

La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior.

University Strategy and the European Higher Education Area

Antonio CALVO-BERNARDINO y Ana Cristina MINGORANCE-ARNÁIZ

Universidad CEU San Pablo

Recibido: Enero 2009

Aceptado: Mayo 2009

Resumen

El objetivo fundamental de este artículo es analizar los cambios que se deben estar produciendo, en la estructura, la organización y el funcionamiento de las universidades españolas para lograr adaptarse de manera adecuada a los retos que impone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La proximidad del año 2010, fecha límite fijada por el Ministerio para poner en marcha las nuevas titulaciones de grado, está obligando a la Universidad española a adoptar cambios que afectan a diversos ámbitos de su actividad organizativa y formativa, auspiciados todos ellos por la aceptación de la Declaración de Bolonia, y la reforma de los planes de estudio que, necesariamente, la misma lleva implícita. Estos cambios irán desde la estructura de las titulaciones hasta las herramientas informáticas disponibles, pasando por las metodologías docentes a aplicar por sus profesores, las formas de evaluación, los espacios en los que se desarrollan las actividades formativas, etc.

La profundidad y la intensidad de estos cambios exigen una planificación adecuada por todos los estamentos de cada universidad, evitando así improvisaciones en el futuro.

El artículo revisa, en primer lugar, los principales cambios que se deben adoptar, al tiempo que sugiere, en un segundo momento, diversos tipos de actuaciones que ayudarán a las universidades a adaptarse a las nuevas exigencias docentes, así como a la elaboración de unos programas formativos y de unos planes de estudio competitivos a nivel internacional. En este sentido se revisan los distintos elementos a modificar, tanto desde un punto de vista organizativo, como desde uno docente.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior. Universidades. Política universitaria, Metodología docente interactiva. Cambio estratégico. Plan Piloto.

Abstract

The main objective of this article is to analyze the changes in the structure, the organization, and the running of the Spanish universities which are necessary to face the challenge of the European Higher Education Area (EHEA).

The Spanish Ministry of Education and Science has established 2010 as the deadline for the implementation of the new degrees and universities are being forced to introduce changes which affect different aspects of their academic and organizational structure. The acceptance of the Bologna Declaration and the reform of the curricula are the reasons for these changes which range from the structure of the

degrees to new teaching technologies, including teaching methodologies, assessment systems and the rooms used for academic instruction, etc.

Changes of this depth and intensity require appropriate planning at all levels in order to avoid improvisation in the future.

This paper reviews the main changes which should be introduced and makes suggestions to help universities adapt to the new teaching requirements and design internationally competitive degrees. Regarding with this we review different aspects which must be changed, from an organizational point of view and an educational too.

Key Words: European Higher Education Area, Universities, University policy, Interactive teaching methods, Strategic change, Pilot scheme.

Desde que en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 se fijó como nuevo **objetivo estratégico** para la próxima década: “*hacer de la UE la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*”, la educación superior ha sido vista como un elemento esencial en la construcción de esa Europa preparada para enfrentarse a los nuevos retos y ocupar una posición dominante en la economía mundial. En este sentido, la Declaración de Bolonia, firmada en 1999¹, y completada por las reuniones bianuales de los Ministros de Educación de los países que se han ido adhiriendo a la misma², constituyó un cambio esencial en el modo de concebir la enseñanza universitaria, al menos en los países que, como España, han utilizado un sistema pedagógico de tradición napoleónica³.

En efecto, la universidad tradicional, basada en una metodología docente dónde lo que prima es el esfuerzo del profesor al apoyarse básicamente en las llamadas lecciones magistrales, debe dar cabida, sin abandonar lo que de positivo tiene ese tipo

¹ Esta Declaración, firmada por 29 Jefes de Estado el 19 de junio de 1999, está inspirada en la Declaración de la Sorbona, firmada el 25 de mayo de 1998, por los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, con el fin de armonizar el diseño del Sistema de Educación Superior Europeo.

² Junto a las dos Declaraciones anteriores, resultado de sendas reuniones celebradas en Italia y París, se han celebrado las siguientes reuniones: Praga (19 de mayo de 2001), firmada por 32 países; Berlín (19 de septiembre de 2003); firmada por 40 países; y Bergen (19-20 de mayo de 2005); y Londres (18 de mayo de 2007) firmada por los 46 estados miembros actuales. La más reciente tuvo lugar hace apenas unos días, el 28 y 29 de abril de 2009, próxima reunión está previsto que se celebre en Leuven/Louvain la Neuve (Benelux) los días 28-29 de abril de 2009. Para un análisis más detallado de los resultados de estas reuniones, pueden verse las Declaraciones correspondientes, y como resumen el trabajo de Esteban Martín y Martínez Cuadrado (2006). Véase también para conocer más en detalle los avances que han acontecido en este ámbito, González y Wagenaar (2006).

³ El IX Foro ANECA sobre la Universidad del siglo XXI, celebrado el 27 de noviembre de 2007, puso de manifiesto las cuestiones a las que deberá responder la Universidad del futuro. En concreto resaltó la necesidad de: dar más peso a la formación de adultos para el reciclaje; flexibilizar la elección del programa de estudios y del proceso de aprendizaje a seguir; lograr una mayor cooperación

de enseñanza, a una universidad que gira en torno al esfuerzo del estudiante, y donde el aprendizaje de conocimientos es sólo una parte más de lo que debe aprender el mismo.

Este cambio no sólo afecta a la forma de entender la enseñanza universitaria, sino que va a modificar necesariamente la propia estructura de las universidades a diferentes niveles: docentes, de servicios, organizativos, de atención al estudiante, etc. La forma en la que las universidades sepan entender este cambio, y los pasos que den para adaptarse con rapidez y eficacia al mismo, les permitirá situarse en una posición de privilegio de cara al panorama docente universitario español.

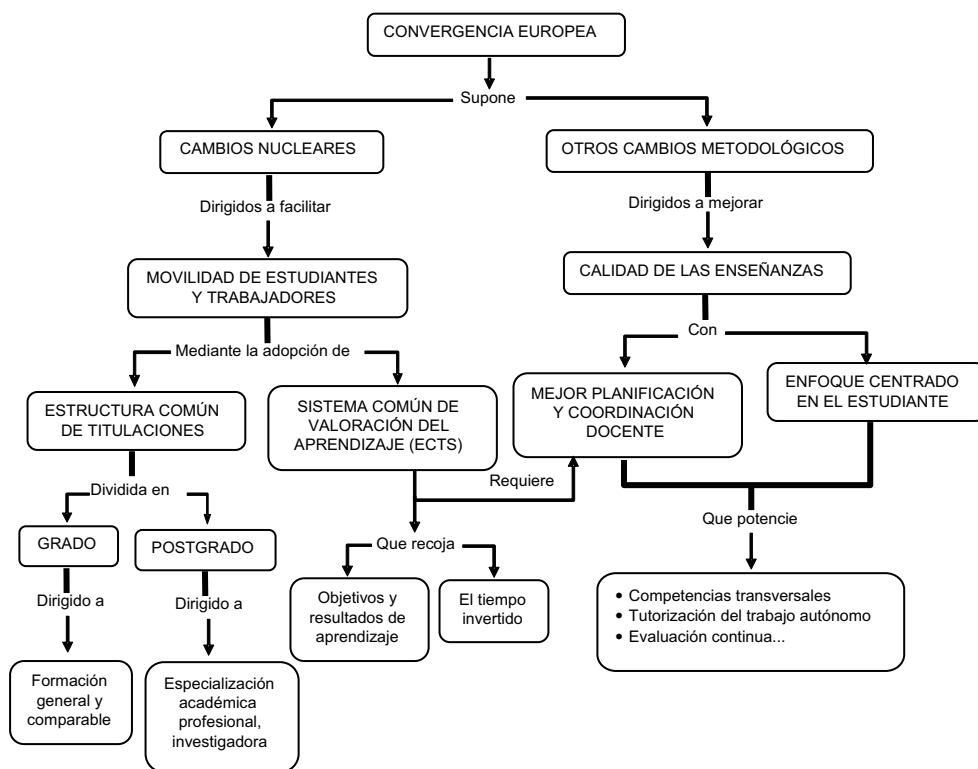
El objetivo fundamental de este artículo es analizar los cambios que ya se están produciendo, en la estructura, la organización y el funcionamiento de las universidades españolas para lograr adaptarse de manera adecuada a los retos que impone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y conseguir así una ventaja estratégica fundamental de cara a sus competidoras.

