiante. El princi-

pio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza dicta que los estudiantes han de ser protagonistas de su propio proceso educativo, de tal modo que el profesor señalará los objetivos y actuará como orientador y animador, para ayudar a corregir desviaciones demasiado graves o excesivas pérdidas de tiempo y energías. Esta nueva metodología se contrapone a la tradicional, en la cual la enseñanza del profesor era lo esencial. Por el contrario, desde la moderna pedagogía se insiste sobre todo en el aprendizaje de los estudiantes; lo importante es lo que hace o puede hacer el estudiante; en cierta medida se está hablando de una enseñanza a la medida del individuo, de sus capacidades e intereses.

Tanto en España como en el resto de Europa, las estrategias docentes que se utilizan se apoyan, de forma muy general, en tres pilares: el material impreso, el material informático y la comunicación oral. Los tres son útiles pero pueden presentar también algunos inconvenientes. Su diferente uso depende de las tradiciones y de la formación de los profesores. La acertada combinación de todos ellos, conforme a las circunstancias, puede ofrecer los resultados apetecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las grandes modalidades docentes que se utilizan habitualmente en dicho proceso son: la clase teórica, la clase práctica, el seminario y la tutoría.

En las universidades españolas, la clase teórica sigue constituyendo el núcleo de la enseñanza de una asignatura. Las recientes técnicas pedagógicas no invalidan esta modalidad -siempre que no se utilice de forma exclusiva-, e incluso se le atribuye gran eficacia según los objetivos que se persigan. Aunque también hay opiniones de algunos profesionales de la pedagogía en su contra, sigue gozando de prestigio y aceptación, sin que de momento se haya logrado sustituir significativamente por otra estrategia didáctica.

Las clases magistrales siguen ocupando el puesto central en la organización de las enseñanzas universitarias en Europa, aunque recientemente en algunas universidades europeas el profesor evoluciona más hacia un perfil de animador u orientador. Esta técnica metodológica puede ofrecer fácilmente a los estudiantes visiones panorámicas completas, expuestas en forma sintética, de los diversos problemas importantes de cada materia y de las soluciones más relevantes que se han dado a los mismos. A la vez, facilita el trato entre el profesor y el estudiante, permitiendo a éste superar los obstáculos que puedan derivarse de las lagunas de conocimientos que se den en los manuales, de la falta de comprensión por la dificultad con que estén expuestos en éstos, obliga a sistematizar coherentemente informaciones dispersas, impulsa y motiva para el estudio, etcétera. Por todo esto, la clase teórica se considera un instrumento docente de primordial importancia.

En el contexto europeo resulta habitual diferenciar entre las clases que llamaremos "intencionales" (en la línea de las magistrales) y clases "ocasionales" (a demanda del estudiante). La estructura de un curso en el que se alternen ambas se basaría en clases intencionales, pero con suficiente flexibilidad para permitir la oportuna introducción de clases ocasionales, que pueden venir sugeridas por las circunstancias del momento o ser solicitadas por los propios estudiantes. En algunas universidades francesas y holandesas son frecuentes las clases ocasionales relacionadas con los trabajos encargados a los estudiantes, y contando con la participación activa de los mismos. De esta forma, sin que el curso pierda su carácter sistemático, se introduce un factor de diversidad que proporciona variedad e interés a los contenidos y aumenta la implicación personal de los estudiantes.

Otra metodología habitual, también en España, se basa en las clases prácticas con grupos reducidos de estudiantes. En ellas, por ejemplo, los estudiantes plantearán sus opiniones respecto a un tema propuesto por el profesor en forma de caso práctico, y verán a los propios compañeros

enjuiciar lo que uno creía cierto y verdadero de forma distinta, pudiéndose dar opiniones contrarias. Además, con la ayuda del profesor en lo que respecta al razonamiento, los estudiantes deberán alcanzar la solución, o soluciones, al caso presentado. Algunas universidades holandesas organizan sus programas en torno a casos prácticos para resolver; la enseñanza tiene un gran contenido de prácticas y seminarios, e incluso se desarrolla en los centros de trabajo y a través de la práctica diaria del centro (un hospital, una fábrica, una empresa).

El seminario es una técnica pedagógica, normalmente de carácter complementario y cada vez más en auge. En él se consigue alcanzar objetivos que la clase teórica no puede lograr, ni pretende conseguir. Los seminarios se caracterizan por su índole monográfica y práctica y, en ellos, además, el diálogo entre profesor y estudiante se hace más vivo y directo. Para lo cual es imprescindible que el número de participantes sea reducido. Los seminarios deben versar sobre cuestiones claves -aunque breves y abarcables- de las asignaturas. Esta modalidad docente fomenta la labor en equipo, cada vez más necesaria, y se posiciona como uno de los ejes en el cambio de metodologías dentro del EEES.

Las tutorías constituyen una práctica muy antigua que ahora se está revelando como una de las señas de identidad del sistema universitario. Está muy extendida y valorada en las universidades inglesas y en las norteamericanas. Uno de los medios que se proponen para acabar con la masificación es precisamente la enseñanza personalizada, y en este sentido la acción tutorial ha recibido nuevos impulsos, ya que el elemento más importante del modelo de la enseñanza personalizada no es la individualización de la docencia, sino la relación profesor-estudiante. Su gran aportación es el haber puesto de relieve la necesidad de que el proceso educativo asuma y reconozca a cada estudiante-individuo en su calidad de sujeto-persona, de tal modo que su incorporación al sistema educativo universitario no le produzca un aislamiento y un desarraigo personal. Y, para evitar este riesgo, es imprescindible reforzar e interiorizar los cauces de comunicación entre el estudiante y el profesor, lo que hace que la enseñanza, además de activa, sea personalizada.

2.3 EL PROCESO DE CAMBIO EN LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN EUROPA Y EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Para hacerse una idea más exacta de la situación en la que se encuentra la universidad española respecto del resto de Europa, se realizó un Seminario que giró en torno a la reflexión y el debate sobre el proceso de cambio de las metodologías educativas en las universidades europeas, que contó con la participación de responsables de las universidades españolas, con expertos en metodologías españolas y del resto de Europa, y con estudiantes.

Del análisis de las distintas realidades se obtuvo la imagen de una clara heterogeneidad dentro de cada país, aunque también se reflejaron algunas características comunes destacables en algunos países.

Alemania se destaca por la existencia de una formación del profesorado, una carrera docente del mismo. Cada universidad tiene un centro de didáctica. Existe un programa de certificación diseñado por módulos, que se reparte a lo largo de tres años y, la clave en Alemania es, por tanto, la regulación de la carrera docente y su importancia en el proceso de habilitación.

En Reino Unido, las universidades tienen mucha independencia, hay capacidad de negociar los salarios, lo que fuerza a que las metodologías educativas tengan importancia en la contratación, a través de los resultados obtenidos. Por tanto, hay mucha diversidad entre las universidades y su financiación, que depende de los resultados tanto en docencia como en investigación. En resumen, la clave en Reino Unido está en el valor de mercado de las buenas prácticas

docentes. Es un sistema totalmente competitivo y, por tanto, los estudiantes eligen en función de la calidad de la universidad.

En Francia hay dos sistemas de universidades: las que confieren un grado profesional y después los estudiantes se pueden incorporar a realizar un master; y las "Grandes Ecoles", cuyos estudios aspiran a ser equivalentes al futuro master europeo. Se aprecia que en las segundas es donde se hace más sencillo el cambio y la adaptación al nuevo marco europeo. Existen experiencias particulares como la de la Escuela de Ingenieros INSA (Toulouse), que forma parte de una red en la que están involucradas cinco escuelas en el proceso de renovación, pero que no es representativa del proceso de cambio en el resto de Francia.

En los Países Bajos, el aprendizaje está muy orientado a la integración en el mercado laboral. Las metodologías se basan en la participación activa de los estudiantes. Se da gran importancia a la sociedad del conocimiento y a la integración en la educación superior de colectivos minoritarios.

Del análisis y debate sobre la situación en Europa se pueden concluir de forma común varias dificultades en el proceso:

- Encontrar medidas objetivas y adecuadas de las buenas prácticas docentes, y fórmulas precisas de evaluación de las competencias y destrezas de los estudiantes.
- Parece necesario involucrar al profesorado en el proceso, en el que también se detecta la necesidad de asesoría por parte de especialistas en innovación docente, específica de cada materia o disciplina.
- Se observa también la necesidad de mayor contacto con la educación en el nivel de secundaria, que no parece se realice de forma estructurada en ninguno de los países.
- Por otra parte, se constata la participación generalizada de los estudiantes en el proceso de evaluación, bien a través de encuestas que influyen en los procesos de acreditación o en el salario, o bien a través de los órganos colegiados o grupos de trabajo en los que los estudiantes tienen representación.

Con el objeto de analizar los cambios y las experiencias universitarias desde la óptica de las diferentes áreas de estudio existentes en la universidad, se abrió otro debate alrededor de las diferencias entre países respecto a varios aspectos de la vida universitaria.

Respecto a la primera cuestión planteada, la de las diferencias que existen en el marco legislativo o normativo entre las universidades españolas y europeas, las conclusiones, resumidas, fueron las siguientes:

- * Se evidencia que el marco legislativo español es más rígido que el europeo, observándose que se está haciendo un importante esfuerzo por eliminar la rigidez y aumentar la flexibilidad.
- * Se percibe como necesario, por los asistentes, la articulación del sistema legislativo español -sistema normativo combinado- (nacional, autonómico y universitario) como herramienta para la mejora de la calidad docente.
- * Los aspectos relativos a la formación del profesorado no se recogen en la normativa nacional. En Alemania, por ejemplo, sí aparece reflejada y definida la carrera profesional docen-

te en su marco legislativo a través de la existencia de un itinerario curricular definido, recojiéndose experiencias en la formación de los profesores noveles y permanentes.

- * En el modelo universitario español, se percibe que la atención a los aspectos docentes no está tan desarrollada como en otros países del entorno europeo.
- * La importancia de las metodologías docentes es todavía mayor en aquellos países, como España, donde los títulos otorgan atribuciones profesionales, sobre todo en las enseñanzas técnicas.
- * Algunas titulaciones, como las pertenecientes al área de ciencias de la salud, sí tienen definidas directrices europeas o recomendaciones básicas.

Respecto a la segunda cuestión, las diferencias que existen en la estructura universitaria (de apoyo a la docencia, PDI, PAS, estudiantado, etcétera) entre las universidades españolas y europeas, las conclusiones se pueden resumir de la siguiente manera:

- * Se detectan similitudes en estructuras de apoyo a la docencia (por ejemplo, los servicios de orientación universitaria creados con tales funciones en algunas instituciones universitarias españolas) entre las universidades europeas y las del territorio español, pero se percibe una falta de apoyo institucional (sobre todo en ciencias sociales y jurídicas), demandándose un mayor reconocimiento. Se concluye también que las estructuras de apoyo deben estar más ligadas con las grandes áreas o ámbitos científicos.
- * Las mejoras en la aplicación de nuevas metodologías docentes se realizan, en gran medida, de forma voluntarista por parte de los profesores universitarios, y con escasos apoyos institucionales.
- * En España se percibe (en especial por los asistentes al Seminario que participaron en el grupo de trabajo de enseñanzas técnicas) que hay una débil integración de los distintos colectivos universitarios (PDI, PAS, estudiantes). Por tanto, se debería potenciar su integración hacia el objetivo común de la mejora de la calidad docente.
- * Se debería integrar al PAS con mayor frecuencia en el apoyo a la docencia (con mayor formación, por ejemplo, en idiomas y TICs). Se percibe por los asistentes que deberían aprovecharse más las potencialidades que este personal universitario posee.
- * Los participantes del grupo de trabajo de ciencias de la salud manifestaron la existencia de estructuras de apoyo eficaces en su área, vinculadas al diseño de talleres de habilidades clínicas/profesionales. No obstante, apuntaron que se debería aumentar el número de estos laboratorios en los que se trabaja sobre habilidades.
- * La estructura tutorial personalizada está más desarrollada en el resto de Europa que en nuestras universidades, siendo este método docente muy importante en un modelo de enseñanza centrada en el estudiante.
- * En Europa, en el área de ciencias de la salud, se encuentran mejor integradas las estructuras docentes asistenciales (hospitales, centros de salud, laboratorios) que en España.
- * En opinión de los estudiantes, algunas de las estructuras de representación existentes podrían apoyar el proceso de renovación de las metodologías docentes (los estudiantes Erasmus son también un activo potencial para este objetivo). La implicación y voluntad del

estudiante universitario juega un importante papel en el proceso de renovación metodológica (por ser el centro de dicho proceso). Este aspecto no debe descuidarse.

- * En Europa, los convenios con las empresas son un instrumento de referencia para vincular la formación al aprendizaje profesional. En España, se debería potenciar más para las prácticas docentes.

Respecto a la tercera pregunta, sobre las diferencias que existen en lo que respecta a las buenas prácticas metodológicas entre las universidades españolas y europeas, se detectaron más diferencias entre los distintos grupos de trabajo correspondientes a las grandes áreas de conocimiento. Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes:

- * Tanto en las universidades españolas como en las europeas se carece de una definición precisa de lo que son las "buenas prácticas".
- * En ciencias de la salud, particularmente en medicina, se identifican los foros europeos como una forma de poner en común los aspectos docentes de la titulación.
- * En humanidades se percibe que en las universidades europeas la metodología ya está más enfocada en el aprendizaje centrado en el estudiante, en competencias y en la planificación tutorial, mientras que en España el peso de la docencia se encuentra todavía en la clase magistral y en el aprendizaje centrado en los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico.
- * Se detecta también que el cambio en las metodologías centradas en el estudiante ha de ser gradual y no se debe abandonar la clase magistral, que, bien administrada, cumple su papel en cuanto a facilitar una información común a todos los estudiantes de un curso.
- * En Europa, aunque las enseñanzas se centran en el estudiante más que en el profesor, no se puede afirmar que exista una homogeneidad en los distintos países ni en las titulaciones.
- * No existe en España ni en Europa un proceso de seguimiento que permita identificar, compartir y reconocer las buenas prácticas.
- * En Europa se evidencia la existencia de prácticas externas como parte del currículo académico y se estimula y se facilita el aprendizaje de un idioma extranjero, siendo éste muy importante. La movilidad de los estudiantes entre universidades es un aspecto muy valorado (por ejemplo, en Alemania).

Finalmente, en relación a la cuarta y última pregunta, sobre las diferencias que existen en la repercusión práctica para el profesorado del esfuerzo innovador (reconocimiento, evaluación del cambio, etcétera) entre las universidades españolas y europeas, las conclusiones obtenidas fueron las siguientes:

- * No se perciben diferencias claras entre las universidades españolas y europeas y se observa la inexistencia de incentivos claros a la labor docente (salvo en algunos casos mediante complementos regionales).
- * Se percibe la necesidad de aumentar el reconocimiento de las labores de gestión que realiza el profesorado, que ha de coordinar el proceso de renovación.
- * En el EEES, debe contemplarse el reconocimiento del esfuerzo innovador. Se trata de una asignatura pendiente en todos los países del entorno. De hecho, se puso de manifiesto por

los participantes en el Seminario que el esfuerzo docente no tiene más repercusión que la satisfacción personal por el trabajo bien hecho.

- * La valoración de cada institución no depende directamente de la labor de innovación docente.
- * Los participantes manifestaron la necesidad de armonizar el mantenimiento de los logros en investigación con la incentivación de la labor docente.

2.4 LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Para conseguir una idea sobre cuál es la opinión de los estudiantes sobre la situación de la universidad española en cuanto a las metodologías en el contexto europeo, se realizó una encuesta dirigida a estudiantes, tanto españoles como extranjeros, que han participado en el programa Erasmus. A pesar de que contestaron casi 5000 estudiantes (véase el anexo 6), no se puede considerar que esta muestra sea representativa del colectivo total que participa en intercambios entre las universidades europeas, ni por supuesto del colectivo total de estudiantes europeos. Sus respuestas constituyen, sin embargo, una poderosa herramienta para realizar el estudio *inter* e *intra* universidades puesto que son quienes, por voluntad propia, han desarrollado su vida académica en ambas universidades, la de origen y la de destino.

Por ello, se recogen aquí los resultados más destacados de la valoración que les merece la universidad española, tanto a los propios estudiantes nacionales como a los que la visitan en el intercambio. También se presenta un estudio comparado entre las diferentes universidades, en el que se recoge la opinión de los estudiantes sobre sus universidades de origen y sobre las de destino. A continuación se estudian las diferencias por países entre las universidades de origen y de destino, tanto para los estudiantes españoles como para los no españoles. Como un buen indicador del nivel de satisfacción global de los estudiantes en las diferentes universidades, se presenta también la valoración general que han otorgado al sistema de enseñanza/aprendizaje encontrado en las universidades de acogida.

Se finaliza con el análisis textual de las respuestas de los estudiantes a una pregunta abierta contemplada en la encuesta, en la que se les solicitaba que aportaran tres ideas a impulsar en la formación universitaria, y con la conclusión sobre los aspectos más relevantes del estudio completo.

2.4.1 Características de la muestra

La encuesta ha sido respondida por 4917 estudiantes. Una vez depurados los datos, se ha retenido para realizar el estudio a 4873 estudiantes, de los cuales 3878 (79,58%) son españoles y 995 (20,42%) del resto de Europa.

El 70,7% de los estudiantes que han optado por la universidad española proceden de Alemania, Francia e Italia. Son estos tres países junto con Reino Unido los que acogen al 57,4% de los estudiantes españoles.

En relación a los campos científicos, los estudiantes españoles del programa Erasmus que han respondido a la encuesta proceden mayoritariamente (72,8%), de dos de ellos: ciencias sociales y jurídicas, e ingeniería y tecnología.

La proporción de estudiantes europeos que visitan la universidad española y cuyos estudios se enmarcan en el campo de la ingeniería y tecnología es claramente inferior al de españoles

del mismo campo que se dirigen a universidades europeas. Por el contrario, la mayoría de estudiantes que recibe la universidad española (72,1%) proceden de ciencias sociales y jurídicas y de humanidades.

Se han retenido 15 países de los 23 elegidos como destino, al albergar al 91,3% de los estudiantes españoles: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Holanda, Irlanda, Italia, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido y la República Checa.

En cuanto a los estudiantes que visitan la universidad española, se han retenido para el estudio los que proceden de Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Italia, Polonia, Portugal y Reino Unido. De estos 8 países proceden el 89,15% de los estudiantes que realizan sus estudios en España en el marco del programa Erasmus.

2.4.2 Valoración de la universidad española

En esta sección se presenta la situación de la universidad española desde la óptica de sus propios estudiantes y de los extranjeros que la visitan.

Además, es posible pensar que las valoraciones dadas por los estudiantes pueden estar influenciadas por lo que encuentran en las universidades de destino, en el caso de los españoles, o por lo que tienen en sus universidades de origen, en el caso de los estudiantes que vienen a la universidad española. De igual modo, las opiniones pueden diferir según el campo científico en el que se enmarcan los estudios. Por ello, se va a estudiar también la opinión sobre la universidad española teniendo en cuenta estos factores.

La siguiente tabla recoge las valoraciones medias que los estudiantes españoles y extranjeros han otorgado, al opinar sobre la universidad española, en cada uno de los aspectos recogidos en la encuesta:

TABLA 34.

Valoraciones medias de los estudiantes españoles y extranjeros a la universidad española.

	Espanoles	Extranjeros
Uso habitual de medios informáticos como soporte a la docencia	3,76	3,27
El fomento de la dinámica de grupo mediante la realización de trabajos	3,65	3,15
Accesibilidad del profesorado	3,65	3,24
Importancia de la asistencia a clase	3,61	3,55
Adecuación del sistema de evaluación	3,56	3,53
Adecuación de la formación recibida para el futuro profesional	3,52	3,41
Adecuación de la distribución de espacios de docencia	3,42	3,18
Adecuación de la proporción de clases prácticas frente a magistrales	3,30	3,01
Adecuación del peso en créditos ECTS de las materias	3,25	3,14
Facilidades para efectuar prácticas externas	3,24	2,95
Labor de coordinación entre asignaturas afines	3,11	3,03
Uso diario de la biblioteca, libros de consulta	3,00	2,94
Realización de seminarios específicos	3,00	2,81
La figura del tutor ha sido clave para asesorar el itinerario de la formación	2,75	2,61
Valoración global del sistema de enseñanza/aprendizaje	3,68	3,51

2.4.3 Opinión de los estudiantes españoles

El aspecto más valorado por estos estudiantes en su propia universidad, como puede verse reflejado en la tabla precedente, es el relativo al uso habitual de medios informáticos por parte del profesorado como soporte a la docencia. También se muestran muy satisfechos con la accesibilidad del profesorado y con el fomento de la dinámica de grupo mediante la realización de trabajos.

Donde más críticos se han mostrado ha sido en la valoración de la figura del tutor, aspecto en el que la universidad española ni siquiera alcanza la media de 3, que podría considerarse como "aprobado". Con este criterio, la universidad obtiene un aprobado justo en lo que a la realización de seminarios específicos se refiere y al uso que los estudiantes hacen de bibliotecas y de material bibliográfico. Sin embargo, este último aspecto, así como la importancia que los estudiantes atribuyen a la asistencia a clase, pueden ser considerados más como actitud del propio estudiante que como metodología de la universidad. El resto de ítems contemplados en la encuesta son en general bien valorados y como consecuencia la valoración global que dan a la universidad española (3,68) refleja un nivel de satisfacción elevado.

Por países de destino, los más críticos, o menos satisfechos, son los estudiantes que han acudido a la universidad italiana y, por el contrario, los estudiantes españoles más satisfechos con su propia universidad son los que como destino han tenido universidades de los países escandinavos, de Holanda, de Alemania, de Austria, de Irlanda y de Reino Unido.

Opinión de los estudiantes españoles según el campo científico

Si se estudia el comportamiento respecto a las diferentes cuestiones según el campo científico en el que se enmarcan los estudios de los estudiantes españoles, se observa que el comportamiento global respecto a las cuestiones mejor o peor valoradas no es uniforme. Así, entre los estudiantes de ingeniería y tecnología el comportamiento es el mismo que se refleja en el conjunto de todos los estudiantes; esto es, las cuestiones mejor valoradas son las relativas al uso habitual de medios informáticos por parte del profesorado como soporte a la docencia, a la accesibilidad del profesorado y al fomento de la dinámica de grupo mediante la realización de trabajos; y las peor valoradas, las referentes a la figura del tutor y al uso que los estudiantes hacen de bibliotecas y de material bibliográfico.

Entre los estudiantes de ciencias sociales y jurídicas, la valoración sobre la accesibilidad del profesorado empeora un poco respecto al conjunto, y son los más críticos con la figura del tutor.

En el campo de ciencias de la salud, las cuestiones peor valoradas son las mismas que en el conjunto, pero la referente a la utilización de técnicas para fomentar la dinámica de grupo es algo peor valorada. Estos estudiantes valoran muy bien, además de la utilización de medios informáticos y la accesibilidad del profesorado, la adecuación de la formación recibida y las facilidades para la realización de prácticas externas.

En el campo de las ciencias experimentales no se valora tan bien como en el conjunto el fomento de la dinámica de grupo, y la segunda cuestión peor valorada es la labor de coordinación entre asignaturas afines. Por otro lado, la utilización de bibliotecas y material bibliográfico es mejor valorada en este campo.

Los estudiantes de humanidades son los que tienen un comportamiento más diferente al resto. Así, las cuestiones peor valoradas, junto con la figura del tutor, son las referentes a la labor de coordinación y a las facilidades para la realización de prácticas externas, y no valoran mal la consul-

ta de material bibliográfico. Tampoco valoran tan bien como los demás la utilización de medios informáticos por parte del profesor, y la cuestión mejor valorada es la importancia de la asistencia a clase.

La figura del tutor es suspendida en todos los campos considerados, oscilando desde un 2,62 en el caso de los estudiantes de ciencias sociales, hasta un 2,89 en el de los de ingeniería, como se aprecia en la tabla 34.

2.4.4 Opinión de los estudiantes visitantes

La opinión de los estudiantes extranjeros sobre la universidad española se refleja en las calificaciones medias incluidas en la última columna de la tabla que se está analizando (tabla 34).

Nuevamente la figura del tutor es la peor valorada. También “suspende” la universidad española en los aspectos relativos a la realización de seminarios para fomentar la vertiente de investigación en la formación académica y en las facilidades que proporciona la universidad para realizar prácticas externas relacionadas con los estudios seguidos. La utilización de bibliotecas y consulta de material bibliográfico también obtiene una media inferior a 3, pero más que un suspenso a la universidad puede reflejar una actitud poco participativa de los propios estudiantes.

En los tres aspectos más valorados por los estudiantes españoles en su universidad, esto es: el uso habitual de medios informáticos como soporte a la docencia, el fomento de la dinámica de grupo y la accesibilidad del profesorado, es donde se encuentran las mayores diferencias respecto a la valoración media dada por los estudiantes visitantes.

Considerando que la puntuación dada a la valoración global del sistema de enseñanza/aprendizaje es un buen indicador de la satisfacción que, en conjunto, produce una universidad se observa que estos estudiantes están bastante satisfechos con lo que nuestra universidad les ofrece, puesto que califican en conjunto a la universidad española con un 3,51.

Se observa que los estudiantes europeos que han visitado la universidad española otorgan a la misma una valoración media inferior a la de los estudiantes españoles. Este hecho puede ser indicativo de que una universidad es siempre mejor valorada por sus propios estudiantes que por los que la visitan, puesto que también se aprecia cuando los estudiantes españoles opinan sobre la universidad europea no española. Los españoles valoran las universidades de destino con medias inferiores a las que dan sus propios estudiantes.

Por país de origen son los estudiantes procedentes de Italia los más críticos con la universidad española, frente a los procedentes del Reino Unido, que son los más satisfechos.

Opinión de los estudiantes visitantes según el campo científico

Si se realiza el análisis por campos científicos, se observa que, en general, se repite para todos ellos la pauta general de que las cuestiones peor valoradas son la figura del tutor, la realización de seminarios para fomentar la vertiente de investigación en la formación académica, las facilidades que proporciona la universidad para realizar prácticas externas relacionadas con los estudios seguidos y la utilización de bibliotecas y consulta de material bibliográfico. Además, los estudiantes de ciencias de la salud, de ciencias experimentales y de ingeniería y tecnología también otorgan una calificación de suspenso a nuestra universidad en lo relativo a la labor de coordinación entre asignaturas afines. Los estudiantes de ciencias de la salud y ciencias experimentales también suspenden en la cuestión referente a la adecuación del peso de los créditos ECTS de las materias, y los estudiantes de ciencias sociales y jurídicas y de humanidades suspenden a la universidad española en cuanto a la adecuación de la proporción entre clases prácticas y magistrales.

2.4.5 Valoración de la universidad de origen: Opinión de los estudiantes sobre su propio sistema educativo

El análisis comparativo entre las valoraciones otorgadas por los estudiantes a sus respectivos sistemas de enseñanza universitaria, entre España y el resto de países retenidos para el estudio, proporciona resultados que son, en general, favorables a la universidad española. Estas calificaciones se representan en el gráfico 5. Efectuando el análisis por preguntas, se encuentran puntuaciones medias significativamente diferentes a favor de la universidad española, en los siguientes aspectos contemplados en la encuesta:

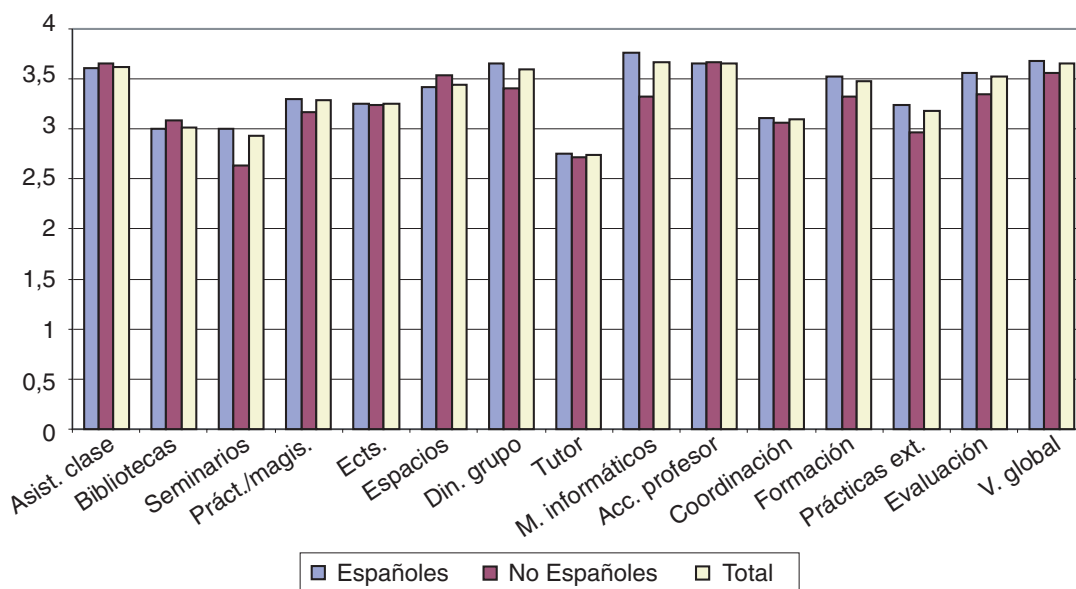
- La realización habitual de seminarios específicos para fomentar la discusión sobre temas académicos y para desarrollar la vertiente de investigación en la formación universitaria.
- La adecuación de la proporción de clases prácticas frente a clases magistrales.
- El fomento de la dinámica de grupo mediante la realización de trabajos y/o distintos tipos de participación activa.
- El uso habitual por parte del profesorado de medios informáticos como soporte a la docencia.
- La adecuación de la formación recibida para el futuro profesional.
- Las facilidades para realizar prácticas externas directamente relacionadas con los estudios.
- La adecuación del sistema de evaluación.
- La valoración global del sistema de enseñanza/aprendizaje.

La única puntuación media desfavorable a la universidad española se encuentra en la cuestión sobre *la adecuación de la distribución de los espacios de docencia*.

Además, en el gráfico 5 también se observa que los estudiantes no españoles suspenden a sus propias universidades en lo que se refiere a la figura del tutor, aunque no se aprecian diferencias con respecto a la universidad española, en lo que se refiere a la realización de seminarios para el fomento de la investigación, donde España obtenía un aprobado justo, y en lo relativo a las facilidades para la realización de prácticas externas relacionadas con los estudios. En el uso habitual de bibliotecas superan, con una valoración de 3,08, el 3 que los españoles otorgan a su universidad.

GRÁFICO 5.

Valoración media de la universidad de origen.



Desglosando el análisis según el país de origen de los estudiantes, se observa que quienes mejor valoran su propio sistema educativo son los estudiantes italianos, portugueses y españoles. En oposición, los estudiantes que peor valoran su propio sistema son los alemanes.

2.4.6 Valoración de la universidad de destino: Opinión de los estudiantes sobre el sistema educativo al que han acudido

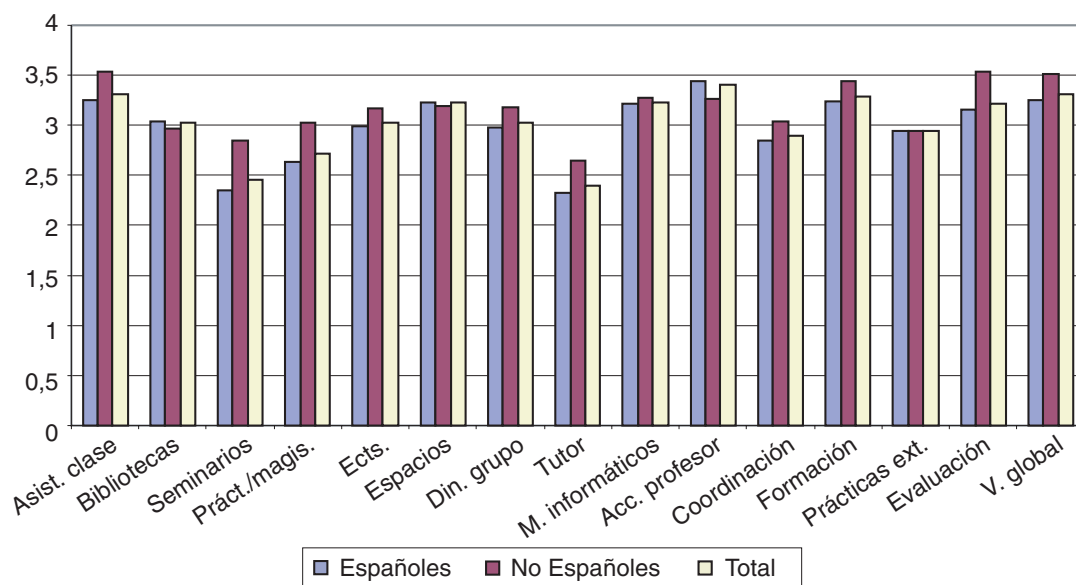
Al comparar las valoraciones de los estudiantes acerca de la universidad de destino, de nuevo se encuentran diferencias significativas a favor de la universidad española. Es decir, los universitarios europeos que vienen a España dan calificaciones más altas a esta universidad que las que otorgan los españoles a sus universidades de destino en Europa. En el gráfico 6 se presentan las medias dadas a los diferentes ítems de la encuesta y se puede observar que las diferencias significativas favorables a la universidad española corresponden a los siguientes:

- Importancia de la asistencia a clase.
- La realización habitual de seminarios específicos para fomentar la discusión sobre temas académicos y para desarrollar la vertiente de investigación en la formación universitaria.
- La adecuación de la proporción de clases prácticas frente a clases magistrales.
- La adecuación del peso en créditos ECTS de las materias.
- El fomento de la dinámica de grupo mediante la realización de trabajos y/o distintos tipos de participación activa.
- La figura del tutor como asesor del itinerario de formación.
- La labor de coordinación entre asignaturas afines.
- La adecuación de la formación recibida para el futuro profesional.
- La adecuación del sistema de evaluación.
- La valoración global del sistema de enseñanza/aprendizaje.

La única puntuación media desfavorable a la universidad española se encuentra en la *accesibilidad del profesorado*.

GRÁFICO 6.

Valoración media de la universidad de destino.



Cuando los estudiantes españoles valoran las universidades de destino, se observa que prácticamente en todas las cuestiones la puntuación que han dado a la propia universidad ha sido superior a la máxima nota media que han dado a la universidad de destino.

Con el objeto de averiguar en qué universidades se encuentran las mayores diferencias entre las valoraciones dadas a la universidad de origen y a cada una de las de destino, se ha realizado un análisis de componentes principales sobre la tabla que recoge tales diferencias para cada pregunta de la encuesta. La primera componente principal permite afirmar que las diferencias más amplias a favor de la universidad española, todas ellas significativas, corresponden a los estudiantes españoles que han acudido a las universidades de los países escandinavos, de Holanda, Austria y Alemania. Por el contrario, los estudiantes españoles más críticos con su propia universidad son los que realizan el intercambio con universidades italianas.

Por otro lado, los estudiantes europeos más satisfechos con la universidad española son claramente los procedentes del Reino Unido, de quienes obtiene la universidad española las puntuaciones medias más elevadas en todas las preguntas, seguidos de los procedentes de Alemania, Austria y Bélgica.

Los estudiantes europeos más críticos con la universidad española son los que proceden de universidades italianas.

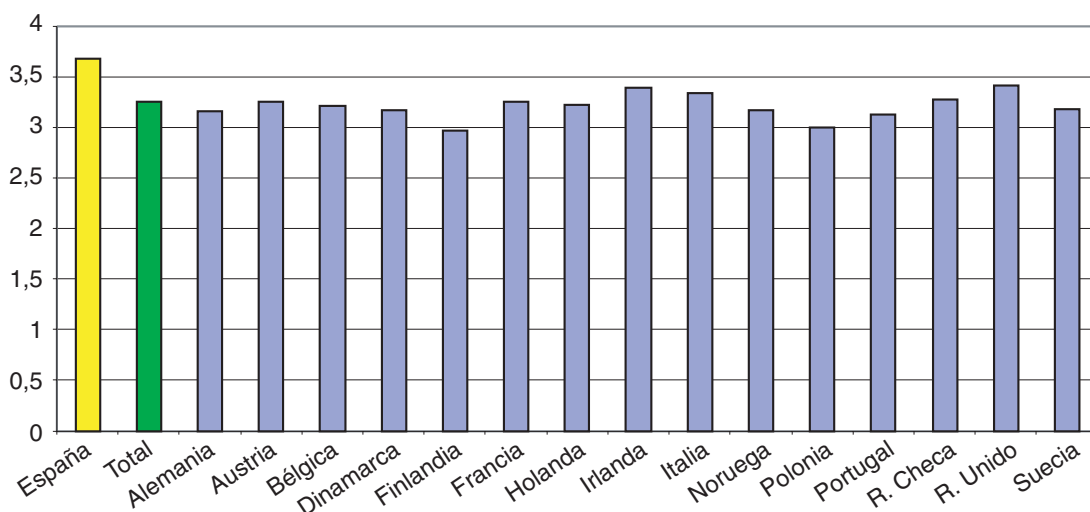
2.4.7 Valoración global de los sistemas de enseñanza-aprendizaje de los diferentes países

En la última pregunta de la encuesta se solicitaba a los estudiantes una valoración general tanto de la universidad de origen como de la de destino. Esta valoración puede ser un buen indicador de la satisfacción que los estudiantes tienen con la universidad, considerando globalmente los aspectos metodológicos, las características del profesorado y las labores de coordinación, adecuación y evaluación de los estudios.

En el gráfico 7 se recoge la opinión de los estudiantes españoles. Se observa que la valoración global dada a su propia universidad supera a la dada a cada una de las de destino de nuestros estudiantes y, salvo al compararla con la valoración dada a la universidad italiana, donde la

GRÁFICO 7.

Valoración global de los estudiantes españoles sobre su universidad y la de destino.

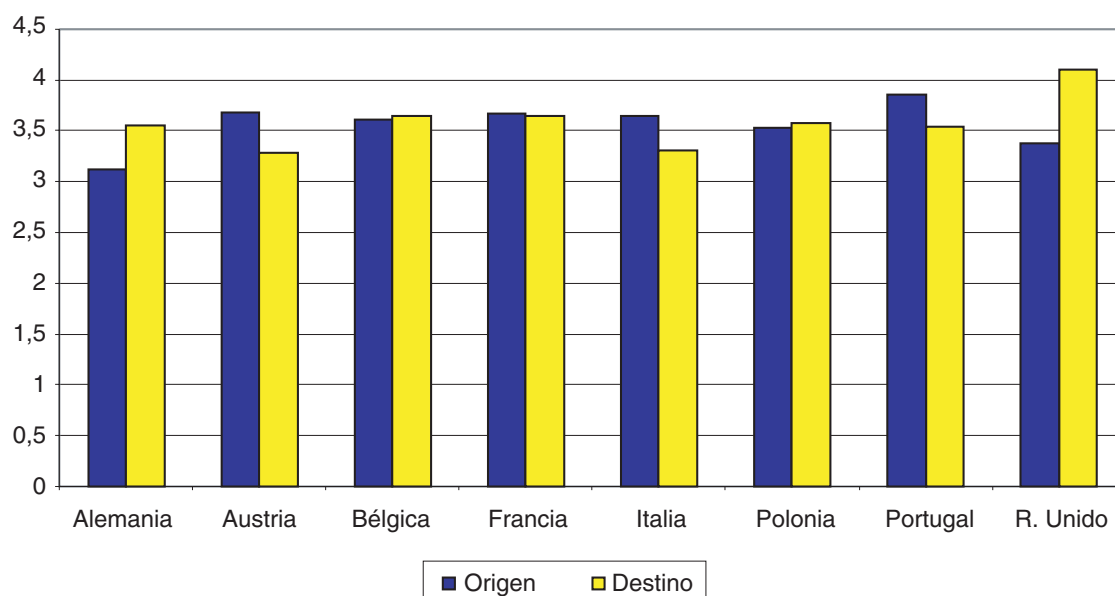


diferencia no es significativa, en el resto de universidades siempre resulta la diferencia significativamente favorable a la española.

Cuando son los estudiantes que vienen a España los que valoran globalmente su universidad de procedencia, en relación con la española, (véase el gráfico 8), se observa que, salvo los estudiantes italianos y portugueses, que valoran significativamente mejor a su universidad, el resto valora igual a ambas universidades, o mejor a la española, como es el caso de los estudiantes procedentes de Alemania y del Reino Unido.

GRÁFICO 8.

Valoración global de los estudiantes extranjeros a su universidad de origen y a la de destino (universidad española).



2.4.8 Análisis textual

La encuesta realizada a los estudiantes finalizaba con una pregunta abierta en la que se planteaba lo siguiente al estudiante: "Describe tres ideas que te parezca que se deben impulsar en la formación universitaria".

De la información disponible sobre los encuestados, se considera que lo más relevante en relación a esta pregunta puede ser el campo científico en que cursan los estudios y la nacionalidad del estudiante. Así, el análisis estadístico de datos textuales aplicado comienza por la construcción de dos tablas de contingencia (una para españoles y otra para extranjeros) que cruzan, por una parte, las palabras utilizadas en las respuestas a la pregunta abierta y, por otra, el campo científico en el que se enmarcan sus estudios. Dada la escasez de resultados para los extranjeros, se presenta únicamente el análisis de las respuestas de estudiantes españoles.

Análisis textual de los estudiantes españoles por campos científicos

A partir del análisis textual realizado se constatan diferencias apreciables por campos de conocimiento. Resultan muy interesantes y ofrecen señales claras de las demandas diferenciadas de los estudiantes.

Ingeniería y Tecnología

Las palabras más empleadas por los estudiantes de Ingeniería y Tecnología son: "empresa(s)", "contacto", "relación", "profesores", "práctico", "realización", "obligatorias", e "intercambio".

Además, entre los segmentos más repetidos, los ingenieros utilizan con frecuencia superior "mayor relación" y "mayor contacto".

Del empleo de este vocabulario se deduce que existen fundamentalmente dos aspectos que los ingenieros consideran que deben ser impulsados. En primer lugar la realización de prácticas en empresas, que algunos de ellos consideran deben ser obligatorias, y en segundo lugar un mayor contacto además de con las empresas con los profesores.

Respuestas características de estos estudiantes son: "más relación con el mundo de las empresas", "fomentar las prácticas en empresas", "más prácticas en empresa", "prácticas obligatorias en empresas", "más contacto con los profesores", "mayor relación profesor estudiante, prácticas obligatorias", "mayor relación entre estudiante y profesor, más prácticas".

Humanidades

Las respuestas de los estudiantes españoles se caracterizan sobre todo por la demanda de "seminarios", aunque también utilizan con mayor frecuencia que en el resto de los campos las palabras "debería", "fomentar", "aumentar" e "investigación".

Entre las respuestas de estos estudiantes se encuentran las siguientes: "crear seminarios mucho más específicos", "organización de seminarios para poder debatir", "reducción de horas de clase a favor de seminarios", "el uso de seminarios junto con las clases teóricas", "crear seminarios de un máximo de cinco estudiantes", "fomentar el autoaprendizaje y la investigación", "el fomento de la investigación", "aumentar la entrega de ensayos y trabajos".

Ciencias sociales y jurídicas

El estudiantado de Ciencias sociales y jurídicas realiza un mayor uso de las palabras "práctica", "idiomas", "clase", "clases", "importancia", "tanto", "teoría", "aplicación", "real", "menos" y "participación".

A diferencia de las "prácticas", en plural, término utilizado por estudiantes de otros campos, hacen un mayor uso del singular; una cantidad importante de ellos la utilizan en contraposición a la teoría: "menos teoría y más práctica", "aplicar la teoría a la práctica", "mucho práctica en vez de tanto concepto teórico", "clases más prácticas y menos teoría", "mucho más práctica".

Además demandan "la mejora de idiomas, por lo menos como opción", porque consideran "la importancia de los idiomas en todos los sentidos", junto con una mayor participación en clase: "clases más participativas", "participación en clase", "la práctica de la teoría".

