

## LA ORDENACIÓN ACADÉMICA ANTE LOS DESAFÍOS (Y LAS OPORTUNIDADES) DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús García Martínez  
Universidad de Sevilla

### RESUMEN

En este artículo se hace un análisis de la coyuntura sobre el proceso de adaptación de las titulaciones universitarias españolas al EEES. Los grandes restos se centran en dos cuestiones: el diseño de los grupos docentes (y por lo tanto, el estudio de las necesidades de profesorado) y la aplicación de nuevas metodologías. Ambos aspectos se relacionan entre sí. Además, se analiza el tipo de titulaciones que se van a ofertar y se apunta la posibilidad de trabajar en la línea de la formación continua.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, Organización de la Docencia Universitaria, Innovación Metodológica en Educación.

### ABSTRACT

In this article is done an analysis of the situation of the adaptation to EHEA of Spanish University. The big remains are centred on two questions: the design of the educational groups (and therefore, the study of the needs of professorship) and the application of new methodologies. Both aspects related between them. In addition, is analyzed the type of qualifications that are going to be offered, and there signs the possibility of implementing long life learning courses.

**Keywords:** European High Education Area, Organization of University Teaching, Methodological Innovations in Higher Education.

### 1. INTRODUCCIÓN: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN ANTE LA PUESTA EN MARCHA DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Las universidades españolas estamos afrontando el penúltimo paso en la adaptación de los estudios universitarios a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior<sup>1</sup> (en adelante, EEES). Este es un proceso que intenta armonizar la estructura, la unidad de haber académico, los procedimientos de transferencia de resultados y los criterios de valoración de calidad en 46 estados europeos distintos. En cierto sentido, el EEES es sólo eso; pero desde un punto de vista más amplio, está regulado también por una serie de normas, reglamentos y criterios que proceden de hasta cuatro fuentes distintas: el Consejo Europa (en efecto, el EEES afecta a todos los países culturalmente europeos, no sólo a los miembros de la Unión Europea), la Comisión Europea (es decir, normas válidas para todos los estados de la Unión Europea), criterios nacionales de educación (de España, Francia, Rusia, Alemania, etc.) y,

cuando los hay, de autonomías, estados federados o similares (Andalucía, Cataluña, Baviera, Flandes, Escocia, la República de Saja, etc.). Obviamente, se busca un proceso de armonización (no de homogeneidad): la idea de respeto a las diferencias estaba prevista desde los primeros momentos de puesta en marcha del proceso, y la armonización requiere tener en consideración las distintas normativas de cada estado firmante del EEES.

En España, después de un período en que la norma nacional de adaptación fue corregida en dos ocasiones (RD 55/2005 de 21 de enero, RD 56/2005 de 21 de enero, RD 1509/2005 de 16 de diciembre, RD 1392/2007), se optó por un sistema de registro de títulos (es decir, las universidades generan la naturaleza de la propuesta que queda registrada y validada en una oficina pública). Con esta lógica, las universidades se dispusieron a generar las memorias de verificación de los títulos que creían oportuno poner en marcha.

Este proceso de verificación estará terminado al inicio del curso 2010-2011, momento en que cualquier título no adaptado a los criterios del EEES entrará en extinción. Lógicamente, esto no implica que a posteriori no puedan ser ofertados nuevos títulos, pero ninguno de ellos podrá surgir de la adaptación de un título previamente ofertado en una universidad en concreto.

Este panorama, sitúa a las universidades en un contexto que requiere actuaciones al menos desde tres ámbitos:

1. La puesta en marcha de los nuevos títulos de grado o máster y la lógica de debe seguir dicha implantación
2. La aplicación de metodologías activas.
3. Políticas de diseño de grupos docentes y, por tanto, de profesorado.

Las tres, en realidad, interactúan. La puesta en marcha de un nuevo título no se puede resolver sin atender al número de grupos que se autorizarán y, aunque sea de una forma indirecta, el tipo de metodología a aplicar se vincula a la clase y tamaño de los grupos de docencia.