El cambio estratégico en las universidades ¿imposición o necesidad?

Muchas son las reticencias que, desde distintos sectores, se están produciendo sobre la necesidad y las ventajas de los cambios que se imponen con el EEES. Estos cambios, recogidos en el cuadro 1, pueden resumirse en: la sustitución del crédito LRU por el ECTS⁴, las nuevas estructuras para las titulaciones y la mejora de la calidad.

entre universidades a escala nacional e internacional; incrementar el número de programas interdisciplinarios y la colaboración con empresas, fundaciones...; fomentar una mayor especialización de las universidades; y destacar el papel de la educación sobre la investigación y de la investigación cooperativa sobre la individual.

⁴ El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) es, según se define en el Real Decreto 1125/2003, la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.



Cuadro 1. Cambios que deberá afrontar el sistema educativo español ante el EEES.

Fuente: Montanero, M. *et al.* (2006)

Desde una perspectiva objetiva, son lógicas estas reticencias, pues los profesores universitarios hemos estado acostumbrados a unos sistemas pedagógicos, con buenos resultados en la formación de conocimientos, que se quiebran, o al menos exigen una profunda revisión, con la nueva situación.

El sistema tradicional, como es sabido, gira en torno al trabajo y al esfuerzo del profesor, siendo el estudiante un agente pasivo que se limita a recibir una información que debe asimilar y ser capaz de exponer en el tradicional examen. Este sistema ofrece, sin duda, ciertas comodidades a determinados profesores y estudiantes.

A los primeros, porque al no exigir preparación previa del estudiante, las preguntas formuladas por éste en clase difícilmente van a ser lo suficientemente elaboradas. Además, la repetición, curso tras curso, de los mismos o similares contenidos, incluso en ocasiones, bajo la misma estructura y presentación, le hace ganar en seguridad y en confianza de cara al alumnado.

A los segundos, porque en un sistema de aprendizaje como el descrito, la asistencia a clase no aporta valor añadido alguno, lo que reporta cierta comodidad a los estu-

diantes que no sienten la necesidad de asistir⁵. Además, tratar de combatir el absentismo obligando a los estudiantes a asistir a clase bajo algún tipo de amenaza hace que nos encontremos con estudiantes poco motivados que asisten al aula para cumplir con las exigencias académico-administrativas impuestas, y que perturban, más que benefician, el desarrollo normal de la clase con su comportamiento y actitud.

Sólo cuando la asistencia a clase les suponga un valor añadido claro al facilitarles, con el trabajo diario, la comprensión y la superación de las asignaturas, los estudiantes la percibirán como motivadora. A ello puede ayudar el que la clase se convierta en un lugar de discusión de temas previamente trabajados que permita la evaluación continua del estudiante, en cuyo caso la asistencia será vista como un factor básico para conocer, entender y aprender una asignatura.

Por otro lado, y en lo que a la modificación del sistema de evaluación se refiere, en ocasiones se esgrime que el sistema de evaluación continua ya se lleva empleando durante bastante tiempo, y que, por tanto, si el sistema pedagógico al que tiende el EEES está basado en ella, los profesores que lo emplean no tienen que hacer ningún cambio significativo. En determinados casos esta afirmación es cierta, sin embargo, y por desgracia, algunos tienden a identificar la evaluación continua con la realización de muchos exámenes. En efecto, en los sistemas más tradicionales, la evaluación de los estudiantes consiste en la realización de una prueba como convocatoria ordinaria, y otra como convocatoria extraordinaria. El cambio mal entendido en la evaluación se produce cuando se sustituye la única prueba que se realiza a los estudiantes por un mayor número de pruebas, de carácter similar, y que parcelan la asignatura, a lo largo de su período de duración. Este sistema, además de perturbar el normal desarrollo de la asignatura correspondiente, dificulta la continuidad del resto de las asignaturas del curso, llevando a los estudiantes a trabajar, en cada instante, sólo la asignatura de la que su examen es el inmediato siguiente. Además, la mejora de la calidad docente, que se fija en Bolonia como uno de los objetivos fundamentales en la creación del EEES, requiere de la implantación de una metodología de enseñanza-aprendizaje donde los conocimientos teóricos sean complementados con la adquisición de competencias, en definitiva, de un sistema docente donde teoría y práctica vayan de la mano. El examen teórico, tal y como lo conocemos actualmente, deja de tener sentido como único sistema de evaluación del aprendizaje del estudiante.

Resulta evidente que un cambio de este tipo implica la colaboración y la preparación adecuada del profesorado. Es cierto que los estudiantes tienen que adaptarse a los cambios pedagógicos, pero también lo es, que son mucho más flexibles, y con

⁵ Para un análisis de análisis de la relación entre la metodología de aprendizaje empleada y el nivel de asistencia a clase, así como de los resultados obtenidos por los estudiantes, v. Ver Mingorance (2008) y Jano y Ortiz (2007).

mayor capacidad de adaptación que los propios profesores⁶. Por tanto, para que una metodología basada en el cambio docente sea efectiva, es necesaria la aceptación, el apoyo y la preparación del profesorado, que entienda que el cambio es beneficioso para sus asignaturas y para la universidad en la que se integran.

Por otra parte, la necesidad del cambio viene también justificada porque la Universidad española ha estado tradicionalmente muy intervenida en sus directrices de planes de estudio. Realmente, el margen de maniobra de cada universidad para plasmar su impronta en la enseñanza de las materias y destacarse en el mercado universitario mundial ha sido muy reducido⁷. Dado este panorama, unido a los sistemas pedagógicos tradicionales empleados, no resulta extraño comprobar que, en los rankings mundiales, ninguna universidad española ocupa un lugar mínimamente significativo en la impartición de los títulos de grado, mientras sí lo hacen universidades con sistemas pedagógicos y planes de estudio más abiertos⁸. Por el contrario, observamos que, algunas instituciones españolas sí se sitúan en lugares relevantes en los postgrados. En este caso, se cumplen las dos condiciones anteriores: gran libertad en lo que se imparte y en cómo se imparte.

Así pues, es preciso que la Universidad española se adapte a las nuevas situaciones, y no sólo porque venga impuesto por nuestras autoridades, sino porque hay una necesidad de cambio⁹. Las universidades tienen una oportunidad estratégica para diferenciarse unas de otras, para que la sociedad perciba las diferencias, y ese cambio no debe ser meramente formal, sino profundo; un cambio que afecte a la metodología de la enseñanza, pero que también influya sobre el modo de entender la universidad, y lo que la sociedad quiere de ella¹⁰. En definitiva, y como se pone de manifiesto en Pulido (2007a), la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber,

⁶ En González. y Wagenaar (2006), se pone de manifiesto que, con la única excepción de Francia, son los profesores más jóvenes los más partidarios del nuevo sistema, mientras que las de mayor edad se sienten menos motivados a emprender reformas estructurales de peso.

⁷ Los planes de estudio que surgen a partir de la Ley de Reforma Universitaria, de agosto de 1983, han presentado por lo general, unas directrices comunes que dejaban un escaso margen para las universidades, quedando algunos créditos para materias obligatorias, determinadas por la Universidad, y asignaturas optativas, para una cierta especialización del estudiante.