Para estos estudiantes sus demandas se podrían resumir en: "Menos teoría, más práctica, más idiomas".

Ciencias de la salud

Las palabras más usadas por los estudiantes del campo científico de la salud incluyen "estudiante", "número", "práctica", "realización", "importancia", "participación", "prácticas" y "formación".

De nuevo aparece el énfasis en el enfoque práctico, pero en este caso no se hace referencia a las empresas (como los ingenieros) ni en contraposición a la teoría (como en ciencias sociales), sino que se demanda "mayor número y cantidad de horas prácticas", "formación práctica", "realización de prácticas dentro y fuera de la facultad", "incrementar la calidad y el número de prácticas", o se insiste en "la importancia que tiene la práctica". Aunque la extensión de las respuestas -reducida a los primeros caracteres- y la diferente forma de referirse a las prácticas no permite identificar una respuesta típica, el conjunto de las respuestas sí permite apreciar la diferencia con las prácticas de otros campos: "más peso en la nota final de la práctica clínica", "una formación práctica más dinámica en hospital", "mayor número de prácticas externas", "facilitar la realización de prácticas en centros", "incrementar las horas prácticas de laboratorio".

Ciencias experimentales

Son estos estudiantes quienes hacen mayor referencia a los términos "estudio", "preparación", "horas", "coordinación", "orientación" y "equipo".

En sus respuestas más características aparece frecuentemente la referencia al mundo laboral. Así, sugieren "la preparación de cara al mundo laboral", "ver aplicaciones en el mundo laboral", "inserción en el mundo laboral, realismo de cara al mundo", "prácticas en el entorno laboral", "orientación sobre las diferentes salidas laborales".

También se refieren al trabajo en grupos o equipos: "autonomía, trabajo en equipo y preparación técnica", "fomentar el trabajo en equipo", "creación de grupos de estudiantes de distintas titulaciones", "trabajo en pequeños grupos".

Aunque utilizan con frecuencia el término "estudio" lo hacen en contextos muy diferentes: "el estudio de una lengua extranjera", "estudio más práctico de las cosas", "la relación del estudio con el futuro trabajo".

2.5 CONCLUSIONES

No se puede hablar de la existencia de una universidad europea tipo. No se puede hablar de un solo método docente en las universidades europeas; ni tan siquiera se puede decir que exista una forma destacada de dar clases.

Dentro de la heterogeneidad, se percibe que el sistema español es más rígido que el de otros países europeos.

El sistema de Reino Unido se basa más en un sistema de mercado en el que los salarios dependen de los resultados, tanto en docencia como en investigación, mientras que el sistema alemán incorpora la formación en metodologías dentro de la carrera docente.

En general se percibe que en el resto de Europa el proceso de aprendizaje está más enfocado hacia la participación del estudiante que en España. También se percibe que hay más facilidades para la realización de prácticas en empresas. Sin embargo, en cuanto a la opinión de los estudiantes a través de la encuesta, encontramos una valoración general alta de la universidad española, mayor que la media del resto de Europa.

De forma común al resto de Europa, se encuentran varias dificultades en el proceso de renovación: encontrar medidas objetivas y adecuadas de las buenas prácticas docentes y fórmulas adecuadas de evaluación de las competencias y destrezas de los estudiantes; involucrar al profe-

orado en el proceso; se detecta la necesidad de asesoría por especialistas en innovación docente específica de cada materia o disciplina; se observa también la necesidad de mayor contacto con la educación secundaria.

En opinión de los estudiantes, lo mejor en la universidad española, por comparación con las demás universidades, es la realización habitual de seminarios específicos para fomentar la discusión sobre temas académicos y desarrollar la vertiente de investigación en la formación universitaria, junto con el uso habitual por parte del profesorado de medios informáticos como soporte a la docencia.

La figura del tutor, suspendida en general en toda Europa, es algo mejor valorada por los estudiantes españoles en su propia universidad que en las de destino.

Por el contrario, los aspectos de los que, más adolece la universidad española, comparativamente, son los relativos a la adecuación de la distribución de los espacios de docencia y a la accesibilidad del profesorado.

Lo que más necesita ser impulsado en la formación universitaria, en opinión de los estudiantes encuestados, es la realización de prácticas, aunque con enfoques diferentes según el campo de estudios. Así, los estudiantes de Ingeniería y Tecnología solicitan “más prácticas obligatorias en empresas” y “mayor contacto con los profesores”; los de Ciencias sociales y jurídicas demandan “menos teoría, más práctica y más idiomas”; los de Ciencias de la salud requieren “mayor número de prácticas externas”; los pertenecientes al campo de Ciencias experimentales piden “mayor orientación sobre salidas laborales” y “prácticas en el entorno laboral”; y, por último, en el campo de Humanidades no se incide tanto en las prácticas, sino en la realización de “más seminarios para poder debatir”.



CAPÍTULO 3.
OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS PARA LA RENOVACIÓN
DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS
EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

3.1 INTRODUCCIÓN

La construcción de un EEES en el que las universidades y los países de la UE vienen trabajando desde la firma de la Declaración de Bolonia se apoya, por lo que a la armonización curricular se refiere, en dos grandes columnas: por un lado los contenidos de las titulaciones y por otro el modo de aprendizaje asociado, es decir, las metodologías educativas.

En este sentido la construcción del EEES puede considerarse una oportunidad magnífica para replantear la temática de las metodologías educativas en la universidad española, analizar su evolución tanto en nuestro país como en otros implicados con el mismo empeño y promover estrategias que permitan mejorar el posicionamiento absoluto y relativo de nuestras universidades con relación a este importante tema. Este ha sido el objetivo que se propuso la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas.

Los capítulos anteriores de este informe han recogido los resultados de las fases de diagnóstico de la situación y el análisis comparativo de la situación de las metodologías educativas en el marco de las naciones del entorno español. En este capítulo se abordan los objetivos e iniciativas que pueden concretar ese proceso de renovación de las metodologías docentes que pretende impulsar la Comisión.

Al igual que en los apartados anteriores, el trabajo desarrollado para establecer esos objetivos y estrategias de un proceso de renovación ha sido amplio y ha contado con la participación de un importante elenco de responsables políticos y académicos así como de expertos en docencia universitaria y estudiantes. Fruto de ese esfuerzo colectivo, la Comisión está en condiciones de plantear un rico listado de iniciativas llamadas a orientar el proceso de renovación y a reforzar las muchas acciones que ya se están llevando a cabo en las universidades. Se trata, como se podrá ver, de propuestas que se plantean de forma tal que resulten compatibles con la gran diversidad de situaciones existentes y con los diversos agentes a implicar en una estrategia de renovación metodológica, y que permitan integrar y aprovechar las experiencias existentes y potenciar los puntos fuertes del sistema universitario español.

Ese impulso renovador ha de estar orientado a la consecución de unos propósitos coherentes con los desafíos que está llamada a afrontar la universidad en este comienzo de siglo. Objetivos que han de estar, por otra parte, claramente definidos de forma que sirvan de punto de referencia a las iniciativas que se propongan poner en marcha las universidades.

Aspirar a tener en España universidades que se distingan por las metodologías educativas que aplican y por el nivel de satisfacción de los estudiantes que a las mismas acuden requiere, por otra parte, superar el nivel de un tipo de discurso, sea político o académico, que se limite a indicar la necesidad del cambio o solicite, sin más concreciones, su puesta en marcha. La Comisión entiende que para ser creíble y efectivo, ese proceso de renovación ha de concretarse en iniciativas específicas, consensuadas y viables en el actual contexto de desarrollo de la Educación Superior. Por eso se proponen una batería de medidas concretas que podrían convertir el mensaje general en pro de la renovación en un plan específico de mejora adaptado a cada universidad. Se espera que constituya, además, un desafío ilusionante para cuantos ejercen la labor docente o de gestión en la universidad y se sienten comprometidos con su mejora permanente.

3.2 OBJETIVOS PARA UNA ESTRATEGIA GENERAL DE RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS

El establecimiento de unos objetivos claros en cualquier plan de mejora parece una condición necesaria para fijar la dirección hacia la que deben tender las iniciativas. No basta con hacer cosas, es preciso hacerlas en la dirección adecuada.

Por otra parte, siendo las metodologías un proceso complejo y dependiente de múltiples variables combinadas (organizativas, financieras, profesionales, curriculares), la propuesta de objetivos también habrá de tomar en consideración ese contexto interactivo en el que habrán de operar.

Partiendo de ambos principios, se proponen los siguientes 10 objetivos de la renovación metodológica. Aparecen en primer lugar aquellos que tienen que ver con procesos vinculados a la dimensión académica de las metodologías y, a continuación, los que se refieren a las condiciones institucionales que propiciarán la renovación metodológica.

3.2.1 Objetivos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje

1. La renovación de las metodologías debe tender en primer lugar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Debemos potenciar aquellas metodologías que permitan obtener en mejores condiciones los objetivos formativos y las competencias que cada disciplina tenga encomendadas en el marco de la titulación.
2. La renovación de las metodologías debe tender a incrementar el nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes. Ninguna renovación puede tener éxito si se plantea en "contra" de ambos colectivos o si acaba suscitando rechazo en alguno de ellos. Conseguir este objetivo puede llevar algún tiempo y requerir de apoyos e incentivos capaces de transformar los hábitos existentes, pero parece claro que el factor humano constituye una condición básica para que cualquier metodología innovadora pueda resultar exitosa.
3. La renovación de las metodologías debe conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Si antes estaba centrado en la enseñanza de aula, ahora se le abren muchas más alternativas de actuación: clases, seminarios, tutorías, talleres, practi-

cum, proyecto fin de carrera, casos prácticos, trabajo con las TIC, etc.). Y ese cambio metodológico debe propiciar una actuación docente cada vez más coordinada y cooperativa entre el profesorado.

Este objetivo no podrá cumplirse si la renovación de las metodologías no propone, en simultáneo, la mejora de la capacitación docente del profesorado. Para que se produzca una renovación metodológica en la universidad es fundamental que el profesorado considere la actividad docente, con la variedad de acciones que comporta, como una ocupación básica y compleja de su cometido profesional cuyo desempeño exitoso requiere de formación.

4. La renovación de las metodologías debería combinar satisfactoriamente la formación básica de los estudiantes y una mayor aproximación al ejercicio profesional real para el que se les está preparando. La complementación de aprendizajes teóricos y prácticos, el trabajo sobre casos o problemas reales, el trabajo por proyectos así como la presencia en las aulas de profesorado con experiencia profesional o de profesionales en ejercicio podría constituir un marco metodológico de extraordinarias posibilidades en tal sentido.
5. La renovación de las metodologías debe aproximarnos cada vez más a los planteamientos didácticos que subyacen al proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior: mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, trabajo colaborativo y por competencias, adquisición de herramientas de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo, evaluación continua, etc.

3.2.2 Objetivos referidos a las condiciones institucionales

6. La renovación de las metodologías exige un compromiso en los tres niveles de la planificación de los estudios universitarios, el Estado, las Comunidades Autónomas y las Universidades, cumpliendo cada uno de ellos los compromisos que le corresponden. Sin esa coordinación y cooperación institucional cualquier propuesta de innovación metodológica relevante puede resultar inviable y los cambios quedarse en lo superficial y transitorio.
7. La renovación de las metodologías debe producirse en un contexto de liderazgo, compromiso y apoyo de los responsables académicos de la institución universitaria (rectorado, centros, institutos y departamentos) para que se potencien las metodologías más pertinentes a cada titulación y más eficaces en lo formativo. Este apoyo no debe ser coyuntural o vinculado a personas concretas sino figurar como un elemento relevante en los planes estratégicos de la institución. Que se dé ese escenario y que se consiga la voluntad de participación e implicación del profesorado tanto a título individual como de grupo, resultan las dos condiciones esenciales para conseguir las sinergias necesarias para que el proceso resulte efectivo.
8. La renovación de las metodologías debe llevar a las instituciones universitarias a optimizar sus recursos y a crear, cuando sea preciso, aquellos contextos que respondan adecuadamente a las necesidades de las metodologías más avanzadas. Las metodologías más ricas requieren de condiciones particulares (infraestructuras, espacios, recursos técnicos y personales) sin las cuales no funcionan.
9. La renovación de las metodologías debe ir generando un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales que obliguen a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional unido a una preocupación por la calidad de la enseñanza y una cultura del cambio.

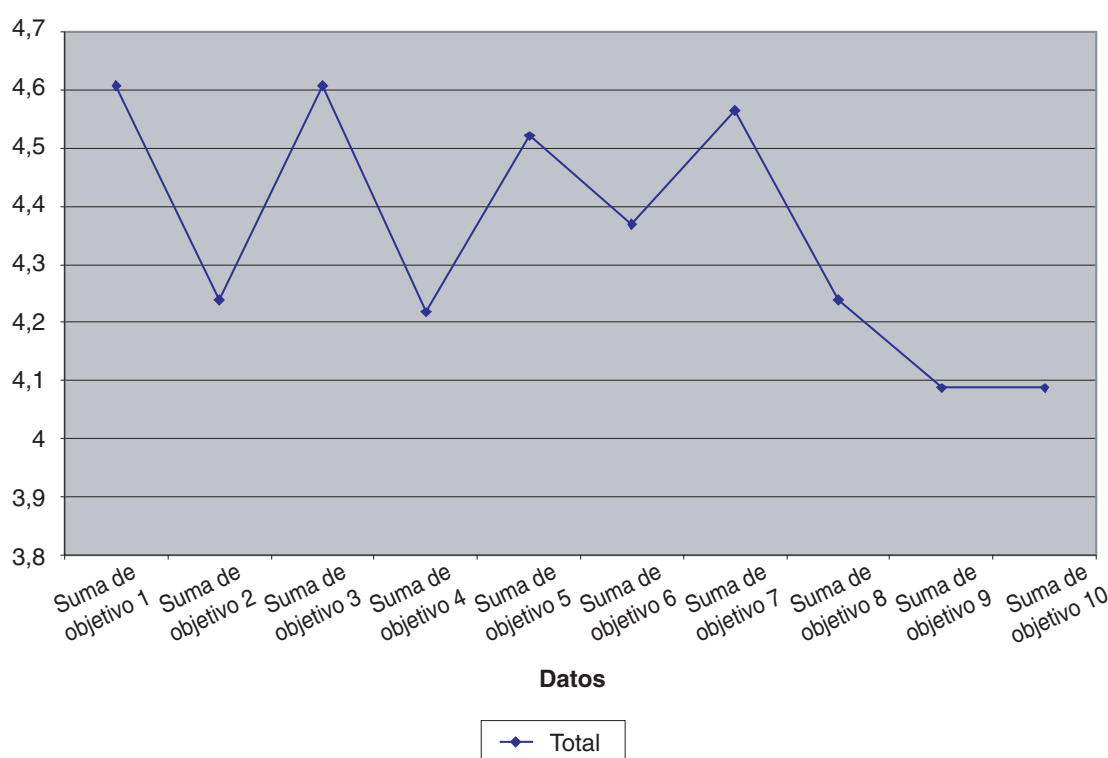
10. Como fruto de la implicación institucional, la renovación de las metodologías debe suponer una progresiva ampliación de las unidades de asesoramiento y apoyo técnico a los centros y al profesorado que estén dispuestos a iniciar procesos innovadores en la enseñanza. Dichas unidades han de potenciar, a la vez, una amplia oferta formativa dirigida al profesorado y capaz de responder a las demandas individuales e institucionales.

Estos 10 grandes objetivos podrían constituir una especie de línea matriz polivalente en la que se moviera el plan de renovación de las metodologías.

Dado el contexto de trabajo colaborativo en el que se ha planteado el trabajo de la Comisión, los diez objetivos mencionados fueron sometidos a la valoración de su interés y pertinencia por parte de los asistentes al tercero de los seminarios convocados. 42 personas de muy diversas características (responsables de la política universitaria, responsables académicos de las universidades, expertos en pedagogía universitaria) valoraron positivamente la propuesta.

GRÁFICO 9.

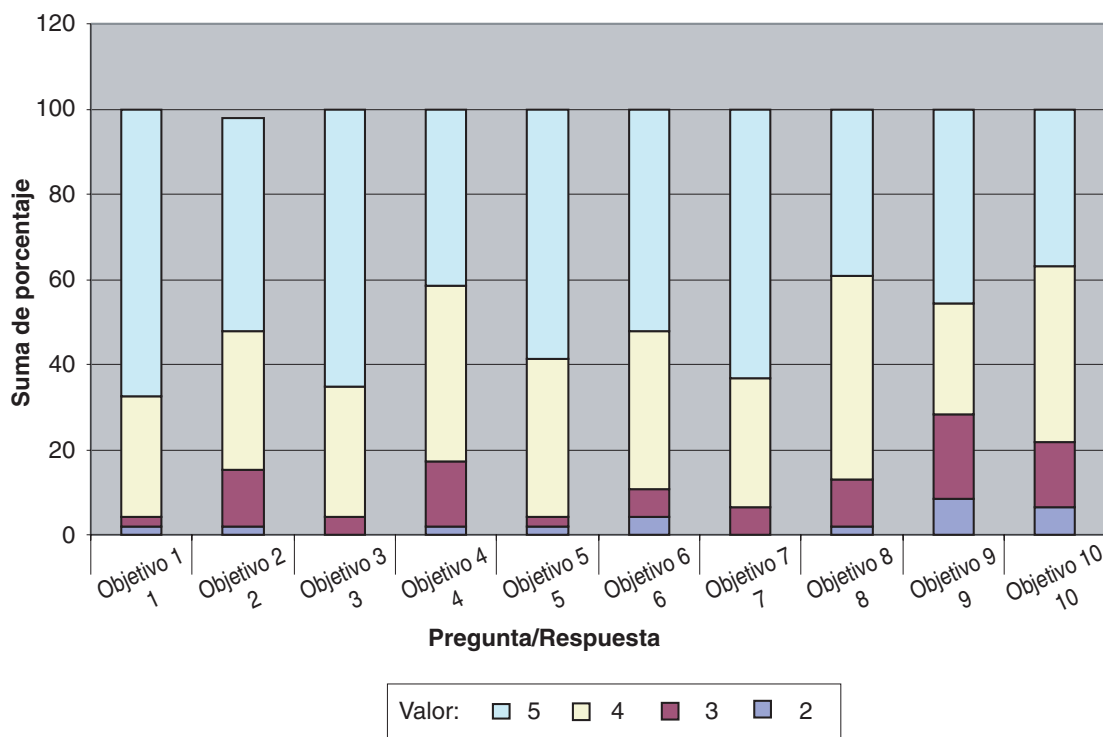
Valoración media obtenida por los 10 objetivos propuestos



Todos los objetivos propuestos obtuvieron una valoración superior a 4 en una escala de 5 (véase gráfico 9). Y en la mayor parte de ellos el porcentaje de valoraciones máximas (el nivel 5 de la escala) resultó mayoritario como se aprecia en el gráfico siguiente. Estas valoraciones tan positivas no son sino la expresión del gran nivel de consenso que dichos propósitos concitan como ejes en torno a los cuales se puede construir un plan de renovación de las metodologías en la universidad española.

GRÁFICO 10.

Distribución de las valoraciones en los diversos niveles de la escala.



Tomando en consideración estos datos y el debate mantenido en la Comisión, se entiende que esa lista de 10 objetivos puede resultar un instrumento válido para orientar tanto la planificación del proceso de renovación como la posterior evaluación de su desarrollo e impacto. Las medidas que se adopten habrán de ser pertinentes a los objetivos marcados y contribuir a su consecución.

Pero la Comisión, además, quisiera destacar entre estos 10 objetivos aquellos 4 que en su opinión y en la de aquellos que han participado en la discusión constituyen los 4 propósitos básicos que convendría adoptar como postulados fundamentales de todo el proceso de renovación de las metodologías.

Esos 4 objetivos a destacar serían los siguientes:

1. La renovación de las metodologías debe tender en primer lugar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Se deben potenciar aquellas metodologías que permitan obtener en mejores condiciones los objetivos formativos y las competencias que cada disciplina tenga encomendadas en el marco de la titulación.
3. La renovación de las metodologías debe conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Si antes estaba centrado en la enseñanza de aula, ahora se le abren muchas más alternativas de actuación: clases, seminarios, tutorías, talleres, practicum, prácticas en empresas, proyecto fin de carrera, casos prácticos, trabajo con las TIC, etcétera). Y ese cambio metodológico debe propiciar una actuación docente cada vez más coordinada y cooperativa entre el profesorado.

Este objetivo no podrá cumplirse si la renovación de las metodologías no propone, en simultáneo, la mejora de la capacitación docente del profesorado. Para que se produzca una renovación metodológica en la universidad es fundamental que el profesorado considere la actividad docente, con la variedad de acciones que comporta, como una ocupación básica y compleja de su cometido profesional cuyo desempeño exitoso requiere de formación.

7. La renovación de las metodologías debe producirse en un contexto de liderazgo, compromiso y apoyo de los responsables académicos de la institución universitaria (rectorado, centros, institutos y departamentos) para que se potencien las metodologías más pertinentes a cada titulación y más eficaces en lo formativo. Este apoyo no debe ser coyuntural o vinculado a personas concretas sino figurar como un elemento relevante en los planes estratégicos de la institución. Que se dé ese escenario y que se consiga la voluntad de participación e implicación del profesorado tanto a título individual como de grupo, resultan las dos condiciones esenciales para conseguir las sinergias necesarias para que el proceso resulte efectivo.
5. La renovación de las metodologías debe aproximarnos cada vez más a los planteamientos didácticos que subyacen al proceso de construcción de un EEES: mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, trabajo colaborativo y por competencias, adquisición de herramientas de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo, evaluación continua, etcétera.

No cabe ninguna duda de que el objetivo fundamental de todo este proceso ha de ser la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Conseguir ese propósito será el indicador básico del éxito de cualquier proyecto o iniciativa que se ponga en marcha.

Se percibe, de forma generalizada, que estamos ante una oportunidad única para avanzar hacia una nueva configuración del trabajo docente que supere los esquemas reductivos de la docencia tradicional. La enseñanza universitaria se abre a nuevos desafíos y eso requiere de docentes competentes y capacitados para darles respuesta.

Tampoco habrá renovación sin liderazgo y coordinación entre las diversas instancias institucionales. Como ya se ha señalado anteriormente, la renovación de las metodologías es un proceso complejo y condicionado por múltiples variables. No puede quedar por tanto a expensas de esfuerzos individuales o de grupo sino que requiere del compromiso combinado de cuantos participan en el proceso desde sus diversos niveles de competencia y responsabilidad.

Finalmente todo ello ha de enmarcarse, dado el momento en que estamos, en el contexto del actual proceso de construcción del EEES. Al margen de los cambios de tipo estructural y académico que dicho proceso comporte, no cabe duda de que constituye una magnífica oportunidad para actualizar también nuestras metodologías y dar un nuevo impulso a los cada vez más numerosos procesos de innovación que se han puesto en marcha en nuestras universidades.

3.3 POSIBLES INICIATIVAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS

El compromiso de la Comisión incluía la elaboración de una batería de posibles acciones que supusieran avances en la renovación de las metodologías. Todo el esfuerzo que se ha llevado a cabo durante estos meses de trabajo haciendo el diagnóstico de la situación de las metodologías docentes en nuestras universidades y comparándola con la de este contexto ha de conducirnos a esta nueva fase de definición de propuestas innovadoras que sean, a la vez, efectivas y viables.

Para la elaboración de estas propuestas se ha partido de un concepto de metodología que desborda la simple idea de “dar clase”. En primer lugar se toma en consideración tanto la docencia como el aprendizaje en ese hiato indisoluble que une la acción de profesores y estudiantes a la procura de aprendizajes de calidad. Se entiende, igualmente, que la metodología no es una tarea individual que pueda ser afrontada a solas por cada profesor, sino que requiere de condiciones de muy diverso tipo, desde financieras a organizativas, desde actitudes personales hasta apoyos técnicos, desde ética personal hasta incentivos. Las medidas que se proponen tratan de cubrir, por tanto, todo el espectro de dimensiones y variables que configurarían un espacio institucional propicio a la incorporación de iniciativas metodológicas innovadoras.

Algunas otras consideraciones iniciales han sido también tenidas en cuenta a la hora de plantear las propuestas de renovación (véanse los objetivos del proceso):

- * En primer lugar, que las estrategias deben promover la implicación proactiva de todos los agentes, siendo crítica la del profesorado. Cualquier estrategia que no se proponga y consiga seducir e implicar al profesorado está abocada al fracaso.
- * En segundo lugar, son importantes el liderazgo y la asignación clara de responsabilidades, de forma que no se diluyan en el seno de la comunidad universitaria.
- * En tercer y último lugar, las propuestas de la Comisión deben poseer una gran ductilidad y capacidad de adaptación puesto que deben ser aplicables tanto para universidades públicas como privadas, pequeñas y grandes, especializadas y generalistas, con estructuras organizativas variadas y que operan en entornos distintos.

Por otro lado la Comisión ha considerado que quedaban fuera de su objetivo temas muy importantes, como son:

- * Un estudio de plantillas que analice los niveles, retribuciones, responsabilidades y adecuación. La posibilidad de realizar tal estudio queda claramente al margen de las posibilidades de esta comisión.
- * Las consideraciones relativas a las distintas posibles fuentes de financiación de una reforma metodológica, así como los análisis relacionados con su impacto, tanto los académicos en términos de eficiencia, como los económicos que se puedan generar.
- * Los mecanismos de implicación y corresponsabilización de agentes diversos e importantes como son en este caso estructuras organizativas académicas (centros docentes, departamentos, institutos) y niveles distintos de las administraciones con responsabilidades directas o indirectas (CCAA, Administración Central). Fórmulas como las de contratos-programa específicos o genéricos, pueden ser útiles para conseguir el objetivo necesario de implicar a todos los agentes, asignar responsabilidades y establecer mecanismos de seguimiento que permitan evaluar los logros y en su caso, adaptar o rediseñar las acciones precisas.

Partiendo, pues, de esa visión amplia del compromiso de la Comisión y de una lectura polivalente del contenido de las metodologías y de las condiciones que les afectan en los procesos formativos, se han organizado las propuestas en torno a 7 grandes categorías como se refleja en el gráfico 11:

1. Propuestas que concretan el compromiso institucional de los diversos agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Propuestas que se refieren a iniciativas orientadas a la formación del profesorado en todas aquellas cuestiones que tienen que ver con la mejora de la docencia.
3. Propuestas que tienden a hacer explícitos y visibles criterios o experiencias prácticas que puedan actuar como referentes o modelos.
4. Propuestas relativas a la estimulación de la innovación en la docencia universitaria.
5. Propuestas referidas a la dotación de los recursos materiales y personales precisos para el desarrollo del proceso de renovación metodológica.
6. Medidas de habilitación de incentivos.
7. Medidas orientadas a la creación de dispositivos de evaluación y mejora de las actuaciones.

GRÁFICO 11.

Categorías de acciones combinadas para la renovación de las metodologías.



Las metodologías pueden considerarse, por tanto, como un cruce de influencias entre diversos factores. Esto es, la docencia no funciona como un componente aislado, no podría entenderse (tampoco modificarse) si se desconsideran los diversos elementos que configuran la red de interacciones en las que se produce. Seguramente podrían señalarse también otros, pero ciertamente la posibilidad de transformar las metodologías docentes depende mucho de que se actúe de forma sistemática sobre los 7 factores que se recogen en el gráfico. Dado que el objetivo de esta Comisión es diseñar un proceso que estimule la transformación de las metodologías educativas en la universidad, la consecuencia más clara de este planteamiento es que las acciones previstas han de tratar de afectar individualmente y en su conjunto a los elementos ahí recogidos.

Analícemos, siquiera sea someramente, las propuestas de acción que la Comisión sometió a discusión en cada uno de los apartados mencionados. Estas propuestas fueron analizadas por los asistentes al tercero de los seminarios convocados. Se pasó, también, una encuesta a las diversas instancias universitarias que podrían ofrecer su visión del interés, oportunidad y viabilidad econó-

mica de las diversas medidas (véase el anexo 7). Sobre la base de esas consideraciones cruzadas se hará más adelante la propuesta final de la Comisión. En este apartado se trata de ofrecer una pequeña explicación de la batería de medidas que han sido tomadas en consideración por la Comisión y de las valoraciones que han merecido por parte de los responsables académicos y los expertos que las han analizado.

3.3.1 El compromiso institucional

Parece obvio que un proceso de renovación metodológica no es una cuestión a resolver mediante el voluntarismo de profesores individuales. Requiere un claro, firme y sostenido compromiso institucional, desde los órganos de gobierno hasta quienes ejercen tareas docentes (que serán quienes hayan de aplicarlas) y discentes (que podrán aceptarlas de mejor o peor grado y hacerlas útiles o inútiles para el aprendizaje). Compromiso institucional que, para que no quede en meras palabras, debería formalizarse en alguno de los documentos programáticos de la institución y/o de sus centros. Tres iniciativas se incluyen en este apartado.

Iniciativa 1: Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio de la universidad (y/o de los diversos centros) con mención expresa a las metodologías.

No suele ser habitual que las universidades españolas, al menos las públicas, hayan formalizado un proyecto educativo donde se recojan las líneas matrices en que se desarrollará la formación en esa institución. Sin embargo, documentos de ese tipo son habituales en universidades, públicas y privadas, de todo el mundo y son fácilmente accesibles en sus Web. Tener ese respaldo institucional formalizado sería un magnífico marco de referencia a la hora de establecer el modelo metodológico que la universidad quiere asumir como propio y que ofrece a sus estudiantes como signo de identidad propio. Esta misma cuestión se plantea con relación a las diversas facultades y escuelas técnicas, muchas de ellas con una amplia tradición formativa y un estilo propio.

Esta iniciativa recibió neto apoyo en el Seminario otorgándosele un alto interés y prioridad y una viabilidad media. Se señaló, además, que esos proyectos formativos que las universidades estaban llamadas a formalizar no deberían hacerse en abstracto sino partiendo de un diagnóstico inicial que lo adecúe a las demandas sociales y a la situación de cada universidad.

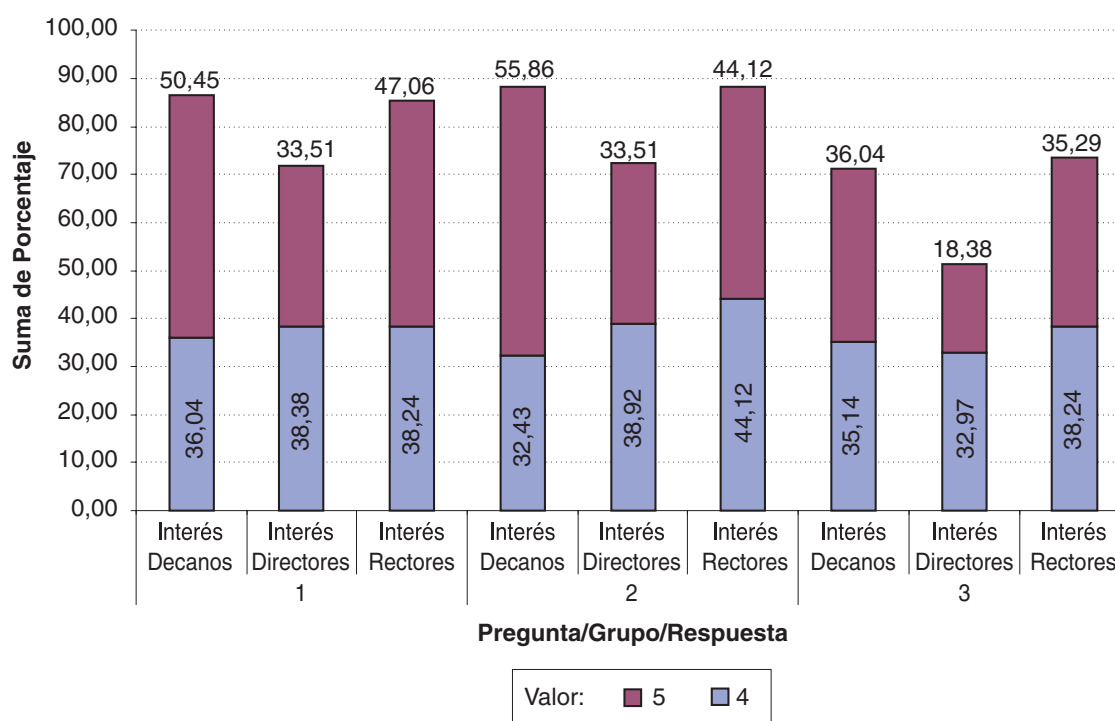
Iniciativa 2: Establecer programas objetivo de innovación metodológica dirigidos a la consecución de ciertas metas institucionales en plazos fijados de antemano.

Los planes estratégicos de las universidades suelen dejar de lado las cuestiones de metodología docente (quizás porque tampoco se les ha otorgado una importancia estratégica) pero parece obvio que la metodología educativa de una institución precisa de planes globales de desarrollo. No puede quedar en el mero voluntarismo del profesorado más dispuesto a implicarse en iniciativas individuales. Es por eso que algunas Administraciones han introducido los contratos-programa y bastantes universidades se han marcado prioridades estratégicas en el ámbito metodológico: incorporación de ciertas metodologías avanzadas; incorporación de las TIC a la docencia; nuevas fórmulas de equilibrio entre teoría y práctica; incorporación de ciertas metodologías docentes (como por ejemplo PBL, trabajo por competencias, etcétera) en plazos prefijados. Esas prioridades pueden establecerse como líneas de acción a la que pueden adscribirse sujetos individuales, pero también instancias universitarias (servicios, departamentos, equipos docentes) o, incluso, centros completos (facultades, titulaciones, escuelas técnicas). En algún caso especial ha sido toda la Universidad la que se ha implicado en alguna metodología como son los casos de las universidades de Maastrich y la de Delaware que asumieron en todos sus estudios la metodología de la enseñanza basada en problemas (PBL).

Se ha valorado esta medida como de alto interés y prioridad y con una viabilidad media y se puso especial énfasis en señalar la importancia de que sea alguna instancia de dirección de las universidades la que se comprometa a impulsar, dinamizar y evaluar estos programas-objetivo vinculándolos no sólo a la distribución de recursos sino a la consecución de mejoras efectivas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

GRÁFICO 12.

Interés en las iniciativas propuestas 1, 2 y 3.



Iniciativa 3: Establecimiento de un observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías en la universidad.

Una magnífica forma de ir mejorando las metodologías es mantener en cada universidad un sistema de documentación sistemático que permita saber cuáles son las metodologías usadas y cómo van evolucionando. Los contenidos de esa documentación pueden ser diversos (organización de las actividades docentes, materiales ofrecidos a los estudiantes, relación entre lecciones magistrales y otras modalidades metodológicas, sistemas de evaluación, etcétera) y obtenerse de diversas fuentes (de los decanatos, del estudiantado, de los propios profesores, de los programas oficiales, etcétera). Los datos obtenidos, actualizados cada curso, servirían para ir poniendo en marcha propuestas institucionales de mejora y/o de reforzamiento de las metodologías.

Se trata de una medida que ha merecido una alta valoración en interés y prioridad por su potencial para servir de punto de referencia en los procesos de mejora de la metodología y en la definición de planes estratégicos para las diversas instancias universitarias.

Como puede comprobarse, la idea de contar con un modelo educativo propio que identifique a la universidad o a sus centros y sirva de punto de referencia para la mejora de los procesos

formativos, es valorada muy positivamente por los tres grupos. Algo menos por los directores de departamento pero, probablemente, porque no veían claro que los departamentos pudieran tener un modelo propio y distinto del institucional. Valoraciones similares obtiene la posibilidad de reforzar los planes estratégicos con objetivos concretos a conseguir en fechas fijadas de antemano. A los tres grupos les parece una medida interesante (también en este caso, con valores más reducidos por parte de los directores de centros). Finalmente, establecer un observatorio permanente que nos ofrezca datos sobre el estado y evolución de las metodologías en la universidad ha obtenido valoraciones positivas pero menos intensas que las otras opciones. Nuevamente, los directores de departamento, han sido los más escépticos.

Como puede constatarse en los documentos de trabajo manejados para la realización de este informe, a los participantes en la encuesta las mencionadas iniciativas les parecen propuestas importantes pero con un nivel de prioridad relativo, como se aprecia en el gráfico 13 y, sobre todo, la medida que se refiere al observatorio de estudio de las metodologías. También en este apartado, el grupo de los directores de centros sigue siendo el más reticente.

Sin embargo, la viabilidad de estas medidas (véase el gráfico 14 de la página siguiente) ha merecido valoraciones bastante bajas. Sólo la mitad del grupo de equipos rectorales considera viable el contar con un modelo educativo. Aspecto difícil de interpretar por cuanto se diría que el establecimiento de ese marco de referencia requiere más voluntad política que recursos económicos. En peor situación están aún las otras dos alternativas que aparecen como menos viables a los tres grupos. En ninguno de ellos las respuestas positivas superan el 50%.

GRÁFICO 13.

Prioridad en las iniciativas propuestas 1, 2 y 3

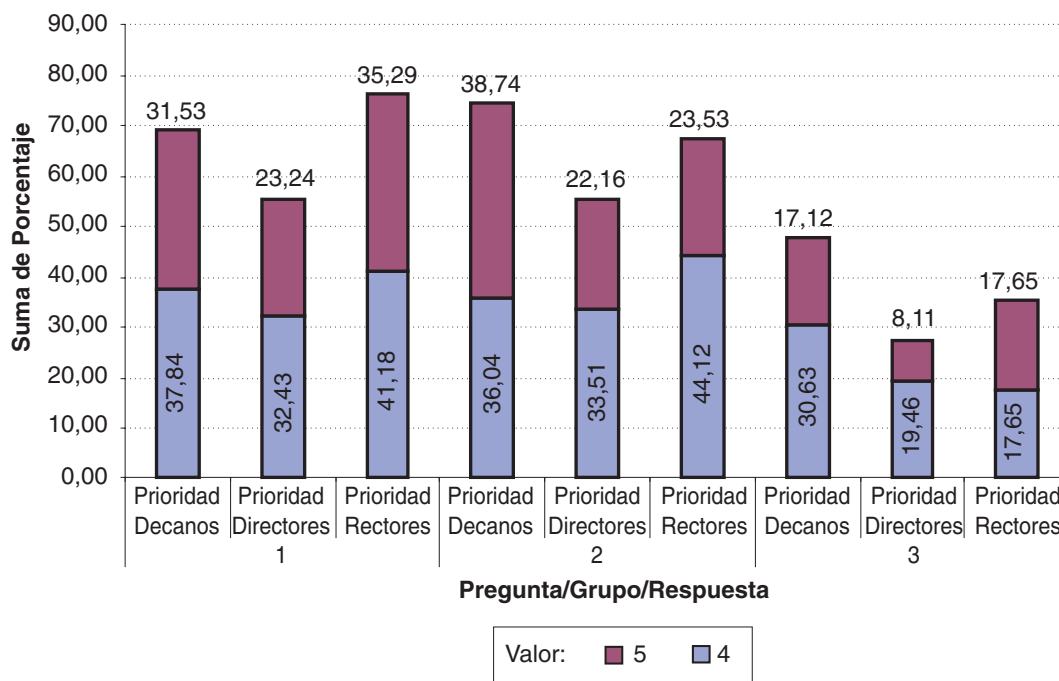
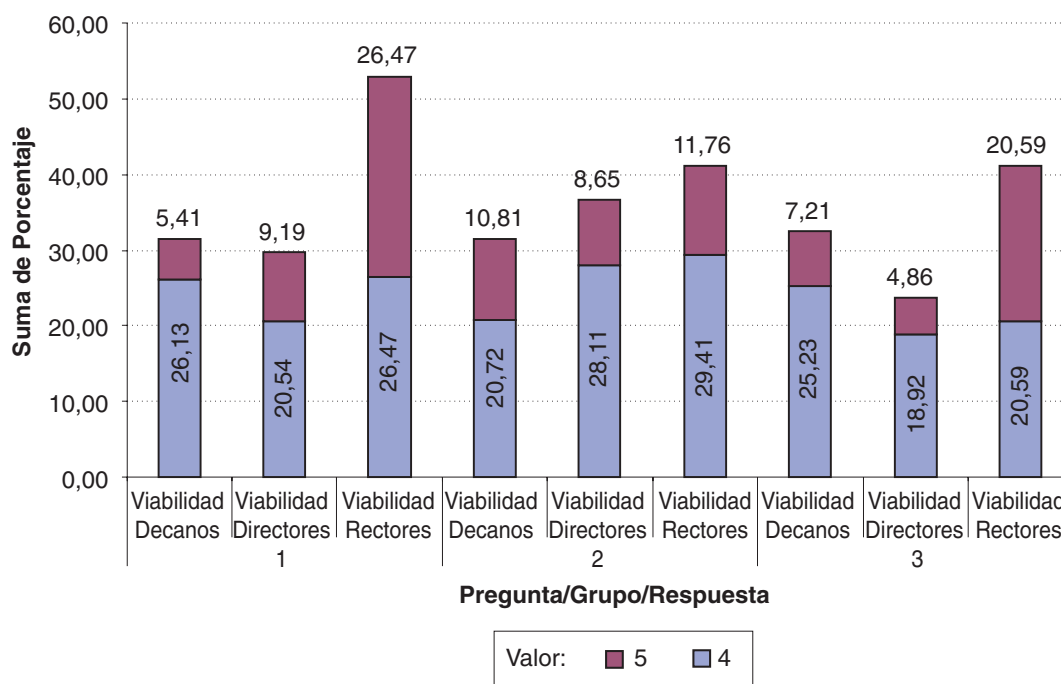


GRÁFICO 14.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 1, 2 y 3



3.3.2 La formación del profesorado

Siendo el profesorado una de las piezas clave de cualquier proceso de cambio educativo, no cabe duda de que una de las condiciones básicas para cualquier renovación metodológica pasa por la formación del profesorado. Ningún profesor emplea una metodología mediocre si es consciente de que existe otra mejor y sabe utilizarla. El gran predominio de la lección magistral como coreografía didáctica se debe, básicamente, a que es la herramienta que mejor manejan los profesores. Pero está comprobado que, una vez que los profesores se “adueñan” de otro tipo de metodología (lo que implica que se sienten seguros en ella y la ven eficaz en su trabajo) introducen variaciones en sus prácticas docentes. La formación es, por tanto, el punto clave de cualquier propuesta de transformación de las metodologías.

En este sentido, la Comisión entiende que las universidades deberían abrir frentes diversificados que ayudaran a mejorar el nivel de dominio de la competencia metodológica del profesorado. Entre tales estrategias podríamos distinguir entre actuaciones de formación en sentido estricto, visitas e intercambios e investigaciones. En concreto, se han sometido a valoración de los miembros de la Comisión y de los diversos colectivos que han participado en el proceso, las siguientes iniciativas posibles:

Iniciativa 4: Programas convencionales de formación.

Este tipo de programas ya han sido puesto en marcha, con planteamientos y esfuerzos muy heterogéneos, por la mayor parte de las universidades. Versan sobre contenidos muy diversificados y están orientados a la mejora en el dominio de conceptos y habilidades que acaben redundando en mejoras de la metodología docente.

Se ha considerado esta medida como de alto nivel de interés, viabilidad y prioridad, insistiendo en que, para ser eficaces, las iniciativas que se propongan han de ser flexibles, integradas en un plan de formación (no concebidas como acciones aisladas) y coherentes con la filosofía y las prioridades de cada universidad. Debe considerarse tanto la formación inicial como la permanente y afrontar tanto los aspectos genéricos de la docencia universitaria como aquéllos más específicos de cada área científica. El esfuerzo formativo de los docentes debe ser, además, un aspecto que se tome en consideración a la hora de la evaluación de la docencia del profesorado.

Iniciativa 5: Cursos on line sobre docencia.

Una de las principales dificultades del profesorado universitario es la escasez de tiempo disponible. Con agendas sobrecargadas de compromisos los docentes agradecen tener a su disposición mecanismos de mejora pero que impliquen pocas reuniones o que, en todo caso, les permitan adecuar el tiempo de dedicación a sus disponibilidades.