## 2. TÍTULOS DE GRADO, DE MÁSTER Y MÁS ALLÁ.

La puesta en marcha de nuevos títulos supone, en principio, una apuesta estratégica de las universidades, pero esa apuesta debe tener en cuenta alguna de las reglas que juego que se dibujan en la legislación. La primera es que la configuración del listado de titulaciones que plantea el RD 1392/2007 dibuja un catálogo y no un mapa. Podría parecer, entonces, que, dado que no hay un catálogo inicial de títulos, el diseño estratégico algo básico en todos los niveles de la oferta académica.

Pero eso no es necesariamente así. Incluso en el nivel de grado, las universidades no sólo tienen que atender en la planificación de la oferta a la naturaleza de su plantilla, a sus grupos de investigación y las necesidades de su entorno social, sino que, desde el punto de vista de la verificación de los títulos propuestos, deben aportar información e indicadores (entre otras cosas) de la presencia del título propuesto en otras universidades del EEES, la demanda social del título y la adecuación de la plantilla y recursos disponibles para la impartición del título. Esto hace que no siempre sea viable “inventar” o “diseñar” títulos completamente *ex novo* y más cuando hay que garantizar la adecuación laboral del título (es decir, que la persona que se gradúe esté en condiciones de poder realizar un trabajo para el

cual se requiera una formación de grado, de otro modo estaríamos hablando de subempleo y, obviamente, eso no es uno de los objetivos del EEEES, sino la inserción laboral de calidad).

Por tanto, las universidades van a optar en la mayoría de los casos por poner en marcha grados que consistan en reconversiones o adaptaciones de antiguas licenciaturas o diplomaturas a los criterios del EEEES. Con estos títulos, su adecuación laboral está garantizada, al igual que otros indicadores, como los recursos humanos y materiales que garantizan la impartición (son títulos que llevan años impartándose y que han egresado cientos de titulados que ya han demostrado su aptitud profesional).

Dado que la oferta de grados será muy similar en las distintas universidades españolas, es poco previsible que haya una gran movilidad de estudiantes entre universidades para estudiar tal o cual grado en una universidad concreta (no hay que olvidar que, en términos oficiales, una vez verificado o acreditado un grado, su valor es exactamente el mismo que cualquier otro grado del mismo contenido que también haya sido verificado o acreditado). Para que se produzca dicha movilidad, las diferencias de calidad tendrían que ser tan evidentes como para justificar el monto económico adicional que supone para una familia un desplazamiento geográfico del hijo o hija que tengan estudiando.

La política será distinta en el caso de los master ya que, salvo aquellos que tengan una regulación pública, no son un título necesario para la inserción en un mercado laboral, sino que garantizan un nivel de experto o especialista que va más allá de ello. En este nivel, por tanto, la planificación propia de cada universidad tendrá una mayor incidencia y sí será el resultado de una política de diseño propio. Pero incluso esa política tiene que satisfacer algunas necesidades de equilibrio interno: garantizar la formación de doctores/as en las distintas áreas de conocimiento o líneas de investigación que ya se tienen abiertas. Esto implica que habrá que garantizar un mínimo de master que tengan como uno de sus objetivos esta formación en doctorado (posiblemente tengan como objetivos complementarios y paralelos otros como la formación de especialistas en determinados campos de aplicación, en diversas líneas transversales de aplicación e investigación, etc.).

Para un futuro próximo, pero no inmediato, queda otro reto: la organización de planes de aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua) que permita a las universidades hacer una formación casi a la carta en función de las necesidades y demandas que encuentren en su contextos social y laboral inmediatos. No hay que olvidar que la empresa es un componente fundamental de la sociedad, pero no es toda la sociedad, por lo que esa formación continua no tiene porque tener sólo una demanda empresarial. Esta oferta formativa estará en la línea de los títulos propios ya que difícilmente, dada su naturaleza (formación corta, renovable, menos repetitiva) puede terminar configurando una oferta oficial, que requiere un mínimo de estabilidad y una carga de créditos mínima (60). A medio, posiblemente, sea esta oferta de formación continua la que caracterice a una universidad dada tanto o más que su oferta de máster.