⁸ Ver el Academic Ranking of World Universities (ARWU) que anualmente efectúa el Instituto Universitario de Shanghai Jiao Tong, único ranking de carácter internacional que depende exclusivamente de datos obtenidos con independencia de las instituciones objeto de estudio y que no utiliza encuestas de opinión. Este ranking sitúa los sistemas universitarios del Reino Unido y EE.UU. en las posiciones de cabeza.

⁹ Véase el exhaustivo e importante trabajo de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad de 2006.

¹⁰ En Smidt (2007) se recoge la necesidad de autonomía que reclaman las universidades españolas para el diseño de sus grados y postgrados, así como para la selección de sus estudiantes. En dicho estudio se afirma que las universidades españolas se sienten menos libres a la hora de tomar sus decisiones que las europeas, y que sólo el 59% de ellas consideran tener cierto grado de autonomía.

sino que debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno, para lo que es conveniente, como reconoce el Consejo Europeo (2007), que las universidades gocen de autonomía suficiente, mejor administración y mayor responsabilidad en sus estructuras.. En este sentido el Consejo afirma que se les debe dar la libertad administrativa suficiente para que puedan: contratar al profesorado que consideren más adecuado y desarrollar sus propios planes de estudio, pero deben contar también con cierta independencia económica para poder hacer los cambios necesarios para posicionarse en el mercado mundial.

El cambio docente en las Universidades españolas como preparación al EEES

La necesidad de un plan piloto global y determinación de los elementos a modificar

A la vista de lo dicho hasta ahora parece claro que las reformas no sólo son obligatorias, sino también necesarias y convenientes, y ofrecerán, a las universidades que sepan adaptarse, ventajas importantes al permitirles acceder a elementos diferenciadores¹¹.

Es cierto que las dificultades existen., E en primer lugar, porque se desconoce la situación real de partida, por lo que es posible que se fijen objetivos poco realistas que lleven al desánimo, y en segundo lugar, porque se corre el peligro de diseñar una estrategia que beneficie a los grupos con más poder en el momento de partida en detrimento de la eficiencia y los intereses de la institución¹². Por estos motivos los cambios deberán adoptarse respetando las fortalezas con las que cuentan ahora las universidades y limitando sus debilidades, pero independientemente del número de cambios que se adopten, el modo en que dichas reformas se organicen se revela como aspecto esencial en el proceso de adaptación de las instituciones educativas al EEES. A nadie que conozca el mundo universitario se le escapa que la mayor dificultad para diseñar un plan estratégico está en determinar quién interviene, en qué momento del proceso y con qué funciones.

En este sentido, las universidades españolas, y el personal, tanto docente como administrativo, están haciendo un gran esfuerzo para adaptarse, y así, algunas universidades han creado la figura del coordinador de Bolonia, al tiempo que han puesto en marcha experiencias piloto para prepararse en la aplicación de nuevas metodologías docentes¹³. Si bien, se trata, en muchos casos, de actuaciones voluntarias de

¹¹ Un estudio de las diferentes alternativas de universidad que podemos encontramos en el futuro en función de su evolución y de los cambios que adopten se recoge en Pulido (2007b). Asimismo en el citado trabajo se reconoce que el éxito de las universidades dependerá de su capacidad de adaptación a las nuevas exigencias.

¹² La European University Association (EUA), institución europea, que lleva más de una década evaluando a universidades, afirma, que tras la evaluación de 110 universidades en 35 países, que muchos planes estratégicos se quedan en una relación de buenos deseos eludiendo objetivos concretos, acciones específicas, indicadores de cumplimiento o plazos de realización.

¹³ El número de universidades de los países firmantes de Bolonia que han creado la figura del coordinador de Bolonia con la que dar impulso al proceso de adaptación al EEES no llega, tal y como se recoge en González y Wagenaar (2006), al 50%.

los docentes, más innovadores y menos reticentes al cambio, que comprenden las ventajas de un nuevo esquema metodológico, y que se ven apoyados generalmente con recursos de las propias universidades, y sólo parcialmente del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas¹⁴.

Sin embargo, estas actuaciones constituyen en muchos casos experiencias aisladas, no integradas en un contexto global, ni suficientemente coordinadas, que difícilmente producirán los resultados deseados, pues el espíritu de Bolonia se basa en la mejora de la calidad y la reforma de los planes de estudio, haciéndose necesaria la implicación de todo el personal, docente y no docente, involucrado en el proceso.

De poco vale que en algunas asignaturas se produzca una adaptación metodológica, y menos aún que se haga sin ningún tipo de coordinación, pues esa adaptación debe abarcar al conjunto del programa docente que desarrolla un estudiante, de modo que las competencias que deba desarrollar estén perfectamente definidas y coordinadas entre las diferentes materias, profesores y cursos.

En cualquier caso, no pueden rechazarse las experiencias llevadas a cabo en las diferentes Universidades y en las distintas Facultades. La puesta en práctica de nuevas metodologías docentes y la combinación de diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje debe considerarse positivo, pues permite extraer una valoración de lo que se está haciendo bien y de lo que se está haciendo mal y debe por tanto mejorarse. Así, en la tabla 1 se recogen, sin ánimo de ser exhaustivo, algunas de las principales ventajas e inconvenientes de estas experiencias piloto¹⁵.

¹⁴ Debemos mencionar que, pese al individualismo de las experiencias piloto, un grupo de profesores de distintas universidades han creado una Red Interuniversitaria Nacional para trabajar la Evaluación formativa con el alumnado universitario. Actualmente esta Red está formada por cuarenta y ocho profesores, que desempeñan su labor docente en dieciocho centros universitarios, de quince universidades diferentes. Para conocer los resultados del trabajo realizado por la Red de profesores consultar López *et al* (2008).

¹⁵ La tabla se ha construido tomando como base las experiencias piloto llevadas a cabo en asignaturas de diferentes Facultades y Universidades españolas, si bien, no se han considerado todas las experiencias, dada la gran extensión de las mismas.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Permite conocer las necesidades de espacio de cara al futuro. • Permite a los profesores adaptarse poco a poco a la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje. • Mediante el sistema de encuesta, ayuda a conocer el reparto adecuado de horas de trabajo presenciales y no presenciales. • Ayuda a desarrollar competencias a los estudiantes actuales, cubriendo las deficiencias de la metodología de enseñanza tradicional. • Se pone de manifiesto la necesidad de coordinación entre profesores, así como los beneficios que de ella se extraen (reparto de tareas, enriquecimiento docente...). • Las experiencias piloto han dado lugar a Congresos, Foros y Redes, donde los profesores y las universidades han intercambiado opiniones e impresiones que han permitido enriquecer la docencia así como la organización de la misma. • Las experiencias piloto han aumentado la valoración que los alumnos hacen de las asignaturas y de su propio aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia de dos metodologías, la tradicional y la interactiva, que han llegado a generar tensiones entre los profesores, así como entre los alumnos y la dirección de la universidad. • El método prueba y error puede resultar perjudicial para el aprendizaje de los alumnos actuales. • Al ser experiencias aisladas es posible que muchas asignaturas estén desarrollando las mismas competencias, por lo que la formación de los estudiantes puede resultar incompleta. • En algunos casos se está llevando a una situación extrema la evaluación continua y el desarrollo de competencias, dejándose de lado el aprendizaje de conocimiento teóricos que también son necesarios. • Detectar que se cuenta con algunos profesores escasamente preparados, y alumnos poco motivados, para el aprendizaje activo.

Tabla 1. Principales fortalezas y debilidades de las experiencias piloto en las Universidades españolas.