Se trata de una acción a la que se atribuye menor carga de interés y prioridad que a la formación presencial, pero que, en cambio, posee una mayor viabilidad. Se trata, en todo caso, de habilitar infraestructuras, recursos y materiales específicos útiles y de calidad que puedan servir para la mejora de la docencia. Como en la iniciativa anterior, lo que se haga en esta dirección debería estar integrado en un plan conjunto de formación.

Iniciativa 6: Programas de tutorías para noveles.

Otra dificultad clara de los docentes universitarios es que no disponen de referentes y de apoyos próximos que los introduzcan en la gestión de grupos y en la didáctica de las disciplinas. Las universidades que han puesto en marcha este tipo de dispositivos (profesores con experiencia que tutorizan a los noveles) han obtenidos resultados muy esperanzadores, tanto para los tutores como para los nuevos profesores.

Esta iniciativa ha recibido valoraciones elevadas tanto en interés como en prioridad y viabilidad. Se insistió en la necesidad de dotar de reconocimiento y compensación (de horarios, económicos, etcétera) a quienes ejerzan esa función tutorial. Función que debería formar parte del plan de formación y que podría incluir tanto la presencia del profesorado con experiencia en las clases de los noveles como la asistencia de éstos a las clases de aquéllos.

Iniciativa 7: Entrenamiento sobre metodologías específicas.

Las metodologías más interesantes resultan procesos complejos que requieren de un entrenamiento específico. Eso sucede con metodologías tan interesantes como el ABP (aprendizaje basado en problemas) que algunas universidades punteras en el mundo han adoptado como metodología básica en todas sus carreras; el trabajo sobre casos y/o problemas (y en general todas las modalidades de lo que se ha dado en llamar *experiential learning*); las metodologías basadas en el trabajo autónomo como eje básico del proceso de convergencia, etcétera.

Esta iniciativa se valoró como de alto interés y prioridad, aunque con algunos problemas de viabilidad. Se señaló la gran importancia que para su puesta en práctica podría tener la constitución de redes universitarias que permitieran la transferencia de conocimientos y experiencias en el dominio de las diversas metodologías a las diferentes carreras.

Iniciativa 8: Visitas a centros punteros.

No hay nada que convenza más que ver un determinado estilo metodológico funcionando en la práctica. Las visitas son una estrategia muy utilizada en la formación y mejora del profesora-

do de otros niveles educativos y que, con seguridad, habría de dar resultados excelentes en la universidad, sobre todo si las visitas se llevan a cabo tras un proceso previo de trabajo y experimentación de la metodología cuyo desempeño real se pretende comprobar in situ. No haría falta que fueran desplazados grupos numerosos, quizás fuera suficiente con que lo hicieran aquellas personas a las que se encomiende “animar” el cambio metodológico en cada facultad o escuela técnica.

Se trata de una iniciativa muy valorada tanto por su interés como por su viabilidad (aunque pudieran aparecer ciertas dificultades de financiación) y que se propone como una de las prioritarias por la gran capacidad de impacto que posee. Se señala que se trata de visitas no hechas al azar sino que deben formar parte del plan formativo, estar bien planificadas y con objetivos definidos y orientadas a la posterior generalización de la experiencia al resto de la comunidad universitaria.

Iniciativa 9: Visitas de profesores relevantes (experimentados en ciertas metodologías) de otras universidades.

La propuesta anterior puede parecer excesivamente costosa si la pretensión es desplazar a grupos numerosos de profesores. Menos “auténtica” pero más realista y comedida parece la alternativa de traer a profesores extranjeros experimentados que expliquen y orienten la implantación de esas nuevas metodologías.

Se concede a esta medida un nivel de interés y viabilidad similares a la anterior pero con un nivel de prioridad más limitado. Deberían realizarse a demanda específica de algún centro o departamento de cara a iniciar dinámicas de cambio internas que podrían incluir la autorización de los equipos visitantes. Y ello siempre en función de objetivos y necesidades concretas.

Iniciativa 10: Investigaciones sobre metodologías.

Las investigaciones (sobre todo en su modalidad de investigación-acción) dan resultados magníficos en la transformación de las prácticas docentes. Los profesores están acostumbrados a investigar y a analizar sistemáticamente procesos pero pocas veces hacemos revertir esas competencias hacia el análisis de la práctica docente. Cuando se ha hecho (a través del uso de observaciones sistemáticas de ciertos procesos, a través de la grabación y análisis posterior de las propias clases, etcétera) los resultados han sido muy buenos.

Se valoró esta acción como de alto interés pero de una viabilidad y prioridad medias, señalándose la conveniencia de que se trate de investigaciones hechas por equipos, que estén incentivadas y que la dedicación a ello sea reconocida como mérito de investigación.

Al igual que en la categoría anterior, estas iniciativas fueron sometidas a consideración de los tres grupos de responsables académicos, equipos rectorales, decanos y directores de centros y directores de departamentos. Los gráficos 15 y 16 reflejan el interés que dichos colectivos otorgan a las iniciativas que acabamos de presentar.

GRÁFICO 15.

Interés en las iniciativas propuestas 4, 5, 6 y 7.

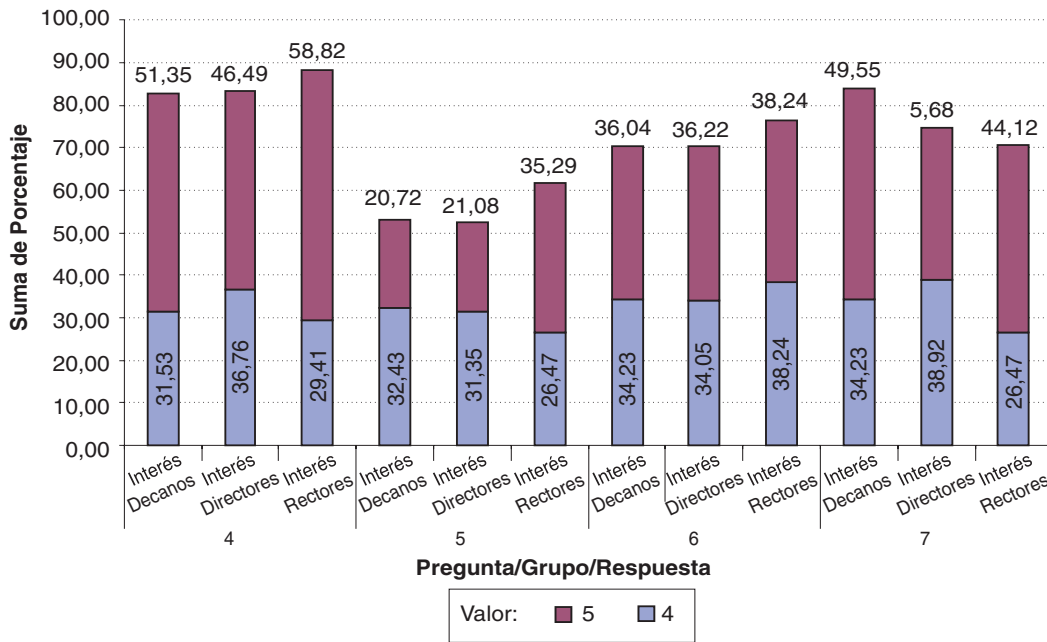
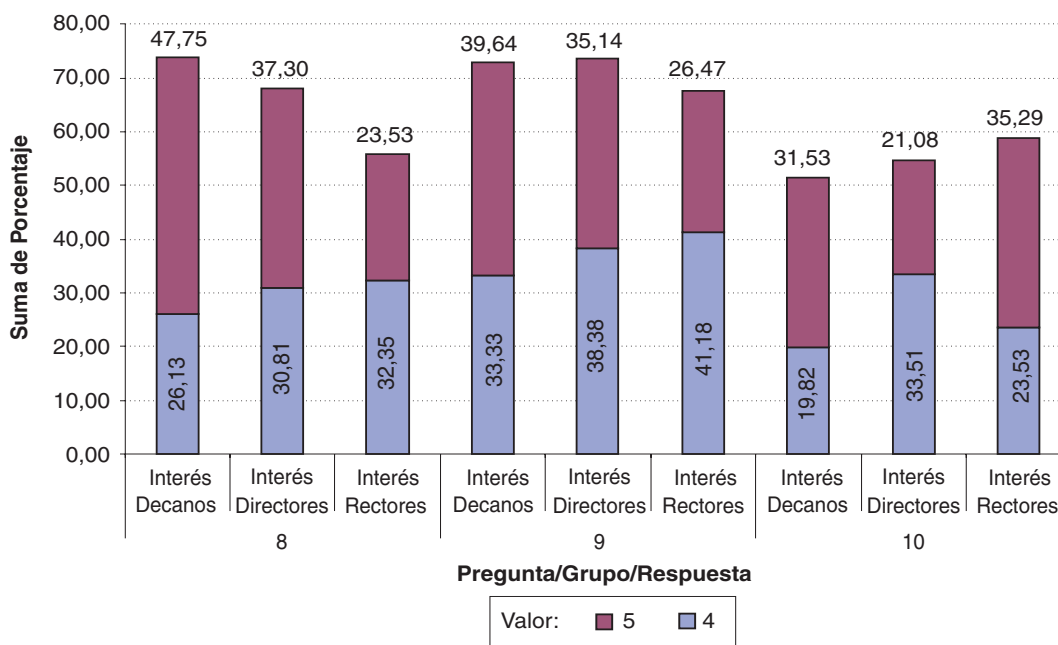


GRÁFICO 16.

Interés en las iniciativas propuestas 8, 9 y 10.



Como puede constatar, aunque todas las iniciativas vinculadas a la formación del profesorado han merecido una consideración bastante alta, la valoración de cada una resulta desigual. El mantenimiento de programas estables de formación parece la medida más interesante. También aparece valorado muy positivamente el entrenamiento en metodologías específicas. Por el contrario, los cursos *on line* sobre docencia y la investigación sobre metodologías docentes reciben valoraciones positivas más bajas. Los tres grupos coinciden en que la iniciativa con mayor viabilidad y de más alta prioridad es la del mantenimiento de los programas de formación del profesorado (aunque con algunas reticencias por parte de los responsables de centros y de departamentos), del entrenamiento sobre metodologías específicas y de las visitas de profesores extranjeros.

Sin embargo, no ocurre lo mismo si se analiza la prioridad y viabilidad de estas iniciativas consideradas por los encuestados. Ambos análisis presentan mayores diferencias en las valoraciones de los colectivos y los resultados globales no son tan óptimos como en el caso del interés. Estos resultados pueden verse reflejados en los gráficos 17, 18, 19 y 20.

GRÁFICO 17.

Prioridad en las iniciativas propuestas 4, 5, 6 y 7.

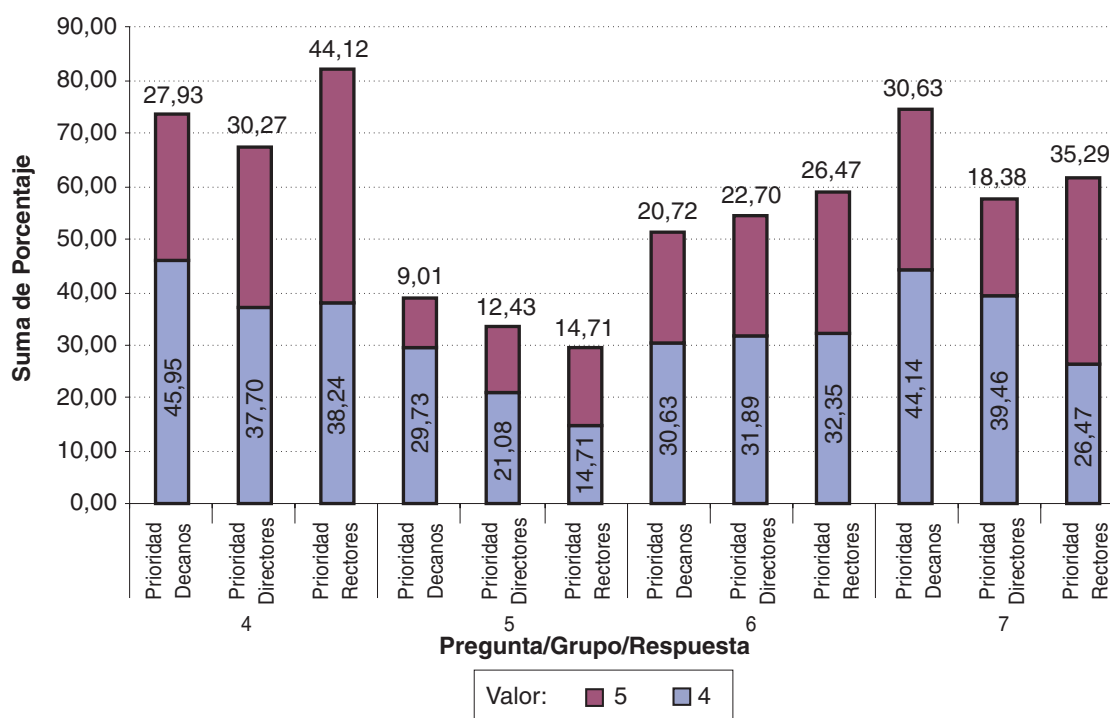


GRÁFICO 18.

Prioridad en las iniciativas propuestas 8, 9 y 10.

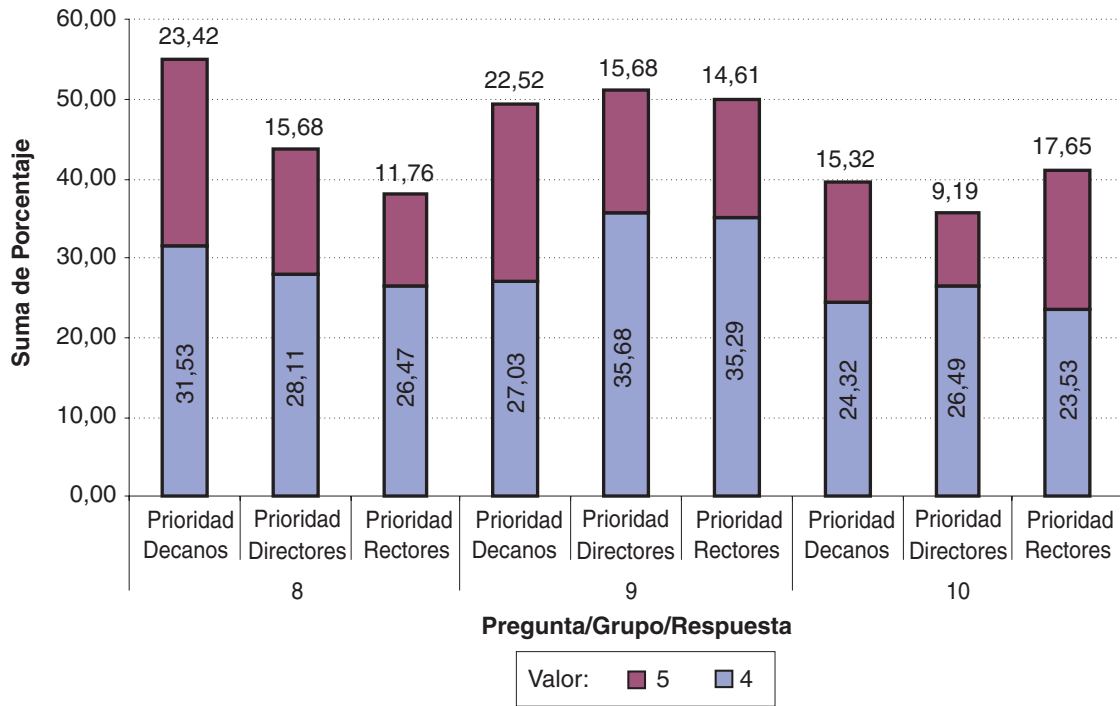


GRÁFICO 19.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 4, 5, 6 y 7.

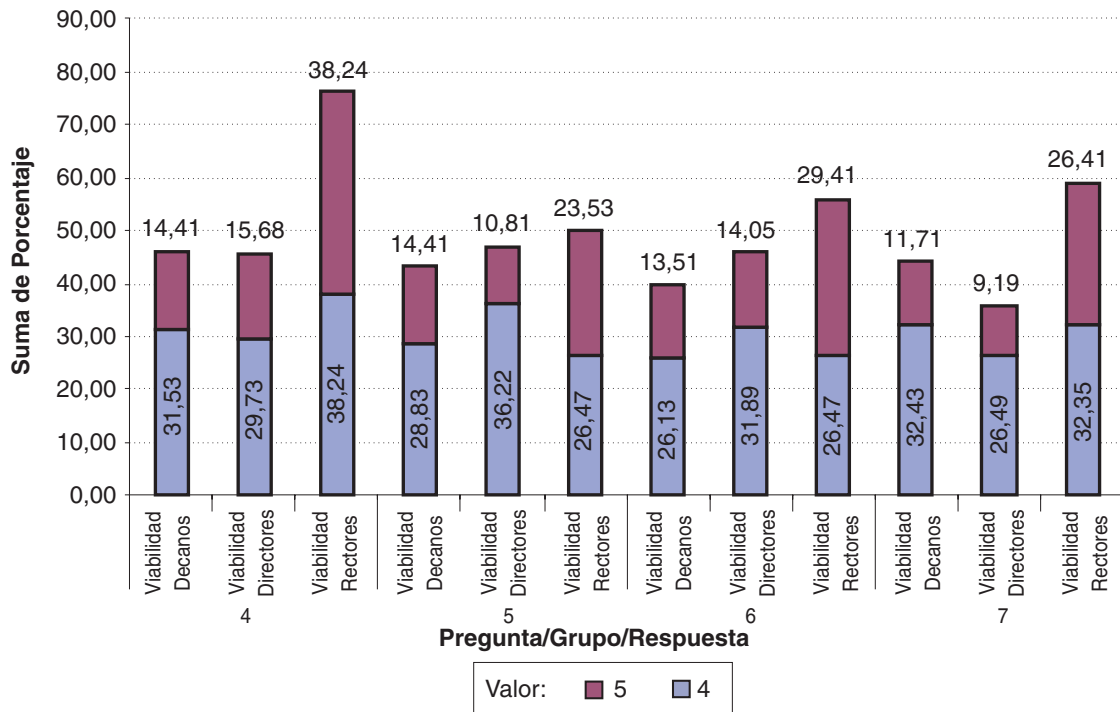
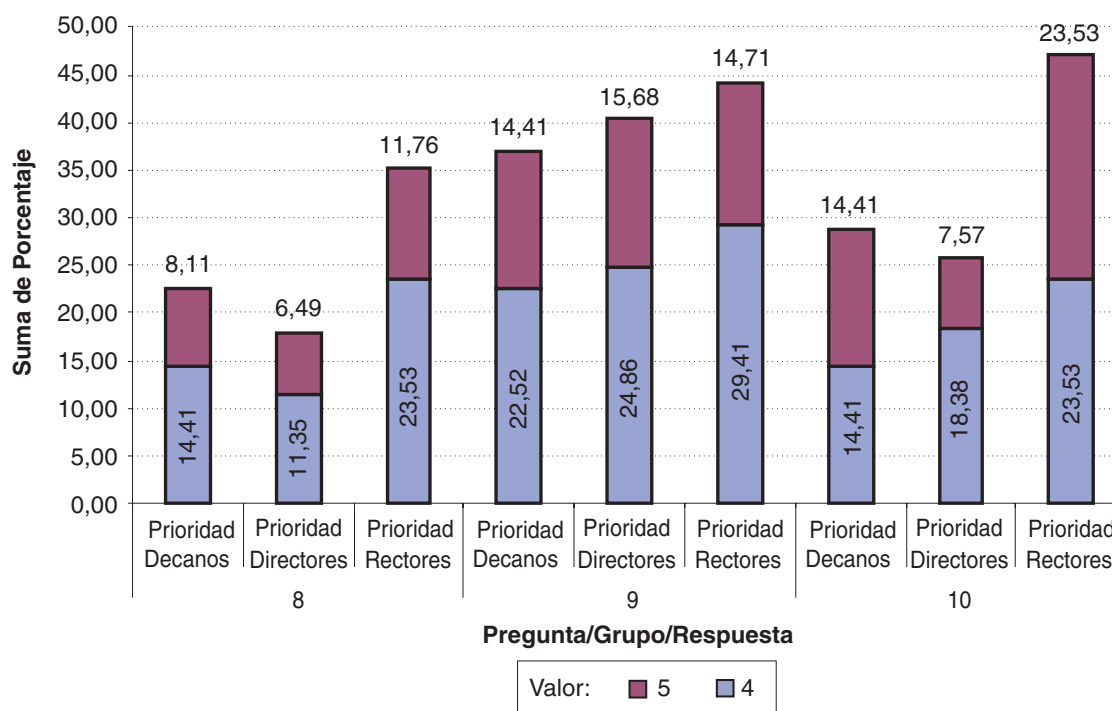


GRÁFICO 20.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 8, 9 y 10.



3.3.3 Referentes y modelos sobre metodologías

Otro de los apartados básicos en el que se deberá basar la transformación de las metodologías educativas tiene que ver con la búsqueda de modelos que sirvan de puntos de referencia. La literatura pedagógica que ha estudiado los procesos de reformas educativas insiste mucho en este punto: se necesitan ejemplos y marcos de referencia que sirvan de orientación. Esos ejemplos de buenas prácticas pueden darse en nuestra propia Universidad o en otras universidades. Los nuevos enfoques del *benchmarking* en el desarrollo de procesos de mejora en las Universidades parten de los mismos postulados: ayuda mucho a la hora de definir proyecto de mejora el identificar instituciones punteras que sirvan de marco de comparación y evaluación para el establecimiento de planes estratégicos. Se han incluido en este apartado las siguientes iniciativas:

Iniciativa 11: Identificar y diseminar buenas prácticas.

Tan importante es este apartado en la mejora de la docencia que se ha marcado como una de las prioridades del proceso de convergencia: potenciar la visibilidad de los procesos, especialmente de aquellos que puedan marcar hitos de excelencia en las prácticas formativas. Existen numerosas iniciativas en marcha en este sentido y convendría incrementarlas en los próximos años hasta cubrir todo el espectro de carreras y especialidades.

Esta medida se ha valorado como de máximo interés y prioridad. Podría operativizarse a través de convocatorias públicas para premiar las buenas prácticas que posteriormente habrían de ponerse a disposición del resto de la comunidad universitaria.

Iniciativa 12: Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad.

Algunas acciones en este sentido se han puesto en marcha ya, aunque principalmente en aspectos que se refieren a exigencias de tipo burocrático: presentar la programación, establecer fechas de exámenes, propiciar revisión de exámenes, etcétera. Algunas otras dimensiones podrían ir identificándose como elementos clave de la formación (y parámetros de la evaluación de la docencia).

Se trata de una cuestión de alto interés y viabilidad que debería constituir una prioridad en la renovación de las metodologías. Una acción de este tipo debería formar parte de los planes estratégicos para la mejora de la docencia que incluyera el uso de las TIC, el trabajo colaborativo, la creación de recursos didácticos para la mejora del aprendizaje, etc. También habría que contar con medidas complementarias que incentivasen su aplicación.

Iniciativa 13: Solicitar del MEC que incorpore directrices metodológicas.

En la fase de diagnóstico de la situación de las metodologías en la universidad, ha habido instituciones que han propuesto que las directrices que elabore el Consejo de Coordinación Universitaria para los nuevos títulos deberían incluir también directrices generales referidas a las metodologías. Una especie de parámetros metodológicos básicos que se considerarían importantes para la formación en la titulación. Sin embargo, esta opción no ha sido considerada como viable en los posteriores niveles de discusión dentro de la Comisión porque plantearía contradicciones con la necesaria flexibilidad y autonomía de las universidades.

Iniciativa 14: Aprovechar la experiencia internacional de nuestros estudiantes Erasmus.

Tanto los estudiantes extranjeros que recibimos en nuestras universidades como los nuestros que se desplazan a otras universidades pueden ser una fuente informativa de gran riqueza en relación al tipo de metodología formativa que se utiliza en el contexto universitario europeo.

Se trata de una iniciativa de notable interés y que podría operativizarse a través de foros u otros mecanismos de recuperación de experiencias. Los estudiantes Erasmus, podrían, también, desarrollar tutorías con otros estudiantes. Por otra parte, aunque la iniciativa se refiera, por su mayor facilidad de aplicación, a los estudiantes, también podría ampliarse al profesorado que haya participado en procesos de intercambio.

Iniciativa 15: Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes.

Podría ser otra iniciativa de particular interés. A través de estímulos directos o indirectos (subvenciones, reconocimiento, iniciativas de planificación estratégica, etcétera) puede ir creándose una red básica de experiencias que sirvan de punto de referencia para los demás. Se ha hecho ya con el proceso de convergencia (las experiencias piloto) y podría ampliarse al ámbito de la implantación de metodologías avanzadas.

Se ha valorado esta iniciativa como de gran interés solicitando que se potencien e inter-cambien las ya existentes y se inicien otras nuevas.

Al margen de las iniciativas propuestas desde la Comisión, los grupos de trabajo han planteado otras propuestas complementarias que cabría incluir en esta categoría:

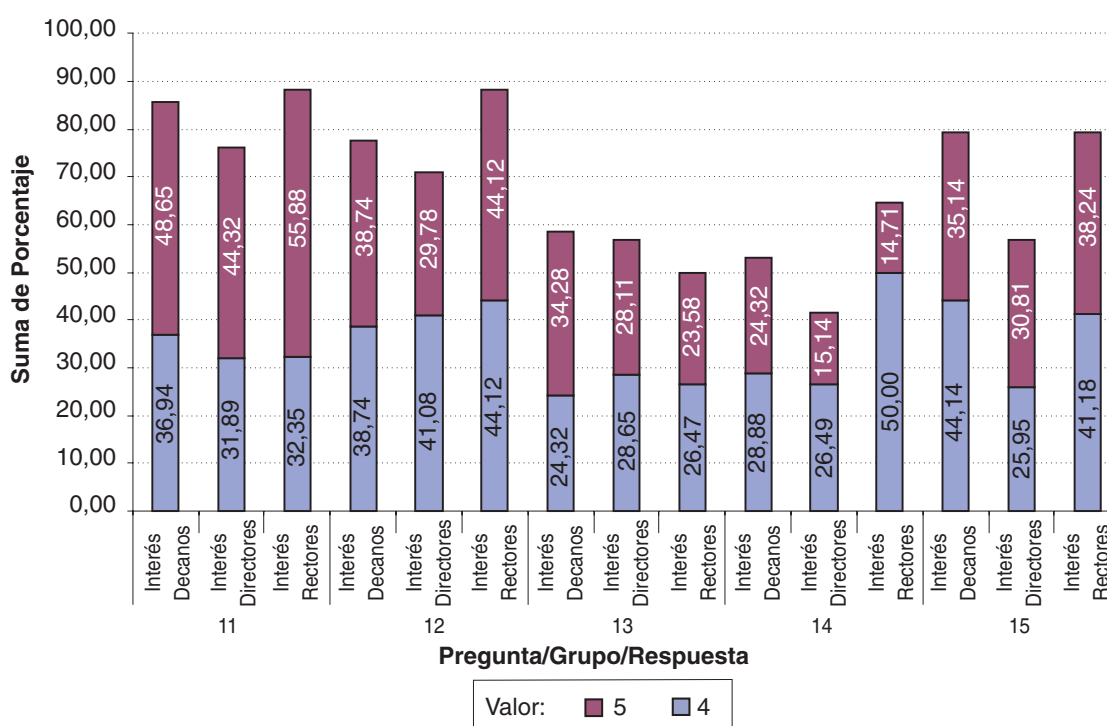
- * La participación de los estudiantes en proyectos diversos en los que ellos jugaran papeles activos y desempeñaran responsabilidades a su medida.

* La posibilidad de convocar concursos para proyectos que tengan como objetivo la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, los datos recogidos a través de las encuestas a los tres grupos de responsables académicos ofrecen una imagen muy positiva del valor y sentido de las propuestas aquí mencionadas. Los resultados obtenidos respecto al interés manifestado por las diferentes iniciativas aparecen reflejados en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 21.

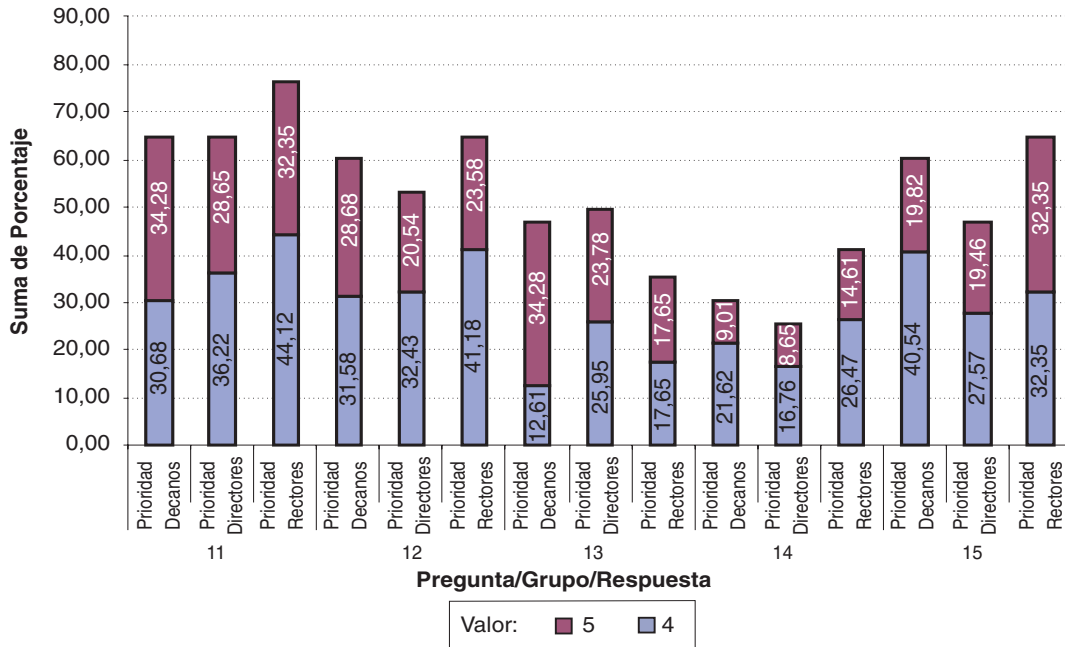
Interés en las iniciativas propuestas 11, 12, 13, 14 y 15.



La primera de las opciones planteadas es la que recoge mayor consenso entre quienes responden a la encuesta. Tanto rectores como decanos y, en menor medida, también los directores de departamento, consideran de alto interés y prioridad (véase el gráfico 22 de la página siguiente) el identificar, hacer visibles y diseminar las buenas prácticas docentes. También se ha valorado muy positivamente el establecer ciertos estándares básicos relacionados con la evaluación de la docencia (que incluyan aspectos de la metodología) y el potenciar las experiencias piloto, en este caso, sobre dimensiones metodológicas.

GRÁFICO 22.

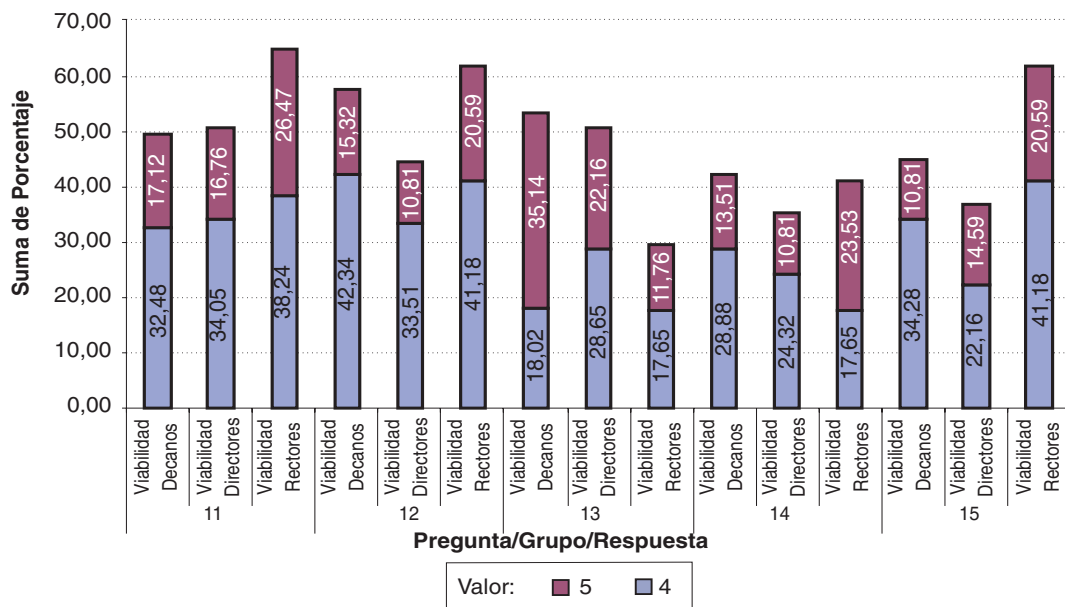
Prioridad en las iniciativas propuestas 11, 12, 13, 14 y 15.



Respecto a la viabilidad de las diferentes iniciativas planteadas, es curioso observar, como se refleja en el siguiente gráfico, cómo es el colectivo de Rectores el grupo que considera de modo más favorable la disponibilidad de recursos para hacerlas viables.

GRÁFICO 23.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 11, 12, 13, 14 y 15.



3.3.4 Innovación en la universidad

A veces, predomina una visión injustamente pesimista sobre el quehacer docente de las universidades españolas. Se tiende a hacer planteamientos excesivamente generales (sobre la pobreza didáctica, el desinterés, la orientación memorística o libresca de la docencia, etcétera) que resultan injustos pues no toman en consideración las numerosas experiencias innovadoras que en la actualidad están en marcha. Son muchísimos los profesores y profesoras fuertemente comprometidos en el desarrollo de una docencia de más calidad. Lo que importa es estimularlos y darlos a conocer.

En ese contexto, que indica una gran disponibilidad y apertura a nuevas iniciativas por parte de un gran grupo de profesores, habría que estimular e incentivar experiencias docentes innovadoras que vayan abriendo nuevos caminos. Entre las muchas y diversas acciones posibles en este marco, la Comisión se ha planteado revisar las siguientes:

Iniciativa 16: Premios (o alguna forma de reconocimiento institucional) a la originalidad metodológica o a prácticas docentes de excelencia.

A veces es más importante el reconocimiento público que el dinero que se pueda recibir. Pero cualquiera que sea la iniciativa en este ámbito, si se mantiene durante un cierto tiempo, genera una cultura de la innovación que sirve de contexto alimentador capaz de suscitar un clima institucional favorable a la aparición de iniciativas de mejora.

Se trata de una medida valorada como de alto interés y fácil viabilidad. La convocatoria de premios exige que se produzca bajo condiciones claras y transparentes. El reconocimiento del mérito debería incluir la publicación de la experiencia premiada. Habría que orientar los premios más hacia iniciativas de equipos que a acciones individuales. Por otra parte, una interesante innovación dentro de esta propuesta sería incorporar a los estudiantes a los jurados para que también contara su perspectiva.

Iniciativa 17: Jornadas anuales sobre innovaciones metodológicas.

Se trata de una iniciativa bastante extendida entre las universidades y que está teniendo un impacto muy positivo sobre la docencia. Anualmente se convoca al profesorado que está participando en alguna innovación (por ejemplo, a todos los grupos con proyectos de innovación) para que expongan públicamente su experiencia. Ello resulta muy estimulante no sólo por lo que supone de exigencia el tener que presentar públicamente su proyecto y el proceso seguido, sino también porque a través del intercambio de experiencias cada grupo puede contrastar el camino seguido y las dificultades halladas con lo que han realizado otros.

Así todos aprendemos de todos (el "aprendizaje coral" del que hablaba Vigotsky).

Se trata de una iniciativa que se ha considerado de alto interés, sobre todo si ayuda a diseminar "buenas prácticas docentes". Una condición importante para su impacto institucional es conseguir la implicación efectiva de los equipos decanales y las direcciones de los departamentos y que no quede como una iniciativa marginal de alguna instancia técnica. La participación en estas convocatorias puede incentivarse a través de la publicación de los trabajos, la concesión de premios a las mejores experiencias o el reconocimiento de la participación como mérito docente.

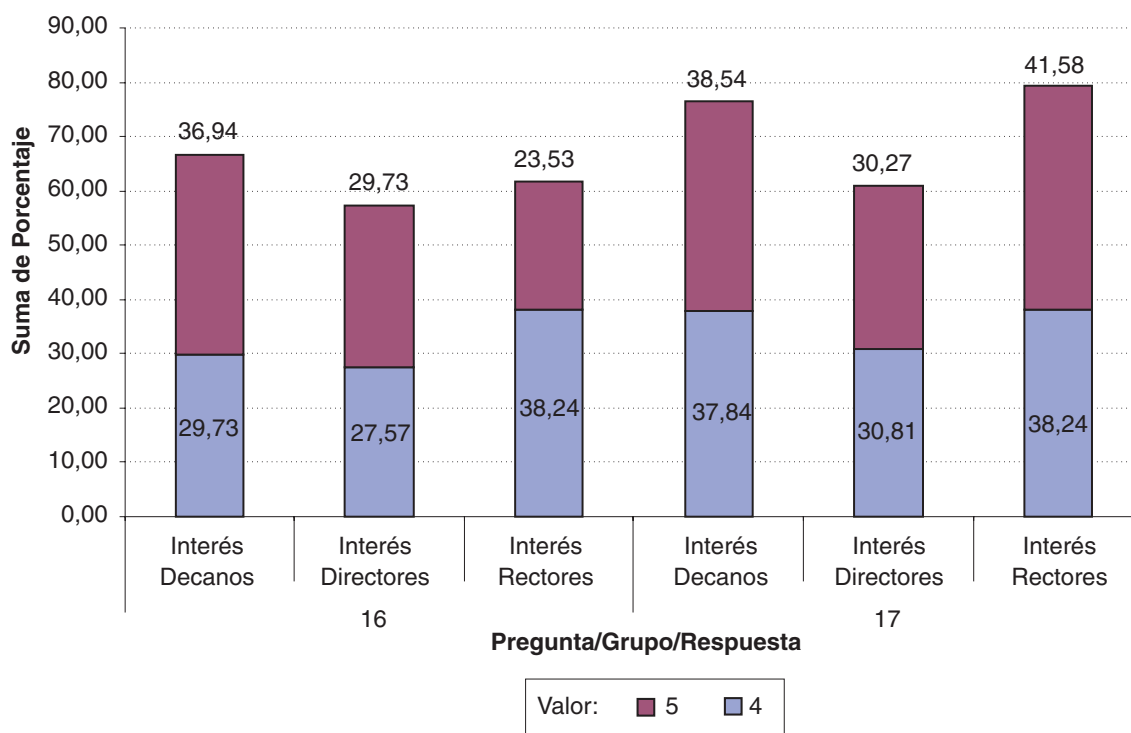
También en este caso los grupos de trabajo han sugerido la inclusión de una acción más al catálogo de las propuestas:

- * Creación y consolidación de equipos de innovación educativa capaces de desarrollar proyectos de innovación a medio plazo y que habrían de recibir el mismo trato institucional que reciben los grupos de investigación.

Los resultados de las encuestas a los responsables académicos (equipos rectorales, responsables de centros y de departamentos) fueron también favorables a las iniciativas propuestas para potenciar la innovación (véase el gráfico 24). Tanto el interés como la prioridad y la viabilidad de las dos iniciativas obtuvieron valores superiores a 4 (siendo el valor máximo el 5) en los tres colectivos excepto en el caso de los Directores que valoraron la prioridad y viabilidad de la iniciativa 16 (establecer premios a la originalidad metodológica o a prácticas docentes de excelencia) por debajo de 4.

GRÁFICO 24.

Interés en las iniciativas propuestas 16 y 17.



Las dos opciones que se proponen en este apartado reciben puntuaciones positivas, pero es la segunda de ellas (organizar unas jornadas anuales sobre docencia) la que concita un mayor interés a los 3 grupos. Se trata de una idea sencilla y que ya ponen en práctica numerosas universidades. Con todo, no se les otorga, como se ha indicado en líneas precedentes, un gran nivel de prioridad (aunque recibe mejores valoraciones en este apartado la organización de las jornadas anuales que los premios) y tampoco de viabilidad. Estos datos aparecen reflejados en los gráficos 25 y 26 siguientes.

GRÁFICO 25.

Prioridad en las iniciativas propuestas 16 y 17.

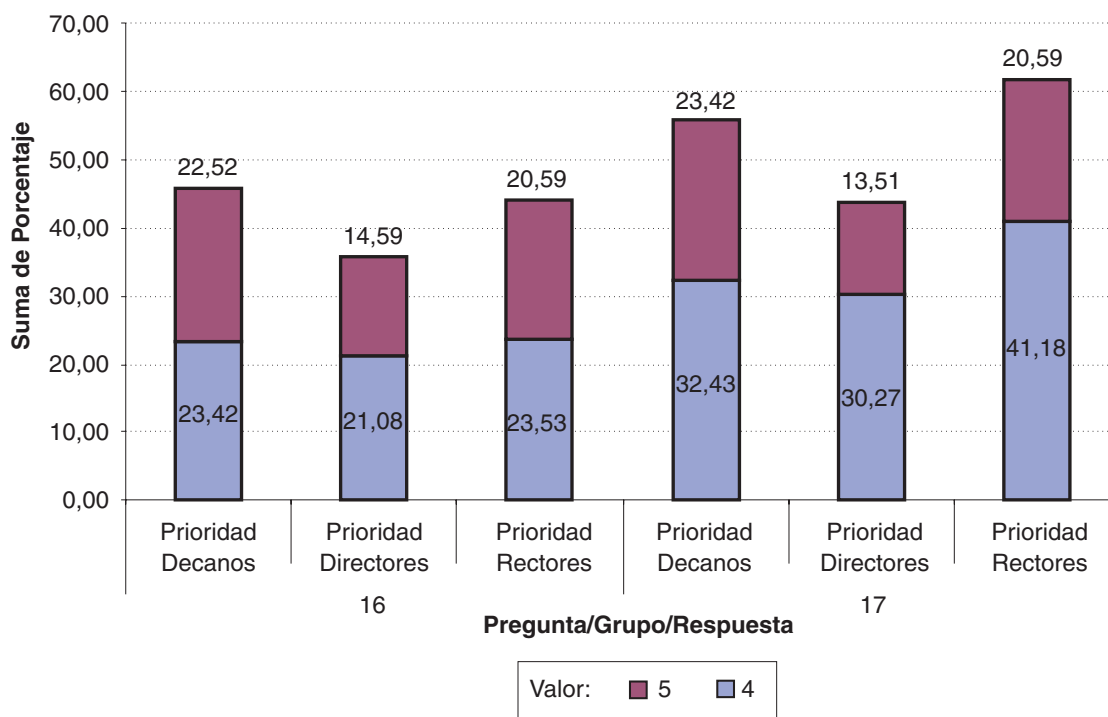
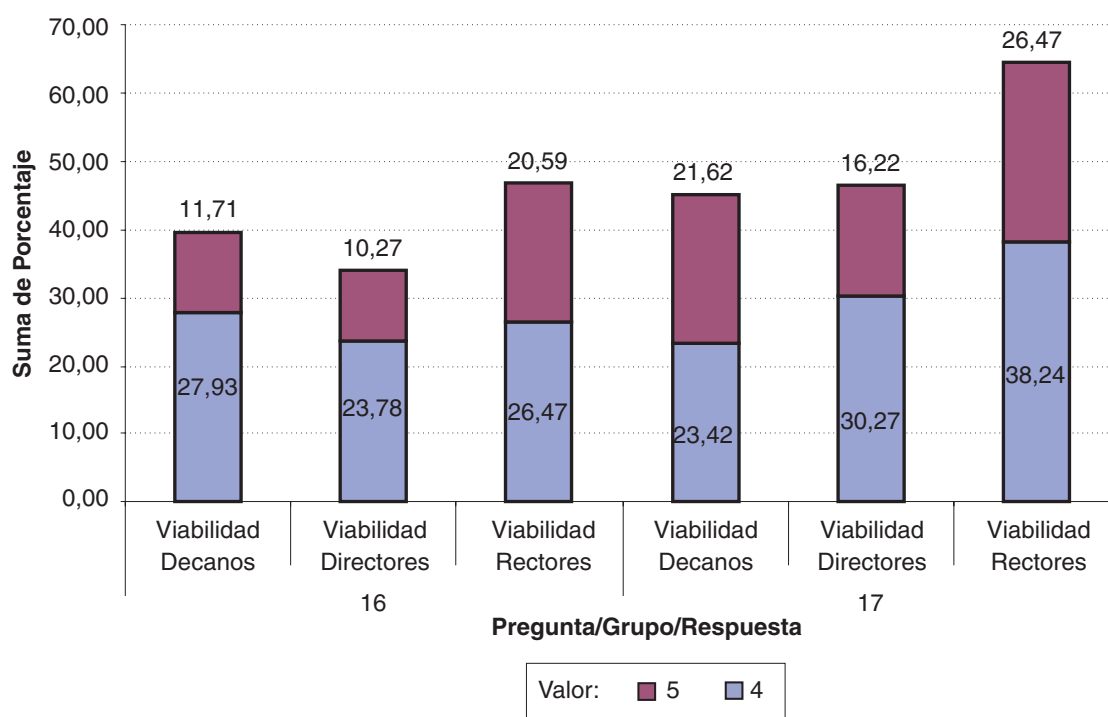


GRÁFICO 26.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 16 y 17.