Evidentemente, y en lo que a docencia oficial se refiere, hay un claro modulador: la cantidad de fondos públicos que cada gobierno autónomo (y en menor medida, el central) está dispuesto a inyectar en las universidades en su conjunto y en cada universidad en concreto. Esto va a limitar ante todo, la cantidad de títulos oficiales que se emitan, puesto que cada título supone un aumento de la financiación lineal que la universidad recibe. En el futuro, igual que ahora, negociar un aumento de la oferta será una tarea más o menos ardua en la que los gobiernos tienen la última palabra. Y esto lleva a una última reflexión al respecto: ¿no implica que, al menos en un nivel implícito, los gobiernos autónomos tienen un mapa (que no un catálogo) de lo que se va ofertar en su comunidad autónoma?

### 3. LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA.

La renovación de la metodología educativa no es un enunciado explícito de la declaración de Bolonia, pero lo cierto es que siempre ha estado ligada a la implantación del EEES (González y Wagenaar, 2003). De una forma indirecta se ha entendido que es imposible llegar a una formación basada en competencias sin alguna clase de uso de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bergan (2007) destaca que los objetivos formativos son cuatro: a) la preparación para el mercado laboral, b) la preparación para una ciudadanía activa; c) el desarrollo personal y d) la adquisición y mantenimiento de una base de conocimientos amplia y avanzada. Es evidente que no se pueden conseguir esos logros con un formato de enseñanza que se centre únicamente en lo declarativo. Por otra parte, si queremos formar en competencias, no habrá más remedio que utilizar procesos formativos que supongan la manipulación y la actividad, eso no excluye la formación cognitiva o declarativa, pero incluye también a otras (de Miguel Díaz, 2006; García Martínez, 2007 a, b).

Entrenar competencias supone que las actividades a llevar a cabo deben ajustarse al tipo de competencias que se busca consolidar y eso no siempre es posible con grandes grupos. La necesidad de incrementar los grupos de prácticas, seminarios u otros formatos educativos lleva, en muchos casos, al fraccionamiento del grupo base. Un buen resumen de las modalidades y métodos de enseñanza, así como de los resultados de aprendizaje esperados en cada uno de ellos puede encontrarse en de Miguel (2006). Este autor plantea que las modalidades educativas pueden diferenciarse en clases teóricas, clases prácticas, seminarios y talleres, tutorías, estudio en grupo, estudio autónomo y prácticas externas. Estas modalidades educativas requieren grupos de distinto tamaño para poder ser llevadas a cabo en buenas condiciones, lo que lleva el campo de la formación en competencias a un aspecto que se desarrollará en el próximo apartado: los grupos docentes.

Asumiendo este papel central que se ha dado a la renovación metodológica, es lógico que la mayoría de las experiencias piloto que se han llevado a cabo hayan consistido esencialmente en la puesta en marcha de innovaciones metodológicas (Álvarez-Ossorio, 2008; Arlegui y Pina, 2007; León, 2007; Martínez y Carrasco, 2005; Rodríguez y de la Calle, 2006; Rojo, García, Gil y Romero, 2005). Ese ha sido el caso, también de las dos ediciones de las jornadas andaluzas sobre experiencias piloto (Varios autores, 2007, 2008). Otro tipo de estudios, han sido los de carácter estratégico que buscaban mejorar la adecuación de una universidad concreta al conjunto de retos que plantea el EEES (de Pablos 2006b, 2008)

En general, estos estudios han concluido que la renovación metodológica, además de constituir un objetivo necesario por sí misma, es la herramienta fundamental para mejorar la formación de los titulados y hacer del EEES un polo de atracción para la formación universitaria en el contexto internacional, lo que sí son objetivos declarados del EEES.