Fuente: Elaboración propia

Para conseguir avanzar hacia el cambio metodológico de forma adecuada y, por tanto, estar en disposición de adaptar los nuevos sistemas pedagógicos cuando en efecto sean obligatorios (2010)¹⁶, sería recomendable adoptar planes piloto globales que afecten a la universidad en su conjunto y que la preparen para los cambios que necesariamente deberán producirse, tanto en su vertiente organizativa como en la puramente académica-docente, algo en lo que algunas universidades han estado trabajando y cuentan ya con planes Bolonia aprobados por ANECA¹⁷.

¹⁶ Aunque 2010 se muestra como el año tope a partir del cuál no podrán ofrecerse nuevas plazas de primero en los actuales planes de estudio, el próximo curso académico son varias las universidades españolas que pondrán en marcha los estudios de grado tal y como se definen en el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

¹⁷ Un análisis sobre la situación de la universidad española desde la perspectiva de la oferta, la demanda y los recursos educativos, puede encontrarse en Reques (2007), donde se puede constatar el grado de implantación de las distintas titulaciones en las diferentes zonas del territorio nacional, así como los desajustes entre oferta y demanda en cada titulación.

Desde un punto de vista organizativo, y como se señala en Pulido (2007a), la mejor solución es un fuerte liderazgo, sobre todo en las primeras etapas de elaboración del plan, combinado con una amplia participación a todos los niveles, una comunicación fluida y un reparto explícito de competencias y responsabilidades. Así, consideramos que la Universidad española deberá reflexionar sobre la conveniencia de crear nuevas figuras que se responsabilicen y que coordinen el proceso de adaptación al EEES. En nuestra opinión, conviene que surjan tres nuevos responsables académicos que colaboren con los equipos de gobierno de los Centros y de las Universidades; en concreto:

- a) **Responsables de Área de Conocimiento:** Claramente definidos en muchas universidades, son catedráticos o titulares que asumen un papel protagonista en la estructuración de las competencias que deben adquirir los estudiantes en el bloque de asignaturas bajo su responsabilidad. Resulta, no obstante, adecuado que la determinación de esas competencias se produzca en el seno del área como un elemento de discusión entre los profesores que la integran, puesto que el debate enriquecerá la aportación final que se haga para las titulaciones en las que se integran las asignaturas del área de conocimiento.
- b) **Coordinadores de Titulación:** Profesores, con dedicación completa a la universidad, que asumen, junto con el equipo de gobierno de cada Centro, la responsabilidad de la titulación para la que son nombrados. Su papel es, a nuestro entender, básico para coordinar todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como la organización de las materias correspondientes. En concreto, sus funciones en relación con la organización docente serían, entre otras, las siguientes:
 - 1) Diseñar, de acuerdo con los departamentos y el Centro, los objetivos de la titulación, y dotar a la misma de la mayor proyección externa posible.
 - 2) Coordinar las actividades académicas y extraacadémicas, así como, y junto a los responsables de área, los programas de las diferentes asignaturas que son impartidas en la titulación.
 - 3) Colaborar con el equipo de gobierno del Centro en el proceso de adaptación de la titulación al EEES, proponiendo las modificaciones que crea necesarias en el Plan de Estudios y la oferta académica existente para mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida.
 - 4) Participar activamente en los trabajos tendentes a la acreditación nacional e internacional de las titulaciones.
- c) **Coordinadores de Curso en cada Titulación:** La estructura orgánica de cada Centro debe estar integrada, además de por el equipo decanal, por los Coordinadores de Titulación, y los Coordinadores de Curso. Tanto el Coordinador de Titulación como los Coordinadores de Curso se constituyen en eje esencial en la determinación del programa formativo de la

carrera a nivel global y curso a curso, y se integran, dentro del organigrama de cada Centro, como elementos básicos de colaboración con el equipo de gobierno.

Por tanto, el Coordinador de Curso resulta fundamental para la organización académica de cada curso de una titulación, y debe responsabilizarse del cumplimiento de los objetivos de la carrera correspondiente a nivel del curso que coordina, de acuerdo con los planteamientos surgidos en el programa formativo¹⁸. Asimismo, deberá coordinar las reuniones con los profesores del curso para organizar el calendario de actividades previstas en las guías docentes de cada una de las asignaturas, evitando sobrecargas de trabajo en periodos concretos del tiempo.

Junto a esta estructura orgánica que consideramos, no sólo conveniente, sino también necesaria para favorecer el proceso de adaptación al EEES, es imprescindible ir avanzando, poco a poco, en los aspectos de carácter académico docente que a continuación se señalan y en el que algunas universidades ya han dado grandes pasos:

- a) **Diseño de un Plan Piloto y determinación de las asignaturas y de las unidades docentes adaptables al sistema del EEES en el programa piloto:** Difícilmente podrán ponerse en funcionamiento unos planes de estudios claramente competitivos dentro del mercado universitario si tanto profesores como estudiantes, e incluso la dirección de la Universidad, no han tenido la experiencia de trabajar con la nueva metodología y el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje. Para evitar que las experiencias piloto llevadas a cabo tengan un carácter individual, sería positivo que, el equipo de gobierno de cada Centro fije, de acuerdo con los Coordinadores de titulación y los responsables de área de conocimiento, las asignaturas susceptibles, en un primer momento, de adaptarse a la metodología docente propuesta por Bolonia¹⁹.

¹⁸ El Coordinador de Curso viene a sustituir o a complementar, en las Universidades que lo tengan constituido, al conjunto de coordinadores de grupo, puesto que la estructura docente que surge a partir del EEES tiende a reducir la importancia del concepto de grupo a favor del superior de curso académico, de forma que los estudiantes ya no se van a integrar específicamente en un grupo de clases concreto.

¹⁹ Algunas universidades han puesto en marcha planes piloto estructurados, es el caso de la Universidad Pompeu Fabra que durante el curso 2005-2006 puso en marcha la primera prueba del "método Bolonia", y cuyos resultados pueden consultarse en Lloret y Mir (2007). Sin embargo, todavía son muchas las universidades que han ofrecido libertad a las Facultades y a los Departamentos para integrar sus asignaturas en la nueva metodología docente y han puesto en marcha planes piloto sin estructurar.

Determinadas las asignaturas, se deben establecer los grupos docentes implicados,²⁰ y diseñar la metodología docente de las asignaturas así como las actividades a realizar en cada una de ellas, especificando la distribución de la docencia en clases magistrales, prácticas, seminarios, tutorías en pequeños grupos, tutorías individuales, así como las tareas a realizar por los estudiantes para adquirir los conocimientos y competencias fijados como objetivos y que se recogerán en las guías docentes, siguiente elemento a incorporar. En un sistema como el que describe Bolonia, el trabajo conjunto de los miembros de la unidad docente es esencial, por lo que todos los miembros de la misma deben estar realmente implicados en el cambio metodológico.

- b) **Elaboración de la Guía Docente de las asignaturas:** Los grupos docentes, cuyas asignaturas se incorporan a la nueva metodología, deben complementar la Guía Docente, en la que se recoge de forma detallada la planificación de las asignaturas correspondientes. Esta Guía debe ponerse a disposición de todos los estudiantes, a fin de que puedan conocer la metodología que se seguirá en la asignatura, las actividades a desarrollar, el sistema de evaluación que se aplicará y el esfuerzo que deberá realizar para superarla, entre otros aspectos²¹.
- c) **Determinación por los profesores y por los estudiantes del esfuerzo a realizar para superar cada asignatura.** Con Bolonia aparece el ECTS²², por lo que será necesario determinar, no sólo la presencialidad del estudiante en el aula, sino también el número de horas que deberá dedicar fuera del mismo para poder superar la asignatura. Sin embargo, la información de la que disponen los docentes y las Universidades respecto al esfuerzo que realiza un estudiante medio para superar una asignatura es muy escasa, por lo que sería bueno, para conocer dicha información y poder desarrollar unos programas y unos planes de estudio adecuados, recurrir a una sencilla encuesta, adecuadamente elaborada y respondida por un conjunto de estudiantes medios, cuyos resultados se tomen como

²⁰ Las experiencias piloto deben servir para medir y reflexionar sobre el trabajo que el estudiante debe hacer para superar las asignaturas, pues, si bien hay algunas que seguramente se ajusten bastante bien a las horas efectivas de esfuerzo del estudiante, habrá otras en las que el estudiante dedicará un número excesivo de horas de trabajo en función del número de créditos que tenga esa asignatura, lo que debe llevar a revisar el esfuerzo exigido, aligerando la carga de trabajo si ésta ha sido excesiva, adaptándola al tiempo real que le corresponda.