3.3.5 Recursos para la docencia

Como suelen insistir los teóricos de la calidad, no hay mejora posible y duradera que se pueda construir desconsiderando los recursos disponibles. Contar con recursos adecuados puede no ser suficiente pero es, desde luego, necesario para la mejora de las metodologías. Lo que se ha llamado "calidad de diseño" depende directamente de este factor. La aparición de las TIC ha abierto perspectivas de alcance ilimitado para la docencia. Y otro tanto está sucediendo con nuevas propuestas metodológicas y de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Pero todo ello requiere de condiciones propicias y recursos suficientes.

Como se ha señalado en un punto anterior, no hay comparación posible entre la universidad española actual y la que teníamos hace unos pocos años, dado que los recursos han mejorado de forma sustantiva. Sin embargo, en lo que se refiere a la docencia, es preciso poner en marcha iniciativas que enriquezcan el bagaje de recursos didácticos disponibles por los docentes. Entre esas posibles iniciativas para optimizar los recursos, la Comisión plantea las siguientes:

Iniciativa 18: Oferta en la intranet de una batería de recursos para la docencia.

A esta iniciativa se le ha denominado, también, "factoría de recursos" (porque no solamente se accede para utilizarlos sino que se puede colaborar en su construcción y desarrollo). Se trata de una especie de mediateca virtual a la que pueda acudir el profesorado para hallar materiales de diverso tipo que le pueda ser útil para el desarrollo de su trabajo docente.

Se ha valorado esta acción como de alto interés. También se le ha atribuido una muy fácil viabilidad y, por ende, una alta prioridad para la renovación de las metodologías. Para operativizarla se propone que las universidades adopten plataformas virtuales y formatos estándar de forma que puedan intercambiarse recursos y dispositivos didácticos.

Iniciativa 19: Un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia.

Quizás sea éste el aspecto en el que más se ha avanzado a nivel global. Pero su impacto en las metodologías es todavía titubeante e incierto. Y quedan muchas posibilidades por explorar: por ejemplo, todo lo que se refiere a la comunicación interactiva y creación de redes entre instituciones y personas (a nivel nacional e internacional). Algunos grupos interuniversitarios ya han comenzado a trabajar en esa línea pero aún queda mucho por hacer sobre todo en lo que se refiere a la comunicación -intercambio- y cooperación internacional entre profesores y estudiantes.

Se trata de una iniciativa de alto interés pero con algunos problemas de viabilidad sobre todo por la dispersión de plataformas. Habría que facilitar el establecimiento de sistemas comunes o, al menos, compatibles. Y se precisa, en cualquier caso, un notable esfuerzo en formación tanto del estudiantado como del profesorado para sacar el máximo partido a estas herramientas en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje pues ése ha de ser su objetivo básico.

Iniciativa 20: Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios.

Ello significaría la posibilidad de generalizar, igualmente, el trabajo *on line* de los estudiantes en todos los espacios de la universidad.

Se ha considerado una acción de fácil implantación pero de menor interés y prioridad. Muchas universidades ya cuentan con ella.

Iniciativa 21: El establecimiento de un sistema estable de apoyo a la docencia y a la innovación en las universidades.

No se trata sólo de contar con un vicerrectorado, sino de personas ubicadas en cada Facultad o Titulación especialmente preparadas y dispuestas a servir de apoyo a los procesos de mejora que se pongan en marcha. Uno de los principios de la innovación es que ninguna iniciativa de cambio prospera si no cuenta con gente que la promueva, la estimule y luche por ella. El mero compromiso formal de las instituciones o grupos no suele resultar suficiente. Se está viendo claramente en los proyectos piloto de la convergencia y también en los diversos procesos de innovación puestos en marcha en diversas universidades: solamente cuando existe compromiso de los centros y cuando algún grupo de personas está especialmente comprometido en el proceso (y dispuesto a estimular y ayudar a los compañeros) es cuando las iniciativas salen adelante (y aún así, no sin dificultad). Preparar grupos de profesores en cada Facultad se convierte en una condición importante para llevar a cabo cualquier iniciativa de mejora.

En el debate de esta medida se consideró como de alto interés y prioridad, así como de viabilidad aceptable. Ponerla en marcha requiere de ciertas condiciones tanto en lo que se refiere al profesorado que ejerza esa función (su experiencia docente, su pertenencia a los diversos campos del saber, su capacidad de liderazgo, etcétera) como en lo que puede significar la función que se les encomienda (el reconocimiento de la actividad que desarrollen, el dotarles de capacidad de toma de decisiones en el ámbito de la docencia, el poder contar con el asesoramiento de alguna unidad técnica, etcétera).

Iniciativa 22: La constitución de alguna instancia institucional, de carácter técnico, que sirva de recurso de apoyo a los procesos de innovación metodológica.

Los procesos didácticos son procesos complejos y necesitan de recursos técnicos de apoyo. Nadie discute hoy en día esa cuestión en lo que se refiere a los medios técnicos como el mantenimiento de equipos, pero sigue sin aplicarse a las cuestiones didácticas. Lo primero resulta necesario sin duda, pero la universidad precisa, también, de personas especialistas en pedagogía universitaria y en didáctica que se pongan al servicio de la comunidad para resolver sus dudas o, cuando menos, colaborar con ellos en la búsqueda de la respuesta más adecuada. Si uno se fija en las mejores universidades del mundo, todas ellas cuentan con esos servicios y con personal especializado dedicado full time a las funciones de apoyo⁶.

Se trata de una medida que se ha considerado de gran interés y prioridad, sobre todo en los actuales momentos de construcción del EEES, y cuya viabilidad no debe presentar problemas en la mayor parte de las universidades.

A lo largo de las discusiones en grupo de estas medidas, han aparecido también otras propuestas en relación a los recursos que merece la pena considerar en este proceso de renovación de las metodologías. En concreto, dentro de este apartado se propone una acción:

- * Adecuación de los espacios y las infraestructuras a las nuevas exigencias metodológicas.

Esta propuesta, a la que se ha atribuido un alto interés y prioridad, recoge la necesidad de transformar los actuales espacios de enseñanza y aprendizaje de forma tal que resulten coherentes con las nuevas propuestas metodológicas que se plantean en el proceso de convergencia. Se

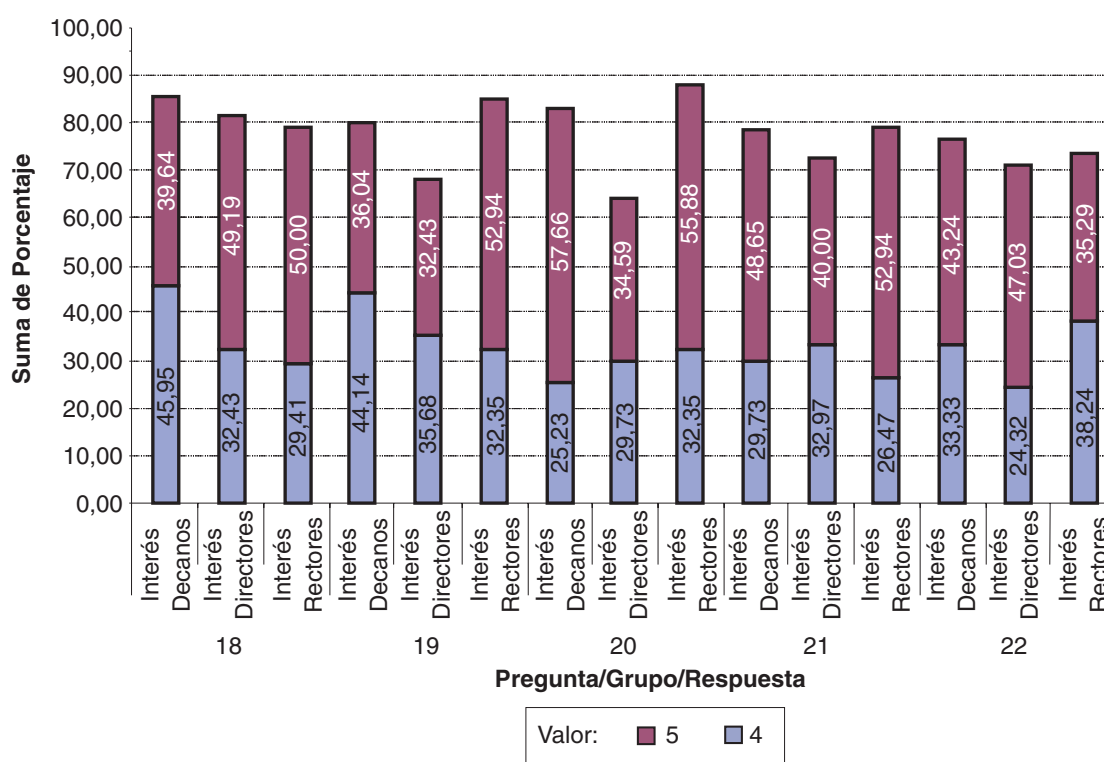
⁶ Véase como simple ejemplo el Center for Teaching de la Universidad de Massachussets www.umass.edu/cft/ o el Searle Center for Teaching Excellence <http://northwestern.edu/links.html>

precisan de menos clases grandes y de más espacios intermedios aptos para el trabajo en seminario. Se precisan también de espacios adecuados a la realización de tutorías con grupos pequeños. Es el momento para llevar a cabo planes integrales de adaptación, coordinados por los equipos de gobierno de las universidades.

Por otra parte, los equipos responsables de las diversas instancias académicas que participaron en la encuesta han valorado también de manera muy positiva las diferentes acciones orientadas a la optimización de los recursos para el cambio metodológico. Los resultados obtenidos figuran en el gráfico:

GRÁFICO 27.

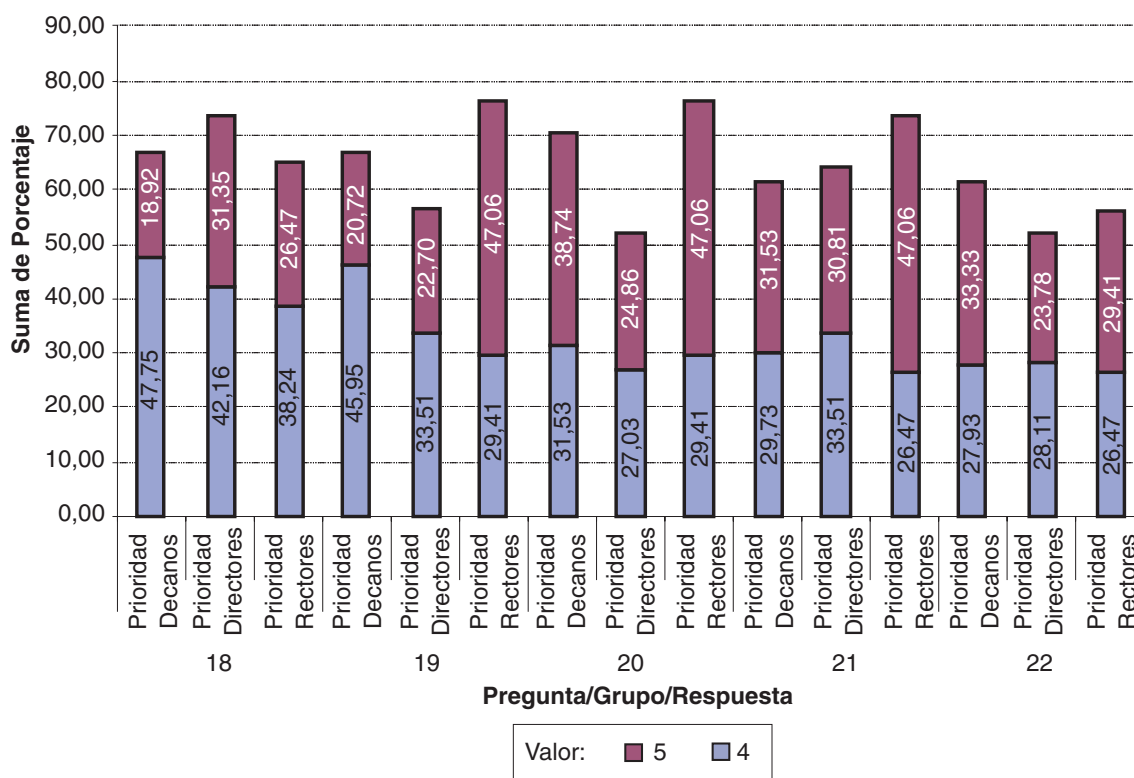
Interés en las iniciativas propuestas 18, 19, 20, 21 y 22.



El contar con recursos suficientes para la docencia ha sido, tras el compromiso institucional, el apartado que más interés ha suscitado a los grupos participantes en la encuesta. Todas las iniciativas recogidas en este apartado han merecido valoraciones muy positivas, con posiciones negativas prácticamente inexistentes. Tanto los equipos rectorales como el grupo de decanos y directores de centros conceden gran importancia y prioridad (véase el gráfico 28 de la página siguiente) al uso de las nuevas tecnologías como herramientas para la mejora metodológica. Algo más reticentes se muestran los directores y directoras de departamento. También han destacado los tres grupos la importancia de contar con una red de personas de apoyo a la innovación en los centros.

GRÁFICO 28.

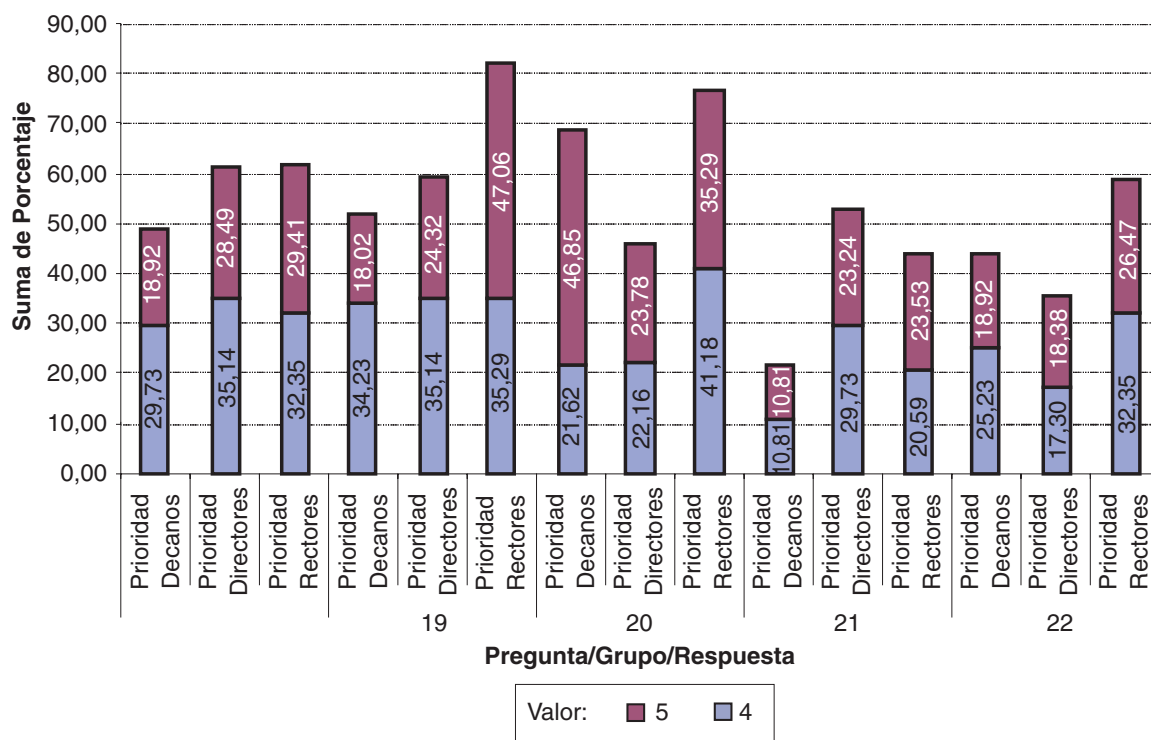
Prioridad en las iniciativas propuestas 18, 19, 20, 21 y 22.



De todas las medidas mencionadas las que parecen más viables económicamente a los equipos rectorales son la que se refieren al uso intensivo de las TIC en la docencia (que se destaca notablemente del resto de las iniciativas) y a la generalización de la red WIFI. Ésta es, también, la medida más viable para los decanos/as. Los directores/as de departamento se decantan por la oferta de recursos para la docencia a través de la red y la intensificación de las TIC en la docencia. Llama mucho la atención que aspectos considerados como importantes, e incluso prioritarios, como la existencia de personal de apoyo a la innovación en los centros, son valorados como poco viables, especialmente por los equipos decanales que serían teóricamente los principales beneficiarios de su consolidación. Una consideración similar podría hacerse en relación a las instancias institucionales de apoyo técnico a estos procesos de innovación: se han considerado de interés alto, de prioridad media y de viabilidad baja como queda reflejado en el gráfico 29 de la página siguiente.

GRÁFICO 29.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 18, 19, 20, 21 y 22.



3.3.6 Incentivos

Con frecuencia, ante propuestas que implican mejoras y, por ende, mayor esfuerzo por su parte, algunos profesores suelen preguntar por las contraprestaciones. ¿Qué recibiremos a cambio?, dicen. Alguien pudiera valorar negativamente tales expresiones por considerarlas excesivamente pragmáticas e interesadas. Pero, en el fondo, responden a una inquietud patente en buena parte del profesorado: las reformas no pueden hacerse a coste cero o basadas en el mero voluntarismo. Se precisan mecanismos capaces de suscitar la adhesión y de justificar el incremento de trabajo o dedicación. Los incentivos no tienen por qué estar vinculados a nuevos aportes económicos (cosa, por otra parte, difícil de encajar en las instituciones públicas), pero sí podrían estarlo a aspectos funcionales (condiciones de trabajo) o materiales (aportación de recursos específicos) y podrían vincularse al reconocimiento público del trabajo realizado.

Entre los incentivos válidos para estimular la motivación e implicación del profesorado en iniciativas de mejora de la metodología, la Comisión ha considerado las siguientes:

Iniciativa 23: Incentivos económicos para estimular iniciativas de cambios metodológicos, creación de nuevos materiales, etcétera.

Algunas universidades han puesto en marcha propuestas de este tipo que suelen alcanzar gran aceptación por parte del profesorado. Permite orientar la innovación hacia prioridades institucionales.

Se ha considerado una iniciativa de alto interés. Tales incentivos podrían ofrecerse desde las diversas Administraciones Educativas y desde los rectorados y habrían de estar dirigidos tanto

a profesores individuales como, sobre todo, a grupos y tanto a acciones aisladas como, sobre todo, a la realización de proyectos de innovación docente.

Iniciativa 24: Reconocimiento de la formación.

Cada vez son más los profesores que han participado en alguna iniciativa de formación. Pero, normalmente, se quedan en actividades puntuales cuyo reconocimiento no pasa del habitual certificado de participación. Sería muy importante entender la formación como un continuo que va configurando una formación que se produce en diversas fases (en la línea del *life-long learning* que se postula como motor de la sociedad del conocimiento).

Cada unidad o curso aislado puede tener escaso valor pero tomados en su conjunto pueden valorarse (acreditarse) como un proceso completo de formación que, en función de que se hayan cumplido los requisitos establecidos, dé derecho a un título específico: "master en docencia universitaria"; "doctorado en didáctica de...", etcétera. Hay que señalar que este planteamiento es habitual en muchos sistemas de Educación Superior y que varias iniciativas de este tipo se han puesto en marcha recientemente en varias universidades españolas.

Se ha valorado esta iniciativa como de alto interés y prioridad. Se pone como condición que se definan previamente las competencias básicas para el ejercicio de la docencia y sobre ellas se construya un plan de formación equilibrado y coherente con el modelo educativo de cada universidad. Otra condición importante es que se reconozca esa formación en los procesos de contratación y promoción del profesorado. Se sugiere también la importancia de que existan organismos con capacidad para valorar la calidad de esos planes de formación.

Iniciativa 25: Publicación de las experiencias de innovación metodológica a través de las WEBS institucionales, de boletines, etcétera.

Este tipo de iniciativas permite cumplir con tres requisitos básicos de toda reforma: otorga visibilidad a los nuevas prácticas; sirve de ejemplificación para quien esté buscando modelos o referentes; ofrece, indirectamente, el incentivo del reconocimiento a quienes se han esforzado por llevar a cabo la iniciativa.

Se trata de una iniciativa de gran interés y muy fácil de llevar a cabo. Podrían utilizarse las páginas WEB institucionales (MEC, CCAA, universidades) y aquellas otras con amplia proyección sobre la docencia universitaria (Universia, grupos o redes universitarias, etcétera). Se señalan como condiciones importantes el establecer claros sistemas de clasificación de las aportaciones y de control de su calidad. Podría vincularse esta iniciativa con las otras que planteaban jornadas anuales de intercambio.

Iniciativa 26: Creación de una revista especializada en docencia universitaria.

Publicar sus trabajos, investigaciones o experiencias es fundamental para el profesorado universitario. Y debe hacerse de forma digna, en un medio que posea difusión y reconocimiento (por ejemplo, de cara a los sexenios, a la acreditación de las Agencias, etcétera). El MEC tiene la Revista de Educación con un elevado prestigio en su ámbito. Podría crearse otra revista especializada en la enseñanza universitaria (¿Revista de Educación Superior?) con recursos y condiciones suficientes como para alcanzar en un medio plazo un puesto de prestigio en el contexto internacional.

En la discusión de grupo se otorgó un interés relativo a esta iniciativa, siendo así que parecería prioritario el aprovechar las revistas ya existentes abriendo en ellas secciones específicas sobre innovación docente. También se señala la importancia de no contraponer producciones docentes con investigadoras.

El trabajo en los grupos aportó una nueva iniciativa que podría incluirse en este apartado:

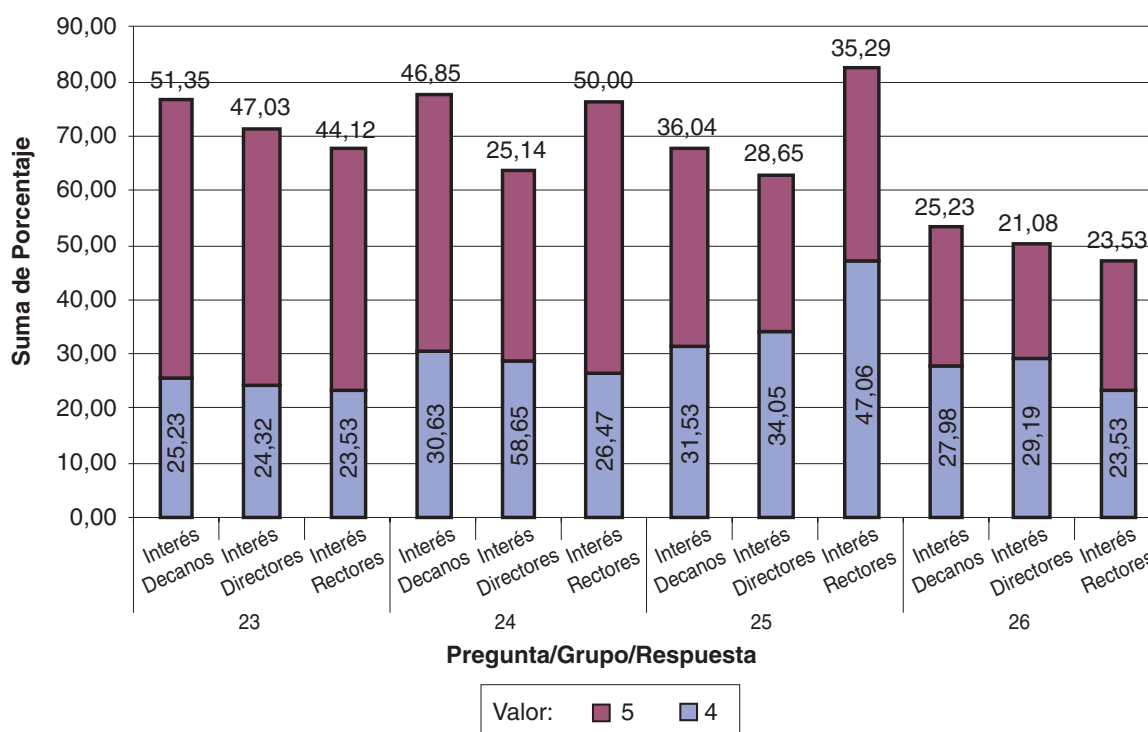
- * Establecer incentivos para los estudiantes.

También se podría estimular la implicación de los estudiantes a la dinámica universitaria a través de incentivos de diverso tipo: incorporarlos a la gestión de los cursos y materias; reconocerles créditos por su participación en innovaciones o procesos piloto; información actualizada sobre los procesos puestos en marcha y con las ventajas que podrían obtener de ellos para su formación; recompensas económicas (mediante la financiación en la compra de portátiles, por ejemplo, etcétera).

Los resultados de las encuestas a los tres grupos de responsables académicos arrojan datos que confirman una alta valoración o interés de las iniciativas recogidas en este apartado:

GRÁFICO 30.

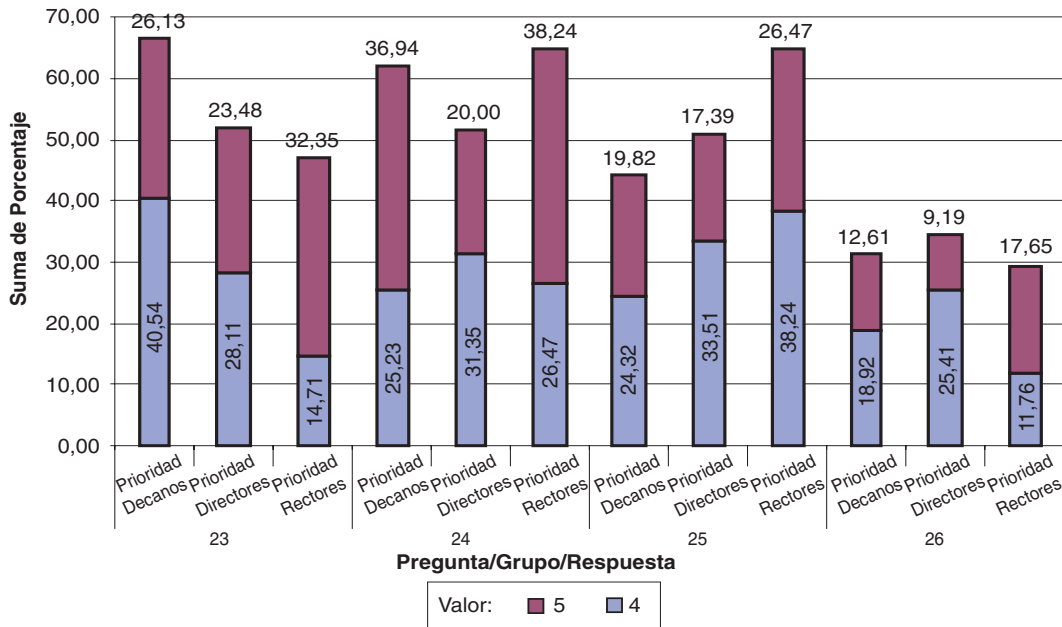
Interés en las iniciativas propuestas 23, 24, 25 y 26.



Aunque el tema de los incentivos suele plantear altos niveles de controversia, se trata de iniciativas que han suscitado elevadas cotas de interés en los tres grupos participantes. Para los equipos rectorales posee un especial interés y prioridad (véase el gráfico 31 de la página siguiente) hacer públicas, a través de la Web institucional, las experiencias de innovación metodológica, así como buscar alguna fórmula de reconocimiento y acreditación de la formación para la docencia. Esta posibilidad de acreditación de la formación en forma de postgrado o master ha parecido de gran interés también a los decanos/as, al igual que la búsqueda de incentivos económicos para el profesorado más implicado en las innovaciones. Los directores/as de departamento han resalta-do el interés de contar con una revista especializada en docencia universitaria, insistiendo, además, en la importancia y prioridad de los incentivos económicos y la acreditación de la formación.

GRÁFICO 31.

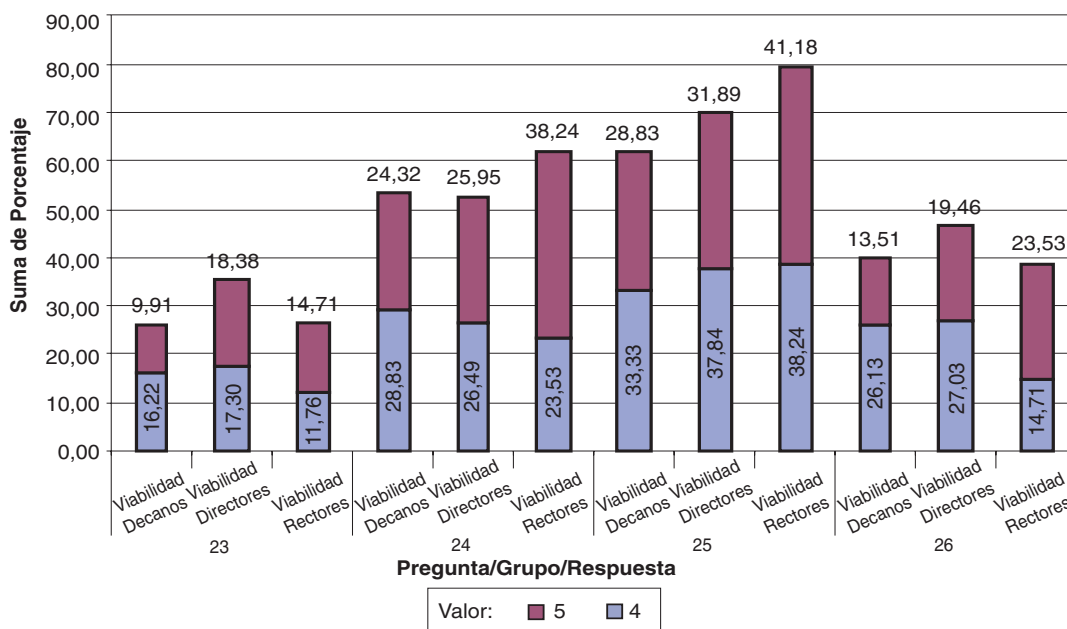
Prioridad en las iniciativas propuestas 23, 24, 25 y 26.



A pesar del interés y prioridad otorgada a las diferentes iniciativas o medidas citadas, la viabilidad económica no obtiene puntuaciones tan favorables en los tres colectivos encuestados, como se refleja en el gráfico siguiente:

GRÁFICO 32.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 23, 24, 25 y 26.



3.3.7 Evaluación

Finalmente, debe considerarse la evaluación como otro de los mecanismos capaces de suscitar movimientos de mejora de las metodologías educativas de las universidades españolas. La evaluación de la actividad investigadora consiguió, sin duda, ese objetivo y, ¿por qué no habría de suceder algo parecido, si se ponen los medios adecuados, con la docencia?

La evaluación puede llevarse a cabo, como bien es sabido, bajo diversas modalidades y con muy diferentes propósitos. En apartados anteriores se ha hecho referencia a la posibilidad de ir fijando ciertos estándares como indicadores consensuados de calidad metodológica. Si ese fuera el caso, se podrían establecer procesos de evaluación destinados al control del cumplimiento de dichos estándares. Eso ayudaría a identificar y, en su caso, a corregir prácticas claramente erróneas o ineficaces desde el punto de vista del aprendizaje. Pero, igualmente, cabe señalar la potencia de la evaluación como mecanismo dirigido a la mejora. No se trata de penalizar ni establecer sistemas rígidos de control sino de ofrecer un conjunto de herramientas, de uso individual o institucional, destinadas a la identificación de puntos fuertes y débiles en el ámbito de las metodologías y a proponer estrategias de mejora.

En ese marco y con esos propósitos, la Comisión se ha planteado las siguientes posibles iniciativas relacionadas con la evaluación:

Iniciativa 27: Reconocimiento explícito de aspectos de la metodología como dimensión a tomar en consideración cuando se evalúa la docencia.

Por lo general, los aspectos de la metodología que se toman en consideración son muy escasos y están vagamente definidos. Se necesita un empeño mayor en identificar indicadores y aspectos de la docencia como elementos relevantes de la evaluación de los docentes. Por ejemplo, cuestiones como la planificación, la claridad de los objetivos, los materiales entregados a los estudiantes, la organización de los espacios y los tiempos, la estructura de las lecciones, el tipo de habilidades trabajadas, etcétera, son aspectos que merecerían una atención individualizada en la evaluación (lo que traería como consecuencia que también les prestaríamos una atención especial los docentes).

Se trata de una iniciativa que se ha considerado de alto interés aunque con algunos problemas de viabilidad, al menos en el corto plazo. Se indica, además, que los aspectos metodológicos identificados deberían incluir no solamente acciones de aula sino, también, componentes previos (guías docentes, portafolios) y posteriores (evaluación, autoinformes del docente) a la misma.

Iniciativa 28: Potenciación de los portafolios como instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes.

El uso de portafolios docentes está muy generalizado tanto en universidades europeas como en los EEUU, Canadá o Australia. En España apenas hay experiencias significativas al respecto. Sin embargo, el portafolios resulta un instrumento muy potente para reflejar tanto la "visión" que los docentes tienen de la enseñanza, como las prácticas docentes que llevan a cabo y los resultados que tales prácticas traen consigo. Posibilitan, además, combinar la visión sincrónica y la diacrónica (lo que se está haciendo en un momento determinado y lo que se ha hecho en momentos anteriores visibilizando la evolución habida).

Se ha considerado una acción de interés elevado aunque con problemas de viabilidad a corto plazo. También se ha matizado que esos portafolios podrán ser tanto individuales como de equipos docentes.

Iniciativa 29: Estudio sistemático de la valoración de los estudiantes en lo que se refiere a la metodología docente de sus profesores.

Las escalas de evaluación de la actuación docente por parte de los estudiantes suele incluir aspectos que se refieren a la metodología. Podrían enriquecerse los ítems a incluir en la escala (como se señalaba en la iniciativa 27) pero, además, valdría la pena hacer un estudio sistemático de esos ítems para analizar la imagen que los estudiantes dan de las metodologías didácticas de sus profesores. Serviría como punto de referencia para los planes de mejora.

Aunque se considera una medida de interés, se han planteado ciertas reservas sobre su viabilidad y su capacidad de impacto. Las experiencias existentes al respecto no resultan demasiado prometedoras. Se sugiere por ello que se organice mejor la evaluación de los estudiantes en cuanto a los momentos en que se realiza y en cuanto a los modelos de análisis de las mismas. Y, por otra parte, se insiste en que se potencie más la evaluación por pares.

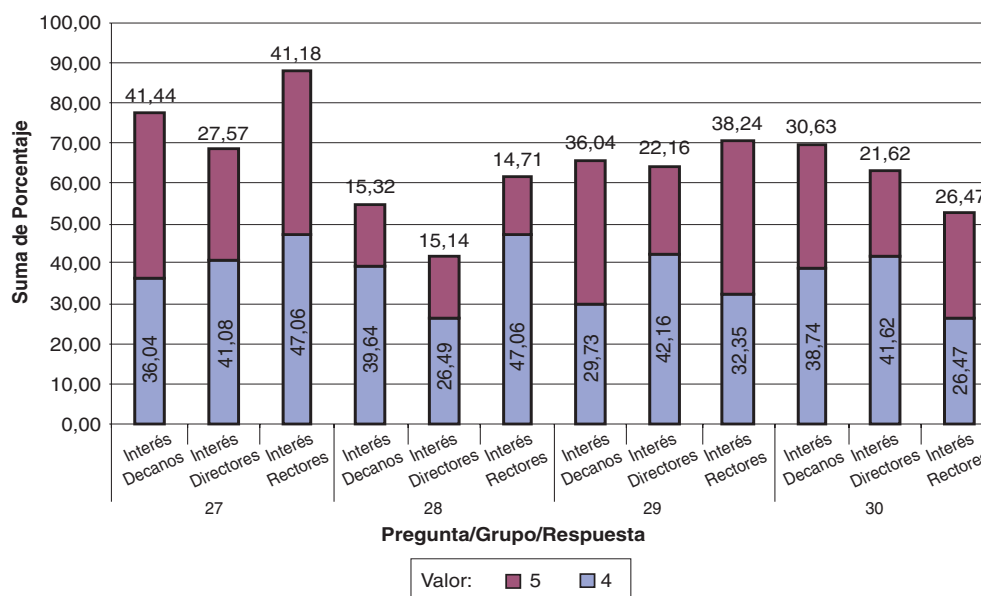
Iniciativa 30: Estudios específicos sobre metodología docente en la universidad.

La opacidad en la que se ha movido tradicionalmente la universidad (en lo que se refiere a las prácticas docentes) impide tener datos fiables sobre la situación real de las metodologías docentes en las universidades. Sería interesante iniciar algún estudio inter-universitario que diera datos fiables y actuales sobre el tipo de prácticas formativas que se están llevando a cabo en las diversas carreras. Podrían ser informes que identificaran puntos fuertes y débiles de la situación actual para dar pie a planes de mejora.

La visión de los equipos rectorales y responsables académicos de centros y departamentos ofrece una valoración bastante matizada de estas iniciativas. Los resultados obtenidos figuran en el gráfico 33.

GRÁFICO 33.

Interés en las iniciativas propuestas 27, 28, 29 y 30.



El reconocimiento explícito de aspectos metodológicos como indicadores de la calidad docente es el aspecto más valorado tanto en su interés como en su prioridad⁷ y viabilidad por los tres colectivos, especialmente por los equipos rectorales (véasen los gráficos 34 y 35). Otro tanto sucede con el estudio sistemático de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, que ha recibido una valoración positiva por parte de los grupos. El hacer estudios específicos sobre metodologías docentes ha parecido mejor a los decanos que a los equipos rectorales. Y la posibilidad de utilizar portafolios ha merecido escasa consideración, sobre todo por parte de los directores de departamento.

GRÁFICO 34.

Prioridad en las iniciativas propuestas 27, 28, 29 y 30.

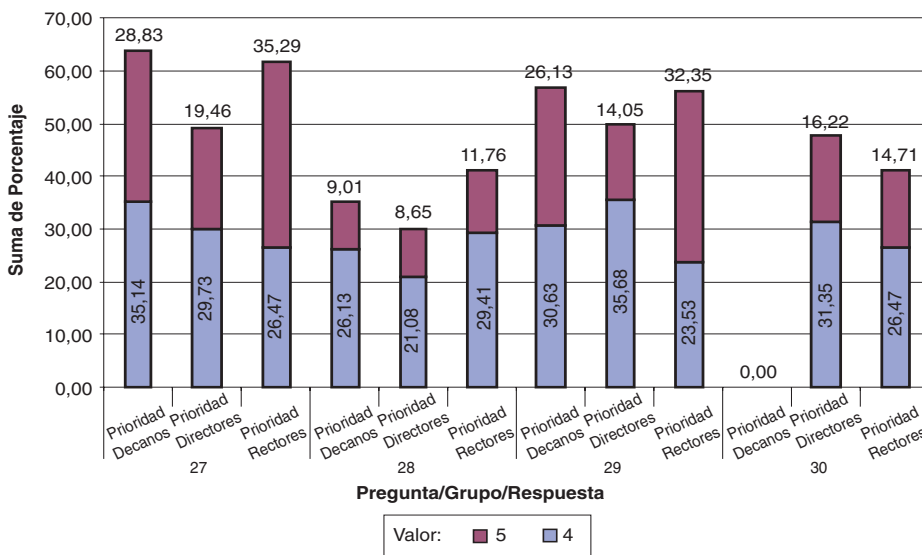
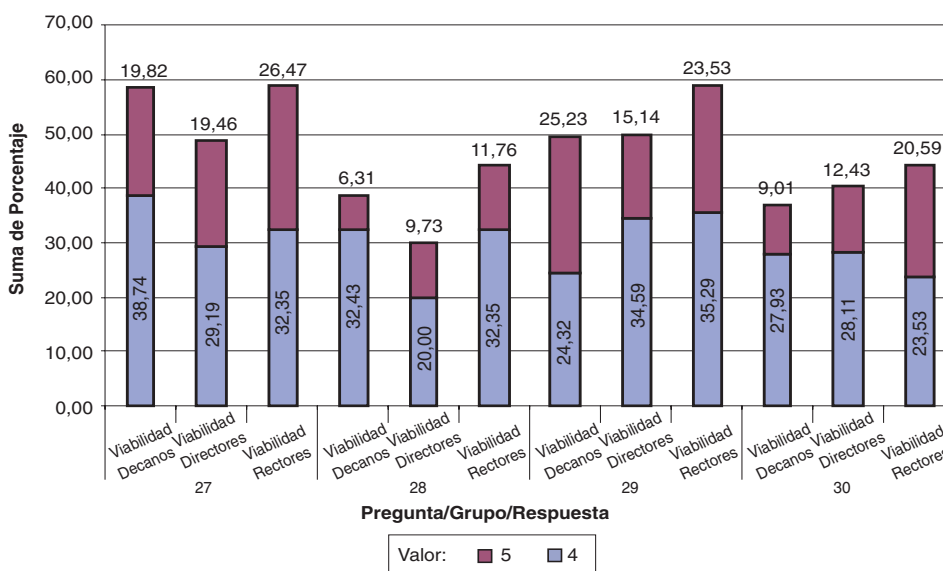


GRÁFICO 35.

Viabilidad en las iniciativas propuestas 27, 28, 29 y 30.



⁷ La prioridad otorgada por el colectivo de decanos no ha sido codificada por pérdida de datos.

3.4 PROPUESTA SÍNTESIS (I). LAS 10 INICIATIVAS MÁS VALORADAS

Uno de los objetivos fundamentales de la Comisión fue el generar debate y discusión sobre esta temática sometida con frecuencia al olvido o a la presión de otras prioridades más influyentes en las carreras profesionales. Al final, el proceso de renovación de las metodologías, si quiere tener éxito, habrá de implicar a muchas personas. Y se pretendía que las implicara no solo en la ejecución de las posibles medidas propuestas sino también en su discusión y diseño.

De ahí que interese rescatar, de entre las propuestas que la Comisión sometió a debate, aquéllas que han alcanzado un mayor nivel de consenso entre los diversos estamentos implicados hasta ahora en los trabajos realizados. Parecía lógico esperar que de todo el abanico de medidas propuestas habría algunas que serían mejor valoradas por unos colectivos que por otros. Esto es lo que recoge este apartado del informe.

Pese a la lógica discrepancia en algunas valoraciones, podemos constatar que, sin embargo, se ha producido un alto nivel de consenso. De entre las 30 medidas propuestas, se pueden rescatar aquéllas en las que coinciden los diversos colectivos e instancias participantes en el debate. A continuación se ofrece una visión sucinta de ese espigado en la búsqueda de las iniciativas que se pueden considerar más relevantes para el conjunto de la comunidad académica.