Otra cosa es la dificultad que entraña alcanzar este objetivo, no es fácil –ya que supone disponer de medios económicos y humanos- formar a todo el profesorado en el uso de distintas metodologías y, en ocasiones, es todavía más difícil motivarlos o convencerlos de que las usen. Si bien se ha avanzado bastante en este campo, es evidente que sigue siendo una de las áreas de actuación que serán prioritarias en los próximos años.

La validez social de los nuevos titulados se basará, entre otras cosas, en su preparación y la mejor preparación implica formarlos de una manera que les permita afrontar los desafíos de los trabajos que tengan que ejercer en el futuro. Lo cierto, es que, en general, no hay quejas del nivel formativo de los titulados españoles (en cuanto a conocimientos y dominio de instrumentos profesionales), pero sí del uso de algunas habilidades y competencias de tipo

genérico o sistémico (de Pablos, 2006a). El énfasis en los aspectos relacionados con las competencias genéricas ya había sido indicado por el propio proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003). Parece, por tanto, que será en este ámbito (la mejora de las competencias genéricas) donde tendremos que hacer mayores esfuerzos.

#### 4. LOS GRUPOS DE DOCENCIA.

Una parte importante de la organización académica se relaciona con la puesta en marcha de grupos autorizados de docencia. Hasta ahora, la lógica de estos se basaba en subdivisiones del número total de estudiantes. Las universidades consideraban un tamaño tipo del grupo académico y se efectuaba una división del número total entre el tamaño tipo que generaba el número de grupos que finalmente se reconocían para la docencia. En función de la experimentalidad de la titulación o la materia, el grupo tipo se subdividía en más o menos grupos de tamaño menor. En casi todos los casos, el crecimiento era vegetativo, se dotaban nuevos grupos (con sus subdivisiones correspondientes cuando procedía), si el número de estudiantes matriculados obligaba a hacer esas dotaciones. El conjunto final de los mismos componía el total de horas docentes que debían ser impartidas.

Según la Ley de Reforma Universitaria (1983) esas horas se distribuían en créditos, distribución que en casi todos los casos (salvo para prácticas externas y no siempre) suponía un mero paquete: 10 horas eran un crédito. De este modo, lo que se hacía era repartir la carga docente en paquetes de créditos.

En principio, nada en la lógica del EEES obliga a hacer otra cosa. Pero si se atiende a la primacía que las universidades –y los gobiernos- han dado a la innovación educativa –como se ha indicado en el apartado anterior- y a la necesidad de formar en competencias (obligación que sí dimana tanto del RD 1393/2007, como de la lógica de verificación de los nuevos títulos – el formato de verificación obliga a informar de las competencias de los mismos-), parece claro que habrá que dotar de un mínimo de subdivisiones que permiten poner en marcha modalidades formativas que sean adecuadas para entrenar competencias instrumentales y prácticas (seminarios, laboratorios, etc.). Es decir, la distribución será distinta, sobre todo porque todas las asignaturas podrán tener elementos de subdivisión basadas más en criterios metodológicos que del tipo de área de conocimiento, lo que producirá nuevos criterios de subdivisión, si bien los criterios de experimentalidad seguirán persistiendo (generando más subdivisiones en una titulaciones que en otras). La diferencia es sustantiva en cualquier caso, ya que siempre se podrán contemplar grupos más pequeños para tareas.