²¹ Esta Guía Docente, que se constituye como un auténtico “contrato de la asignatura”, debe incluir como información relevante, en nuestra opinión, todos los datos básicos para la identificación de la asignatura, incluyendo su duración, los créditos de los que dispone y su integración en un área de conocimiento y un departamento, todos los datos que permitan identificar y contactar en los despachos y por correo electrónico con los profesores, la metodología que se va a aplicar, los objetivos que persigue y las competencias que se pretende que adquieran los estudiantes, la forma de evaluación, con sus criterios y el detalle de las pruebas, el programa y la bibliografía a utilizar, el plan del curso, y otra información que se considere, como la propia actitud del estudiante en el aula, el calendario de actividades que se van a desarrollar, etc.

referencia del esfuerzo global que se hace para superar la asignatura²³. Siguiendo las directrices del Real Decreto del crédito europeo 1125/2003, el esfuerzo en número de horas debe ser el resultado de multiplicar el número de ECTS de la asignatura por 25 o 30 horas de esfuerzo a desarrollar por el estudiante.

Somos consientes de que los resultados que se obtengan de estas encuestas serán una mera aproximación, puesto que en muchos de los actuales planes de estudio el número de créditos anuales supera los 60 que se establecen como tope máximo en el Real Decreto 1509/2005 para los estudios de grado. Se trata de determinar la equivalencia de las asignaturas, medidas actualmente en créditos LRU, en términos de ECTS, y si, en realidad, el número de sus créditos se corresponde en la práctica al esfuerzo que tiene que realizar un estudiante medio para superarlas. El resultado final de las mismas será muy adecuado para el diseño y elaboración de los nuevos planes de estudio, y para que los propios profesores adapten sus programas y sus exigencias al esfuerzo real que tienen que efectuar los estudiantes para superar sus asignaturas.

- d) **Determinación del programa formativo de cada titulación**²⁴: Tanto los Coordinadores de Titulación como los Coordinadores de Curso deben colaborar con el equipo decanal en el desarrollo del programa formativo de cada carrera que se vaya a impartir²⁵. Con este programa formativo lo que se pretende es determinar el tipo de estudiante que se quiere formar en cada titulación (los conocimientos y competencias exigidos), así como los cursos en los que se integran los mismos. La elaboración de este programa formativo debe hacerse siguiendo un proceso descendente; es decir, de acuerdo con los objetivos generales de la Universidad y los particulares de cada carrera, se deben establecer los que se alcanzarán en cada curso para lograr cubrir el programa formativo global²⁶.

²² Véase de nuevo su concepto en el pie de página 43.

²³ Nuestra recomendación es realizar dicha encuesta tanto al profesorado como al alumnado con la finalidad de contrastar sus opiniones respecto al esfuerzo que tienen que realizar los estudiantes para superar cada una de las asignaturas de sus carreras.

²⁴ El programa formativo hace referencia al conjunto de enseñanzas organizadas que conducen a la obtención de un título o grado junto a todos los elementos normativos, técnicos, humanos y materiales que lo envuelven y lo llevan a alcanzar los objetivos establecidos por el Centro responsable del mismo. Véase los Programa de Evaluación Institucional de la ANECA.

²⁵ La determinación del programa formativo resulta fundamental no sólo para la propia Universidad en sí, para sus profesores y sus estudiantes, aportándoles una información básica respecto a los objetivos perseguidos con la formación, sino también para su inclusión en el Suplemento Europeo al Título.

²⁶ Otra posibilidad es que el programa formativo sea el resultado de la agregación de las competencias que otorgan el conjunto de las asignaturas que forman una titulación. En este caso, el sistema de elaboración de ese programa sería ascendente, y obligaría a revisiones por parte de los responsables de la titulación, puesto que podría suceder que hubiese competencias muy desarrolladas en las diferentes asignaturas y otras que no se manifiesten en absoluto.

Junto a los cambios organizativos y docentes, deben considerarse otros elementos que deberán ser modificados para lograr la adaptación de la Universidad española al EEES. Entre ellos cabe citar, las infraestructuras, los horarios y los calendarios académicos, aspectos que analizamos a continuación.

- a) **Determinación y modificación, si procede, de las infraestructuras necesarias:** El cambio que supone la incorporación de la nueva metodología docente a la Universidad española requiere cambios en la infraestructura de las Universidades, no sólo administrativos y de enseñanzas, sino también informáticos y de espacios en los Centros.

En efecto, una vez conocidas las necesidades docentes, y la estructura de las enseñanzas, hay que proceder a introducir en el *sistema informático* empleado en la Universidad los cambios necesarios para que, tanto profesores como estudiantes, así como las unidades administrativas de los Centros y de la Universidad, dispongan de la información que se precisa, y de los medios informáticos adecuados, que permitan su perfecta adaptación a las nuevas necesidades docentes. En este sentido, el programa informático que soporta la matriculación de los estudiantes y la asignación docente de los profesores, debe permitir una estructura de enseñanza con clases magistrales, seminarios, talleres o clases de carácter práctico con tamaños diferentes en cada una de ellos. Debe ser un programa lo suficientemente flexible como para permitir una matriculación a la carta por parte de los estudiantes (es posible que la unidad docente ofrezca actividades prácticas de carácter especializado pudiendo el estudiante matricularse, de todas las ofertadas, en aquellas que considere más interesantes), pero al mismo tiempo, lo suficientemente rígido como para evitar que un estudiante que se matricule en una asignatura concreta quede sin inscribirse en alguna actividad necesaria para superar la asignatura.

Por otro lado, y dado que la realización de actividades prácticas conlleva necesariamente la división de los grupos, la docencia de los profesores se incrementará, por lo que el programa de gestión docente empleado debe permitir contabilizar las horas reales de clase impartidas por cada profesor de modo que el peso del cambio metodológico no recaiga exclusivamente sobre el profesorado²⁷.

De igual forma, la nueva metodología docente requiere una *reestructuración de los espacios de la Universidad*, por lo que los Centros, junto con la Gerencia de la Universidad, deben llevar a cabo un estudio de las necesidades en este ámbito. En términos generales, en cada Centro se precisará de varias aulas para clases magistrales capaces de albergar un número elevado de estudiantes junto con aulas de tamaño más reducido,

²⁷ En este sentido cabe señalar que la Universidad CEU San Pablo ha hecho importantes avances al poner en marcha, en el curso 2007-2008, un nuevo programa de gestión académica que permite ambas cosas.

de capacidad no superior a 40-50 estudiantes, para la realización de seminarios o clases tradicionales, e incluso aulas de menor tamaño, en torno a 10-15 estudiantes para la realización de tutorías conjuntas y talleres en grupo, algunos de los cuáles deberán estar dotados del equipo necesario para el trabajo grupal de los estudiantes.

En este punto adquiere también una gran relevancia la biblioteca de la Universidad, puesto que junto con la biblioteca tradicional, especialmente preparada para actividades de investigación, se deben constituir, a ser posible, *bibliotecas de grado*, es decir, espacios en los que se disponga del material bibliográfico de consulta más básico para las asignaturas de los estudiantes, y con unos espacios dentro de ellas que permitan tanto el trabajo y el estudio individual como el trabajo en grupo, como es exigido en la nueva metodología interactiva.