3.4.1 Grupo de los equipos rectorales

El grupo de los rectores o miembros de equipos rectorales que respondieron a la encuesta es el que otorga valoraciones más altas en general (y en las tres dimensiones evaluadas: interés, viabilidad y prioridad) a la mayor parte de las iniciativas.

Prácticamente todas las propuestas obtienen valoraciones positivas superiores al 50% y algunas concitan una unanimidad casi absoluta.

Analizando las más valoradas se tienen los datos reflejados en la tabla siguiente:

TABLA 35.
Iniciativas más interesantes según el grupo de rectores.

Iniciativa	Contenido	% respuestas positivas
2	Establecer un Plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.	88,24
12	Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad (con algunas menciones dedicadas a las metodologías)	88,24
27	Reconocimiento explícito de aspectos de la metodología como dimensión a tomar en consideración cuando se evalúa la docencia.	88,24
4	Consolidación de Programas estables de formación del profesorado.	88,23
11	Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes.	88,23
20	Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios	88,23
1	Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.	85,30
19	Potenciar un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia (docencia on line, tutorías)	85,29

(continúa) ➔

(continuación) ✦

TABLA 35.

Iniciativas más interesantes según el grupo de rectores.

Iniciativa	Contenido	% respuestas positivas
25	Publicitación de las experiencias de innovación metodológica a través de las Web institucionales, de boletines, etcétera.	82,35
15	Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes.	79,42
17	Organizar unas jornadas anuales sobre innovaciones metodológicas donde se den a conocer las experiencias innovadoras desarrolladas.	79,42

Los equipos de dirección de las 22 universidades participantes en la encuesta han seleccionado como más interesantes un variado abanico de iniciativas. La mayor parte de ellas poseen el marchamo de las acciones institucionales que ellos mismos habrían de adoptar en sus respectivas instituciones (plan estratégico y modelo formativo propio, planes de formación del profesorado, potenciar el uso de las TIC y extender la red WIFI, visualizar las buenas prácticas u organizar unas jornadas anuales). Eso hace especialmente atractiva y comprometedor a su elección.

De todas ellas, las que consideran más prioritarias y viables son las que tienen que ver con procesos de formación del profesorado y la visualización de buenas prácticas por un lado, y las que se refieren a la optimización de las TIC y la red WIFI.

3.4.2 Decanos/as y directores/as de centro

La Comisión entendió en su día que podía ser muy interesante recoger la opinión de los responsables académicos (decanos/as de facultades y directores/as de escuelas técnicas) sobre las iniciativas propuestas para llevar a cabo la mencionada renovación. De entre las propuestas planteadas las que les merecieron mayor interés fueron las siguientes:

TABLA 36.

Iniciativas de mayor interés para los decanos/directores de centro.

Iniciativa	Contenido	% respuestas positivas
2	Establecer un Plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.	88,29
1	Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.	86,49
11	Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes.	85,59
18	Oferta en la intranet de una amplia batería de recursos para la docencia.	85,59
7	Entrenamiento sobre metodologías específicas.	83,78
20	Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios	82,89
4	Consolidación de Programas estables de formación del profesorado.	82,88
19	Potenciar un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia (docencia on line, tutorías)	80,18
15	Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes.	79,28
21	El establecimiento de un sistema estable de personas de apoyo a la docencia y a la innovación metodológica en las facultades y escuelas.	78,38

Como se puede constatar, también en este grupo, la mayor parte de las opciones seleccionadas tienen que ver con medidas de tipo institucional que, al menos en parte, habrían de protagonizarse desde su propio centro (plan estratégico, modelo educativo propio, hacer visibles las buenas prácticas, entrenamiento sobre metodologías específicas). Junto a ellas, insisten en la importancia de las nuevas tecnologías (uso de las TIC, factoría de recursos didácticos en la red, generalización de la WIFI). También señalan el interés de la formación del profesorado, de experiencias piloto y de contar con una red de personas de apoyo a la docencia que corresponderían a medidas generadas desde los rectorados.

En sus respuestas hay una fuerte coincidencia entre las iniciativas que consideran más interesantes y las que proponen como prioritarias. Las más interesantes son también las más urgentes en su opinión. Pero, curiosamente, sólo una de ellas aparece entre las que consideran más viables (la extensión de la red WIFI) Debe ser que reconocen su importancia pero son menos optimistas en relación a la posibilidad efectiva de operativizarlas.

3.4.3 Grupo de directores/as de departamento

También se ha dado la oportunidad de participar en este análisis de las posibles iniciativas a adoptar para la renovación de las metodologías al grupo de los directores y directoras de departamento. Su opinión parece especialmente valiosa ya que la legislación española pone en manos de los departamentos la organización y dinamización de los procesos docentes. De entre todas las propuestas, las 10 iniciativas que en su opinión resultan más interesantes son las presentadas en la tabla 37.

La valoración que hacen los directores/as de departamento de las medidas propuestas no se separa mucho de las expresadas por los otros colectivos encuestados. Lo que los distingue, quizás, radica en que obtienen mayor unanimidad aquellas propuestas que se aproximan más a la

TABLA 37.

Iniciativas de mayor interés para los directores/as de departamento.

Iniciativa	Contenido	% respuestas positivas
4	Consolidación de Programas estables de formación del profesorado	83,25
18	Oferta en la intranet de una amplia batería de recursos para la docencia.	81,6
11	Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes.	76,21
7	Entrenamiento sobre metodologías específicas.	74,60
9	Visitas de profesores relevantes (experimentados en ciertas metodologías) de otras universidades.	73,52
21	El establecimiento de un sistema estable de personas de apoyo a la docencia y a la innovación metodológica en las Facultades y Escuelas.	72,97
2	Establecer un Plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.	72,43
1	Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.	71,89
22	La constitución de alguna instancia institucional, de carácter técnico, que sirva de recurso de apoyo a los procesos de innovación metodológica en el conjunto de la universidad	71,35
12	Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad (con algunas menciones dedicadas a las metodologías).	70,81

práctica concreta, es decir, aquéllas que podrían modificarla de manera más efectiva: la formación del profesorado, la disponibilidad de recursos didácticos en la red, la visualización de buenas prácticas, el entrenamiento en metodologías específicas, la red de personas de apoyo. Ello sin desconocer las medidas de mayor calado institucional como el plan estratégico, el modelo educativo o los estándares básicos de la docencia de calidad.

También en el caso de los directores/as de departamento las medidas a las que conceden mayor interés son las que reciben valoraciones más altas en prioridad y, aunque con algún matiz, las ven como acciones viables.

3.4.4 Una visión de conjunto

De cara a la operatividad de este informe, parece importante que se trate de resumir las iniciativas que concitan mayor consenso entre los tres colectivos encuestados de forma tal que la Comisión esté en condiciones de hacer una propuesta clara en relación a las iniciativas por las que se podría iniciar el proceso de renovación de las metodologías.

En realidad, el nivel de consenso en torno a las 10 iniciativas de mayor interés ha sido muy amplio. Como se puede constatar, en cuatro de las mencionadas iniciativas han coincidido los tres colectivos. Podrían ser las acciones a priorizar en el proceso de renovación de las metodologías. En otras 7 han coincidido dos de los tres colectivos. Finalmente aparecen 5 que sólo ha sido mencionada por uno de los grupos. Bastantes de esas medidas han sido, además, propuestas por los asistentes al tercer Seminario. Si se toma en consideración también el orden en que han sido seleccionadas se tendría el listado que aparece en las tablas siguientes.

TABLA 38.

Acciones seleccionadas por los tres grupos y ordenadas según el valor de interés atribuido.

Iniciativa	Contenido	Rectores	Decanos	Directores	Seminario
2	Establecer un Plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.	1ª	1ª	7ª	
11	Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes.	5ª	3ª	3ª	X
4	Consolidación de Programas estables de formación del profesorado	4ª	7ª	1ª	
1	Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.	7ª	2ª	8ª	X

TABLA 39.

Acciones seleccionadas por dos de los grupos y ordenadas según el valor de interés atribuido.

Iniciativa	Contenido	Rectores	Decanos	Directores	Seminario
18	Oferta en la intranet de una amplia batería de recursos para la docencia.		4ª	2ª	
7	Entrenamiento sobre metodologías específicas.		5ª	4ª	
20	Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios.	6ª	6ª		

(continúa) ➔

(continuación) ✦

TABLA 39.

Acciones seleccionadas por dos de los grupos y ordenadas según el valor de interés atribuido.

Iniciativa	Contenido	Rectores	Decanos	Directores	Seminario
12	Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad (con algunas menciones dedicadas a las metodologías)	2ª		10ª	
19	Potenciar un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia (docencia on line, tutorías).	8ª	8ª		
21	El establecimiento de un sistema estable de personas de apoyo a la docencia y a la innovación metodológica en las facultades y escuelas.		10ª	6ª	X
15	Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes.	10ª	9ª		

Finalmente, algunas medidas aparecen entre las 10 primeras solo en uno de los colectivos, seguramente porque desde su perspectiva constituye una acción de especial relieve (tabla 40).

TABLA 40.

Acciones seleccionadas sólo por uno de los colectivos y ordenadas según el valor de interés atribuido.

Iniciativa	Contenido	Rectores	Decanos	Directores	Seminario
27	Reconocimiento explícito de aspectos de la metodología como dimensión a tomar en consideración cuando se evalúa la docencia.	3ª			X
9	Visitas de profesores relevantes (experimentados en ciertas metodologías) de otras universidades.			5ª	
25	Publicación de las experiencias de innovación metodológica a través de las Web institucionales, de boletines, etcétera.	9ª			
22	La constitución de alguna instancia institucional, de carácter técnico, que sirva de recurso de apoyo a los procesos de innovación metodológica en el conjunto de la Universidad.			9ª	X
17	Organizar unas jornadas anuales sobre innovaciones metodológicas donde se den a conocer las experiencias innovadoras desarrolladas.	10ª			
3	Establecimiento de un observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías docentes en la universidad y en cada uno de los centros.				X
10	Investigación sobre metodologías docentes.				X

En su conjunto constituyen 18 posibles acciones sobre las que cabría centrar el primer esfuerzo institucional de cara a la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas.

Dado que la situación en las universidades es muy dispar y su experiencia en políticas de renovación de la docencia es, también, muy heterogénea, cada una de ellas podrá determinar qué tipo de medidas pueden resultar más adecuadas a su situación y a su propio plan de mejora global. La Comisión no pretende, como es obvio, determinar qué tipo de iniciativas se han de adoptar ni con qué tipo de prioridad. El compromiso se centra en ofrecer un abanico de posibles acciones y resaltar aquéllas que han recibido un mayor consenso entre los diversos agentes que han participado en el debate. A partir de ahí, cada Universidad tomará sus propias decisiones.

3.4.5 Los compromisos

Identificar los posibles focos de atención no resultará suficiente para que el proceso de renovación de las metodologías se ponga en marcha y acabe produciendo los éxitos esperados. Como señala uno de los objetivos que orientan la renovación metodológica, el éxito de esta operación está supeditado a que se logre una adecuada asunción de compromisos y coordinación de esfuerzos entre las distintas instancias vinculadas a la planificación, diseño y gestión de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: las Administraciones educativas, los equipos rectorales, los responsables de las Facultades y Escuelas y las direcciones de los Departamentos universitarios. Entre todos ellos deben crear las condiciones para que las iniciativas que ellos mismos han seleccionado como de máximo interés para la mejora de la docencia puedan ponerse en marcha.

Con vistas a visualizar ese compromiso, la Comisión quiere plantear una propuesta de reparto de compromisos en relación a cada una de las iniciativas seleccionadas. Para cada una de ellas se señala quiénes deberían asumir los compromisos fundamentales de ponerlas en marcha, gestionar y dinamizar su aplicación y, en su caso, evaluar sus resultados. Se señala con una X la instancia cuyo protagonismo es central en esa medida y con una (X) aquellas otras instancias que puede colaborar o poner los medios para que el proceso se realice en buenas condiciones. A continuación del cuadro se explica en qué podría consistir y como se podría operativizar ese compromiso.

3.4.5.1 Medidas con consenso pleno

TABLA 41.

Acciones seleccionadas por los tres grupos.

Contenido	MEC-CCAA	Equipos rectorales	Centros	Dptos.
Establecer un Plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.	(X)	X	(X)	
Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes.		(X)	X	(X)
Consolidación de Programas estables de formación del profesorado.	(X)	X	(X)	
Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.		X	X	

Estas 4 medidas que son las que han recibido un apoyo más unánime de los tres grupos y que, por tanto, podrían aparecer como prioritarias, exigen compromisos por parte de los 4 niveles institucionales:

- ✓ *Plan estratégico:* Las administraciones educativas podrían adoptar medidas políticas que vinculen componentes de la financiación a la obtención de objetivos institucionales en la renovación de las metodologías. Las universidades habrán de tomar iniciativas particulares con ese objetivo e incluirlas en sus particulares planes estratégicos. Los centros podrán aprovecharse de ese marco normativo y financiero para poner en marcha sus propios planes de renovación de las metodologías.
- ✓ *Visualizar las buenas prácticas docentes:* En este caso el compromiso fundamental corresponde a los centros y departamentos, aunque para ello han de contar con el apoyo financiero y técnico de sus equipos rectorales.
- ✓ *Programas de formación del profesorado:* Aunque serán las universidades quienes marquen las directrices, a la administración le queda la responsabilidad de ir dando pasos en la línea de propiciar el reconocimiento y acreditación de esa formación. También los centros pueden jugar un importante papel demandando aquel tipo de formación que ayude a resolver los problemas particulares de cada titulación y/o a obtener los objetivos de mejora de la docencia que se hayan propuesto.
- ✓ *Modelo educativo propio:* La definición del perfil formativo en que se basarán las nuevas titulaciones permite-exige a los centros que identifiquen también el estilo de aprendizaje que desean propiciar en sus estudiantes (las competencias específicas y generales que definen la titulación) y, consecuentemente, el modelo de docencia en el que se comprometen a formar. Los departamentos están llamados, igualmente, a implicarse en dicho proceso y a operativizarlo a través de la actuación docente que les está encomendada.

3.4.5.2 Medidas con consenso amplio

TABLA 42.

Acciones seleccionadas por dos de los grupos.

Contenido	MEC-CCAA	Equipos rectorales	Centros	Dptos.
Oferta en la intranet de una amplia batería de recursos para la docencia.		X	X	(X)
Entrenamiento sobre metodologías específicas.			X	X
Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios	(X)	X	(X)	
Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad (con algunas menciones dedicadas a las metodologías)	X	(X)		
Potenciar un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia (docencia on line, tutorías)	(X)	X	(X)	(X)
El establecimiento de un sistema estable de personas de apoyo a la docencia y a la innovación metodológica en las facultades y escuelas.		X	(X)	
Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes.	X	X	(X)	(X)

De la misma manera se puede señalar en este segundo conjunto de medidas seleccionadas cómo se reparte la responsabilidad entre las diversas instancias:

- ✓ *Batería de recursos para la docencia:* Los equipos rectorales habrán de habilitar los recursos necesarios (tanto financieros como técnicos) pero habrán de ser los centros y los departamentos quienes vayan creando y poniendo a disposición dichos recursos en función de las necesidades particulares de cada uno de ellos.
- ✓ *Entrenamiento en metodologías específicas:* Dado que esas metodologías van a variar de unas titulaciones a otras, habrán de ser los centros y departamentos los que deban adoptar medidas en tal sentido.
- ✓ *Generalizar la red WIFI:* Las administraciones educativas deberán poner los medios y plantear objetivos-programa en tal dirección, pero serán los equipos rectorales y los centros los que planifiquen el desarrollo de esta medida.
- ✓ *Establecer estándares básicos referidos a la metodología:* Éste es un compromiso que corresponde especialmente a las administraciones educativas y/o a las agencias a las que ellas encomiendan la acreditación docente. También los equipos rectorales pueden ir dando pasos en dicho sentido en los documentos institucionales programáticos.
- ✓ *Potenciación del uso de las TIC:* Aunque son los equipos rectorales los que asumen el protagonismo principal de esta acción que formará parte de los planes estratégicos de cada institución, el éxito de la medida estará condicionado, por una parte, por los recursos financieros que a tal fin habiliten las administraciones educativas y, por la otra, por el empeño con que asuman dicho compromiso los centros y departamentos.
- ✓ *Sistema estable de apoyo a la docencia:* Crear instancias o unidades de tipo técnico que estimulen la innovación y sirvan de apoyo a la docencia constituye una responsabilidad clara de los equipos rectorales. Compromiso al que también habrán de sumarse los centros en lo que se refiere a unidades locales de apoyo (coordinaciones, apoyo a metodologías innovadoras, etcétera)
- ✓ *Experiencias metodológicas piloto:* Dependiendo de su ubicación y de su radio de transferencia esas experiencias habrán de ser promovidas-financiadas bien por las administraciones educativas (para experiencias nacionales o autonómicas) bien por los equipos rectorales para experiencias locales. Y en ambos casos habrán de contar con centros y departamentos que serán los que, al final, deberán darles cobijo institucional.

3.4.5.3 Medidas con consenso bajo

TABLA 43.

Acciones seleccionadas sólo por uno de los colectivos.

Contenido	MEC-CCAA	Equipos rectorales	Centros	Dptos.
Reconocimiento explícito de aspectos de la metodología como dimensión a tomar en consideración cuando se evalúa la docencia.	X	(X)		
Visitas de profesores relevantes (experimentados en ciertas metodologías) de otras universidades.		X	(X)	(X)
Publicitación de las experiencias de innovación metodológica a través de las Web institucionales, de boletines, etcétera.		X	(X)	(X)

(continúa) ↗

(continuación) ↗

TABLA 43.

Acciones seleccionadas sólo por uno de los colectivos.

Contenido	MEC-CCAA	Equipos rectorales	Centros	Dptos.
La constitución de alguna instancia institucional, de carácter técnico, que sirva de recurso de apoyo a los procesos de innovación metodológica en el conjunto de la universidad.		X		
Organizar unas jornadas anuales sobre innovaciones metodológicas donde se den a conocer las experiencias innovadoras desarrolladas.		X	(X)	(X)
Establecimiento de un observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías docentes en la universidad y en cada uno de los centros.	(X)	X	X	
Investigación sobre metodologías docentes.		(X)		X

Las iniciativas que recoge esta última tabla son menos generalizables puesto que solo uno de los colectivos las ha seleccionado como de alto interés, pero no por ello dejan de tener importancia puesto que constituyen acciones con indudable capacidad de impacto sobre las metodologías. La distribución de responsabilidades en su puesta en marcha podría establecerse como sigue:

- ✓ *Reconocimiento de aspectos metodológicos en la evaluación de la docencia:* Al igual que se dijo antes con respecto a los estándares, corresponde a las Administraciones Educativas y/o a las Agencias de Calidad señalar los indicadores más relevantes de una docencia de calidad que puedan ser utilizados en la evaluación de la docencia. También los equipos rectorales pueden ir dando pasos en este sentido de cara al reconocimiento de la metodología docente como uno de los elementos de evaluación de su profesorado para el reconocimiento de quinquenios y/o méritos docentes.
- ✓ *Visitas de profesores extranjeros con amplia experiencia en metodologías específicas:* Son los equipos rectorales los que pueden abrir esa posibilidad (incluyéndola entre sus políticas de cambio) y los centros y departamento. los que la pondrían en marcha.
- ✓ *Publicación de experiencias de innovación:* Medida simple pero de gran impacto que los equipos rectorales pueden financiar y los centros y departamentos llenar de contenido.
- ✓ *Instancia institucional de carácter técnico:* Los equipos rectorales son los que definen su estructura, estatuto y funciones y la dotan de recursos personales y materiales.
- ✓ *Jornadas anuales para visualizar experiencias innovadoras:* Pueden ser tanto medidas que se adopten para toda la institución (en ese caso serían los equipos rectorales, quizás a través de la Unidad Técnica a la que se aludía en el punto anterior, los que las organicen), como para una centro o departamento en particular. También puede hacerse para diversas universidades.
- ✓ *Observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías docentes:* Aunque pudiera constituir un interesante proyecto nacional y entonces sería responsabilidad del MEC y/o las CCAA, dada la actual distribución de competencias parece más lógico que sean las propias universidades las que pongan en marcha los mecanismos de recuperación de información que permitan obtener una visión diacrónica de cómo van evolucionando las metodologías y en qué medida se van incorporando a la docencia los nuevos formatos postulados por el EEES.
- ✓ *Investigación sobre metodologías:* Esta acción puede completar la anterior. Sirve para abrir caminos en las diversas especialidades académicas. Los rectorados habrían de proveer los fondos y estimular los proyectos. Los departamentos y el profesorado serían los agentes principales.

3.5 PROPUESTA SÍNTESIS (II): EL PERME COMO ACTUACIÓN TRANSVERSAL GLOBAL

Junto a la propuesta de acciones que se han ido escalonando en los apartados anteriores, la Comisión de renovación de las metodologías quisiera concluir su informe con una propuesta global capaz de integrar o, al menos, de servir de marco a buena parte de las acciones que hasta aquí se han ido analizando.

El PERME trata de reunir todo un conjunto de iniciativas que abordadas de forma conjunta podría constituir una herramienta generalizable en un proceso como el que se pretende impulsar desde esta Comisión. El objetivo de este apartado es justificar esta propuesta y desarrollarla con un nivel de concreción compatible con la enorme variedad de situaciones reales distintas y con el respeto escrupuloso a la autonomía de las universidades. Concretar los esfuerzos para la renovación metodológica en un Plan Especifico tiene unas ventajas que la comisión considera importantes y que quiere destacar:

- * Elaborar, aprobar y aplicar un Plan Especifico para la Renovación de las Metodologías Educativas permite explicitar elementos que se consideran fundamentales en el proceso como son el liderazgo, la concentración de esfuerzos y la asunción clara de responsabilidades. Este propósito constituía uno de los objetivos definidos como esenciales para el proceso de renovación.
- * Asimismo el PERME debe facilitar la visibilidad del proceso que se promueve a todos los niveles. La comunicación interna y externa debe ser un apartado importante del PERME.
- * La promoción de modelos educativos propios en cada universidad, con especial énfasis en las metodologías, puede incorporarse sin dificultades al PERME.

Un Plan Especifico como el que se propone, debe prever los mecanismos de acción, seguimiento y evaluación más adecuados a cada situación. Sin ánimo de establecer modelos rígidos, sino solo con la voluntad de comunicar mejor el espíritu de la propuesta, se analiza en el siguiente apartado una forma de desarrollo de la misma, que denominaremos Oficina del PERME y que nos permitirá establecer las funciones y realizar, aunque aproximadamente, una valoración cuantitativa.

3.5.1 La Oficina del PERME

Con este nombre denominamos la unidad operativa responsable de la aplicación, seguimiento y evaluación del PERME. Es en esta unidad en la que se concreta la política de liderazgo, concentración de esfuerzos, y asunción de responsabilidades que se pretende promover y visualizar.

Las funciones fundamentales asignadas a la oficina del PERME se considera que son:

- * Apoyo técnico al profesorado en el desarrollo de su función docente. En este sentido la oficina actúa como centro de recursos y promueve su uso y difusión.
- * Innovación metodológica, que incluye la promoción y dinamización de nuevos modelos educativos, con mención expresa a las metodologías.
- * Formación del profesorado, con énfasis especial en el de nueva incorporación, pero sin olvidar el reciclaje y la puerta al día en temas metodológicos y uso de nuevas tecnologías.
- * Gestión de inversiones cuyo objetivo sea la renovación metodológica. Mantenimiento y actualización.
- * Seguimiento de los parámetros que el PERME establezca para el control de su desarrollo y su eventual adaptación o actualización.
- * Comunicación interna y externa.

La Comisión considera muy importante que la Oficina del PERME disponga de recursos adecuados a las funciones que se le asignan. El presupuesto de la oficina debe permitirle actuar y son las

actuaciones que realice y promueva las que dan sentido a su existencia y la justifican. Por lo tanto, estas acciones deben consumir la parte cuantitativamente más importante del presupuesto del PERME, quedando limitada y condicionada por las mismas la parte que se destina al sustento de la propia oficina.

El PERME debe incorporar previsiones por lo que al horizonte temporal se refiere estableciendo distintos hitos a lo largo de su proceso de desarrollo. En este sentido el Plan incorpora previsiones sobre el desarrollo de las inversiones y es asimismo razonable pensar que los planes de formación se desarrollan a lo largo de distintas etapas, pudiendo en algunos casos prever acciones puntuales intensivas. En cualquier caso parece que el 2010 puede constituir un horizonte temporal razonable.

3.5.2 Cuantificación del PERME

En este apartado se realizan consideraciones de carácter cuantitativo relativas a la renovación metodológica en el ámbito universitario.

Como ya se ha dicho en el apartado de consideraciones generales, algunas temáticas con impactos económicos claros y provisionalmente importantes como pueden ser el análisis de la adecuación de las plantillas de profesorado no se han considerado en este estudio. Tampoco ha entrado la Comisión en formas de financiación que puedan comportar la colaboración de administraciones distintas, ni se pretende cuantificar ninguna valoración global que se refiera al conjunto del sistema universitario. Entiende que estos análisis corresponderá realizarlos, en su caso, a la comisión de financiación creada en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, que sin duda dispone de una perspectiva más adecuada.

En consecuencia, la cuantificación que aquí se incorpora pretende valorar aunque sea solo aproximadamente y con el objetivo de establecer un orden de magnitud, los recursos que se considera razonable desplegar en un proceso de renovación metodológica.

La cuantificación, pues, pretende ser operativa y exige establecer hipótesis de trabajo. La diversidad de situaciones existentes ha conducido a establecer como hipótesis de trabajo la de un módulo de 10.000 estudiantes con 700 profesores.

Para este módulo, lo que hemos denominado oficina del PERME podría estar integrada por un colectivo de entre 4 y 6 profesionales a tiempo completo, o su equivalente en caso de que, total o parcialmente, las funciones fueran asumidas por profesorado especializado con dedicación parcial o completa. Los costes de personal se pueden cifrar en 150.000 Euros para un presupuesto anual de 750.000 distribuido (solo a título orientativo) en las siguientes partidas:

TABLA 44.

Coste de la oficina del PERME.

Concepto	Cantidad
Soporte docencia (Recursos)	120.000
Innovación metodológica	90.000
Formación profesorado	210.000
Inversiones	60.000
Seguimiento, control y evaluación	75.000
Comunicación	45.000
Personal Oficina	150.000
Total	750.000

Solo a efectos de poner de manifiesto la viabilidad de la propuesta, se hace notar que, en el caso de una universidad pública, la cantidad presupuestada es del orden del 10% del valor de las tasas de matrícula pagadas por los 10.000 estudiantes, y del orden del 3% de la subvención a esa universidad proveniente de la Comunidad Autónoma.

3.5.3 Relación del PERME con las acciones propuestas

Es propósito de la Comisión que no se tomen las propuestas contenidas en este informe como iniciativas inconexas. Si se retoman algunas de las 18 iniciativas o acciones que se han seleccionado en los apartados anteriores de este trabajo es fácil establecer cómo quedan incorporadas en la propuesta que se realiza.

TABLA 45.
Coste de la oficina del PERME.

Contenido	Incorporación al PERME
Establecer un Plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigidas a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.	PERME
Identificar, hacer “visibles” y disseminar buenas prácticas docentes.	Función Comunicación.
Consolidación de programas estables de formación del profesorado.	Función Formación.
Definir, planificar y dinamizar modelos educativos propios con mención expresa de las metodologías.	Función Innovación.
Oferta en la intranet de una amplia batería de recursos para la docencia.	Función Soporte a la Docencia.
Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios.	Función Inversiones.*
Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad.	Función Innovación.
Potenciar el uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia.	Funciones Soporte + + Innovación + Inversión
Establecimiento de un sistema estable de personas de apoyo a la docencia y a la innovación metodológica en la Facultades y Escuelas.	Oficina del PERME.
Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes.	Función Innovación.
Reconocimiento explícito de aspectos de la metodología como dimensión a tomar en consideración cuando se evalúa la docencia.	Función Seguimiento, Control y Evaluación.
Visitas de profesores relevantes de otras universidades experimentados en ciertas metodologías.	Funciones +Formación + + Comunicación.
Difusión de las experiencias de innovación metodológica a través de las Web institucionales, boletines, etcétera.	Función Comunicación.
Constitución de alguna instancia institucional, de carácter técnico, que sirva de recurso de apoyo a los procesos de innovación metodológica en el conjunto de la universidad.	Oficina del PERME.
Organizar unas jornadas anuales sobre innovaciones metodológicas donde se den a conocer las experiencias innovadoras desarrolladas.	Funciones Innovación + + Comunicación.
Establecimiento de un observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías docentes en la universidad y en cada uno de los centros.	Función Seguimiento, Control y Evaluación.

(*) La inversión necesaria es del orden de 6.000 euros/edificio, y es razonable la previsión de tener que adaptar del orden de 20 edificios para el módulo de 10.000 estudiantes, 700 profesores, con lo cual la inversión necesaria es del orden de 120.000 Euros y puede ser cubierta en 2 años.

En definitiva, se trata de plantear un proceso que, abordado desde una perspectiva más integradora o construido a partir de iniciativas diferenciadas pero convergentes en un proyecto de renovación, tenga posibilidades de provocar la transformación cultural y técnica que está por detrás y fundamenta la renovación de las metodologías.

3.5.4 Propuesta de cambios legislativos

En el marco del PERME o en el contexto más general de la propuesta de renovación de las metodologías, se aborde ésta con las prioridades que sean, la Comisión entiende que, en paralelo con el desarrollo de las propuestas e iniciativas que ha planteado, deberían promoverse algunos cambios legislativos que ayudarían a impulsar la dinámica de Renovación Metodológica.

En este sentido entiende la Comisión que sería importante cambiar la normativa de cursos, de forma que la capacidad y experiencia acreditada en la labor docente no quedara postergada frente a la labor investigadora, o bien flexibilizar la normativa de forma que las universidades pudieran incidir en el peso relativo de la docencia y de la investigación en ciertos casos.

Asimismo, se considera importante que en la normativa que regula el régimen del profesorado se considere y valoren explícitamente las labores de coordinación, preparación metodológica, atención personalizada, etc.

Finalmente se propone que se considere la posibilidad de que en el desarrollo legislativo asociado a la adecuación al EEES se establezca la importancia de los temas metodológicos y su prioridad.



CAPÍTULO 4.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es difícil reflejar en un necesariamente escueto apartado final la cantidad y calidad de las ideas aparecidas a lo largo del extenso proceso de trabajo desarrollado por la Comisión. Más de un año de trabajos continuados; más de cuatrocientos profesionales intervinientes -muchos de ellos expertos en esta temática, bien desde el punto de vista técnico-científico, bien desde el punto de vista de la gestión-; tres seminarios monográficos, con un centenar largo de asistentes en cada ocasión; más de una decena de ponentes especialistas invitados en cada uno de ellos, elaborando sus correspondientes textos y presentaciones; varios procesos de encuesta diseñados *ad hoc* y ejecutados sobre la marcha; decenas de reuniones (plenarios de la Comisión, reuniones por subgrupos, reuniones de comités), etc.

A pesar de esta dificultad, es preciso hacer un esfuerzo de síntesis de toda la riqueza de trabajo acumulada -algo que, sin duda, y por limitaciones infranqueables, reflejará pálidamente este informe final- y presentar un precipitado de conclusiones y recomendaciones emanadas del conjunto del proceso. Las abordaremos a continuación, agrupadas en tres apartados, siguiendo la misma secuencia de trabajo de la Comisión, y del propio informe.

4.1 DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL: *UNA REFORMA QUE SE PERCIBE COMO IMPRESCINDIBLE, DE HECHO YA DE ALGUNA FORMA EN MARCHA, PERO SOBRE LA QUE SE CIERNEN NO POCAS INCERTIDUMBRES*

El análisis de la múltiple y valiosa documentación ya existente sobre este tema en nuestro país, las respuestas dadas en un proceso de encuesta a una muestra integrada por un amplio elenco de universidades españolas -55- de todo tipo, y las reflexiones y trabajos llevados a cabo por la Comisión, nos llevan a proponer las siguientes conclusiones en relación con el diagnóstico de la situación actual del proceso de cambio de las metodologías educativas en las universidades españolas:

1. La primera reflexión que cabe hacer es que en una dinámica de cambio cultural de esta envergadura todas las instancias deben estar implicadas, asumiendo cada una las funciones y competencias que le sean propias: Administración General del Estado/Ministerio,

Comunidades Autónomas/Consejerías, Consejo de Universidades, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Universidades, Facultades y Escuelas, Institutos Universitarios, Departamentos, Estudiantes, Personal de Administración y Servicios y, por supuesto, el Personal Docente e Investigador, los profesores, que tienen reservado el papel fundamental en este proceso, pues han de ser su brazo ejecutor y el alma que anime y dé vida al cambio. Nadie puede quedarse al margen y nadie puede excusarse en la inhibición o en los hipotéticos incumplimientos de los demás. A unos corresponderá legislar y crear las condiciones que hagan posible y faciliten la renovación, a otros gestionar, desarrollar estructuras y crear infraestructuras, a otros formarse, innovar y ensayar, a otros adoptar una actitud colaboradora y proactiva, etc.

2. Del resultado de los trabajos acometidos por la Comisión se deduce que las universidades españolas no sólo son conscientes de la necesidad del cambio metodológico-educativo, sino que, en su gran mayoría -el 75% de las encuestadas-, han puesto ya en marcha planes específicos para mejorar la calidad del aprendizaje interviniendo sobre aspectos metodológicos y de naturaleza pedagógica. La propia acogida de los trabajos de la Comisión ha sido buena prueba del interés que suscita un tema percibido como claramente estratégico por las instituciones universitarias y por quienes desde su interior o desde instancias externas, tienen alguna responsabilidad sobre las mismas.

Las universidades reconocen que el impulso político para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está actuando como una palanca para la actualización y la renovación de las metodologías educativas, que constituye una valiosa oportunidad para avanzar y posicionarse en un segmento cada vez más competitivo -no sólo a nivel nacional, sino también internacional-, y que quienes queden al margen deberán pagar un alto coste futuro por ello.

3. Las actuaciones que ya están llevando a cabo las universidades tienen los rasgos propios de actuaciones estratégicas en el 75% de los casos (de hecho, tres de cada cuatro están vinculadas a los planes estratégicos institucionales). Se refieren frecuentemente a titulaciones concretas (cambios de calado en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas), se ejecutan a menudo desde los centros (facultades y escuelas) y, aún cuando todavía no estén completamente perfiladas en algunos casos, se han considerado ya mayoritariamente necesarias por las universidades consultadas por la Comisión.
4. La *lección magistral* (explicación teórica del profesor al grupo de alumnos matriculados en una asignatura, siguiendo la tradicional lógica transmisiva y centrada en la actividad del docente) es la práctica pedagógica predominante en los centros universitarios españoles, aunque cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos. En el curso de los trabajos desarrollados por la Comisión ha quedado patente que la comunidad universitaria no considera oportuno ni conveniente (ni probablemente sea tampoco realista considerarlo como opción inmediata) acabar con la práctica de la lección magistral, a la que se reconocen virtudes y usos positivos, pero se percibe también que es preciso asumir sus limitaciones (la más grave, el fomento de la pasividad en los estudiantes, con el consiguiente deterioro de la calidad del aprendizaje) y, en consecuencia, complementarla con otras dinámicas pedagógicas más participativas y abiertas.
5. No se cuestiona la necesidad y la utilidad educativa de la formación práctica; más bien se tiende a pensar en la conveniencia de reforzar este tipo de actividades, ya sea en la modalidad de prácticas vinculadas a asignaturas (prácticas en los laboratorios universitarios, por ejemplo, o seminarios), ya en la modalidad de prácticas externas o estancias en centros de

trabajo (empresas, organismos, instituciones). Las prácticas completan la formación del estudiante con aportaciones genuinas e imprescindibles desde la perspectiva de una formación inicial universitaria de carácter integral, que pueda conducir directamente a la habilitación profesional, como es el caso de nuestro país.

6. La tutoría profesor-estudiante, orientada a complementar las sesiones teórico-prácticas en gran grupo y el propio estudio personal del alumno, se considera otra práctica que es preciso potenciar. Esta acción tutorial de naturaleza académica, tiende a expandirse en la mayoría de las universidades hacia formas de información y orientación personal que inciden en otros ámbitos (elección de itinerarios formativos y conocimiento de posibles salidas profesionales, especialmente). De los trabajos realizados por la Comisión parece deducirse que las universidades no públicas están apostando más decididamente por la potenciación de la tutoría individualizada.
7. A tenor de las respuestas dadas por las universidades a la encuesta promovida por la Comisión, el profesorado parece estar suficientemente concienciado sobre la necesidad de un cambio metodológico-educativo en la Universidad. Para las universidades, la mejora de la práctica pedagógica pasaría fundamentalmente por incidir en la formación (48%), la evaluación (23%) y la incentivación (16%). No obstante, se matiza a renglón seguido, hay práctica unanimidad al señalar que si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones e incentivos, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado que le lleve a mejorar su formación didáctica. La formación pedagógica del profesorado, se afirma, debe estar suficientemente formalizada en las universidades, debe ser objeto de evaluación sistemática, debe conllevar incentivos y debe ser reconocida como méritos para el docente.
8. La adecuación al futuro EEES requiere abordar un proceso interuniversitario, institucional y estructurado -algo que no se percibe en este momento- de renovación pedagógica, que contemple sucesivas fases: impulso (información, sensibilización, motivación, diseño de planes); formación del profesorado; ejecución (proyectos piloto, elaboración de guías y materiales, constitución de redes y canales para el intercambio de experiencias); difusión y evaluación (catálogo de buenas prácticas -no sólo nacionales-, congresos, seminarios, publicaciones). En paralelo, habrá que atender otras cuestiones, como, por ejemplo, la adecuación de los mecanismos de financiación o las infraestructuras.
9. Hay que tener presente que para una parte sustancial de la comunidad universitaria -la mitad, como mínimo- existen ahora una serie de obstáculos que dificultan o impiden la renovación y la reforma pretendidas. El catálogo de los mismos es amplio, y su calado profundo. En orden, quizás, de mayor a menor importancia, recogemos aquí los siguientes: falta de incentivos y de reconocimiento de la labor docente; escasa valoración de la docencia para el acceso a la función docente y para la promoción posterior; falta de formación y de profesionalización de la función docente (está muy arraigada la idea de que saber es suficiente para saber enseñar); desconcierto respecto a los objetivos concretos del EEES; falta de coordinación entre las Administraciones y entre éstas y las universidades; percepción de que las actuaciones que se están emprendiendo desde las universidades son dispares, inconexas, sin unos objetivos claros y sin un soporte sólido; inercia, rutina y miedo al cambio; alta edad media del profesorado; tibia o nula aceptación de una parte del profesorado de las acciones y planes que ya se han puesto en marcha; carencia de modelos eficaces y viables para ser emulados; excesivo tamaño de los grupos, todavía, en algunas titulaciones; dificultad para implicar a los estudiantes en el cambio; inadecuación de unos equipamientos pensados para grupos numerosos y clases magistrales; etc.

10. Las tecnologías informáticas están destinadas a seguir jugando un importante papel en la renovación metodológica. Ofrecen nuevas posibilidades de interacción didáctica y tienen a su favor la familiaridad y simpatía de los estudiantes hacia las mismas. La opinión de las universidades al respecto se ha puesto claramente de manifiesto en la encuesta, y con un amplio consenso: en un plazo relativamente breve, el desarrollo tecnológico hará que las tecnologías de la información y la comunicación formen parte sustancial de los modelos educativos y, por tanto, de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.
11. Otra cuestión esencial para un proceso de renovación que se pretende global y generalizado es la colaboración intra e interuniversitaria. En el seno de cada universidad es preciso incentivar la agrupación de profesores que experimenten en relación con la adopción de nuevas prácticas pedagógicas -una cultura colaborativa ahora mucho más implantada en el ámbito de la investigación-. Es igualmente necesario prever y articular plataformas para el intercambio de experiencias entre universidades, e incluso con el nivel preuniversitario o con entidades especializadas en el antiguo posgrado -las escuelas de negocios- de donde se podrían transferir planteamientos y *know how*. Así pues, la convergencia hacia un sistema que tiene sus pilares en conceptos como la equiparabilidad, la transparencia, la convertibilidad o la visibilidad, aboca a las instituciones de enseñanza superior a confrontar la paradoja entre la necesidad de cooperar y la necesidad de competir, al imperativo de homologarse y de tender a una cierta homogeneización y a la reserva de tener que preservar unas señas de identidad propias, unos rasgos que marquen la diferencia a ojos de los usuarios del servicio educativo. Esta diferencia, si atendemos a una parte sustancial de las demandas que la sociedad plantea a la Universidad, puede muy bien radicar en la búsqueda de planteamientos educativos de excelencia.

4.2 LOS MODELOS EUROPEOS ACTUALES COMO REFERENCIA: HETEROGENEIDAD, UNA FUNCIÓN DOCENTE TAMBIÉN DEVALUADA Y UNA TENDENCIA HACIA UNA ENSEÑANZA MÁS ACTIVA

12. Un primer análisis sobre las metodologías docentes en Europa nos lleva a constatar que no se puede hablar de un solo método, ni de un método característico *europeo*, sino de una diversidad de planteamientos articulados en torno a múltiples variables, como la tradición de cada país, el nivel de entrada de los estudiantes, el campo científico-técnico en que se encuadren los estudios o el tipo de egresado que se pretende formar. El escenario, pues, es multiforme; al comparar los sistemas nacionales se comprueba que se utilizan diferentes estrategias para perseguir parecidos fines generales, y, dentro de cada país, conviven planteamientos también diferentes en función de las condiciones de partida de las enseñanzas.
13. En cualquier caso, los modelos europeos de enseñanza superior existentes comparten algunos rasgos muy generales, como los siguientes: tratar de buscar una adecuada combinación entre teoría-ciencia y práctica-técnica, entre especulación y aplicación; procurar proporcionar una visión global y actualizada del área de conocimiento y las disciplinas de que se trate, incluyendo las diferentes corrientes de pensamiento o tendencias; fomentar en el alumno la capacidad de reflexión y la visión crítica y personal de las materias objeto de estudio; y dotar al estudiante de los conocimientos, actitudes y habilidades -de las competencias, en suma- necesarios para un adecuado desempeño profesional tras la finalización de los estudios.
14. Otra tendencia común a los diversos sistemas de enseñanza superior europeos que funcionan en paralelo en la actualidad, que es más reciente y que apunta hacia un aspecto

sobre el que parece estar pivotando un cierto cambio de paradigma pedagógico, se refiere a la cuestión de la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su formación, para lo que se requiere de sistemas con flexibilidad curricular. En estos sistemas *abiertos* se presupone la capacidad del estudiante para configurar una parte significativa de su itinerario de formación, participando en el diagnóstico de sus necesidades, en la definición de los objetivos más adecuados, en la selección de actividades, lugares y momentos, y en la evaluación final de las adquisiciones. Se considera que la potenciación de estas capacidades en el estudiante tendrá el valor añadido de prepararle adecuadamente para un escenario social continuamente cambiante, en el que la formación se habrá de entender como un proceso permanentemente abierto -formación a lo largo de toda la vida- que revestirá formas muy variadas (ha sido preciso repensar, por ejemplo, el concepto de presencialidad).