Por ejemplo, en la Universidad de Sevilla, se han diferenciado las siguientes tipologías docentes: a) clases teóricas (docencia teórica en aula); b) clases teórico/prácticas (docencia teórico/práctica en aula); c) clases prácticas en aula (actividad práctica en aula orientada a la aplicación de conocimientos a situaciones concretas como estudio de casos o resolución de problemas); d) clases en seminario (sesiones monográficas supervisadas por el profesorado); e) prácticas de laboratorio (actividades desarrolladas en espacios con equipamiento especializado); f) prácticas de taller (actividades desarrolladas en espacios con equipamiento especializado); g) prácticas informáticas (actividades desarrolladas en espacios con equipamiento especializado y relacionadas con el uso de algún tipo de software); h) prácticas clínicas (prácticas en centros asistenciales); i) prácticas de campo (actividades desarrolladas en salidas a espacios externos a la universidad con acompañamiento del profesor); y j) prácticas externas/practicum (actividades desarrolladas en empresas y entidades u organismos externos a la universidad con las que exista el oportuno convenio de colaboración. La idea es permitir, en función del grado de experimentalidad/practicidad, un mínimo de subdivisiones

del grupo-tipo (considerando como tal el que corresponde a la actividad teórica). Las subdivisiones se pueden efectuar en dos niveles (uno que supone la división del grupo-tipo en grupos teórico-prácticos y otro que subdivide estos nuevos grupos en grupos más manipulativos o activos de tamaño todavía menor). Las actividades a desarrollar en los niveles menores son elegidas por cada equipo docente dentro del conjunto de tipologías docentes autorizadas,

Además, se contemplan las tutorías. Están pensadas como una actividad dedicada a la orientación y seguimiento del proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes. Deben estar programadas, tener un guión de trabajo y, cuando se programan, son de carácter obligatorio para los estudiantes. Igualmente, se contempla la dirección académica de trabajos, actividad pensada especialmente para el trabajo fin de grado o máster o para la memoria asociada a un practicum. No obstante, esta misma actividad podría aplicarse a la supervisión de trabajos de menor entidad desarrollados en el seno de una asignatura en concreto.

Ninguna de estas dos últimas actividades se consideran presenciales. Esto es, desde el punto de vista del crédito europeo se trata de horas ligadas a la actividad personal o grupal del estudiante (se entiende por dedicación presencial la que se hace en un aula, laboratorio o centro de prácticas). Para el profesorado, tampoco computan en su horario de clases (en el plan de ordenación docente del Departamento, en definitiva) sino en su horario de tutoría.

Y este último punto lleva a una cuestión nada baladí, la necesidad de regular mediante una norma de alto nivel la dedicación profesional del profesorado universitario. Se está trabajando en ello, pero en el momento de redactar este artículo, la negociación dista de estar cerrada. En cualquier caso, esa norma deberá contemplar las horas de clase a impartir, las horas de tutoría a desarrollar y el número de horas a dedicar a gestión e investigación. Obviamente es difícil supervisar la dedicación a estos dos últimos ítems (especialmente el de investigación), sobre todo porque una persona concreta siempre podría dedicar más tiempo del regulado en una jornada semanal típica. Pero la dedicación docente y las tutorías requerirían de algún tipo de supervisión o control. Por otro lado, el tiempo de tutorías debería estar distribuido de tal forma que sólo una parte de las mismas estuviera dedicado a la atención de grupos de tutela o a la dirección de trabajos, ya que el resto debería quedar disponible para tutorías a demanda, más en la línea de las tutorías que han sido habituales hasta ahora.

A su vez, este problema lleva a otro: la necesidad de computar en la actividad del profesorado el máximo de horas y de estudiantes que podrían dedicar a la supervisión de prácticas externas y trabajos fin de titulación. No es conveniente que la dedicación completa (o mayoritaria) de un profesor o profesora en concreto se liquide únicamente con estas tareas. Por otro lado, es evidente que la dirección de los trabajos fin de máster requerirá un perfil docente más avanzado que el de los trabajos fin de grado (por ejemplo, disponer del título de doctor o algún otro criterio que se pueda establecer en función de la naturaleza de los programas).