- b) **Establecimiento de los horarios de docencia:** La nueva metodología docente requiere, sin duda, incluso en una experiencia piloto, cambios fundamentales en la forma de plantear los horarios de los grupos, puesto que debe haber una adecuada coordinación entre las clases magistrales de las diferentes asignaturas, evitando solapamientos entre las que correspondan a dos cursos consecutivos, así como de los seminarios y de las actividades prácticas en las que estudiantes de diferentes grupos pueden coincidir.

Las Secretarías Académicas de cada Centro deben tratar de garantizar, con el establecimiento de los horarios de las diferentes modalidades de clases, que los estudiantes puedan acceder, sin solapamientos, a toda la docencia de las asignaturas en las que se encuentran matriculados.

- c) **Adaptación de los calendarios académicos:** Uno de los cambios esenciales del EEES es la valoración del esfuerzo del estudiante (ECTS), y no tanto del profesor. La evaluación continua cobra peso frente al sistema de evaluación tradicional basado en un examen final, lo que hace que la convocatoria extraordinaria carezca de significado. El aprendizaje de conocimientos y competencias exige que la valoración del esfuerzo del estudiante se realice de manera progresiva a lo largo del curso, por lo que los exámenes de septiembre, al menos como hasta ahora los conocemos, pierden validez. En caso de mantenerse la convocatoria extraordinaria, ésta debería acercarse a la convocatoria ordinaria, y en el mejor de los casos podría llegar incluso a desaparecer. El resultado es una modificación del calendario académico que podrá asemejarse al que rige en otros países firmantes del Proceso de Bolonia, hecho que ayudará a la movilidad de estudiantes y profesores.

Si bien, estos éstos son los cambios que a nuestro entender se presentan como necesarios para la adaptación de la Universidad al EEES, también lo es que, un cambio radical en el sistema universitario, así como en la organización y en la metodología docente, no parece posible en la estructura universitaria española. Por ello, con-

sideramos adecuado adoptar la nueva metodología pedagógica poco a poco, y ayudar a los profesores a mejorar la forma de transmitir los conocimientos y las competencias en sus asignaturas, consiguiendo una adecuada estructura de las mismas, lo que será muy beneficioso para el futuro de los programas académicos de las diferentes carreras. En definitiva, se trata de repensar las asignaturas actuales, prescindir de lo superfluo y profundizar en lo relevante, combinando el trabajo del profesor con el del estudiante.

Una vez que se ha aplicado el nuevo sistema pedagógico en un grupo de asignaturas elegidas, y analizados, a lo largo del curso, los posibles errores que se están cometiendo en la estrategia docente aplicada, es preciso preparar, con el fin de adaptarlo en el curso académico siguiente, una estrategia que abarque un mayor número de asignaturas, quizás las correspondientes al primer ciclo de los planes de estudio actuales, siguiendo para todas ellas un sistema de trabajo similar al que se ha llevado a cabo con las asignaturas piloto, pero profundizando en diversas cuestiones básicas para el éxito de la estrategia universitaria adoptada²⁸.

Las medidas anteriormente destacadas para un plan piloto de adaptación de las titulaciones de una universidad al EEES deben acompañarse de otras actuaciones que desbordan el limitado período de un curso académico, y que deben perseguir facilitar el éxito de la nueva estrategia diseñada²⁹.

Todo este proceso de cambio hace necesario formar al profesorado en las herramientas que la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje exige. Se necesita un profesor preparado para el cambio, y formado desde la propia universidad, con la colaboración de expertos, en las herramientas pedagógicas disponibles, de forma que las conozcan, las valoren, y adopten de todas ellas, aquellas que mejor se adapten a las asignaturas que imparten. No es posible un cambio metodológico sin una adecuada formación del profesorado, lo cual exige tiempo. Por este motivo, los Institutos de formación y asesoramiento al profesorado, existentes ya en todas las universidades españolas, se muestran como elementos esenciales para el éxito del proceso.

Claves del cambio en la estrategia académica de la universidad

Son varias las claves, en nuestra opinión, que se exigen para el buen desarrollo de una metodología interactiva, y que resumirían, en la práctica, lo dicho en las páginas anteriores: en primer lugar, que **exista una adecuada complementariedad entre las asignaturas de un mismo curso**, es decir, que todas ellas en conjunto persigan los objetivos formativos planteados para ese año en esa titulación. De esta manera, la

²⁸ Como se dijo anteriormente, son muchas las universidades que han adoptado una metodología Bolonia en algunas asignaturas, pero muchas de estas acciones se han llevado a cabo de una manera aislada. Nuestra propuesta es coordinarlas poniendo en marcha un Plan Piloto en el que, poco a poco, se vayan integrando todas las asignaturas y con el que se comprometan todos los profesores.

²⁹ Un trabajo exhaustivo, y que resume una buena parte de la experiencia de la Universidad de Deusto en este ámbito, puede verse en cada uno de los trabajos que se integran en el libro de Villa y Poblete (2006). En este libro también se recoge una extensa bibliografía al respecto.

suma de los objetivos perseguidos en cada curso debe permitir el logro de los objetivos finales establecidos en los programas formativos ya definidos. En esta fase, resulta importante la relación entre los coordinadores de titulación y de curso, así como con los departamentos y sus responsables (director, área y unidad docente), como encargados del contenido de las asignaturas. La comunicación entre ellos y el diseño vertical del plan formativo se vuelven imprescindibles³⁰.

En segundo lugar, que **se haga un buen diseño metodológico de cada asignatura**, en el sentido de que haya un cálculo razonable entre las horas presenciales (asistencia a las diferentes modalidades de enseñanza en las aulas) y las no presenciales (trabajo autónomo del estudiante mediante el estudio, elaboración de trabajos, permanencia en biblioteca, etc), de forma que, en cada una de ellas, el esfuerzo final del estudiante “medio” para poder superar la asignatura se corresponda realmente con la carga exigida en función de los créditos ECTS asignados. En esta fase, la labor primordial corresponde al responsable de área de conocimiento y/o de la unidad docente, pues tienen que diseñar en sus asignaturas unos planes académicos con unos temarios y una estructura de presencialidad y de no presencialidad coherentes con la carga de créditos y la naturaleza de la asignatura que imparten³¹. Además, deben preparar las guías docentes de las asignaturas, donde se recogen los aspectos esenciales de las mismas y que son muy valoradas por los estudiantes pues, al incorporar un cronograma detallado, les permite conocer con antelación suficiente las actividades a realizar, así como el día en que éstas tendrán lugar, ayudándoles a planificar su trabajo diario y haciéndoles responsable de su propio aprendizaje³².

En tercer lugar, que **existan auténticos grupos docentes**, con profesores implicados, formados, y convencidos de los nuevos retos que supone la nueva metodología. Cualquier intento de aplicar un cambio metodológico exige, como hemos dicho ya en varias ocasiones, la fuerte implicación del profesorado. La falta de implicación supondría el fracaso de toda la estructura, y por tanto, del propio Centro y de la Universidad. En este proceso, se debe insistir mucho en la necesidad de trabajar en equipo. Para ello, la creación de sesiones de intercambio de experiencias debe considerarse positivo, especialmente para los profesores que deberán afrontar el cambio en los cursos siguientes.

³⁰ Además, y como se señala en Vázquez, J. A. (2008), un buen diseño de la enseñanza universitaria puede resultar útil para engarzar mejor los diferentes niveles educativos y acercar las titulaciones a las necesidades sociales para poder afrontar la rigidez, los desajustes y la inadecuación de la actual estructura de la oferta de titulaciones en el sistema universitario español.

³¹ Las encuestas a profesores y a estudiantes a las que hacíamos referencia en el anterior apartado serían un buen elemento a tener en cuenta para la toma de decisiones correspondientes.