15. Otro eje sobre el que se trata de articular la enseñanza en los sistemas europeos más avanzados es la formación activa del estudiante. El principio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza es que los alumnos tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo, lo que conlleva un aprendizaje *significativo* y de mayor calidad. Lo importante es lo que hace o puede hacer el alumno. Según este planteamiento, el rol del profesor cambia; se relega a un segundo plano la mera función de transmisión de conocimientos, y pasa a actuar como un animador, proponiendo objetivos, ayudando a corregir desviaciones, organizando y diseñando situaciones con potencial educativo y evaluando constantemente el proceso.
16. La viabilidad de estos escenarios de formación más abiertos viene condicionada por una previa generalización de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Prueba de ello es el cada vez mayor protagonismo de la informática en los sistemas europeos de enseñanza superior más avanzados, caso del Reino Unido, los Países Bajos o los países nórdicos.
17. En cuanto a las modalidades concretas de enseñanza más utilizadas en Europa, y al igual que en el caso español, la clase teórica magistral sigue ocupando una posición central. Esta metodología permite ofrecer a los alumnos fácilmente -y de forma económica- visiones panorámicas de los diversos problemas importantes de cada materia, expuestos de forma sintética, y de las soluciones más relevantes que se han dado a los mismos. Teniendo en cuenta el discurso sobre estas virtualidades, parece, también en Europa, que estamos lejos de contemplar la desaparición de la lección magistral del escenario universitario. No obstante, es práctica habitual en algunos países complementar las clases masivas e indiscriminadas con otras sesiones de carácter ocasional, que se pueden organizar bajo demanda o en función de las necesidades específicas de grupos de alumnos. En algunas universidades francesas y holandesas son frecuentes este tipo de clases *intencionales*, en relación con los trabajos encargados a los estudiantes. De esta forma, sin que el curso pierda su carácter sistemático, se introduce un factor de diversidad que proporciona variedad e interés a las explicaciones y aumenta la participación personal de los alumnos.
18. También es habitual en algunos países -nuevamente cabe citar el ejemplo holandés- la realización de clases prácticas para grupos reducidos, bien en torno a problemas o ejercicios, bien en torno a casos reales o simulados. Los *seminarios* se engloban dentro de esta modalidad didáctica; se caracterizan por su indole monográfica y por permitir un diálogo profesor-alumno más vivo y directo. Esta modalidad docente fomenta la labor en equipo, cada vez más necesaria y valorada, y se posiciona como otro de los ejes en el cambio de metodologías dentro del EEES.

19. Las tutorías constituyen una práctica muy antigua, que ahora se está revelando como una de las señas de identidad emergentes del mundo universitario. De arraigada tradición en el contexto anglosajón, tienden a extenderse al resto de las universidades europeas. Sus principales valores son el cultivo de la relación profesor-alumno y la personalización de la enseñanza. Su gran aportación es el haber puesto de relieve la necesidad de que el proceso educativo asuma y reconozca a cada estudiante-individuo en su calidad de sujeto-persona.
20. En el seminario sobre la perspectiva europea comparada en el proceso de cambio metodológico propiciado por el EEES, se analizaron algunos de los sistemas de enseñanza más significativos de Europa y sus rasgos más sobresalientes. De entre ellos, y pensando en obtener conclusiones de posible aplicación en el caso español, se destacaron los siguientes: en Alemania la formación del profesorado está graduada en tres años, es objeto de certificación, se organiza desde centros de didáctica existentes en cada universidad y tiene gran importancia para la habilitación. En el Reino Unido la financiación de las universidades tiene en cuenta los resultados de la docencia y la calidad de la misma es un factor determinante en la elección de universidad por los estudiantes; en la contratación de los profesores y en la determinación de los salarios se tienen en cuenta de forma significativa los resultados docentes. El caso francés, que ilustra a la perfección la diversidad de situaciones que coexisten en Europa, viene marcado por la dualidad entre un sistema universitario similar al resto de los europeos y la existencia en paralelo de las "Grandes Écoles", con sus peculiaridades, lo que plantea algunas incertidumbres pensando en la convergencia. En los Países Bajos las directrices que se están siguiendo en la actualidad en la enseñanza superior son, fundamentalmente: orientar el aprendizaje pensando en la integración en el mercado laboral, implantar metodologías basadas en la participación activa de los estudiantes, y remarcar la importancia de la sociedad del conocimiento.

En todos los países se aplican encuestas sobre la calidad de la docencia y, de una u otra forma, es tenida en cuenta la opinión de los estudiantes.

21. Al analizar las diferencias existentes en el marco legislativo e institucional entre las universidades españolas y sus homólogas europeas, se aprecia que el marco normativo español es más rígido. Se percibe también la necesidad de articular el sistema formativo español combinando las instancias nacional, autonómica y universitaria. Se concluye que la atención a los aspectos docentes no está tan desarrollada en el modelo español como en otros países del entorno europeo. Y se observa que en los países donde los títulos comportan atribuciones profesionales -como en el caso de España-, la importancia que debe concederse a las metodologías educativas es todavía mayor.
22. Otras diferencias remarcables que se aprecian al comparar el sistema español con algunos de sus homólogos europeos son: las mejoras en la aplicación de las nuevas metodologías educativas se realizan, en el caso español, en gran medida de forma voluntarista por parte de los profesores universitarios, y con escasos apoyos institucionales; se llega a la conclusión de que se debería integrar al PAS con más frecuencia en el apoyo a la docencia (se manifestó por los asistentes a los trabajos de la Comisión que deberían aprovecharse más las potencialidades que este personal universitario posee); parece que la atención tutorial personalizada está más desarrollada en el resto de Europa que en nuestras universidades, siendo esta actividad muy importante en un modelo de enseñanza centrada en el alumno; en Europa los convenios con las empresas se utilizan más que en España para potenciar el aprendizaje profesional práctico a través de las prácticas preprofesionales externas; en Europa se estimula y se facilita más el aprendizaje de un idioma extranjero y la movilidad de los estudiantes entre universidades; se percibe, sobre todo en el campo de las humanidades, que en las universidades europeas la metodología está ya más enfocada en el

aprendizaje centrado en el alumno, en las competencias y en el acompañamiento tutorial, mientras que en España el peso de la docencia pivota todavía mayoritariamente sobre la clase magistral y sobre los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico (en expresión del clásico de la pedagogía, “cabezas bien llenas y no bien hechas”).

23. En cuanto a la repercusión práctica para el profesorado del esfuerzo innovador, no se perciben diferencias claras entre las universidades españolas y el resto de las europeas. Se observa igualmente la inexistencia de incentivos claros a la labor docente. El esfuerzo pedagógico no tiene más repercusión que la satisfacción personal por el trabajo bien hecho. Los participantes en los trabajos organizados por la Comisión manifestaron la necesidad de armonizar el mantenimiento de los logros en investigación con la incentivación de la labor docente.
24. De la encuesta, ex profeso para el trabajo de la Comisión, realizada a un total de cinco mil estudiantes Erasmus, tanto españoles como extranjeros, se desprende que las universidades españolas no son peor valoradas que las europeas en los aspectos metodológicos. Lo mejor en la universidad española, a juicio de los estudiantes, es la utilización habitual por parte del profesorado de medios informáticos como soporte a la docencia, junto con la realización de seminarios para fomentar la discusión sobre temas académicos y desarrollar la vertiente de investigación en la formación universitaria; lo peor, la escasa accesibilidad del profesorado y la inadecuación de los espacios para la docencia. La figura del tutor, suspendida en general en toda Europa, es algo mejor valorada por los estudiantes españoles en su propia universidad que en las de destino. Lo que más necesita ser impulsado en la formación universitaria, en opinión de los estudiantes consultados, es la realización de prácticas, aunque con enfoques diferentes según el campo de estudios. Así, los estudiantes de Ingeniería y Tecnología solicitan “más prácticas obligatorias en empresas” y “mayor contacto con los profesores”; los de Ciencias Sociales y Jurídicas demandan “menos teoría, más práctica y más idiomas”; los de Ciencias de la Salud requieren “mayor número de prácticas externas”; los pertenecientes al campo de las Ciencias Experimentales piden “mayor orientación sobre salidas laborales” y “prácticas en el entorno laboral”; y, por último, en el campo de las Humanidades se pide la realización de “más seminarios”.

4.3 OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: UNA PROPUESTA INTEGRAL QUE SE CONCRETA EN LA CREACIÓN O REFUERZO DE ESTRUCTURAS TIPO PERME EN LAS UNIVERSIDADES

Los dos apartados previos tenían el propósito de analizar las circunstancias de partida para el cambio metodológico en el Estado español, así como las referencias que pudieran proporcionar otros sistemas europeos inmersos también en la dinámica de la convergencia. No obstante, el verdadero trabajo de la Comisión, su razón de ser, consistía en alumbrar los objetivos y estrategias que sintetizamos en este apartado, que, a su vez, deberían contribuir a alumbrar el camino para la evolución de la Universidad y de las universidades españolas.

Aspirar a tener en España universidades que destaquen por la calidad de su docencia - incluyendo el *modo* de aprendizaje y no sólo los contenidos y la estructura de las titulaciones-, implica, a juicio de la Comisión, superar la fase de discurso sobre la necesidad del cambio y aprobar iniciativas específicas, consensuadas y viables. Algunas de esas iniciativas que a continuación se exponen pueden tener un carácter novedoso; en otros casos se trataría de apoyar acciones incipientes o en fase ya de implantación y desarrollo.

25. Al igual que la buena práctica didáctica parte de una formulación explícita de los objetivos que se pretenden conseguir, un proceso de renovación pedagógica general y generalizada de la enseñanza universitaria española debe comenzar por concretar los objetivos deseados. Éstos son, de forma resumida, los principales identificados mediante el trabajo de la Comisión -los cinco primeros de tipo técnico-pedagógico, los segundos de naturaleza político-organizativa-:

Objetivos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje

- * El fin de la renovación metodológica es la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, referido éste a las competencias propias de sus estudios y su práctica profesional.
- * La renovación metodológica debe necesariamente incrementar el nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes. Debe tenerse muy presente que contar con los profesores es condición imprescindible para una evolución de la pedagogía universitaria.
- * La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado, potenciando las actividades fuera del aula e incorporando nuevas actividades en el aula. Este cambio no podrá operarse si no se mejora la capacidad docente del profesorado y si el sistema no considera y transmite que la enseñanza es la actividad básica de los profesores.
- * Sin menoscabo de la formación básica científico-técnica -el *saber*- propia del nivel de la enseñanza superior, la renovación de las metodologías debe tender a aproximar más a los estudios universitarios el ejercicio profesional real, potenciando mediante múltiples estrategias la dimensión práctica de la enseñanza: el *saber hacer* y el *saber ser/estar*.
- * Debemos aproximarnos a los planteamientos didácticos que subyacen a la filosofía propugnada para el EEES, y ello implica, entre otras cosas: dar mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que los estudiantes deban adquirir, potenciar la adquisición de *herramientas* de aprendizaje autónomo y permanente, y practicar la evaluación continua.

Objetivos referidos a las condiciones institucionales

- * La renovación metodológica exige un compromiso a tres bandas: Administración central, Administraciones autonómicas, Universidades; actuando cada una de estas instancias en función de sus competencias. De no existir este compromiso consecuente y conjunto, los intentos de evolución se verán abocados al fracaso.
- * En las universidades el cambio debe ser liderado por los responsables del gobierno y la dirección de estas instituciones, incluyendo también, en una lógica descendente, a los responsables de los centros, departamentos e institutos universitarios. De no darse este compromiso en el nivel directivo, los profesores no se implicarán en la reforma y ésta quedará en una mera declaración de intenciones.
- * Para que tamaño cambio sea viable, se requiere también hacer modificaciones concretas en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Las universidades habrán de optimizar sus recursos con este fin y, en ocasiones, acometer reformas o crear condiciones nuevas (en cuanto a infraestructuras, espacios, recursos técnicos y personales), sin las cuales no son posibles los nuevos modos didácticos.

- * La renovación de las metodologías debe ir generando un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales, obligando a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional.
- * Es necesario, por último, ampliar las unidades de asesoramiento y apoyo técnico. De entrada, su principal función, y la más urgente, ha de ser la formación de los formadores.

Estos principios, expuestos aquí de forma sintética, fueron ampliamente refrendados por los asistentes al seminario *ad hoc* organizado por la Comisión y deberían, en consecuencia, ser considerados los ejes en torno a los cuales articular la propuesta global para la renovación de las metodologías en la Universidad española. Servirían igualmente -también como en el caso de cualquier acción formativa- como referencia para evaluar el desarrollo e impacto de la reforma.

26. El compromiso de la Comisión incluía la elaboración de una batería de posibles acciones para avanzar en la renovación de las metodologías. Las medidas que se proponen al respecto tratan de cubrir todo el espectro de dimensiones y variables -organizativas, financieras, de apoyo técnico, relativas a actitudes personales,...- que configurarían un espacio institucional propicio a la transformación metodológica, y parten de varias consideraciones iniciales:

- * Las estrategias, cualesquiera que se adopten, deben promover la implicación proactiva de todos los agentes involucrados, siendo crítica la del profesorado. En todo caso, cualquier estrategia que no consiga seducir e implicar al profesorado estará abocada al fracaso.
- * Como condición previa, son importantes el liderazgo y la asignación clara de responsabilidades, de forma que no se diluyan en el seno de la comunidad universitaria.
- * Las propuestas de la Comisión deben poseer una gran ductilidad y capacidad de adaptación, puesto que deben ser aplicables tanto para universidades públicas como privadas, modernas y antiguas, pequeñas y grandes, especializadas y generalistas, con estructuras organizativas variadas y que operan en entornos distintos.

En los siguientes epígrafes, desgranamos las propuestas emanadas de los trabajos de la Comisión agrupadas en siete grandes categorías. Al examinarlas, las metodologías han de verse como un cruce de influencias entre diversos factores sobre los cuales ha de actuarse de forma sistemática.

27. Propuestas que concretan el *compromiso institucional* de los diversos agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- * Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio de la universidad (y/o de los diversos centros) con mención expresa a las metodologías.
- * Establecer programas con el objetivo de la innovación metodológica dirigidos a la consecución de ciertas metas institucionales en plazos fijados de antemano.
- * Establecer un observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías en la Universidad.

28. Propuestas que se refieren a iniciativas orientadas a la *formación del profesorado* en todas aquellas cuestiones que tienen que ver con la mejora de la docencia:

- * Organización de programas convencionales de formación.

- * Cursos “on line” sobre docencia.
 - * Programas de tutorías para noveles.
 - * Entrenamiento sobre metodologías específicas.
 - * Visitas a centros punteros.
 - * Visitas de profesores relevantes, experimentados en ciertas metodologías, de otras universidades.
 - * Realización de investigaciones sobre metodologías.
29. Propuestas que tienden a hacer explícitos y visibles criterios o experiencias prácticas que puedan actuar como *referentes o modelos sobre metodologías*:
- * Identificar y diseminar buenas prácticas.
 - * Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad.
 - * Solicitar del MEC que incorpore directrices metodológicas.
 - * Aprovechar la experiencia internacional de los estudiantes Erasmus.
 - * Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes.
30. Propuestas relativas a la estimulación de la *innovación en la docencia universitaria*:
- * Premios -u otras formas de reconocimiento institucional- a la originalidad metodológica o a prácticas docentes de excelencia.
 - * Jornadas periódicas sobre innovaciones metodológicas.
31. Propuestas referidas a la dotación de los *recursos materiales y personales* precisos para el desarrollo del proceso de renovación metodológica:
- * Oferta en la Intranet de una batería de recursos para la docencia.
 - * Propiciar un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia.
 - * Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios.
 - * Establecer un sistema estable de apoyo a la docencia y a la innovación en las universidades.
 - * Constitución de una instancia institucional, de carácter técnico, que sirva de recurso de apoyo a los procesos de innovación metodológica.
 - * Adecuación de los espacios y las infraestructuras a las nuevas exigencias metodológicas.
32. Medidas de habilitación de *incentivos*:
- * Reconocimiento formal de la formación pedagógica.

- * Incentivos económicos para estimular iniciativas de cambios metodológicos, creación de nuevos materiales, etc.
- * Creación de una revista especializada en docencia universitaria.
- * Publicitación de las experiencias de innovación metodológica a través de las WEBS institucionales, de boletines, etc.
- 33. Medidas orientadas a la creación de dispositivos de *evaluación* y mejora de las actuaciones:
 - * Reconocimiento explícito de aspectos de la metodología como dimensión a tomar en consideración cuando se evalúa la docencia.
 - * Potenciación de los *portafolios* como instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes.
 - * Estudio sistemático de la valoración de los estudiantes en lo que se refiere a la metodología docente de sus profesores.
 - * Estudios específicos sobre metodología docente en la universidad.
- 34. Se produjo un alto grado de consenso en la valoración de las propuestas e iniciativas enumeradas en los siete apartados anteriores. Éstas fueron sometidas a la consideración de varios grupos de expertos, constituidos según su función en las universidades: equipos rectorales, decanos y directores de escuelas, y directores de departamentos. Cada una de las iniciativas fue evaluada en una triple dimensión: interés, viabilidad y prioridad. El nivel de consenso obtenido puede calificarse de muy amplio, siendo las siguientes las cuatro medidas consideradas más necesarias de implantar por los tres colectivos citados:
 - * Establecer un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.
 - * Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes.
 - * Consolidar programas estables de formación del profesorado.
 - * Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.
- 35. Se concluyó también que la puesta en marcha de estas iniciativas requiere la asunción de compromisos concretos -que también fueron identificados- y esfuerzos coordinados por parte de las distintas instancias vinculadas a la planificación, diseño y gestión de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: las Administraciones educativas, los equipos rectorales, los responsables de las facultades y escuelas y las direcciones de los departamentos e institutos universitarios. Entre todas ellas deben crear las condiciones para que las medidas que ellos mismos, en el marco de los trabajos de la Comisión, han seleccionado como prioritarias para la mejora de la docencia, puedan ponerse en marcha.
- 36. Junto a la propuesta de acciones expuesta anteriormente, de manera adicional la Comisión realiza otra propuesta global capaz de integrar, o al menos de servir de marco, a dichas acciones: el Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME),

que tiene voluntad de constituirse como una herramienta generalizable, aunque respetando la autonomía de cada universidad y teniendo presente la gran diversidad de situaciones existentes (de hecho, en muchas universidades ya existen dispositivos y estructuras similares, siendo los más tradicionales los institutos universitarios dedicados a las Ciencias de la Educación, o Pedagogía, más conocidos como ICEs).

37. La oficina del PERME sería la unidad operativa responsable de su aplicación seguimiento y evaluación, y aglutinaría las siguientes funciones:
 - * Apoyo técnico al profesorado en el desarrollo de su función docente, actuando como centro de recursos.
 - * Innovación metodológica, que incluye la promoción y dinamización de nuevos modelos educativos.
 - * Formación del profesorado, con especial énfasis en el de nueva incorporación, aunque sin olvidar la puesta al día y la formación permanente del más experto.
 - * Gestión de inversiones cuyo objetivo sea facilitar la renovación metodológica: mantenimiento y actualización.
 - * Seguimiento de los parámetros que el PERME establezca para el control de su desarrollo y su eventual adaptación o actualización.
 - * Comunicación interna y externa en torno a cuestiones metodológicas.
38. Por último, la Comisión entiende que en paralelo con el desarrollo de las propuestas e iniciativas que se han planteado, deberían promoverse algunos cambios legislativos que ayudarían a impulsar la dinámica de la renovación metodológica. En concreto, sería importante cambiar la normativa de los concursos, de forma que la capacidad y experiencia acreditada en la labor docente no quedara postergada frente a la labor investigadora, o bien flexibilizar la normativa de forma que las universidades que así lo decidieran pudieran incidir en el peso relativo de la docencia o de la investigación, en función de las necesidades vinculadas a la plaza.
39. Se considera igualmente importante que en la normativa que regula el régimen del profesorado se consideren y valoren explícitamente las tareas de coordinación de la docencia, planificación y programación educativa, preparación metodológica, atención personalizada, evaluación de la intervención pedagógica, etcétera.
40. Finalmente, se propone que en el desarrollo legislativo asociado a la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior se establezca la importancia de los temas metodológicos y se reconozca su prioridad.



ANEXOS



ANEXO 1.
PROGRAMAS Y PARTICIPANTES
EN LOS SEMINARIOS

ANEXO 1.1

Seminario I

“El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas”

ANEXO 1.1.1

Programa Seminario I

“El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas”

ANEXO 1.1.2

Listado de Participantes en el Seminario I

“El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas”

ANEXO 1.1.1
Programa Seminario I

“El estado actual de las Metodologías Educativas
de las Universidades Españolas”

Seminario 2005

3 de noviembre

El estado actual de las Metodologías Educativas
de las Universidades Españolas



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

LUGAR

Fundación Gómez Pardo

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas
Universidad Politécnica de Madrid
C/ Alenza, 1 (Madrid)

2005

El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas

ORGANIZA

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y
Consejo de Coordinación Universitaria
del Ministerio de Educación y Ciencia

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

SECRETARIA

Silvia Zamorano Gallego
Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

LUGAR

Fundación Gómez Pardo
C/ Alenza, 1 (Madrid)

3 de noviembre



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

PRESENTACIÓN

La Declaración de Bolonia ha supuesto el inicio de una reflexión sobre el papel de la universidad europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y del bienestar. Las posteriores declaraciones han ido configurando los cambios organizativos que deben abordarse con el horizonte de 2010.

La armonización de las metodologías educativas es uno de los elementos del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que requiere el impulso conjunto de las universidades, las administraciones educativas, los estudiantes y del amplio colectivo de profesores comprometidos con la mejora continua de la docencia universitaria.

La experiencia obtenida con los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las universidades españolas y los múltiples proyectos experimentales desarrollados para avanzar en la armonización de las metodologías en el ámbito europeo, ha llevado a la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y al Consejo de Coordinación Universitaria a la construcción de una Comisión Académica encargada de realizar un diagnóstico sobre la situación de las metodologías docentes universitarias y proponer medidas para su renovación.

Los principales asuntos que está abordando esta Comisión son: el diagnóstico de la situación actual, la comparación con las previsiones y desarrollos similares en otros sistemas europeos, el establecimiento de objetivos, estrategias, posibles calendarios y la cuantificación de los recursos necesarios para alcanzar la renovación deseable.

Con el propósito de analizar el momento actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las universidades españolas, la Comisión, en colaboración con la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, ha previsto la organización de este Seminario cuyos objetivos son la reflexión y el debate sobre las fortalezas y debilidades de las metodologías docentes más extendidas en las universidades españolas y, sobre la base de ello, la elaboración de propuestas de mejora realistas.

ORGANIZACIÓN

El Seminario tiene lugar en la Fundación Gómez Pardo con una duración de un día en jornada de mañana y tarde y su propósito gira en torno a la reflexión y el debate sobre las metodologías docentes más extendidas en las universidades españolas. Así mismo se pretende que del debate y conclusiones de las diferentes sesiones de trabajo que se desarrollen, surjan propuestas para la mejora y adaptación de las metodologías al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje.

El contenido de este Seminario se distribuye en tres momentos o sesiones: una primera sesión, a cargo de un experto internacional de reconocido prestigio, que servirá de referente para enmarcar la temática y en el que serán tratados aspectos como el nuevo enfoque o paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y como está siendo afrontada la renovación de las metodologías educativas en los diferentes países de la Unión Europea.

Un segundo momento, que cerrará la sesión matinal, tratará de reflexionar sobre diferentes aspectos vinculados a las metodologías educativas en la universidad. Este momento se desarrolla a través de diferentes sesiones de trabajo temáticas que se llevarán a cabo de forma paralela y que centrarán su contenido en la participación del profesorado en las iniciativas de renovación metodológica, la colaboración inter e intrauniversitaria, la responsabilidad institucional o el papel de las TIC en la docencia.

La tercera sesión tratará de reflexionar sobre diferentes aspectos vinculados a las metodologías educativas pero desde la óptica de las diferentes áreas de estudio existentes en la universidad. Al igual que en la sesión matinal, estas sesiones de trabajo se llevarán a cabo de forma paralela y finalizarán con la presentación de las conclusiones propias de cada grupo de trabajo y el debate sobre las mismas.

3 de noviembre

09:30 INAUGURACIÓN

Salvador Ordoñez

Secretario de Estado de Universidades e Investigación

M^a Antonia García Benau

Secretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria

Francisco Michavila

Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

10:00 PONENCIA

“Algo más que ‘cumplir con Bolonia’: la renovación metodológica en la educación superior en Europa”

Guy Haug

Administrador Principal de la Unidad de Política Educativa, Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea

11:00 SESIONES DE TRABAJO PARALELAS POR TEMÁTICAS

I. Las metodologías educativas en las universidades españolas

Moderador: Miguel Ángel Zabalza

Universidad Santiago de Compostela

Relator: Mario Martín Bris

Universidad de Alcalá

II. La participación de los profesores universitarios españoles en las iniciativas de renovación de las metodologías educativas

Moderador: Miguel Valcárcel

Universidad de Córdoba

Relator: Antonio Moreno

Instituto Superior de Formación del Profesorado

III. El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la docencia universitaria

Moderador: Manuel Galán

Universidad de Cádiz

Relatora: Carmen Vizcarro

Universidad Autónoma de Madrid

IV. La colaboración interuniversitaria e intrauniversitaria para la renovación de las metodologías educativas

Moderador: Ángel Fidalgo

Universidad Politécnica de Madrid

Relator: Jesús Jiménez

Gobierno de Aragón

V. La responsabilidad institucional de las metodologías educativas

Moderador: Jaume Pagès

Portal Universia

Relatora: Cristina Escrigas

GUNI- Universitat Politècnica de Catalunya

13:00 PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES DE LAS SESIONES TEMÁTICAS Y COLOQUIO DEBATE

14:00 COMIDA

16:00 SESIONES DE TRABAJO PARALELAS POR ÁREAS

A. Humanidades

Moderadora: Araceli Macià

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Relator: Joaquín Gairín

Universidad Autónoma de Barcelona

B. Ciencias Exactas y Experimentales

Moderador: Jose Luis Pino

Centro Andaluz de Prospectiva

Relator: Luis Rico

Universidad de Granada

C. Ciencias Sociales y Jurídicas

Moderadora: Eva Ferreira

Universidad País Vasco

Relator: Antonio Ariño

Universitat de València

D. Ciencias de la Salud

Moderador: Juan José Mateos

Gobierno de Castilla-León

Relator: José Ignacio Paz

Universidad de Salamanca

E. Enseñanzas Técnicas

Moderador: Felipe Pétriz

Universidad de Zaragoza

Relator: Carlos Conde

Universidad Politécnica de Madrid

18:00 PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES DE LAS SESIONES POR ÁREAS Y COLOQUIO DEBATE

19:00 CLAUSURA

M^a Antonia García Benau

Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria

Francisco Michavila

Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

José Luis Pino

Secretario General del Centro de Andaluz de Prospectiva

19:30 CÓCTEL

2005
3 de noviembre

El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas

ORGANIZA

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y
Consejo de Coordinación Universitaria
del Ministerio de Educación y Ciencia

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



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

INFORMACIÓN

www.gampi.upm.es
Silvia Zamorano/ Palmira Fernández
Telf.: 91 336 41 85/ 91 336 69 56
Plazas limitadas

ANEXO 1.1.2
Listado de Participantes en el Seminario I
"El estado actual de las Metodologías Educativas
de las Universidades Españolas"

EL ESTADO ACTUAL DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

SEMINARIO 3 de Noviembre de 2005

Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
	ORGANIZACIÓN	
Salvador Ordóñez	Secretario de Estado de Universidades e Investigación	Ministerio de Educación y Ciencia
M ^a Antonia García Benau	Secretaria General	Consejo de Coordinación Universitaria
Francisco Michavila	Director	Cátedra UNESCO
Guy Haug	Administrador principal de la Unidad de Política Educativa	Comisión Europea
Miguel Ángel Zabalza	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Santiago de Compostela
Mario Martín Bris	Profesor del Departamento de Didáctica. Área de Didáctica y Organización escolar	Universidad de Alcalá
Miguel Valcárcel	Catedrático de Química Analítica	Universidad de Córdoba
Antonio Moreno	Director	Instituto Superior Formación Profesorado
Manuel Galán	Catedrático de Ingeniería Química	Universidad de Cádiz
Carmen Vizcarro	Profesora Psicología Biológica y de la Salud	Universidad Autónoma de Madrid
Ángel Fidalgo	Profesor Dpto. Matemática Aplicada y Métodos Informáticos	Universidad Politécnica de Madrid
Jesús Jiménez	Director General Enseñanza Superior	Gobierno de Aragón
Jaume Pagès	Consejero Delegado	PORTAL Universia
Cristina Escrigas	GUNI	Universitat Politècnica de Catalunya
Araceli Macià	Rectora	UNED
Joaquín Gairín	Catedrático de Didáctica y Organización Educativa en el Dpto. Pedagogía Aplicada	Universidad Autónoma de Barcelona
Jose Luis Pino	Secretario General	Centro Andaluz de Prospectiva
Luis Rico	Vicerrector Planificación, Calidad y Evaluación Docente	Universidad de Granada
Eva Ferreira	Vicerrectora de Organización Académica	Universidad del País Vasco
Antonio Ariño	Vicerrector de Estudios y Ordenación Académica	Universitat de València
Juan José Mateos	Director General de Universidades	Junta Castilla y León
José Ignacio Paz	Decano Facultad de Medicina	Universidad de Salamanca
Felipe Pétriz	Rector	Universidad de Zaragoza
Carlos Conde	Vicerrector Ordenación Académica y Planificación	Universidad Politécnica de Madrid
Teresa Bardisa Ruiz	Vicerrectora de Evaluación y Calidad	UNED

(continúa) ➔

(continuación) **EL ESTADO ACTUAL DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

SEMINARIO 3 de Noviembre de 2005

Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
ORGANIZACIÓN		
M ^{ra} Ángeles Pulgar Gutiérrez		Junta Castilla y León
Juan Ariño	Secretario Comisión	Consejo de Coordinación Universitaria
Teresa Gómez Gómez		Universidad de Sevilla
Silvia Zamorano	Investigadora	Cátedra UNESCO
COLABORADORES		
Mercedes Lazcoz	Secretaria	Consejo de Coordinación Universitaria
Palmira Fernández	Secretaria	Cátedra UNESCO
José Luis Parejo	Personal	Cátedra UNESCO
Jorge Martínez	Investigador	Cátedra UNESCO
PARTICIPANTES		
Águeda Benito Capa	Vicerrectora de Calidad Educativa, Convergencia Europea y Estudiantes	Universidad Europea de Madrid
Agustín García Asuero	Coordinador del Libro Blanco de Grado de Farmacia	Universidad de Sevilla
Agustín Riscos Fernández	Asesor del Director General de Universidades	Junta de Andalucía
Alfonso Fuentes Aznar	Vicerrector de Convergencia Europea y Calidad	Universidad Politécnica de Cartagena
Alfredo Jiménez Eguizábal	Vicerrector de Ordenación Académica y Convergencia Europea	Universidad de Burgos
Amelia Caballero	Vicerrectora de Estudios e Innovación Docente	Universidad Autónoma de Madrid
Amparo Fernández March	ICE	Universitat Politècnica de València
Ana Isabel Caballero Merino	Encargada de Calidad	Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid
Ana Laverón Simavilla	Adjunta Vicerrector Nuevas Tecnologías	Universidad Politécnica de Madrid
Ana Lozano Vivas	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universidad de Málaga
Ana Luisa Sanabria Mesa	Técnico Vicerrectorado de Planes de Estudio y Títulos Propios	Universidad de la Laguna
Andrés García Notario	Director Gabinete Psicopedagógico	Univ. Alfonso X el Sabio
Andrés García Román	Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior	Universidad de Córdoba
Ángel I. Pérez Gómez	Vicerrector de Investigación e Innovación Educativa	Univ. Internacional de Andalucía
Ángel Lázaro	Dpto. MIDE	Universidad de Alcalá

Ángel Ríos	Dpto. Analytical Chemistry	Universidad de Castilla-La Mancha
Antonio Aladro González	Jefe se Servicio de Régimen Universitario	Dirección General de Enseñanza Universitaria. Junta de Extremadura
Antonio Arenas Alonso	Dpto. Ingeniería Mecánica	Universidad Pontificia Comillas Madrid
Antonio Calvo Bernardino	Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado	Universidad San Pablo-CEU
Antonio Herrera Marteache	Vicerrector Ordenación Académica	Universidad de Zaragoza
Antonio Sánchez Pozo	Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior	Universidad de Granada
Beatriz Arízaga Bolumburu	Vicerrectora de Calidad e Innovación Educativa	Universidad de Cantabria
Benito del Rincón Igea	Universidad de Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha
Carlos Marcelo García	Fac. Ciencias de la Educación	Universidad de Sevilla
Carmen García Galán	Jefe de Servicios de Ordenación Universitaria. Consejería de Educación	Dir. Gral. De Univ. e Investigación. Comunidad de Madrid
Carmen Palmero Cámara	Coordinadora Programa Interuniversitario de la Experiencia	Universidad de Burgos
Carmen Rodríguez Sumaza	Directora del Área de Convergencia	Universidad de Valladolid
Celso Rodríguez Fernández	Coordinador Programa Formación e Innovación Docente	Universidad de Santiago
Ciro Gutiérrez Ascanio	Director de Evaluación y Mejora	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Concepción Naval Durán	Vicerrectora de Ordenación Académica e Innovación Educativa	Universidad de Navarra
Delio del Rincón Igea	Director Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa	Universidad de León
Dolors Riba	Vicerrectora de Asuntos Académicos	Universidad Autónoma de Barcelona
Eduardo Blanco Ollero	Director General para la Espacio Europeo de Educación Superior	Universidad de Cádiz
Eduardo Javier Osuna Carrillo de Albornoz	Vicerrector de Calidad y Convergencia Europea	Universidad de Murcia
Elvira Congosto	Directora de Calidad, Formación e Innovación Docente	Universidad Francisco de Vitoria
Encarnación Medina Arjona	Directora Secretariado de Innovación Docente	Universidad de Jaén
Enrique Ballester Sarrías	ETS de Ingeniería del Diseño	Universitat Politècnica de València
Enrique Díez Barra	Viceconsejero de Universidades e Investigación	Consejería de Educación de Castilla-La Mancha
Esther Robles	Directora Instituto enseñanza y Aprendizaje	Universidad Camilo José Cela
Felipe Trillo Alonso	Decano Facultad de Educación	Universidad de Santiago

(continúa) ➔

(continuación) **EL ESTADO ACTUAL DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

SEMINARIO 3 de Noviembre de 2005

Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
PARTICIPANTES		
Fermín González	Presidente Unidad Técnica de Calidad	Universidad Pública de Navarra
Francisco de Asís Martínez Ortiz	Vicerrector de Profesorado y Formación	Universidad de Murcia
Francisco Imbernon Muñoz	Departament de Didàctica i Organització Educativa	Universitat de Barcelona
Francisco Mata Cabrera	SubDirector de Ordenación Académica	Universidad de Castilla-La Mancha
Gemma Rauret	Directora Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya	Agència per a la Qualitat del sistema Universitari de Catalunya
Gonzalo Marrero Rodríguez	Director General de Universidades e Investigación	Gobierno de Canarias
Isabel Tajahuerce Ángel	Vicerrectora de Cultura, Deporte y Política Social	Universidad Complutense de Madrid
Javier García Delgado	Coordinador asignatura Prácticas en Empresa	ETSI Minas. UPM
Javier García González	Vicedecano de Derecho	Universidad Cardenal Herrera-CEU de Valencia
Jesús García Martínez	Director del Secretariado de Convergencia Europea	Universidad de Sevilla
Jesús Hernández García	SubDirector del ICE	Universidad de Oviedo
Joan Jordi Muntaner	Director ICE	Universitat Illes Balears
Joan Miró	Vicerrector de Docencia y Extensión Universitaria	Universitat Politècnica de Catalunya
Joana Liado Ballester	Jefe de Servicios de Universidades	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Jordi Adell	Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT)	Universidad Jaume I de Castelló
José Abel Bayo Martínez	SubDirector General de Universidades y Formación Permanente	Gobierno de la Rioja
José Adolfo Rodríguez Asensio	Director General de Universidades e Innovación	Principado de Asturias
José Antonio Donoso	Fac. Ciencias Económicas y Empresariales	Universidad de Sevilla
José Antonio Pérez López	Decano Facultad de Ciencias	Universidad Autónoma de Madrid
José Enrique Fernández Redondo	Vicerrector Académico	Universidad Camilo José Cela
José Luis Andrés Yebra	UPC	Universitat Politècnica de Catalunya
José Luis Bernal Agudo	Fac. Educación	Universidad de Zaragoza
José M ^º Cela Ranilla	Vicerrectorado de Docencia	Universitat Rovira i Virgili

José M ^a de la Portilla	Director Escuela Universitaria Politécnica	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
José M ^a Ortiz Ibarz	Vicerrector Ordenación Académica y Profesorado	Universidad Antonio de Nebrija
José Manuel Correas	Centro Politécnico Superior	Universidad de Zaragoza
José Manuel Gil	Coordinador del Proyecto de Transición Secundaria-universitat	Universidad Jaume I de Castelló
José Remigio Múgica	Director Servicio de Enseñanza y Extensión Universitaria e Investigación	Consejería de Educación del Gobierno de Navarra
José Vicente Segura Heras	Vicerrector de Ordenación Académica y Estudios	Universidad Miguel Hernández de Elche. Alicante
Juan Carrasco Pérez	Vicerrector de Enseñanza	Universidad Pública de Navarra
Julián Muela Ezquerra	Vicerrector de Estudiantes	Universidad de Zaragoza
Lorenzo García Areño	Cátedra UNESCO Educación a Distancia	UNED
Luis Marcos Estelles	Escuela de Magisterio	Universidad Católica de Valencia
M ^a Carmen Monreal	Responsable aula de Género. Promoción Social y Extensión Universitaria	Universidad Pablo de Olavide
M ^a Dolores Baena Cuadrado	Directora de Secretariado de Planes de Estudio y Convergencia Europea	Universidad de la Laguna
M ^a Jesús de la Calle	Coordinadora de Formación del Profesorado	Universidad de Valladolid
M ^a José Frau Llinares	Vicerrectora de Calidad y Armonización Europea	Universidad de Alicante
M ^a Luisa Sein-Echaluze	Dpto. Matemáticas Aplicada	Universidad de Zaragoza
M ^a Victoria Sanagustín Fons	Adjunta al Rector para Convergencia Europea	Universidad de Zaragoza
Magdalena Bonson	Directora Gabinete Psicopedagógico	Universidad Europea de Madrid
Manuel Esteban Albert	Director ICE	Universidad de Murcia
Manuel Macías García	Director de la Unidad de Evaluación y Calidad	Universidad de Cádiz
Manuel Torralbo Rodríguez	Vicerrector de Coordinación y Comunicación	Universidad de Córdoba
María Muradas	Dpto. Didáctica y Organización	Universidad de Santiago
Mariano Sanz Alonso	Decano Facultad de Odontología	Universidad Complutense de Madrid
Marina Tomás i Folch	Dpto. Pedagogía Aplicada	Universidad Autónoma de Barcelona
Mario de Miguel Díaz	Fac. Educación	Universidad de Oviedo
Martín José Fernández Antolín	Vicerrector de Ordenación Académica	Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid
Mercè Gisbert Cervera	Vicerrectora de Docencia	Universitat Rovira i Virgili

(continúa) ➔

(continuación) ↗

EL ESTADO ACTUAL DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

SEMINARIO 3 de Noviembre de 2005

Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
PARTICIPANTES		
Miguel Ferrando Bataller	Vicerrector de Estructura Universitaria y Promoción	Universitat Politècnica de València
Miguel Valero	Director. Escola Politècnica Superior de Castelldefels	Universitat Politècnica de Catalunya
Montserrat Cabello	Directora de la Unidad para la Calidad USP-CEU	Universidad San Pablo-CEU
Paloma Gaspart	Técnico Calidad	Universidad Politécnica de Madrid
Pedro Molina García	Vicerrector de Profesorado, Calidad e Innovación Docente	Universidad de Almería
Pilar Arambuluzabala	Directora Gabinete Psicopedagógico	Universidad SEK
Pilar López Luna	Vicesecretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria	Consejo de Coordinación Universitaria
Rafael Perea Carpio	Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado	Universidad de Jaén
Rodolfo Salinas Zárate	Vicerrector Convergencia Europea	Universidad de la Rioja
Rogelio González Sarmiento	Director Dpto. Medicina	Universidad de Salamanca
Rosa María Grau Gumbau	Vicerrectorat de Qualitat Educativa i Harmonització Europea	Universidad Jaume I de Castelló
Salvador Rus Rufino	Fac. Derecho	Universidad de León
Senén Barro Ameneiro	Rector	Universidade de Santiago de Compostela
Tomás Escudero	Catedrático MIDE	Universidad de Zaragoza
Vicente Benedito Antolín	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Barcelona
Xabier Eixague Alcalde	Vicerrector de Innovación Docente	Universidad del País Vasco
Zulima Fernández	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universidad Carlos III de Madrid

ANEXO 1.2

Seminario II

“Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodologías Educativas en las Universidades”

ANEXO 1.2.1

Programa Seminario II

“Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodologías Educativas en las Universidades”

ANEXO 1.2.2

Listado de Participantes en el Seminario II

“Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodologías Educativas en las Universidades”

ANEXO 1.2.1
Programa Seminario II

“Análisis comparado en Europa del proceso de cambio
de las Metodologías Educativas en las Universidades”

Seminario

2006

2 de marzo

Renovación de las Metodologías
Educativas en la Universidad

“Análisis comparado en Europa del proceso de cambio
de las Metodologías Educativas en las Universidades”



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

LUGAR

Fundación Gómez Pardo

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas
Universidad Politécnica de Madrid
C/ Alenza, 1 (Madrid)

2006

Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodologías Educativas en las Universidades

ORGANIZA

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y
Consejo de Coordinación Universitaria
del Ministerio de Educación y Ciencia

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

SECRETARIA

Silvia Zamorano Gallego
Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

LUGAR

Fundación Gómez Pardo
C/ Alenza, 1 (Madrid)

2 de marzo



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

PRESENTACIÓN

La Declaración de Bolonia ha supuesto el inicio de una reflexión sobre el papel de la universidad europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y del bienestar. Las posteriores declaraciones han ido configurando los cambios que deben abordarse con el horizonte del 2010.

La armonización de las metodologías educativas es uno de los elementos más importantes del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que requiere un impulso conjunto de las universidades, de las administraciones educativas, de los estudiantes y de los profesores comprometidos con la mejora continua de la docencia universitaria.

La Secretaria de Estado de Universidades e Investigación y el Consejo de Coordinación Universitaria, propusieron la constitución de una *Comisión* para estudiar la situación de las metodologías docentes universitarias y proponer medidas para su renovación.

Esta *Comisión para la renovación de las metodologías educativas* está abordando, entre otros aspectos, el diagnóstico de la situación actual, la comparación con las previsiones y desarrollos similares en otros sistemas europeos, el establecimiento de objetivos, estrategias, posibles calendarios y la cuantificación de los recursos necesarios para alcanzar la renovación deseable.

Con el propósito de analizar el primero de los aspectos, el momento actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las universidades españolas, la Comisión, en colaboración con la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, organizó un Seminario el pasado 3 de noviembre del 2005, cuyos objetivos eran la reflexión y el debate sobre las fortalezas y debilidades de las metodologías docentes más extendidas en las universidades españolas y, sobre la base de ello, la elaboración de propuestas de mejora realistas.

Continuando con el proceso citado y según la programación prevista, se organiza este segundo Seminario, cuyo objetivo es la comparación de las diferentes metodologías educativas, las diversas formas de aprender y enseñar en los diferentes sistemas universitarios que configuran el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. La comparación prevista no persigue una simple comparación con los sistemas universitarios más próximos, sino la visión global de varios países de reconocido prestigio, su avance en la materia y el conocimiento de buenas prácticas y las conclusiones obtenidas de las experiencias realizadas con éxito.

ORGANIZACIÓN

Este segundo Seminario tiene lugar en la Fundación Gómez Pardo con una duración de un día, en jornada de mañana y tarde y es continuación del primer Seminario que tuvo lugar el pasado 3 de noviembre. Su propósito gira en torno a la reflexión y el debate sobre el proceso de cambio en las metodologías educativas europeas. Se pretende analizar los procesos, dificultades, experiencias y resultados de las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje en las universidades y, como resultado, propiciar un cambio en las metodologías y en los procesos didácticos de los profesores universitarios.

Para estos fines, el contenido de este Seminario se distribuye en tres sesiones. En la primera, expertos internacionales de cuatro países europeos (Francia, Alemania, Países Bajos y Reino Unido) con experiencia en el “cambio” hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, tratarán de enmarcar la temática tratando aspectos como la propia experiencia, dificultades y éxitos en sus diferentes metodologías educativas, con el objetivo de comparar y orientar el proceso de convergencia. En una segunda sesión, y de forma abierta, se procederá a un coloquio en el que los asistentes intercambiarán experiencias y darán su opinión sobre las situaciones presentadas.

Por la tarde, los participantes podrán debatir sobre los cambios y las experiencias universitarias desde la óptica de las diferentes áreas de estudio existentes en la universidad. La sesión se llevará a cabo mediante cinco grupos de trabajo en paralelo, moderados por expertos y siguiendo una metodología de participación activa de todos los asistentes. El Seminario finalizará con la presentación de las conclusiones propias de cada grupo de trabajo, que serán expuestas por los relatores correspondientes, y el debate de las mismas.

Las conclusiones de este Seminario se incorporarán al Informe final que tiene previsto redactar la *Comisión*. Se pretende que este texto sirva de orientación a las reformas educativas necesarias para que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior sea una referencia de calidad al final de la próxima década. Este documento será difundido por la *Comisión* entre las administraciones educativas y universidades, con el objetivo de impulsar el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2 de marzo

09:30 INAUGURACIÓN

Salvador Ordoñez

*Secretario de Estado de Universidades e Investigación*M^ª Antonia García Benau*Secretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria*

Francisco Michavila

*Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria***10:00 PONENCIA****“Experiencias y buenas prácticas en los procesos de renovación de los métodos docentes en las universidades”**

Modera: Eva Ferreira

*Vicerrectora de Organización Académica**Universidad del País Vasco*

Intervienen:

Anne Hernández

*Maitre de Conférences. Institut National des Sciences Appliquées**La experiencia de Francia*

Günter L. Huber

*Professor. Universität Tübingen**La experiencia de Alemania*

Martial Staub

*Professor of Medieval History. The University of Sheffield**La experiencia de Reino Unido*

Geurt van Hardeveld

*Inspector of Higher Education**La experiencia de los Países Bajos***12:00 DESCANSO-CAFÉ****12:30 COLOQUIO DEBATE**

Modera: Juan José Mateos Otero

*Director General de Universidades e Investigación**Junta de Castilla y León***14:30 COMIDA****16:00 SESIONES DE TRABAJO PARALELAS****A. Humanidades**

Moderador: Joaquín Gairín

Universitat Autònoma de Barcelona

Relatora: Araceli Macià

Universidad de Educación a Distancia

B. Ciencias Exactas y Experimentales

Moderador: Miguel Valcárcel
Universidad de Córdoba

Relator: José Luis Pino
Centro Andaluz de Prospectiva

C. Ciencias Sociales y Jurídicas

Moderador: Antonio Moreno
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Relatora: Silvia Zamorano
Cátedra UNESCO. Universidad Politécnica de Madrid

D. Ciencias de la Salud

Moderador: José Ignacio Paz
Universidad de Salamanca

Relatora: María Rosa Fenoll
Universitat Rovira i Virgili

E. Enseñanzas Técnicas

Moderador: Manuel Galán
Universidad de Cádiz

Relator: Faraón Llorens
Universitat d'Alacant

18:00 PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES Y COLOQUIO DEBATE

19:00 CLAUSURA

M^a Antonia García Benau
Secretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria

Carmen Ruíz-Rivas Hernando
Directora General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia

Francisco Michavila
Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

Juan José Mateos Otero
Director General de Universidades e Investigación de la Junta de Castilla y León

19:30 CÓCTEL

2006

2 de marzo

Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodologías Educativas en las Universidades

ORGANIZA

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y
Consejo de Coordinación Universitaria
del Ministerio de Educación y Ciencia

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



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

Con la colaboración de:



AMBASSADE DE FRANCE
EN ESPAGNE



INFORMACIÓN

www.gampi.upm.es

Silvia Zamorano/ José Luis Parejo/ Palmira Fernández

Tel.: 91 336 41 85/ 91 336 69 56

Plazas limitadas

ANEXO 1.2.2

Listado de Participantes en el Seminario II

“Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodologías Educativas en las Universidades”

**ANÁLISIS COMPARADO EN EUROPA DEL PROCESO DE CAMBIO
DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES**
SEMINARIO 2 de Marzo de 2006

Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
	ORGANIZACIÓN	
Salvador Ordóñez	Secretario de Estado de Universidades e Investigación	Ministerio de Educación y Ciencia
M ^a Antonia García Benau	Secretaria General	Consejo de Coordinación Universitaria
Francisco Michavila	Director	Cátedra UNESCO
Eva Ferreira	Viceirectora de Organización Académica	Universidad del País Vasco
Juan José Mateos	Director General de Universidades e investigación	Junta Castilla y León
Carmen Ruíz-Rivas Hernando	Directora General de Universidades	Ministerio de Educación y Ciencia
	PONENTES, MODERADORES Y RELATORES	
Anne Hernández	Maître de Conférences	Institut National des Sciences Appliquées. Francia
Günter L. Huber	Professor	Eberhard Karls Universität Tübingen. Alemany
Martial Staub	Professor of Medieval History. The University of Sheffield	Reino Unido
Geurt van Hardeveld	Inspector of Higher Education	Países Bajos
Joaquín Gairín	Catedrático de Didáctica y Organización Educativa en el Dpto. Pedagogía Aplicada	Universidad Autónoma de Barcelona
Araceli Macià	Ex Rectora	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Miguel Valcárcel	Catedrático de Química Analítica	Universidad de Córdoba
Jose Luis Pino	Secretario General	Centro Andaluz de Prospectiva
Antonio Moreno	Director	Instituto Superior Formación Profesorado
Silvia Zamorano	Investigador	Cátedra UNESCO
José Ignacio Paz	Decano Facultad de Medicina	Universidad de Salamanca
María Rosa Fenoll	Profesora	Universitat Rovira i Virgili
Manuel Galán	Catedrático de Ingeniería Química	Universidad de Cádiz
Faraón Llorens	Viceirector	Universitat d'Alacant

(continúa) ➔

**ANÁLISIS COMPARADO EN EUROPA DEL PROCESO DE CAMBIO
DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES**
SEMINARIO 2 de Marzo de 2006

(continuación) ➔

		COLABORADORES	
Juan Ariño	Secretario Comisión Metodologías		Consejo de Coordinación Universitaria
Marisa Ramos	Secretaria		Consejo de Coordinación Universitaria
Palmira Fernández	Secretaria		Cátedra UNESCO
José Luis Parejo	Personal		Cátedra UNESCO
Jorge Martínez	Investigador		Cátedra UNESCO
Raúl González	Personal		Cátedra UNESCO
PARTICIPANTES			
Abad Toribio, Laura	Profesora		Universidad Alfonso X El Sabio
Aguaded Gómez, José Ignacio	Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad		Universidad de Huelva
Aizega, Joxe Mari	Vicerrector de Ordenación Académica		Mondragon Unibertsitatea/Universidad de Mondragon
Alfaro Roher, Ignacio Javier	Delegado del Rector para la Convergencia del Espacio Universitario Europeo		Universitat de València
Alonso Martínez, Margarita	Adjunto al Vicerrector de Relaciones Internacionales		Universidad de Cantabria
Álvarez Delgado, Juana	Asesora Técnica de la Unidad de Evaluación y Calidad		Universidad de Cádiz
Amador Muñoz, Luis Vicente	Vicerrector de Promoción Social y Extensión Universitaria		Universidad Pablo de Olavide
Andrés Yebra, José Luis	Catedrático		Universitat Politècnica de Catalunya
Andreu, Vicente	Delegado del Rector para las Relaciones Internacionales		Universitat de València
Arcos Martínez, Julia	Vicerrectora de Investigación y Relaciones Internacionales		Universidad de Burgos
Arenas Alonso, Antonio	Dpto. Ingeniería Mecánica		Universidad Pontificia Comillas Madrid
Arias Blanco, José Miguel	Director Área Convergencia Europea		Universidad de Oviedo
Ariño Villarroya, Antonio	Vicerrector de Estudios y Organización Académica		Universitat de València
Arizaga Bolumburu, Beatriz	Vicerrectora de Calidad e Innovación Educativa		Universidad de Cantabria
Arranz Ordás, Patricia	Estudiante Erasmus		Universidad del País Vasco
Artur Parcerisa Aran	Vicerrector de Política Docente		Universitat de Barcelona
Ayllon Céspedes, Alberto	Estudiante Erasmus		Universidad de Castilla-La Mancha
Baena Cuadrado, M ^a Dolores	Directora Secretariado Planes de Estudio y Convergencia Europea		Universidad de la Laguna

Ballester Sarriás, Enrique	ETS de Ingeniería del Diseño	Universitat Politècnica de València
Baños Díez, Josep Eladi	Vicerrector de Docencia y Ordenación Académica	Universitat Pompeu Fabra
Bayo Martínez, José Abel	SubDirector General de Universidades y Formación Permanente	Dirección General de Educación. Gobierno de La Rioja
Benavente León, Rosa M ^ª	Directora de la Oficina Internacional	Universidad Politécnica de Madrid
Benedito Antolí, Vicent	Catedrático Didáctica General	Universitat de Barcelona
Benito Capa, Agueda	Vicerrectora de Calidad, Convergencia Europea y Estudiantes	Universidad Europea de Madrid
Benito Mundet, Helena	Vicerrectora de Estudiantes y Relaciones Externas	Universitat de Girona
Bernal Agudo, José Luis	Departamento CC de la Educación	Universidad de Zaragoza
Besada Moráis, Manuel	Profesor de Matemáticas	Universidad de Vigo
Bueno Aguilar, Juan José	Director Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa	Universidade da Coruña
Caballero Borda, Amelia	Vicerrectora de Estudios e Innovación Docente	Universidad Autónoma de Madrid
Carmen Vizcarro	Directora de la Unidad de Innovaciones Educativas	Universidad de Castilla-La Mancha
Carrasco Pérez, Juan	Vicerrector de Enseñanzas	Universidad Pública de Navarra
Cela Ranilla, José María	Servicio de Recursos Educativos. Unidad de Soporte Metodológico	Universitat Rovira i Virgili
Conde, Carlos	Vicerrector de Planificación	Universidad Politécnica de Madrid
Congosto, Elvira	Directora de Calidad, Formación e Innovación Docente	Universidad Francisco de Vitoria
Correas, José Manuel	Centro Politécnico Superior	Universidad de Zaragoza
Cruz Chust, Ana	Directora del Gabinete de Orientación Pedagógica	Universidad Europea de Madrid
David, Gilles	Agregado Cooperación Universitaria y Acción Cultural	Embajada de Francia en España
De la Calle Velasco, M ^ª Jesús	Responsable de Formación del Profesorado	Universidad de Valladolid
De la Portilla Fernández, José María	Director Escuela Universitaria Politécnica	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Del Rincón Igea, Benito	Dpto. Pedagogía	Universidad de Castilla-La Mancha
Del Rincón Igea, Delio	Director del Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa	Universidad de León
Díaz Fernández, Pedro Manuel	Decano de la Facultad de Ciencias y Artes	Universidad Católica de Ávila
Díez Barra, Enrique	Viceconsejero de Universidades e Investigación	Consejería de Educación. Junta de Castilla - La Mancha

(continúa) ➔

**ANÁLISIS COMPARADO EN EUROPA DEL PROCESO DE CAMBIO
DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES**
SEMINARIO 2 de Marzo de 2006

(continuación) ➔

Doiz Bienzobas, Aintzane	Directora de Cooperación y Movilidad Internacional	Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco
Doval Ruiz, M ^a Isabel	SubDirectora Xeral de Universidades	Consellería de Educación Xunta de Galicia
Duart Montoliu, Josep M ^a	Catedrático	Universitat Oberta de Catalunya
Escudero Recto, Tomás	Catedrático MIDE	Universidad de Zaragoza
Esteban Bara, Francisco	Coordinador del Servicio de Innovación Docente	Universitat Internacional de Catalunya
Esteve Mon, Francesç	Portavoz Consejo de Estudiante	Universitat Jaume I
Etxague Alcalde, Xabier	Vicerrector de Innovación Docente	Universidad del País Vasco
Fargueta Cerdá, Fernando	Director del Instituto de Ciencias de la Educación	Universitat Politècnica de València
Fenoll Comes, Carmen	Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica	Universidad de Castilla-La Mancha
Fernández Díaz, M ^a José	Dpto. MIDE	Universidad Complutense de Madrid
Fernández Fernández, Maximiliano	Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	Universidad Católica de Ávila
Fernández March, Amparo	Instituto de Ciencias de la Educación	Universitat Politècnica de València
Fernández Redondo, José Enrique	Vicerrector de Ordenación Académica	Universidad Camilo José Cela
Fernández Rodríguez, Zulima	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universidad Carlos III de Madrid
Figueroa Cabrol, M. Carme	Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación	Universitat de Lleida
Fonseca Mora, M ^a Carmen	Directora de Innovación Docente	Universidad de Huelva
Frau Llinares, M ^a José	Vicerrectora de Calidad y Armonización Europea	Universitat d'Alacant
Fuentes Aznar, Alfonso	Vicerrector de Convergencia Europea y Calidad	Universidad Politécnica de Cartagena
Gambús Saiz, Mercè	Vicerrectora de Postgrado	Universitat de les Illes Balears
García Aretio, Lorenzo	Director	Cátedra UNESCO Educación a Distancia (UNED)
García Asuero, Agustín	Presidente de la Conferencia de Decanos de Farmacia	Universidad de Sevilla
García Cutrín, Francisco Javier	Profesor de Matemáticas	Universidad de Vigo
García Delgado, Javier	Coordinador Asignatura Prácticas en Empresa	Universidad Politécnica de Madrid
García Galán, Carmen	Jefe del Área de Ordenación Universitaria	Dirección General de Universidades e Investigación. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid

Gaspard, Paloma	Unidad Técnica de Calidad	Universidad Politécnica de Madrid
Gavilán Marfe, Celia	Jefe de Servicio de Gestión Académica	Universidad Carlos III de Madrid
Gil Beltrán, José Manuel	Coordinador del Proyecto de Transición Secundaria-universitat	Universitat Jaume I
González Álvarez, Jesús S.	Vicerrector de Relaciones Internacionales	Universidad de León
González Boticario, Jesús	Director General Centro Innovación y Desarrollo Tecnológico	UNED
González Ferreras, Julia	Vicerrectora de Relaciones Internacionales	Deustuko Unibertsitatea/ Universidad de Deusto
González García, Fermín	Presidente de la Unidad de Calidad	Universidad Pública de Navarra
González Pazos, Lucila	Vicerrectora de Relaciones Internacionales	Universidad Complutense de Madrid
González Sarmiento, Rogelio	Director Dpto. Medicina	Universidad de Salamanca
Gortázar Rotaèche, Cristina	Vicerrectora de Extensión y Servicios a la Comunidad Universitaria	Universidad Pontificia Comillas Madrid
Grau Gumbau, Rosa	Vicerrectora de Calidad Educativa y Armonización Europea	Universitat Jaume I
Gutiérrez Martín, Jorge	Presidente Consejo de Estudiantes	Universidad de Cantabria
Hernández Díaz, José María	Vicerrector de Planificación e Innovación Docente	Universidad de Salamanca
Hernández Gallego, M ^ª Teresa	Jefe del Servicio de Relaciones Internacionales	Universidad de Salamanca
Hernández Rodríguez, José Enrique	Director de Calidad e Innovación Educativa	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Herrera Marteahe, Antonio	Vicerrector de Ordenación Académica	Universidad de Zaragoza
Iriarte Ángel, José Luis	Vicerrector de Convergencia Europea y Relaciones Institucionales	Universidad Pública de Navarra
Jiménez, Jesús	Miembro Comisión Renovación de las Metodologías	Gobierno de Aragón
King Gouyer, Sandra María	Directora Oficina Relaciones Internacionales	Universidade da Coruña
Lázaro, Ángel	Dpto. MIDE	Universidad de Alcalá
Lladó Ballester, Joana	Jefe de Servicio de la Dirección General de Universidad	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Llorens Morraja, Martí	Director	Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial. Barcelona
López Fernández, David	Consejo de Estudiante	Universidad de Oviedo
López Luna, M ^ª Pilar	Vicesecretaria General	Consejo de Coordinación Universitaria
López Pérez, Sennaia	Consejo de Estudiantes	Universidad de Alcalá

(continúa) ➔

(continuación) ➔

**ANÁLISIS COMPARADO EN EUROPA DEL PROCESO DE CAMBIO
DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES**

SEMINARIO 2 de Marzo de 2006

Lozano Vivas, Ana	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universidad de Málaga
Macaya Solachi, Begoña	Vicesecretaria General	Universidad de Nebrija
Macías García, Manuel	Director de la Unidad de Evaluación y Calidad	Universidad de Cádiz
Marco Estéllles, Luis	Vicedecano de Magisterio	Universidad Católica de Valencia
Martín Bris, Mario	Miembro Comisión Renovación de las Metodologías	Universidad de Alcalá
Martín Delgado, M ^l José	Vicerrectora de Docencia e Integración Europea	Universidad de Extremadura
Martín y Pérez de Nancloares, José	Vicerrector de Relaciones Internacionales e Institucionales	Universidad de la Rioja
Martínez Sánchez, Agustín	Responsable de Planificación Académica	Universidad San Pablo CEU
Medina Arjona, Encarnación	Directora de Secretariado de Innovación Docente	Universidad de Jaén
Medrano Heredia, Justo	Vicerrector de Relaciones Internacionales	Universidad Miguel Hernández
Méndez Vilaseca, Antoni	Vicerrector de Estudios y Calidad	Universitat Autònoma de Barcelona
Monreal Gimeno, M ^l Carmen	Coordinadora de Formación del Profesorado	Universidad Pablo de Olavide
Moreno Fonseret, Roque	Vicerrector de Relaciones Institucionales y Cooperación Internacional	Universitat d'Alacant
Morrás Ruíz-Falcó, María	Vicerrectora de Postgrado, Doctorado y Relaciones Internacionales	Universitat Pompeu Fabra
Muela Ezquerro, Julián	Vicerrector de Estudiantes	Universidad de Zaragoza
Muntaner Guasp, Joan Jordi	Director Instituto de Ciencias de la Educación	Universitat de les Illes Balears
Pagès, Jaume	Miembro Comisión Renovación de las Metodologías	Delegado Universia
Pastor Tejera, Elena M.	Directora de Relaciones Internacionales	Universidad de la Laguna
Pegenaute Garde, Pedro	Director General de Universidades y Política Lingüística	Gobierno de Navarra
Perea Carpio, Rafael	Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado	Universidad de Jaén
Pertles Rochel, Juan Antonio	Vicerrector de Estudiantes	Universidad de Málaga
Pétriz Calvo, Felipe	Rector	Universidad de Zaragoza
Quer i Aiguadé, Pere	Vicerrector Asuntos Académicos	Universitat de Vic
Quintanilla García, Israel	Técnico Espacio Europeo de Educación Superior	Conselleria de Empresa, Universidad y Ciència. Generalitat Valenciana
Riba Lloret, M. Dolors	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universitat Autònoma de Barcelona
Rico Romero, Luis	Vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación docente	Universidad de Granada

Ríos Castros, Ángel	Dpto. Analytical Chemistry	Universidad de Castilla-La Mancha
Riscos Fernández, Agustín	Asesor Director General de Universidades	Dirección General de Universidades. Junta de Andalucía
Rius Ferrús, Xavier F.	Director de la Escuela de Postgrado y Doctorado	Universitat Rovira i Virgili
Robles, Esther	Directora del IEA	Universidad Camilo José Cela
Rodríguez Fernández, Celso	Coordinador Programa Formación e Innovación Docente	Universidade de Santiago de Compostela
Rodríguez Sumaza, Carmen	Directora del Área para la Convergencia Europea	Universidad de Valladolid
Rus Rufino, Salvador	Facultad de Ciencias del Trabajo	Universidad de León
Sáez Brezmes, M ^a José	Vicerrectora de Relaciones Internacionales	Universidad de Valladolid
Salinas Zárate, Rodolfo	Vicerrector de Convergencia Europea	Universidad de la Rioja
Sanagustín Fons, M ^a Victoria	Adjunta al Rector para Convergencia Europea	Universidad de Zaragoza
Sánchez Carralero, Josep	Adjunto al Vicerrector Académico	Universitat Oberta de Catalunya
Sánchez Gil, Lidia	Estudiante Erasmus	Universidad Complutense de Madrid
Sánchez Lasheras, Berta	Vicerrectorado de Alumnos	Universidad de Navarra
Sánchez Pozo, Antonio	Comisionado para el EEES	Universidad de Granada
Sánchez Sánchez-Vizcaíno, Alicia	Coordinadora Anatomía Patológica	Universidad Alfonso X El Sabio
Sanchis de Miguel, Araceli	Adjunta Vicerrectorado de Ordenación Académica	Universidad Carlos III de Madrid
Sanz Alonso, Mariano	Decano Facultad de Odontología	Universidad Complutense de Madrid
Sarriá Sánchez, Encarnación	Vicerrectora de Espacio Europeo y Planificación Docente	UNED
Segura Heras, José Vicente	Vicerrector de Ordenación Académica y Estudios	Universidad Miguel Hernández
Torrallbo Rodríguez, Manuel	Vicerrector de Coordinación y Comunicación	Universidad de Córdoba
Triguero Ruiz, Francisco Andrés	Director General de Universidades	Dirección General de Universidades. Junta de Andalucía
Trillo Alonso, Felipe	Decano Facultad de Educación	Universidade de Santiago de Compostela
Urosa, Belén	Vicerrectora de Ordenación Académica y Profesorado	Universidad Pontificia Comillas Madrid
Uroz Cabrero, Mario	Estudiante Erasmus	Universidad Alfonso X El Sabio
Valero García, Miguel	Director. Escola Politècnica Superior de Castelldefels	Universitat Politècnica de Catalunya
Valle-Inclán Rodríguez Miñón, Daniel	Director de Relaciones Internacionales	Universidad Camilo José Cela

(continúa) ➔

(continuación)

**ANÁLISIS COMPARADO EN EUROPA DEL PROCESO DE CAMBIO
DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES**

SEMINARIO 2 de Marzo de 2006

Vega López , Jesús	Director del Área de Ordenación Académica	Universidad de Oviedo
Vilaseca, Ramón	Director General de Universidades	Generalitat de Catalunya
Villa Sánchez, Aurelio	Vicerrector de Innovación y Calidad	Deustuko Unibertsitatea/ Universidad de Deusto
Zabalza, Miguel Ángel	Miembro Comisión Renovación de las Metodologías	Universidade de Santiago de Compostela

ANEXO 1.3

Seminario III

“Estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad”

ANEXO 1.3.1

Programa Seminario III

“Estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad”

ANEXO 1.3.2

Listado de Participantes en el Seminario III

“Estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad”

ANEXO 1.3.1
Programa Seminario III

“Estrategias y recursos necesarios para el cambio
metodológico en la Universidad”

Seminario

2006

26 de abril

Renovación de las Metodologías Educativas
en la Universidad

“Estrategias y recursos necesarios para el cambio
metodológico en la Universidad”



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

LUGAR

Fundación Gómez Pardo

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas
Universidad Politécnica de Madrid
C/ Alenza, 1 (Madrid)

2006

Estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad

ORGANIZA

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y
Consejo de Coordinación Universitaria
del Ministerio de Educación y Ciencia

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

SECRETARIA

Silvia Zamorano Gallego
Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

LUGAR

Fundación Gómez Pardo
C/ Alenza, 1 (Madrid)

26 de abril



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

PRESENTACIÓN

La Declaración de Bolonia ha supuesto el inicio de una reflexión sobre el papel de la universidad europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y del bienestar. Las posteriores declaraciones han ido configurando los cambios que deben abordarse con el horizonte del 2010.

La armonización de las metodologías educativas es uno de los elementos más importantes del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que requiere un impulso conjunto de las universidades, de las administraciones educativas, de los estudiantes y de los profesores comprometidos con la mejora continua de la docencia universitaria.

La Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y el Consejo de Coordinación Universitaria propusieron la constitución de una *Comisión* para estudiar la situación de las metodologías docentes universitarias y proponer medidas para su renovación. Esta *Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* está abordando, entre otros aspectos, el diagnóstico del estado actual, la comparación con las previsiones y desarrollos similares en otros sistemas europeos, el establecimiento de objetivos, estrategias, posibles calendarios y la cuantificación de los recursos necesarios para alcanzar la renovación deseable.

Con el propósito de analizar los dos primeros aspectos, la Comisión, en colaboración con la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, organizó dos Seminarios en noviembre del 2005 y el pasado 2 de marzo, cuyos objetivos eran la reflexión y el debate sobre las fortalezas y debilidades de las metodologías docentes más extendidas en las universidades españolas y la comparación de las diferentes metodologías educativas a nivel europeo, las diversas formas de aprender y enseñar en los diferentes sistemas universitarios que configuran el EEES.

Continuando con la programación prevista, se organiza este tercer Seminario, cuyo objetivo es concretar una batería de estrategias e iniciativas capaces de movilizar y enriquecer los enfoques docentes asentados en la universidad española. El proceso de convergencia constituye una extraordinaria oportunidad para revitalizar las metodologías docentes y reforzar el compromiso con un aprendizaje de calidad. Aunque suelen tener más resonancia mediática otras cuestiones del proceso de convergencia (la financiación, el catálogo de titulaciones, etcétera), esta Comisión considera que las claves de todo este proceso radican en los cambios cualitativos que se introduzcan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Que los docentes mejoren los procesos de enseñanza y que los estudiantes optimicen su aprendizaje es el gran desafío de la convergencia hacia el EEES.

ORGANIZACIÓN

Este tercer Seminario tiene lugar en la Fundación Gómez Pardo con una duración de un día, en jornada de mañana y tarde y es continuación de los dos Seminarios que tuvieron lugar en noviembre del 2005 y el pasado 2 de marzo. Si en aquellos primeros encuentros se planteó el *diagnóstico de la situación y la posición de la universidad española* en relación a países del entorno, el propósito de este tercer seminario es concretar objetivos, estrategias, calendarios y condiciones financieras que propicien una efectiva *renovación de las metodologías educativas* en las universidades españolas. Se debatirá sobre el *interés*, la *viabilidad económica* y la *prioridad* de una batería de medidas que podrían configurar, de forma individual o combinada, un auténtico plan de transformación y enriquecimiento de las metodologías hoy presentes en las universidades españolas.

Para estos fines, el contenido de este Seminario se distribuye en tres sesiones. En la primera, se abordarán algunas cuestiones de máxima actualidad e impacto en relación con la organización, financiación y evaluación de las actividades docentes. El Seminario dará comienzo con una conferencia inaugural cuya temática girará en torno al cambio metodológico que acontece en las universidades norteamericanas con la exposición del programa que han puesto en marcha las cinco grandes universidades estadounidenses para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Posteriormente se presentarán dos ponencias: una primera referida a los dispositivos que ha desarrollado la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para la evaluación de la docencia y los méritos docentes del profesorado, y otra referida a los avances que han acontecido en torno a los nuevos parámetros para la financiación de las actividades docentes en la Universidad. De esta manera, se quiere ofrecer una visión multifocal sobre las metodologías y las circunstancias que podrían propiciar su renovación: programas institucionales, evaluación de las actividades docentes y condiciones financieras.

En una segunda sesión, y de forma abierta, se procederá a un coloquio en el que los asistentes intercambiarán opiniones y experiencias y darán su opinión sobre las situaciones presentadas.

Por la tarde, los participantes entrarán a debatir sobre propuestas concretas para la renovación de las metodologías. Cada grupo abordará un ámbito específico de posibles iniciativas, intentando valorar las propuestas planteadas y concretar su contenido y aplicación. La sesión se llevará a cabo mediante siete grupos de trabajo en paralelo, moderados por expertos, siguiendo una metodología de participación activa de todos los asistentes. El Seminario finalizará con la pre-

sentación de las conclusiones propias de cada grupo de trabajo, que serán expuestas por los relatores correspondientes, y el debate de las mismas.

Las conclusiones de este Seminario se incorporarán al Informe Final que tiene previsto redactar la *Comisión*. Se pretende que este texto sirva de orientación a las reformas educativas necesarias para que el EEES constituya una referencia de calidad al final de la próxima década. Este documento será difundido por la *Comisión* entre las administraciones educativas y universidades, con el objetivo de impulsar el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

26 de abril

09:30 INAUGURACIÓN

Salvador Ordóñez

Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Felipe Pétriz

Rector de la Universidad de Zaragoza

Jaume Pagès

Consejero-Delegado del Portal UNIVERSIA

Francisco Michavila

*Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria***10:15 CONFERENCIA INAUGURAL**

Modera: Francisco Michavila

Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

Alberto Cabrera

*Professor & Researcher Department of Educational Administration University of Wisconsin Madison**El cambio metodológico en las universidades norteamericanas***11:00 DESCANSO-CAFÉ****11:30 PONENCIAS**

Modera: Antonio Moreno

Director del Instituto de Formación del Profesorado

Miguel Valcárcel

*Catedrático de Química Analítica. Universidad de Córdoba**Estrategias de renovación y evaluación de la docencia*M^a Antonia García Benau*Secretaria General de Consejo de Coordinación Universitaria**La financiación del cambio metodológico***12:30 COLOQUIO DEBATE**

Modera: Miguel Ángel Zabalza

*Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela***14:30 COMIDA****16:00 SESIONES DE TRABAJO PARALELAS****1. Compromiso Institucional ¿qué pueden-deben hacer las instituciones para la renovación de las metodologías?**

Moderador: José Luis Pino

Centro Andaluz de Prospectiva

Relatora: Mercè Gisbert

Universitat Rovira i Virgili

2. Formación del profesorado universitario ¿qué iniciativas de formación pueden tener impacto en la renovación de las metodologías?

Moderador: Joaquín Gairín
Universitat Autònoma de Barcelona

Relatora: María José Oltra Mestre
Universitat Jaume I de Castellò

3. Referentes y modelos para el cambio ¿cómo hacer visibles las buenas prácticas para que sirvan de modelo?

Moderador: Antonio Ariño
Universitat de València

Relator: Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá

4. Potenciación de programas de innovación ¿a través de qué tipo de iniciativas se podría propiciar una cultura del cambio?

Moderador: Carlos Conde
Universidad Politécnica de Madrid

Relatora: Agueda Benito Capa
Universidad Europea de Madrid

5. Ampliación y optimización de recursos ¿qué recursos son precisos para hacer viable la renovación de las metodologías?

Moderador: Faraón Llorens
Universitat d'Alacant

Relator: Benito del Rincón
Universidad de Castilla-La Mancha

6. Programas de incentivos ¿cómo se puede estimular la participación de profesores y alumnos en las propuestas de innovación metodológica?

Moderador: Luis Rico
Universidad de Granada

Relatora: Amelia Caballero
Universidad Autónoma de Madrid

7. Dispositivos de evaluación ¿qué mecanismos de evaluación podrían ser útiles para estimular el cambio metodológico y el reconocimiento de las buenas prácticas docentes?

Moderador: Manuel Galán
Universidad de Cádiz

Relatora: Zulima Fernández
Universidad Carlos III de Madrid

18:00 PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES Y COLOQUIO DEBATE

19:00 CLAUSURA

M^a Antonia García Benau

Secretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria

Jesús Jiménez

Director General de Enseñanza Superior del Gobierno de Aragón

Araceli Macià

Catedrática de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

Francisco Michavila

Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria

2006

26 de abril

Estrategias y recursos necesarios para el cambio Metodológico en la Universidad

ORGANIZA

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y
Consejo de Coordinación Universitaria
del Ministerio de Educación y Ciencia

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



Cátedra UNESCO de
Gestión y Política Universitaria
Universidad Politécnica de Madrid
www.gampi.upm.es

Con la colaboración de:



INFORMACIÓN

www.gampi.upm.es

Silvia Zamorano/ José Luis Parejo/ Palmira Fernández

Tel.: 91 336 41 85/ 91 336 69 56

Asistencia por invitación

ANEXO 1.3.2
Listado de Participantes en el Seminario III
"Estrategias y recursos necesarios para el cambio
metodológico en la Universidad"

ESTRATEGIAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

SEMINARIO 26 de Abril de 2006

Apellidos	Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
		ORGANIZACIÓN	
Ordóñez	Salvador	Secretario de Estado de Universidades e Investigación	Ministerio de Educación y Ciencia
García Benau	M ^{ra} Antonia	Secretaria General	Consejo de Coordinación Universitaria
Michavila	Francisco	Director	Cátedra UNESCO
Pétriz	Felipe	Rector	Universidad de Zaragoza
Pagès	Jaume	Consejero-Delegado	UNIVERSIA
Jiménez	Jesús	Director General Enseñanza Superior	Gobierno de Aragón
Macià	Araceli	Catedrática de Psicología Matemática	UNED
Moreno	Antonio	Director	Instituto Superior de Formación del Profesorado. MEC
Zabalza	Miguel Ángel	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Santiago de Compostela
Ariño	Juan Ariño	Secretario Comisión Renovación de las Metodologías Educativas	Consejo de Coordinación Universitaria
Zamorano	Silvia	Investigadora	Cátedra UNESCO
		PONENTES, MODERADORES Y RELATORES	
Cabrera	Alberto	Professor & researcher	University of Wisconsin Madison
Valcárcel	Miguel	Catedrático de Química Analítica	Universidad de Córdoba
Pino	José Luis	Secretario General	Centro Andaluz de Prospectiva
Gisbert	Mercè	Catedrática de Tecnología Educativa	Universitat Rovira i Virgili
Gairín	Joaquín	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar	Universitat Autònoma de Barcelona
Oltra Mestre	María José	Vicerrectora de Qualitat Educativa i Harmonització Europea	Universitat Jaume I
Ariño	Antonio	Vicerector d'Estudis i Organització Acadèmica	Universitat de València
Martín Bris	Mario	Profesor de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Alcalá
Conde	Carlos	Vicerector de Ordenación Académica y Planificación Estratégica	Universidad Politécnica de Madrid
Benito Capa	Águeda	Vicerectora	Universidad Europea de Madrid
Llorens	Faraón	Vicerector de Tecnología e Innovación Educativa	Universitat d'Alacant

(continúa) ➔

(continuación) ➔

ESTRATEGIAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

SEMINARIO 26 de Abril de 2006

Apellidos	Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
PONENTES, MODERADORES Y RELATORES			
Del Rincón	Benito	Profesor Titular de Pedagogía	Universidad de Castilla-La Mancha
Rico	Luis	Vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación	Universidad de Granada
Caballero	Amelia	Vicerrectora de Estudios e Innovación Docente	Universidad Autónoma de Madrid
Galán	Manuel	Catedrático de Ingeniería Química	Universidad de Cádiz
Fernández	Zulima	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universidad Carlos III de Madrid
COLABORADORES			
Ramos	Marisa	Secretaria	Consejo de Coordinación Universitaria
Fernández	Palmira	Secretaria	Cátedra UNESCO
Álvarez	Lidia	Secretaria	Cátedra UNESCO
Parejo	José Luis	Personal	Cátedra UNESCO
Martínez	Jorge	Investigador	Cátedra UNESCO
González	Raúl	Personal	Cátedra UNESCO
Rodríguez Torrado	Rubén	Personal	Cátedra UNESCO
PARTICIPANTES			
Abad Toribio	Laura	Profesora	Universidad Alfonso X el Sabio
Aguaded Gómez	J. Ignacio	Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad	Universidad de Huelva
Alias Sáez	Antonio	Director de la Unidad de Formación del Profesorado	Universidad de Almería
Alonso Oroza	Sergio	Vicerrector de Ordenación Académica	Universitat de les Illes Balears
Arenas	Antonio	Profesor del Departamento de Ingeniería Mecánica	Universidad Pontificia Comillas Madrid
Arias Blanco	José Miguel	Director del Área de Convergencia Europea	Universidad de Oviedo
Arizaga Bolumburu	Beatriz	Vicerrectora de Calidad e Innovación Educativa	Universidad de Cantabria
Baena Cuadrado	María Dolores	Directora Secretariado Planes de Estudio y Convergencia Europea	Universidad de La Laguna
Ballester Sarrias	Enrique	Director Escola Tècnica Superior d'Enginyeria del Disseny	Universitat Politècnica de València
Besada Moráis	Manuel	Profesor de Matemáticas	Universidade de Vigo
Bueno Aguilar	Juan José	Director del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa	Universidade da Coruña

Caballero	Ana Isabel	Gabinete de Calidad	Universidad E. Miguel de Cervantes
Calvo Bernardino	Antonio	Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado	Universidad San Pablo-CEU
Carrasco Pérez	Juan	Vicerrector de Enseñanzas	Universidad Pública de Navarra
Cela Ranilla	José María	Servicio de Recursos Educativos. Unidad de Soporte Metodológico	Universitat Rovira i Virgili
Comendador García	Miguel Ángel	Vicerrector de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos Propios	Universidad de Oviedo
Congosto	Elvira	Directora de Calidad, Formación e Innovación Docente	Universidad Francisco de Vitoria
Cruz Chust	Ana	Directora del Dpto. de Calidad Educativa	Universidad Europea de Madrid
De la Calle Velasco	María Jesús	Responsable de Formación del Profesorado	Universidad de Valladolid
Del Arco Bravo	Isabel	Vicerrectora de Docència	Universitat de Lleida
Díez Barra	Enrique	Viceconsejero de Universidades, Investigación e Innovación	Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Castilla-La Mancha
Doval Ruíz	María Isabel	SubDirectora Xeral de Universidades	Xunta de Galicia
Escudero	Tomás	Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Universidad de Zaragoza
Fenoll Comes	Carmen	Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica	Universidad de Castilla-La Mancha
Fernández March	Amparo	Responsable de Formación del ICE	Universitat Politècnica de València
Fernández Ramos	M ^{ra} Yolanda	Gabinete de Calidad	Universidad Europea Miguel de Cervantes
Ferreira	Eva	Miembro Comisión Renovación de las Metodologías Educativas	Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco
Fonseca Mora	M ^{ra} Carmen	Directora del Servicio de Innovación Docente	Universidad de Huelva
Frau	María José	Vicerrectora de Calidad y Armonización Europea	Universitat d'Alacant
Fuentes Aznar	Alfonso	Vicerrector de Convergencia Europea y Calidad	Universidad Politécnica de Cartagena
Galar Pascual	Diego	Director de Innovación Académica	Universidad San Jorge
Gandía Balaguer	Asunción	Vicerrectora de Investigación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
García Aretio	Lorenzo	Decano de la Facultad de Educación	UNED
García Asuero	Agustín	Presidente de la Conferencia de Decanos de Farmacia	Universidad de Sevilla
García Cutrín	Javier	Profesor de Matemáticas	Universidade de Vigo
García Delgado	Javier	Coordinador Asignatura Prácticas en Empresa	Universidad Politécnica de Madrid
García González	Javier	Vicedecano de Derecho	Universidad Cardenal Herrera-CEU

(continúa) ➔

(continuación) ↔

ESTRATEGIAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

SEMINARIO 26 de Abril de 2006

Apellidos	Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
PARTICIPANTES			
García Martínez	Jesús	Director del Secretariado de Convergencia Europea	Universidad de Sevilla
Gaspart Anguita	Paloma	Técnico de la Unidad Técnica de Calidad	Universidad Politécnica de Madrid
Gavilán	Celia	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universidad Carlos III de Madrid
González Boticario	Jesús	Director General del Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico	UNED
González García	Fermín	Presidente de la Unidad de Calidad	Universidad Pública de Navarra
González Pazos	Lucila	Vicerrectora de Relaciones Internacionales	Universidad Complutense de Madrid
Guiérrez Ascanio	Ciro	Director de Evaluación y Mejora	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Hernández Díaz	José María	Vicerrector de Planificación e Innovación Docente	Universidad de Salamanca
Hernández Rodríguez	José Enrique	Director de Calidad e Innovación Educativa	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Hernández San Pelayo	María	Profesora del IEA	Universidad Camilo José Cela
Herrera Marteache	Antonio	Vicerrector de Ordenación Académica	Universidad de Zaragoza
Hoyo Aparicio	Andrés	Director General de Universidades e Investigación	Gobierno de Cantabria
Irigaray Huarte	María Ángeles	Jefa de Sección de Enseñanza Superior	Dirección Gral. de Universidades y Política Lingüística. Gobierno de Navarra
Jiménez Eguizábal	Alfredo	Vicerrector de Ordenación Académica y Convergencia Europea	Universidad de Burgos
Jofre Santamaria	Josep	Vicegerente de Asuntos Académicos e Investigación	Universitat Pompeu Fabra
Juandó Bosch	Josep	Delegado de Apoyo a la Docencia	Universitat de Girona
Lázaro	Ángel	Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Universidad de Alcalá
Lladó Ballester	Joana	Jefa del Servicio de Universidad. Direcció General d'Universitat	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de Illes Balears
Llorens Morraja	Marti	Director de la Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica Industrial de Barcelona	Universitat Politècnica de Catalunya
López Luna	Pilar	Vicesecretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria	Ministerio de Educación y Ciencia
Lozano Vivas	Ana	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universidad de Málaga
Martín Delgado	María José	Vicerrectora de Docencia e Integración Europea	Universidad de Extremadura
Martínez Sánchez	Agustín	Responsable del Servicio de Planificación Académica	Universidad San Pablo-CEU

Mateos	Juan José	Miembro Comisión Renovación de las Metodologías Educativas	Junta de Castilla y León
Medina Arjona	Encarnación	Directora del Secretariado de Innovación Docente	Universidad de Jaén
Méndez	Antoni	Vicerrector de Estudios y de Calidad	Universitat Autònoma de Barcelona
Muela Ezquerro	Julían	Vicerrector de Estudiantes	Universidad de Zaragoza
Muntaner Guasp	Joan Jordi	Director Instituto de Ciencias de la Educación	Universitat de les Illes Balears
Muradás López	María	Departamento de Didáctica y Organización Escolar	Universidade de Santiago de Compostela
Murillo Fernández	Rafael	Asesor Técnico del Servicio de Gestión Económica	Universidad de Sevilla
Pedrosa Rius	Valentí	Dirección Técnica para la Convergencia Europea	Universitat Pompeu Fabra
Pegenaute Garde	Pedro	Director General de Universidades y Política Lingüística	Dirección Gral. de Universidades y Política Lingüística. Gobierno de Navarra
Perea Carpio	Rafael	Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado	Universidad de Jaén
Pérez Boullosa	Alfredo	Director del Gabinet d'Avaluació i Diagnòstic Educatiu	Universitat de València
Pérez Cabaní	María Luisa	Vicerrectora de Docencia y Política Académica	Universitat de Girona
Pineda González	M ^a del Carmen	Directora General de Enseñanzas Universitarias	Junta de Extremadura
Quintanilla	Israel	Técnico EEES de la Conselleria d'Empresa, Universitat y Ciència	Generalitat Valenciana
Riba	Dolors	Vicerrectora de Ordenación Académica	Universitat Autònoma de Barcelona
Ríos Castros	Ángel	Departamento de Analytical Chemistry	Universidad de Castilla-La Mancha
Robles	Esther	Directora IEA	Universidad Camilo José Cela
Rodríguez Fernández	Celso	Coordinador Programa Formación e Innovación Docente	Universidad de Santiago de Compostela
Rodríguez Sumaza	Carmen	Directora del Área para la Convergencia Europea del Vicerrectorado de Ordenación Académica	Universidad de Valladolid
Salinas Zárate	Rodolfo	Vicerrector de Convergencia Europea	Universidad de La Rioja
Sánchez Lasheras	Berta	Adjunta a la Vicerrectora de Alumnos	Universidad de Navarra
Santamaría Lanchó	Miguel	Vicerrector de Calidad e Innovación Docente	UNED
Santos Peñalver	Jesús F.	Vicerrector de Coordinación, Economía y Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
Sastre Requena	Ana María	Vicerrectora de Política Académica	Universitat Politècnica de Catalunya
Segura Heras	José Vicente	Vicerrector de Ordenación Académica y Estudios	Universidad Miguel Hernández
Subiza Martínez	Begoña	Vicerrectora de Planificación Económica	Universitat d'Alacant
Torra	Pere	SubDirector General d'Universitats. Departament d'Universitats	Generalitat de Catalunya