³² La guía, y especialmente el cronograma, tienen que disponer de cierta flexibilidad, al menos durante los primeros años cuando, con la incorporación de nuevas actividades, puede resultar difícil estimar a priori el tiempo que llevará la realización de cada una de ellas. Con el paso del tiempo los cronogramas se irán ajustando en mayor medida a lo que realmente se logrará hacer.

En cuarto lugar, que **exista una cobertura suficiente de espacios**, con la adaptación de los existentes al proceso de cambio que se aplica en la enseñanza universitaria. No se trata, en muchos casos, de conseguir más espacios (si fuera posible, sería deseable) sino una mejor utilización de los existentes. La labor de los equipos de gobierno de los Centros, desde el Decano a los Coordinadores de Titulación, resulta fundamental para efectuar una redistribución de las necesidades. Lo óptimo sería que cada departamento dispusiera de espacios propios, no sólo, como es lógico, para laboratorios, sino también en despachos, y en términos de aulas adecuadamente dotadas para la enseñanza, siendo los estudiantes los que se desplacen a esos espacios para atender a su formación. Para una correcta planificación de los espacios es necesario que las unidades docentes realicen sus previsiones mediante el diseño de sus asignaturas (lecciones magistrales, seminarios, talleres, tutorías grupales,...) con antelación suficiente para que dé tiempo a adaptar los espacios disponibles.

En quinto lugar, que **se produzca un diseño adecuado desde las Secretarías Académicas de todo el proceso de asignación de la docencia** para lo que es necesario disponer de un programa informático que permita dar respuesta a las necesidades del cambio metodológico, lo que implica, por un lado, adecuarse a las necesidades de una nueva matrícula en la que los estudiantes se matriculan de asignaturas, como en el sistema tradicional, pero también de actividades, algunas obligatorias, otras optativas entre una oferta puesta a disposición por cada unidad docente, y otras, simplemente voluntarias. Por otro, el sistema informático debe simplificar y favorecer el contacto continuo entre el profesor y sus estudiantes, ya sea facilitándoles referencias bibliográficas, material de trabajo, accesos a ejercicios, y cualesquiera otras actividades sincronas y asincronas que se consideren adecuadas para el aprendizaje del estudiante.

En sexto lugar, que **se desarrolle una formación continua del profesorado en las nuevas herramientas pedagógicas**, no sólo llegando a los profesores que todavía no hayan podido participar en la misma, sino también aplicando un continuo reciclaje formativo a los que ya han participado de estos procesos en períodos anteriores.

Para cumplir con todas estas claves, es preciso que se ponga en marcha un calendario de trabajo con reuniones de los equipos de gobierno y los responsables de la Universidad para diseñar la estrategia para la aplicación del Programa de Adaptación al EEES, así como reuniones conjuntas de los Coordinadores de Curso y de Titulación con los responsables de área de conocimiento y de unidad docente para conseguir una distribución de actividades homogénea en cada curso, a partir de las primeras versiones de las guías docentes elaboradas.

Parámetros a considerar para conseguir un adecuado diseño de las asignaturas en la nueva metodología

Un cambio metodológico de las características que supone la adaptación de la enseñanza tradicional a la nueva concepción de la misma, está lleno de incertidumbres respecto a cómo afrontar el reto. Quizás una de las mayores consista en preci-

sar la distribución de cada asignatura entre la presencialidad y la no presencialidad, y dentro de aquella, qué tipo de actividades realizar.

En el sistema de enseñanza tradicional, la labor del profesor en este ámbito siempre ha resultado más pasiva y muy sencilla: el número de horas de clase semanales viene determinada por el número de créditos de la asignatura. En el nuevo sistema pedagógico, ya no existe un número exacto de horas docentes presenciales en función del número de créditos, sino que ese número de horas se calcula conjuntamente con toda la actividad que tiene que desarrollar el estudiante para superar la asignatura y puede ser diferente para asignaturas con el mismo número de créditos.

Esta libertad plantea dificultades a todos los profesores sobre cómo utilizarla. La Universidad dispone de dos posibilidades de actuación en este ámbito. Una, dejar total libertad a las unidades docentes respecto a la distribución de las horas de trabajo del estudiante entre presencialidad y no presencialidad. Esta gran libertad puede originar, en algunos ámbitos, ciertos comportamientos no deseables en cuanto al diseño de asignaturas con un escaso contacto del profesor con el estudiante, dejando gran parte de la actividad en las mismas al esfuerzo propio del estudiante; aunque esa libertad, por otra parte, permite entender de forma más adecuada la gran diversidad de asignaturas y circunstancias en las que se encuentran las materias que se estudian en la universidad. Dos, que la Universidad establezca límites mínimos y máximos suficientemente amplios de presencialidad. En nuestra opinión, y en un primer momento, teniendo en cuenta el punto de partida de los sistemas pedagógicos hasta ahora empleados en la universidad española, no resulta demasiado deseable dejar grados de libertad muy amplios, pudiendo fijarse el número de horas de presencialidad de cada ECTS, en cualquiera de las modalidades posibles, entre 8 y 12 horas (frente a las 10 horas presenciales del crédito LRU), lo que dejaría una horquilla de libertad del 40% entre asignaturas.

Por otro lado, y con el fin de facilitar a los responsables de las unidades docentes la determinación de las actividades a desarrollar en cada asignatura, proponemos dividir las asignaturas, en función de su carga teórico práctica, en tres categorías:

- **Fundamentalmente teóricas:** Asignaturas que se caracterizan por tener un peso teórico importante, no existiendo casi separación entre las clases teóricas y prácticas. En ellas, las lecciones magistrales y los seminarios ocuparían la mayor parte de las horas de presencialidad. Por su parte, los talleres y actividades prácticas, aunque existentes, tendrían una escasa participación. Dentro de este grupo se podrían integrar muchas de las asignaturas de los campos de las sociales, jurídicas, humanas y de comunicación.
- **Mixtas:** Asignaturas que tienen un componente práctico muy acusado, aunque no existe separación en su impartición entre clases teóricas y clases prácticas. En esta categoría se encontrarían, a modo de ejemplo, las asignaturas de naturaleza cuantitativa y aplicada en los campos de ciencias sociales, así como muchas de las que se desarrollan en el campo de las enseñanzas técnicas.

- **Teórico-prácticas:** Asignaturas que en la actualidad tienen perfectamente separada su docencia entre clases teóricas y clases prácticas. Entre ellas se encuentran la mayor parte de las asignaturas de Ciencias Experimentales y de la Salud.

Si bien la titulación influirá en que el peso teórico de las asignaturas sea mayor o menor, también lo es que, independientemente del grado al que nos refiramos, en los primeros cursos las asignaturas tendrán un mayor carácter teórico, mientras que a medida que avancemos de curso el carácter práctico de las asignaturas aumentará.

No obstante, lo indicado anteriormente debe ser entendido exclusivamente como unas directrices orientativas, pues cada unidad docente debe ser consciente de las posibilidades (herramientas pedagógicas) de que dispone, y adaptarlas a su propia asignatura. Ni todas las asignaturas tienen porqué tener lecciones magistrales, seminarios y talleres, ni todas tienen porqué desarrollar los diferentes tipos de clases del mismo modo.

Además, puede llegar a producirse una ruptura entre la impartición de las asignaturas en el tiempo y su carácter semestral o anual. Podemos encontrar asignaturas que por sus características propias, o por el diseño que de ellas se ha hecho, tengan una extensión temporal que no se corresponda ni con el semestre académico ni con el curso. Se pueden así diseñar asignaturas con un desarrollo intensivo o extensivo.

Existen múltiples alternativas, y no debemos plegarnos todos a una única posibilidad, sino que debemos pensar qué alternativa es la mejor para el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, teniendo en cuenta las características propias de la asignatura que impartimos, y diseñarlas de acuerdo con la valoración realizada.