(continúa) ➔

(continuación) ↗

ESTRATEGIAS Y RECURSOS NECESARIOS PARA EL CAMBIO METODOLÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

SEMINARIO 26 de Abril de 2006

Apellidos	Nombre	Cargo	Universidad/Organismo
PARTICIPANTES			
Trillo Alonso	Felipe	Decano de la Facultad de Educación	Universidad de Santiago de Compostela
Urosa	Belén	Vicerrectora de Ordenación Académica y Profesorado	Universidad Pontificia Comillas Madrid
Valero García	Miguel	Director de la Escola Politècnica Superior de Castelldefels	Universitat Politècnica de Catalunya
Zorrilla Torras	Rafael	Gerente	Universidad Carlos III de Madrid




ANEXO 2.
UNIVERSIDADES Y ORGANISMOS PARTICIPANTES
EN EL ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

Universidad	Comentario (fuente de información para el análisis)
1. Universitat Abat Oliba CEU	email
2. Universitat d'Alacant	email
3. Universidad de Alcalá	email
4. Universidad Alfonso X el Sabio	email
5. Universidad de Almería	email
6. Universidad Antonio de Nebrija	email
7. Universitat Autònoma de Barcelona	http://magno.uab.es/opq/
8. Universidad Autónoma de Madrid	http://www.uam.es/calidad/gabinete/areapoyo/apoyoencuesta.html
9. Universitat de Barcelona	email
10. Universidad de Burgos	http://www2.ubu.es/utcalidad/documentos/opinion%20alumnado.doc
11. Universidad de Cádiz	http://minerva.uca.es/encuestas2/
12. Universidad Camilo José Cela	email
13. Universidad de Cantabria	email
14. Universidad Carlos III de Madrid	email
15. Universidad de Castilla- La Mancha	http://www.uclm.es/organos/vic%5Fceoa_cademica/calidad/oec/documentos/acciones/encuestas/ENCUESTA%20LABORATORIO.pdf
16. Universidad Católica Santa Teresa de Ávila	email
17. Universidad Católica San Antonio de Murcia	fax
18. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	email
19. Universidad Complutense de Madrid	email
20. Universidad de Córdoba	http://www.uco.es/organizacion/calidad/actividades_propias/eval_prof/eval_prof.htm
21. Universidade da Coruña	enviada publicación por correo postal
22. Universidad de Deusto	email
23. Universidad Europea de Madrid	email
24. Universidad Europea Miguel de Cervantes	email
25. Universidad del País Vasco	Han enviado una tesis doctoral y cuestionarios. http://www.ehu.es/sed-iez/
26. Universidad de Extremadura	email
27. Universidad Francisco de Vitoria	email
28. Universitat de Girona	email
29. Universidad de Granada	enviada publicación por correo postal
30. Universidad de Huelva	http://www.uhu.es/vic.calidad/UNICA/Evaluacion_del_Profesorado/Eval_Profesorado.html
31. Universitat de les Illes Balears	email
32. Universidad Internacional de Andalucía	email
33. Universitat Internacional de Catalunya	email

(continúa) ➔

<i>(continuación)</i> ✦	Universidad	Comentario (fuente de información para el análisis)
34.	Universidad de Jaén	http://www.ujaen.es/serv/gcalidad/marcos/documentos_marco/documento_encuesta_evaluacion_documento.pdf
35.	Universitat Jaume I	email
36.	Universidad de la Laguna	email
37.	Universidad de la Rioja	http://www.unirioja.es/servicios/ose/pdf/encuesta3.pdf
38.	Universidad de las Palmas de Gran Canaria	email
39.	Universidad de León	http://www3.unileon.es/rec/calidad/
40.	Universitat de Lleida	email y mandan el manual de evaluación docente
41.	Universidad de Málaga	email
42.	Universitat Miguel Hernández d'Elx	email y http://aplics.umh.es/pls/caliweb/pq_encuestas_new.inicio?p_leng=1
43.	Universidad de Murcia	http://www.um.es/unica/evaluacion.php
44.	Universidad de Navarra	email
45.	Universidad de Oviedo	email
46.	Universidad Pablo de Olavide	email
47.	Universidad Politécnica de Cartagena	http://www.upct.es/gepca/
48.	Universitat Politècnica de Catalunya	email
49.	Universidad Politécnica de Madrid	enviado por correo postal
50.	Universitat Politècnica de València	email
51.	Universitat Pompeu Fabra	email
52.	Universidad Pontificia de Comillas	email
53.	Universidad Pontificia de Salamanca	email
54.	Universidad Pública de Navarra	email (con documento anexo)
55.	Universidad Rey Juan Carlos	http://www.urjc.es/z_files/aj_comu/aj13/ev_doc_0405%201s.html#anexo
56.	Universitat Rovira i Virgili	email
57.	Universidad de Salamanca	http://www.qualitas.usal.es/
58.	Universidad San Pablo CEU	Email (con documento anexo)
59.	Universidade de Santiago de Compostela	http://www.usc.es/~calidade/enquisa_aval_doc.htm
60.	Universidad de Sevilla	http://www.us.es/vdocnecia/descargas/pdf/encv0506.pdf
61.	UNED	http://www.uned.es/voc-evaluacion-calidad/inicio.htm
62.	Universitat de València	http://www.uv.es/gade/v/serv/autoinforme.htm http://www.uv.es/gade/v/serv/
63.	Universidad de Valladolid	email
64.	Universitat de Vic	email
65.	Universidade de Vigo	http://webs.uvigo.es/webcalidad/area_calidad/documentos/avaliacion_docente/IAD_2003_2004.pdf
66.	Universidad de Zaragoza	email
67.	Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas	http://www.ucua.es/ucua/novedades.html
68.	Consejo de Universidades (MEC)	http://www.mec.es/educa/ccuniv/index.html
69.	ANECA	http://www.aneca.es/modal_eval/modal_eval.html



ANEXO 3.
DIMENSIONES DE ANÁLISIS
DE LOS INSTRUMENTOS Y ELEMENTOS
DE EVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍAS
EDUCATIVAS EN LOS INFORMES, ORGANISMOS
Y UNIVERSIDADES

Autor	Dimensiones
ALBA PASTOR, CARMEN (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de las TICs ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Habilidades de comunicación ✓ Orientación
ANECA 2004-2005	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación
GALÁN CASADO, LUCIANO(2004)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Orientación ✓ Estrategias docentes
MICHAVILA, FRANCISCO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Orientación
SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (MEC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes
VALCÁRCEL CASES, MIGUEL(2003)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación
VALCÁRCEL CASES, MIGUEL(2004)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Uso TICs
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ÁVILA	<p>Cuestionario Alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades de comunicación ✓ Orientación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR	<p>Cuestionario Alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	<p>Cuestionario Alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Uso de las TICs

(continúa) ➔

<i>(continuación)</i> ↗	Autor	Dimensiones
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Estrategias docentes
		✓ Orientación
		✓ Uso de las TICs
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA		Cuestionario Profesorado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Estrategias docentes
		Cuestionario Alumnado:
		✓ Habilidades de comunicación
UNIVERSIDAD DE BURGOS		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Orientación
		✓ Estrategias docentes
		✓ Uso de las TICs
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA		✓ Orientación
		Cuestionario Alumnado:
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Planificación y organización didácticas
		Cuestionario Profesorado:
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Estrategias docentes
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Orientación
		Cuestionario Profesorado:
✓ Habilidades de comunicación		
✓ Orientación		

(continúa) ↗

<i>(continuación)</i> ↗	Autor	Dimensiones
UNIVERSIDAD DE DEUSTO/ DEUSTUKO UNIBERTSITATEA		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Estrategias docentes
		✓ Orientación
		✓ Uso de las TICs
		Cuestionario Profesorado:
		✓ Planificación y organización didácticas
✓ Habilidades de comunicación		
✓ Estrategias docentes		
✓ Uso de las TICs		
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Estrategias docentes
✓ Orientación		
UNIVERSIDAD DE GRANADA		Cuestionario Alumnado (teoría y práctica)
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Orientación
		✓ Estrategias docentes
✓ Uso de las TICs		
UNIVERSIDAD DE HUELVA		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Orientación
		✓ Habilidades de comunicación
✓ Estrategias docentes		
UNIVERSIDAD DE JAÉN		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Orientación
✓ Uso de las TICs		
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA		Cuestionario de Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Estrategias docentes
✓ Orientación		
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas

(continúa) ↗

<i>(continuación)</i> ✎ Autor	Dimensiones
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA <i>(continuación)</i>	✓ Habilidades de comunicación ✓ Orientación ✓ Estrategias docentes
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes
UNIVERSIDAD DE LEÓN	Cuestionario Alumnado: ✓ Habilidades de comunicación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Orientación
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	Cuestionario Alumnado: ✓ Habilidades de comunicación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Orientación ✓ Uso de las TICs
UNIVERSIDAD DE MURCIA	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación
UNIVERSIDAD DE NAVARRA	Cuestionario Profesorado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación ✓ Uso de las TICs
UNIVERSIDAD DE OVIEDO	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Habilidades de comunicación Cuestionario Profesorado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Orientación
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	Cuestionario Profesorado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs Cuestionario Alumnado: ✓ Habilidades comunicativas ✓ Estrategias docentes

(continúa) ✎

<i>(continuación)</i> ✦	Autor	Dimensiones
	UNIVERSIDAD DE SALAMANCA <i>(continuación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación ✓ Planificación y organización didácticas
	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs
	UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación
	UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Habilidades de comunicación
	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Uso de las TICs
	UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs
	UNIVERSIDAD EUROPEA MIGUEL DE CERVANTES	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades de comunicación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Orientación ✓ Estrategias docentes
	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Orientación

(continúa) ✦

<i>(continuación)</i> ↗	Autor	Dimensiones
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didáctica
		✓ Habilidades de comunicación
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA		✓ Orientación
		Cuestionario Profesorado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades comunicativas
		✓ Estrategias docentes
		✓ Orientación
		✓ Uso de las TICs
		Cuestionario Alumnado:
		✓ Habilidades comunicativas
		✓ Planificación y organización didácticas
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID		Cuestionario Alumnado-Prácticas de Laboratorio:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Estrategias docentes
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID		Cuestionario Alumnado:
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Planificación y organización didácticas
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS MADRID		✓ Estrategias docentes
		Cuestionario Alumnado:
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Estrategias docentes
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA		✓ Orientación
		✓ Uso de las TICs
		Cuestionario Alumnado:
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Orientación
		Cuestionario Alumnado:
UNIVERSIDAD SAN PABLO-CEU		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Estrategias docentes

(continúa) ↗


<i>(continuación)</i> ✦	Autor	Dimensiones
	UNIVERSIDAD SAN PABLO-CEU <i>(continuación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación
	UNIVERSIDADE DA CORUÑA	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación Cuestionario Profesorado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Orientación ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes
	UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación
	UNIVERSIDADE DE VIGO	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes
	UNIVERSITAT ABAT OLIBA-CEU	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Habilidades de comunicación
	UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA	Cuestionario Profesorado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades de comunicación ✓ Orientación ✓ Planificación y organización didácticas Cuestionario de Prácticas (Alumnado): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades de comunicación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes Cuestionario de Teoría (Alumnado): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades de comunicación ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes
	UNIVERSITAT D'ALACANT	Cuestionario Alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación ✓ Uso de las TICs

(continúa) ✦


<i>(continuación)</i> ✎ Autor	Dimensiones
UNIVERSITAT DE BARCELONA	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes
UNIVERSITAT DE GIRONA	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Orientación ✓ Estrategias docentes
UNIVERSITAT DE LES ISLES BALEARS	Cuestionario Alumnado : ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Orientación
UNIVERSITAT DE LLEIDA	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	Cuestionario Profesorado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs ✓ Orientación
UNIVERSITAT DE VIC	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs
UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA	Cuestionario Alumnado: ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Planificación y organización didácticas
UNIVERSITAT JAUMEI	Cuestionario Alumnado: ✓ Planificación y organización didácticas ✓ Habilidades de comunicación ✓ Estrategias docentes ✓ Uso de las TICs
UNIVERSITAT MIGUEL HERNÁNDEZ D'ELX	Cuestionario Alumnado: ✓ Habilidades de comunicación

(continúa) ✎

<i>(continuación)</i> ✦	Autor	Dimensiones
<i>(continuación)</i>	UNIVERSITAT MIGUEL HERNÁNDEZ D'ELX	✓ Estrategias docentes
		✓ Orientación
		✓ Planificación y organización didácticas
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA		Cuestionario Alumnado:
		✓ Estrategias docentes
		✓ Orientación
		✓ Planificación y organización didácticas
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALENCIA		✓ Habilidades de comunicación
		Cuestionario Alumnado:
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Planificación y organización didácticas
UNIVERSITAT POMPEU FABRA		✓ Estrategias docentes
		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación y organización didácticas
		✓ Habilidades de comunicación
UNIVERSITAT ROVIRAI VIRGILI		✓ Estrategias docentes
		Cuestionario Alumnado:
		✓ Planificación didáctica
		✓ Habilidades de comunicación
		✓ Orientación
		✓ Estrategias docentes




ANEXO 4.
**CUADROS-RESUMEN DE DIMENSIONES
DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS
Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN
SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS**



ANEXO 4.1
CUADRO-RESUMEN DE DIMENSIONES
DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS
Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN
SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS
EN LOS INFORMES

Autor	Dimensiones	Planificación y organización didácticas	Habilidades de comunicación	Estrategias docentes	Orientación	Uso de las TICs
Alba Pastor, Carmen (2004)		X	X	X	X	X
Galán Casado, Luciano (2004)		X		X	X	
Michavila, Francisco (2004)		X		X	X	X
Suárez Arroyo, Benjamín (2003)		X	X	X		X
Valcárcel Cases, Miguel (2003)		X	X	X	X	
Valcárcel Cases, Miguel (2004)		X	X			X
ANECA 2004-2005		X	X	X	X	
Secretaría General del Consejo de Universidades (2002)		X		X		
Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas		X		X	X	



ANEXO 4.2


**CUADRO-RESUMEN DE DIMENSIONES
DE ANÁLISIS SOBRE LOS INSTRUMENTOS
Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN
SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS
EN LOS CUESTIONARIOS DE ALUMNADO
DE LAS UNIVERSIDADES**

Autor	Dimensiones	Planificación y organización didácticas	Habilidades de comunicación	Estrategias docentes	Orientación	Uso de las TICs
Universidad Alfonso X El Sabio			X		X	
Universidad Antonio de Nebrija		X		X		
Universidad Autónoma de Madrid		X	X	X	X	X
Universidad Camilo José Cela		X	X	X		X
Universidad Carlos III		X	X	X		X
Universidad Católica de Ávila		X	X	X	X	X
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir		X	X	X		
Universidad Católica San Antonio de Murcia		X	X	X		
Universidad Complutense de Madrid		X		X	X	X
Universidad de Alcalá		X	X	X	X	X
Universidad de Almería		X	X	X	X	X
Universidad de Burgos		X	X			X
Universidad de Cádiz		X	X		X	
Universidad de Cantabria		X	X		X	
Universidad de Castilla-La Mancha		X	X	X		
Universidad de Córdoba		X			X	
Universidad de Deusto/ Deustuko Unibertsitatea		X	X	X	X	X
Universidad de Extremadura		X	X	X	X	
Universidad de Granada		X	X	X	X	X
Universidad de Huelva		X	X	X	X	
Universidad de Jaén		X	X		X	X
Universidad de La Laguna		X	X	X	X	
Universidad de La Rioja		X	X	X	X	
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria		X	X	X		
Universidad de León		X	X		X	
Universidad de Málaga		X	X		X	X
Universidad de Murcia		X	X			
Universidad de Navarra		X	X	X	X	
Universidad de Oviedo		X	X	X		
Universidad de Salamanca		X	X	X	X	X
Universidad de San Pablo-Ceu		X	X	X	X	
Universidad de Sevilla		X	X	X		X
Universidad de Valladolid		X	X	X		
Universidad de Zaragoza		X	X	X		

(continúa) ➔

(continuación)


Autor	Dimensiones	Planificación y organización didácticas	Habilidades de comunicación	Estrategias docentes	Orientación	Uso de las TICs
Universidad del país Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea		X	X	X	X	X
Universidad Europea de Madrid		X	X	X		X
Universidad Europea Miguel de Cervantes		X	X	X	X	
Universidad Francisco de Vitoria		X	X	X	X	
Universidad Internacional de Andalucía		X	X	X		
Universidad Nacional de Educación a Distancia		X			X	
Universidad Pablo de Olavide		X	X		X	
Universidad Politécnica de Cartagena		X	X	X		
Universidad Politécnica de Madrid		X	X	X		
Universidad Pontificia de Comillas Madrid		X	X	X	X	X
Universidad Pontificia de Salamanca		X	X		X	
Universidad Pública de Navarra		X		X	X	
Universidad Rey Juan Carlos		X	X	X		X
Universidade da Coruña		X	X	X	X	
Universidade de Santiago de Compostela					X	
Universidade de Santiago de Compostela		X	X	X		
Universidade de Vigo		X		X		
Universitat Abat Oliba-CEU		X	X	X		
Universitat Autònoma de Barcelona		X	X	X		
Universitat D'Alacant		X	X	X	X	X
Universitat de Barcelona		X	X	X		
Universitat de Girona		X	X	X	X	
Universitat de les Illes Balears		X	X	X	X	
Universitat de Lleida		X	X	X		
Universitat de Vic		X	X	X	X	X
Universitat Internacional de Catalunya		X	X	X	X	
Universitat Jaume I		X	X	X		X
Universitat Miguel Hernández D'Elx		X	X	X	X	
Universitat Politècnica de Catalunya		X	X	X	X	
Universitat Politècnica de València		X	X	X		
Universitat Pompeu Fabra		X	X	X		
Universitat Rovira i Virgili		X	X	X	X	



ANEXO 4.3

**CUADRO-RESUMEN DE DIMENSIONES
DE ANÁLISIS SOBRE LOS INSTRUMENTOS
Y ELEMENTOS DE EVALUACIÓN
SOBRE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS
EN LOS CUESTIONARIOS DE PROFESORADO
DE LAS UNIVERSIDADES**

Autor	Dimensiones	Planificación y organización didácticas	Habilidades de comunicación	Estrategias docentes	Orientación	Uso de las TICs
Universidad Autónoma de Madrid		X	X	X	X	X
Universidad de Alcalá		X		X		X
Universidad de Cantabria		X	X			
Universidad de Córdoba			X		X	
Universidad de Deusto		X	X	X		X
Universidad de Navarra		X		X	X	X
Universidad de Oviedo		X	X		X	
Universidad de Salamanca		X		X		
Universidad Politécnica de Cartagena						X
Universidade da Coruña		X	X	X	X	
Universitat Autònoma de Barcelona		X	X		X	
Universitat de València		X	X	X	X	X
Universitat Pompeu Fabra		X	X	X		



ANEXO 5.
**ENLACES ELECTRÓNICOS DE ACCESO
A INFORMACIÓN SOBRE PERMES Y ACTIVIDADES
DE RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES,
SUMINISTRADOS POR LAS UNIVERSIDADES**

Planes específicos de renovación de las metodologías educativas

Universidad	Enlace
Alfonso X el Sabio	http://polares.uax.es/moodle
Alicante	http://www.ua.es/es/presentacion/vicerrectorado/vr.qualitat/index.html
	http://www.ua.es/ice/redes/proyectoredes.html
Autònoma de Barcelona	http://magno.uab.es/ides/
Barcelona	http://www.ub.edu/ub/europa/
Burgos	www.ubu.es , Acceso directo: Plan Estratégico de la UBU
Cardenal Herrera-CEU	www.uch.ceu.es (Programa Platón)
Castilla-La Mancha	http://www.uclm.es/organos/vic_ceoacademica/innovacion_educativa/educativa.asp
Católica de Valencia	www.ucv.es/iffi
Córdoba	www.uco.es
Europea de Madrid	(documento interno)
Huelva	www.uhu.es/vic.docente/formacion/foreinn.html
Internacional de Catalunya	Para acceder a la información sobre el plan deben ponerse en contacto con el Servicio de Innovación Docente (SID). El contacto es: festeban@cir.unica.edu
Jaén	http://www.ujaen.es/serv/vicord/secretariado/secinno/secinno.htm
Jaume I	http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/pptitul.pdf
	http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/pptitu03.pdf
	http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/pptitul05.pdf
La Laguna	http://www.ull.es/docencia/crediteuropeo/piloto_docencia_virtual.htm
	http://www.ull.es/docencia/crediteuropeo/convocatoria_propilotos.htm
Miguel Hernández de Elche	http://www.umh.es/calidad
Murcia	http://www.um.es/vic-calidad/convocatorias/index.php
Nacional de Educación a Distancia	http://vicetec.uned.es:8090/webuso/unidades/uso/info
Oviedo	http://www.aulanet.uniovi.es/portal/
	http://www.uniovi.es/Vicerrectorados/Calidad_Innovacion/
	http://www.uniovi.es/ICE/
Pablo de Olavide	http://www.upo.es/general/conocer_upo/plan_estrategico/index_plan_estrategico.html
País Vasco / Euskal Herriko	http://www.ehu.es/sae-helaz
Politécnica de Catalunya	www.ice.upc.edu
Politécnica de Madrid	http://www.upm.es/laupm/calidad/
Politécnica de València	http://www.upv.es/vece
	http://www.ice.upv.es
Pompeu Fabra	http://www.upf.edu/web/docencia/docencia.htm?opcio=4
	http://www.upf.es/intranet/grec/planificacio/pmo.htm
Pontificia de Comillas Madrid	www.upcomillas.es
Rovira i Virgili	http://www.sre.urv.es/web/pled/modules/pla/pled.pdf
Santiago de Compostela	http://www.ti.usc.es/formacionPDI/asp/benvidag.asp
Sevilla	www.ice.us
Vigo	www.uvigo.es/posgrao/index.gl.htm

Grupos estables

Universidad	Enlace
Alacant	http://www.ua.es/ice/redes/proyctoredes.html
	http://www.ua.es/ice/redes/redes2006/convocatoria.html
	http://www.ua.es/ice/redes/redes2002/proyectos.html
	http://www.ua.es/ice/redes/redes2003/proyectos.html
	http://www.ua.es/ice/redes/redes2004/proyectos.html
	http://www.ua.es/ice/redes/redes2005/proyectos.html
Autònoma de Barcelona	http://ua.es/ice/redes/ediciones.html
Autònoma de Barcelona	http://magno.uab.es/ides/
Burgos	Se realiza mediante seminarios y reuniones. De forma "on line" a través de la plataforma digital UBUCampus de apoyo a la docencia
Cádiz	http://www2.uca.es/orgobierno/ordenacion/formacion/pafpu.html
Cardenal Herrera-CEU	Boletín Informativo Calidad y Convergencia Europea (www.uch.ceu.es)
Deusto	Convocatoria anual-Intranet
Europea de Madrid	(documentos internos)
Huelva	www.uhu.es/vic.docente/formacion/difusion-jornadas.html
Internacional de Catalunya	www.unica.edu
Lleida	Publicación escrita
Murcia	En la página web de la Universidad de Murcia, en el la dirección del Vicerrectorado indicada anteriormente, así como en la siguiente, en la que están los enlaces a los distintos Centros: http://www.um.es/estructura/centros/
Navarra	A través de la web del grupo de Innovación Educativa: http://www.unav.es/innovacioneducativa
	http://www.unav.es/innovacioneducativa/ees/
	La del Espacio Europeo de Educación Superior http://www.unav.es/profesores/espacioeuropeo/
	La de formación de profesores: http://www.unav.es/profesores/formacion/ y las webs de los propios departamentos o institutos donde se llevan a cabo las actividades
Oviedo	http://www.uniovi.es/Vicerrectorados/Calidad_Innovacion/Calidad/
	http://www.euitio.uniovi.es/
País Vasco / Euskal Herriko	http://www.ehu.es/sae-helaz
	http://www.ehu.es/sei-eiz/
Politàcnica de Catalunya	www.ice.upc.edu
Politàcnica de València	www.ice.upv.es
Pompeu Fabra	Campus Global: Espacio web correspondiente al Programa para la Calidad Educativa PQE / Recursos didàctics. (Intranet de la Universidad, acceso restringido). http://www.upf.es/intranet/pqe/r_didact/index.htm
	USID: Unidad de Soporte a la Innovación Docente USID Derecho: http://www.upf.edu/dret/usid/web_usid.htm
	USID Humanidades: http://www.upf.edu/fhuma/usid/

(continúa) ➤

(continuación) ✎

Grupos estables

Universidad	Enlace
Pompeu Fabra (continuación)	USID Ciencias Económicas y Empresariales: http://www.upf.es/facecon/USID/introusid.html
	USID Ciencias de la Salud y de la Vida: http://www.upf.es/biomed/Usid/index.htm
	USID Traducción e Interpretación: http://www.upf.edu/factii/usd/usd.htm
	USID Telecomunicaciones: http://usidtelecom.upf.edu/index.jsp
Pontificia Comillas de Madrid	www.upcomillas.es
Pontificia de Salamanca	ice@upsa.es , gtc@upsa.es
Santiago de Compostela	http://www.usc.es/ice/ , http://www.usc.es/ice/iniciativas/premios/innova_educativ/convocatoria.htm
	http://www.usc.es/ceta/formacion/
	y http://www.usc.es/ceta/proyectos/pie/
Sek	http://www.usek.es/ordenacionacademica/
Sevilla	www.ice.us . (Publicaciones)
Valladolid	http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3214



ANEXO 6.
ENCUESTA ERASMUS: CARACTERÍSTICAS
DE LA MUESTRA



ANEXO 6.1
ESTUDIANTES ESPAÑOLES

6.1.1

Descripción de los estudiantes españoles
según el país de la universidad de destino

	Frecuencia	Porcentaje
Alemania	454	11,7
Austria	85	2,2
Bélgica	224	5,8
Bulgaria	3	0,1
Chipre	3	0,1
Dinamarca	183	4,7
Eslovaquia	8	0,2
Eslovenia	5	0,1
Estonia	2	0,1
Finlandia	147	3,8
Francia	621	16,0
Grecia	27	0,7
Holanda	206	5,3
Hungría	19	0,5
Irlanda	131	3,4
Islanda	6	0,2
Italia	659	17,0
Letonia	6	0,2
Liechtenstein	1	0,0
Lituania	13	0,3
Malta	4	0,1
Noruega	52	1,3
Polonia	61	1,6
Portugal	167	4,3
Reino Unido	493	12,7
Rep. Checa	57	1,5
Rumanía	14	0,4
Suecia	201	5,2
Suiza	23	0,6
Turquía	3	0,1
Total	3.878	100,0

6.1.2

Según el campo científico

	Frecuencia	Porcentaje
Sociales	1.276	33,5
Salud	214	5,6
Experimentales	328	8,6
Humanidades	494	13,0
Ingeniería	1.495	39,3
Total	3.807	100,0



ANEXO 6.2
ESTUDIANTES NO ESPAÑOLES

6.2.1


Descripción de los estudiantes no españoles
según el país de la universidad de destino

	Frecuencia	Porcentaje
Alemania	157	15,8
Austria	28	2,8
Bélgica	31	3,1
Dinamarca	6	0,6
Eslovaquia	4	0,4
Eslovenia	7	0,7
Estonia	2	0,2
Finlandia	5	0,5
Francia	245	24,6
Grecia	3	0,3
Holanda	14	1,4
Hungría	4	0,4
Irlanda	7	0,7
Italia	301	30,3
Lituania	1	0,1
Noruega	4	0,4
Polonia	40	4,0
Portugal	56	5,6
Reino Unido	29	2,9
Rep. Checa	6	0,6
Rumanía	28	2,8
Suecia	4	0,4
Suiza	13	1,3
Total	995	100,0

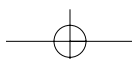
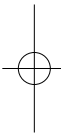
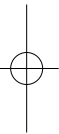
6.2.2

Según el campo científico

	Frecuencia	Porcentaje
Sociales	341	43,1
Salud	37	4,7
Experimentales	40	5,1
Humanidades	229	29,0
Ingeniería	144	18,2
Total	791	100,0



ANEXO 7.
**ENCUESTA SOBRE POSIBLES ESTRATEGIAS
DE RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS
EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES:
UNIVERSIDADES Y COLECTIVOS PARTICIPANTES**



ANEXOS

7.1

Equipos Rectorales

Universidad	Cargo
Alacant	Rector
Alacant	Vicerrector de Alumnado
Alacant	Vicerrector de Tecnología e Innovación Educativa
Alfonso X El Sabio	Adjunta al Rector
Alfonso X El Sabio	Rector
Cantabria	Vicerrector de Estudiantes
Cantabria	Vicerrectora de Calidad e Innovación Educativa
Cardenal Herrera-CEU	Vicerrector Ordenación Académica y Profesorado
Católica de Valencia San Vicente Mártir	Vicerrectora de Investigación y Calidad
Extremadura	Vicerrector De Coordinación y Relaciones Institucionales
Extremadura	Vicerrectora de Docencia e Integración Europea
Extremadura	Secretario General
Illes Balears	Vicerrector de Ordenación Académica
Jaén	Vicerrector de Calidad y Dirección Estratégica
La Rioja	Vicerrector de Investigación
Navarra	Adjunto a Vicerrector
Navarra	Vicerrector
Navarra	Vicerrectora
Politécnica de Madrid	Vicerrector
Ramon LLull	Vicerrector Académico/Secretario General
Rey Juan Carlos	Vicerrector de Extensión Universitaria
SEK	Vicerrector
SEK	Gerente
Sevilla	Vicerrector de Ordenación Académica
UNED	Vicerrector de Calidad e Innovación Docente
Vigo	Comisionado EEES
Zaragoza	Vicerrector Campus de Teruel
Zaragoza	Vicerrectora relaciones internacionales
Zaragoza	Adjunto al Rector
Zaragoza	Secretario General

PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

7.2

Decanos/Directores de Centros

Alacant	Director	Ciencias Empresariales
Alacant	Decana	Derecho
Alacant	Director	Escuela Politécnica Superior
Alcalá	Decana	Filosofía y Letras
Alcalá	Decano	Biología
Alcalá	Decano	Medicina
Alcalá	Director	Magisterio
Alcalá	Decano	Económicas
Burgos	Director	Relaciones Laborales
Cádiz	Decano	Filosofía y Letras
Cádiz	Decana	Medicina
Cantabria	Director	Ingeniería de Caminos
Cardenal Herrera-CEU	Decano	Ciencias Sociales y Jurídicas
Extremadura	Decano	Veterinaria
Extremadura	Decano	Ciencias de la Educación
Extremadura	Director	Politécnica
Granada	Decana	Biblioteconomía y Documentación
Granada	Decano	Ciencias Económicas y Empresariales
Granada	Subdirector	Ciencias Sociales (Melilla)
Granada	Subdirector	CC. Sociales (Melilla)
Granada	Decano	Derecho
Granada	Director	Ingenierías Informática y Telecomunicación
Granada	Director	Arquitectura Técnica
Granada	Decano	Facultad de Educación y Humanidades (Ceuta)
Illes Balears	Director	Turismo
La Rioja	Decano	Ciencias Empresariales
Málaga	Decano	Ciencias del Trabajo
Navarra	Decano	Ciencias
Navarra	Decano	Farmacia
Navarra	Decana	Medicina
Oviedo	Decano	Filosofía
País Vasco	Decano	Derecho
País Vasco/ Euskal Herriko	Director	Ingeniería (Vitoria-Gasteiz)
País Vasco/ Euskal Herriko	Decana	Económicas y Empresariales
País Vasco/ Euskal Herriko	Subdirector	Bilbao
Politecnic	Decano	Informática
Politécnica de Cartagena	Decano	Ciencias de la Empresa
Pompeu Fabra	Decano	Ciencias Políticas y Gestión Pública
Pompeu Fabra	Director	Relaciones Laborales

(continúa) ➔

ANEXOS

(continuación) ↗**7.2**

Decanos/Directores de Centros

Pompeu Fabra	Decano	Ciencias de la Salud y de la Vida
Ramon Llull	Director	Turismo Sant Ignasi (Esade)
Santiago de Compostela	Decana	Veterinaria
Santiago de Compostela	Decano	Ciencias Económicas y Empresariales
Santiago de Compostela	Decano	Derecho
Sevilla	Decano	Ciencias del Trabajo
Sevilla	Decano	Matemáticas
Sevilla	Director	Ingeniería Informática
Valladolid	Directora	Enfermería
Valladolid	Director	Estudios Empresariales (Soria)
Valladolid	Decano	Ciencias
Valladolid	Decano	Medicina
Valladolid	Equipo Dirección	Enfermería (Soria)
Valladolid	Decano	Educación y Trabajo Social
Valladolid	Director	Educación (Soria)
Vigo	Decano	Química
Vigo	Decana	Historia
Vigo	Decano	Ciencias Empresariales y Turismo (Ourense)
Vigo	Decano	Ciencias Xurídicas e do Traballo
Vigo	Decano	Biología
Vigo	Director	Ingeniería de Telecomunicación
Zaragoza	Decano	Medicina
Zaragoza	Director	Ciencias de la Salud
Zaragoza	Decano	Ciencias Humanas y Educación
Zaragoza	Directora	Estudios Empresariales

7.3

Directores de Departamento

Universidad	Departamento	Cargo
Alacant	Innovación y Formación Didáctica	Director
Alacant	Informática y Computación	Director
Alacant	Análisis Económico Aplicado	Directora
Alacant	Química Física	Director
Alacant	Derecho	Director
Alacant	Derecho Civil	Director
Alacant	Estadística e Investigación Operativa	Directora
Alacant	Filología Española	Directora

(continúa) ↗

PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

(continuación) ✦**7.3**

Directores de Departamento

Universidad	Departamento	Cargo
Alcalá	Biología Celular y Genética	Director
Alcalá	Enfermería	Directora
Alcalá	Geografía	Director
Alcalá	Zoología y Antropología Física	Director
Alcalá	Ciencias Empresariales	Director
Alcalá	Automática	Director
Burgos	Ingeniería Electromecánica	Director
Cádiz	Economía General	Directora
Cádiz	Enfermería y Fisioterapia	Director
Cádiz	Matemáticas	Director
Cádiz	Ingeniería Química	Director
Cádiz	Biología	Director
Cantabria	Filología	Directora
Cantabria	Ciencias y Técnicas del Agua y del Medio Ambiente	Director
Cantabria	Administración de Empresas	Directora
Cardenal Herrera-CEU	Ciencias Físicas Matemáticas y de la Computación	Director
Cardenal Herrera-CEU	Medicina y Cirugía Animal	Director
Cardenal Herrera-CEU	Atención Sanitaria, Salud Pública y Sanidad Animal	Directora
Cardenal Herrera-CEU	Comunicación Audiovisual, Publicidad y Tecnología	Directora
Cardenal Herrera-CEU	Fisiología, Farmacología y Toxicología	Director
Extremadura	Derecho Público	Director
Extremadura	Lengua Inglesa	Directora
Extremadura	Informática	Director
Extremadura	Química Orgánica	Director
Granada	Ingeniería Civil	Director
Granada	Geodinámica	Director
Granada	Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho	Director
Granada	Estomatología	Director
Granada	Biología Animal	Director
Granada	Ingeniería Química	Directora
Granada	Lingüística General y Teoría de la Literatura	Director
Granada	Filosofía	Director
Granada	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Directora
Granada	Derecho Financiero y Tributario	Director
Granada	Psicología Evolutiva y de la Educación	Director
Granada	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Director
Granada	Genética	Director

(continúa) ✦

ANEXOS

(continuación) ↗

7.3

Directores de Departamento

Universidad	Departamento	Cargo
Granada	Historia Contemporánea	Director
Granada	Filología Griega y Eslava	Director
Granada	Anatomía Patológica E Historia De La Ciencia	Director
Granada	Didáctica de las Ciencias Sociales	Directora
Granada	Economía Financiera y Contabilidad	Directora
Granada	Bioquímica y Biología Molecular I	Directora
Granada	Expresión Gráfica Arquitectónica y En La Ingeniería	Director
Granada	Análisis Geográfico Regional y Geografía Física	Directora
Granada	Ecología	Director
Granada	Ciencias de la Computación E I.A.	Subdirector
Illes Balears	Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación	Director
Illes Balears	Enfermería y Fisioterapia	Directora
Jaén	Der. Eclesiástico, Int. Publ., Proc.	Director
Jaén	Ingeniería Eléctrica	Director
Jaén	Química Inorgánica y Orgánica	Director
Jaén	Filología Inglesa	Director
Jaén	Derecho Público y Derecho Privado Especial	Directora y Secretaria
La Rioja	Agricultura y Alimentación	Director
Navarra	Otorrinolaringología	Director
Navarra	Dermatología	Director
Navarra	Estructuras	Subdirector
Navarra	Geografía	Director
Navarra	Inmunológica	Director
Navarra	Genética	Director
Navarra	Anatomía	Director
Navarra	Neurología	Co-director
Navarra	Derecho Financiero y Tributario	Director
Navarra	Zoología y Ecología	Directora
Navarra	Empresa	Director
Navarra	Farmacia y Tecnología Farmacéutica	Director
Navarra	Teoría e Historia de la Arquitectura	Directora
Navarra	Derecho Constitucional	Profesor Adjunto
Oviedo	Filología Española	Director
Oviedo	Historia del Arte y Musicología	Directora
Oviedo	Derecho Privado y de La Empresa	Director
Oviedo	Biología de Organismos y Sistemas	Director

(continúa) ↗

PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

(continuación) ✦

7.3

Directores de Departamento

Universidad	Departamento	Cargo
País Vasco/ Euskal Herriko	Farmacia, Nutrición, Tecnología y Producción Animal	Director
País Vasco/ Euskal Herriko	Arquitectura	Director
País Vasco/ Euskal Herriko	Cirugía	Director
País Vasco/ Euskal Herriko	Enfermería I	Directora
País Vasco/ Euskal Herriko	Ingeniería Eléctrica	Directora
País Vasco/ Euskal Herriko	Geodinámica	Director
País Vasco/ Euskal Herriko	Lenguajes y Sistemas Informáticos	Director
País Vasco/ Euskal Herriko	Biología Celular e Histología	Director
País Vasco/ Euskal Herriko	Filología Española	Director
País Vasco/ Euskal Herriko	Ingeniería Química	Director
Politécnica de Cartagena	Economía de la Empresa	Director
Politécnica de Cartagena	Física Aplicada	Director
Politécnica de Cartagena	Ingeniería Térmica y de Fluidos	Director
Politécnica de Cartagena	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	Secretaria
Politécnica de Cartagena	Matemáticas Aplicadas y Estadística	Director
Politécnica de Madrid	Matemáticas Aplicadas a las tecnologías de la Información	Director
Politécnica de Madrid	Ingeniería Nuclear	Directora
Politécnica de Madrid	Ingeniería y Ciencia de Los Materiales	Director
Politécnica de Madrid	Arquitectura y Construcción Navales	Director
Politécnica de Madrid	Matemática Aplicada	Director
Politécnica de Madrid	Lenguaje, Proy. y Sist. Informáticos	Director
Politécnica de Madrid	Ingeniería Forestal	Director
Politécnica de Madrid	Matemática Aplicada a la Arquitectura Técnica	Director
Politécnica de Madrid	Ingeniería Química Industrial y Medioambiente	Director
Politécnica de València	Ingeniería de Sistemas y Automática	Subdirector
Politécnica de València	Química	Director
Politécnica de València	Tecnología de Alimentos	Directora
Politécnica de València	Termodinámica Aplicada	Subdirector
Politécnica de València	Urbanismo	Director
Politécnica de València	Mecanización y Tecnología Agraria	Director
Politécnica de València	Ingeniería Rural	Director
Politécnica de València	Mecánica Medios Continuos y Teoría de Estructuras	Director
Politécnica de València	Comunic. Audiovisual Doc. E Historia	Directora
Politécnica de València	Pintura	Director
Politécnica de València	Matemática Aplicada	Director
Politécnica de València	Máquinas y Motores Térmicos	Director
Pompeu Fabra	Ciencias Políticas y Sociales	Director

(continúa) ✦

ANEXOS

(continuación) ↗

7.3

Directores de Departamento

Universidad	Departamento	Cargo
Pontificia de Comillas Madrid	Disciplinas Comunes	Directora
Pontificia de Comillas Madrid	Electrónica y Automática	Director
Pontificia de Comillas Madrid	Derecho Privado	Directora
Pontificia de Comillas Madrid	Mide	Director
Pontificia de Comillas Madrid	Teología Dogmática	Director
Pontificia de Comillas Madrid	Derecho Público	Directora
Pontificia de Comillas Madrid	Organización Industrial	Director
Pontificia de Comillas Madrid	Sistemas Informáticos	Director
Pontificia de Comillas Madrid	Electrotecnia y Sistemas	Director
Pontificia de Comillas Madrid	Matemática Aplicada y Computación	Director
Ramon Llull	Fisioterapia	Jefe de estudios
Rey Juan Carlos	Tecnología Química y Ambiental	Secretario
Rey Juan Carlos	Derecho Público I y Ciencia Política	Director
Rey Juan Carlos	Derecho Público II	Director
S.E.K.	Urbanismo y Est. del Territorio	Director
Santiago de Compostela	Ciencias Clínicas Veterinarias	Director
Santiago de Compostela	Algebra	Director
Santiago de Compostela	Psicología Social, Básica y Metodología	Director
Santiago de Compostela	Ingeniería Agroforestal	Director
Santiago de Compostela	Latín y Griego	Directora
Santiago de Compostela	Producción Vegetal	Director
Santiago de Compostela	Química Física	Director
Santiago de Compostela	Anatomía y Producción Animal	Directora
Santiago de Compostela	Química Analítica, Nutrición y Bromatología	Directora
Santiago de Compostela	Enfermería	Directora
Santiago de Compostela	Filosofía y Antropología Social	Director
SEK - Segovia	Psicología y Ciencias de la Educación	Director
Sevilla	Tecnología Electrónica	Director
UNED	Informática y Automática	Director
Universidad de Navarra	Historia del Derecho	Directora
Universidad del País Vasco	Economía Industrial	Director
Universidad Politécnica de Cartagena	Ciencia y Tecnología Agraria	Director
Valladolid	Ingeniería Energética y Fluidomecánica	Directora
Valladolid	Derecho Civil	Director
Valladolid	Pediatría, Obstetricia e Inmunológica	Director
Valladolid	Física Teórica, Atómica y Óptica	Director
Valladolid	Fundamentos del Análisis E.	Director

(continúa) ↗

PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

(continuación) ✦

7.3

Directores de Departamento

Universidad	Departamento	Cargo
Valladolid	Pedagogía	Directora
Vigo	Estadística e Investigación Operativa	Director
Vigo	Filología Inglesa, Francesa y Alemana	Directora
Vigo	Química Inorgánica	Director
Vigo	Bioquímica, Genética E Inmunología	Director
Vigo	Matemáticas	Director
Vigo	Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación	Director
Vigo	Economía Financiera y Contabilidad	Director
Vigo	Biología Funcional y Ciencias de la Salud	Director
Vigo	Biología Vexetal e Ciencia Do Solo	Director
Vigo	Didácticas Especiales	Directora
Zaragoza	Informática e Ingeniería de Sistemas	Director
Zaragoza	Farmacología y Fisiología	Directora
Zaragoza	Psicología y Sociología	Director
Zaragoza	Geografía y Ord. del Territorio	Director
Zaragoza	Exp. Musical, Plástica y Corporal	Directora
Zaragoza	Matemáticas	Director
Zaragoza	Ciencias de la Educación	Director
Zaragoza	Ingeniería Eléctrica y Comunicación	Director
Zaragoza	Física de la Materia Condensada	Director
Zaragoza	Hist. Medieval, Ciencias y Tecnología Historiografía	Director
Zaragoza	Ciencias de la Tierra	Director