En estas circunstancias, y dados los cambios que necesariamente deberán adoptarse, la figura del tutor, persona que, a partir de las normas establecidas por la Universidad, realiza el seguimiento de un grupo de estudiantes asignados por la Secretaría Académica de cada Centro a cada uno de los profesores, resulta fundamental. En efecto, en este contexto, la labor de los tutores o mentores³³ constituye de nuevo un elemento diferencial de la actividad de una Universidad, y que hay que cuidar especialmente en todo este proceso de adaptación al EEES, y en el futuro.

En definitiva pues, son muchas las posibilidades que presenta la nueva metodología para estructurar la docencia y el trabajo de cada estudiante y de sus profesores.

Deben ser los responsables de área de conocimiento, de unidad docente y los directores de departamento, los que deben hacer un diseño coherente de esa estructura respetando los objetivos de cada asignatura, de cada curso y de cada carrera.

Conclusiones

El objetivo genérico fundamental de este artículo es destacar los retos a los que se enfrenta la Universidad española ante los cambios en los Planes de Estudio, así como las posibles medidas a adoptar para que la adaptación al EEES reporte ventajas competitivas a los Centros que las apliquen.

En este sentido, dadas las exigencias de la normativa española, que, a través del Real Decreto 1393/2007, establece el año 2010 como el que no podrán ya ofrecerse nuevas plazas de primer curso de las actuales carreras, las Universidades tienen que afrontar de modo urgente los cambios que precisan para que la adaptación a Bolonia sea la adecuada.

No obstante, hay que ser conscientes de que los cambios necesarios no pueden convertirse en meros retoques sobre la metodología de enseñanza que las universidades han venido utilizando tradicionalmente, sino que el cambio que implica el EEES incide en todos los ámbitos de la Universidad, desde sus estructuras y organización, hasta la formación de los docentes, pasando por la metodología de enseñanza, el sistema de evaluación, el propio calendario académico, etc.

Es evidente que estas transformaciones estructurales exigen tiempo, y que, por tanto, algunas de las medidas aquí destacadas ya deberían haberse puesto en marcha en cursos anteriores, como así ha ocurrido en un amplio número de universidades, de forma que la implantación de los nuevos Planes no constituyan una ruptura respecto a lo que se ha venido haciendo, sino una continuación y profundización de medidas pedagógicas y de todo tipo ya incorporadas.

Si no es así, y aunque lo fuese, en los primeros años de las nuevas enseñanzas (con más intensidad por supuesto si se ha hecho poco o nada antes), las Universidades deben seguir adaptando “las formas de hacer” al continuo aprendizaje de una metodología que resulta muy nueva en general para la enseñanza universitaria en nuestro país.

Dentro de esos cambios, adquieren una gran relevancia todos aquellos que permitan un control y un seguimiento de los Programas Formativos de cada título, con lo que figuras como Coordinadores de Titulación y de Curso se convierten en básicas en la estructura organizativa de cada Centro.

En definitiva pues, el posicionamiento nacional e internacional de la Universidad española, en un momento en el que a nivel de grado se ha permitido una mayor libertad y capacidad de innovación, va a depender, en gran medida, de la adaptación al cambio que se lleve a cabo, siendo, por tanto, la nueva situación una gran oportunidad de diferenciación entre Universidades, permitiendo que las más innovadoras y flexibles consoliden su situación en un mercado global y cada vez más competitivo. Aunque todas las universidades deberán afrontar cambios, debemos ser conscientes de que no todas tienen que realizar los mismos, las múltiples diferencias en la situación de partida deben llevar a que las acciones estratégicas de las universidades para sus planes de futuro se adapten a sus propias circunstancias. Partir de las especificidades propias es el primer paso para elaborar Planes Formativos realistas.

Además, resulta imprescindible contar con una implicación activa de toda la comunidad universitaria, para lo que será necesario movilizar e ilusionar al profesorado universitario, resignado tras numerosos vaivenes, fomentar su formación, y disponer de los apoyos e incentivos que estimulen su motivación e implicación en la reforma.

Referencias bibliográficas

- ANECA, *Programa de Evaluación Institucional*, varios años.
- COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EN LA UNIVERSIDAD (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, Ed. Ministerio de Educación y Ciencia y Consejo de Coordinación Universitaria, Madrid.
- CONSEJO EUROPEO (2007). *Resolución del Consejo de 23 de noviembre de 2007 sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*, 16096/1/07 REV 1, Bruselas, 6 de diciembre de 2007.
- CONSEJO EUROPEO (2000). *Hacia la Europa de la Innovación y el conocimiento*, Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000.
- ESTEBAN MARTIN, L. Y MARTÍNEZ CUADRADO, M. (2006). *Guía del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Madrid, Comunidad de Madrid.,
- GARCÍA NIETO, N. (2005). *La función tutorial del profesorado universitario*, en Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. (coord.), *Iniciación a la docencia universitaria* (2005), Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R (coords.) (2006). *La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia, Tuning Educational Structures in Europe II, Informe Final*, Bilbao, Ed. Universidad de Deusto.
- JANO, M^a. D. Y ORTIZ, S. (2007), “Experiencia de innovación docente en estadística económica”, *Revista de Docencia Universitaria*, n^o 2, Red U.
- LLORET, T. Y MIR, A. (2007). “¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Revista de Docencia Universitaria*, n^o 1, Red U.
- LÓPEZ, V. *et al* (2007). “La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados”. *Revista de Docencia Universitaria*, n^o 2, Red U.
- MINGORANCE, A. C. (2008) “Análisis comparado entre los resultados de una evaluación continua y otra puntual. El caso de la asignatura de macroeconomía”. *Revista de Investigación Educativa vol 26, n^o 1, primer semestre 2008*, pp 95-120.
- MONTANERO, M. *et al* (2006). *Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una asignatura*, Ed. Oficina de convergencia europea del servicio de orientación y formación docente de la Universidad de Extremadura.
- PULIDO, A. (2007a). “Reflexiones sobre la Universidad del futuro”, *IX Foro ANECA sobre la Universidad del siglo XXI*.

- PULIDO, A. (2007b) “Escenarios alternativos de futuro para las universidades”, *Documento UNIVNOVA 2007/1*.
- REAL DECRETO 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, 18770, (pp 44037-44048).
- REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado, BOE nº 303, 20881, (pp 41455-41457)
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, BOE nº 224, 17643, (pp 34355-34356).
- REICHERT, S. Y TAUCH, C. (Coords.) (2006). *Universidades Europeas, puesta en práctica de Bolonia*, Informe Tendencias IV de European University Association, Bruselas.
- REQUES VELASCO, P. (2007). “Atlas digital de la España Universitaria: bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior”, Ed. Universidad de Cantabria y Banco Santander.
- SMITD, H. (2007). “Universities in the 21st century: sustainability and competitiveness”, *IX Foro ANECA sobre la Universidad del siglo XXI*.
- UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO (2005). *La adaptación de las titulaciones de la Universidad CEU San Pablo al Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento interno de la Universidad.
- VÁZQUEZ, J. A. (2008). “La organización de las enseñanzas de grado y postgrado”, *Revista de Eeducación, nº extraordinario 2008*, pp 23-39.
- VILLA, A. Y POBLETE, M. (2006). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Vicerrectorado de Innovación y Calidad con la colaboración del ICE, Universidad de Deusto, Bilbao

Correspondencia con los autores

Antonio Calvo-Bernardino
Catedrático de Economía Aplicada
Departamento de Economía Aplicada
Universidad CEU San Pablo
Julián Romea nº 23; Madrid 28003
acalvo@ceu.es

Ana Cristina, Mingorance-Arnáiz
Profesora de Economía Aplicada
Departamento de Economía Aplicada
Universidad CEU San Pablo
Julián Romea nº 23; Madrid 28003
mingor.fcee@ceu.es