En definitiva, no se puede sustraer el problema de la organización de grupos del relacionado con la dedicación docente del profesorado. Ambos están íntimamente relacionados, ya que si aumenta el número de grupos o el número de tareas a supervisar, necesariamente crecerá la dedicación docente y con ella el profesorado necesario. Reorganizar la estructura de los grupos docentes y regular el número de horas que el profesorado debe dedicar a la supervisión de prácticas externas y trabajos fin de título, va a conllevar un incremento del número de miembros del profesorado. Pero, probablemente, este sea más moderado de lo que puede suponerse en principio.

Hasta la fecha, la estructura de la ordenación académica se llevaba a cabo estableciendo una cifra de estudiantes que constituía el grupo base (un grupo de teoría). El tamaño de este grupo dependía a veces de criterios más o menos arbitrarios (materia de primer o segundo ciclo, optativa u obligatoria) y las subdivisiones posibles atendían a criterios de disponibilidad docente o de grado de experimentalidad. En Andalucía, los criterios de subdivisión más recientes se atienen al modelo de financiación de las universidades públicas andaluzas vigente desde 2007, que asigna un rango de experimentalidad a las áreas de conocimiento encargadas de impartir cada materia. Para cada rango de experimentalidad se establece un porcentaje de docencia teórica y dos porcentajes de docencia práctica (A y B). El tamaño medio de los grupos está establecido en 65 estudiantes para el grupo teórico, 25 para el grupo de prácticas A y 20 para el grupo de prácticas B. Es decir por cada grupo de teoría, hay unos tres grupos de prácticas A y entre 6 y 7 de prácticas B. Si bien estos valores están regulados por una serie de ponderadores asociados al nivel de experimentalidad que modulan tanto el porcentaje de docencia a impartir en el grupo-tipo de teoría (oscila entre el 50y el 70%), el porcentaje a impartir en los grupos de nivel intermedio (oscila entre el 10 y el 15%) y el porcentaje del grupo de menor tamaño (oscila entre el 15% y el 40%). Esta estructura permite posteriormente computar las necesidades de profesorado, ponderando el número de grupos de cada tipo por el porcentaje de cada tipo de docencia en un crédito. Criterios semejantes podrían aplicarse en el futuro inmediato estableciendo tres niveles de subdivisión del grupo tipo. Esta terna de niveles parece adecuada para poner en marcha prácticamente cualquier tipo de modalidad docente. El grupo-tipo sería el adecuado para actividades como la clase teórica o teórico-practico, mientras que los grupos más pequeños pueden dedicarse clases prácticas, seminarios, prácticas de laboratorio o prácticas clínicas.

Es obvio que criterios basados en subdivisiones del grupo teórico de arranque tendrán que ser usados en el diseño de la ordenación académica de los nuevos grados y máster. Más todavía cuando la puesta en marcha de modalidades activas de aprendizaje requiere grupos de un tamaño manejable.

A pesar de esto, hay un factor que puede moderar el crecimiento de profesorado: la buena ratio profesorado/estudiantes de la universidad española. Si se compara con la media de la OCDE, los datos son claramente favorables: 12 frente 16,7. Es decir, se cuenta, en principio, con profesorado suficiente para hacer frente al reto que se nos plantea, el problema es que éste no esta homogéneamente distribuido a lo largo de todas las áreas de conocimiento. En este sentido habrá que ser imaginativo para aprovechar los recursos humanos actuales que son suficientes en muchas áreas de conocimiento y, sin embargo, deficitarios en otras.

Y aquí aparece otro desafío, al menos en el ámbito español, el cambio de criterios en la asignación de profesorado a los grupos para que este no se base exclusivamente en el área de conocimiento a la que se pertenezca.

Hasta ahora, las necesidades docentes se generaban en términos de necesidades de un área concreta de conocimiento a la que estaba adscrita una materia determinada. Por tanto, el crecimiento total era la suma del crecimiento de las áreas. Pero ni el texto refundido de la Ley Orgánica de Universidades (2007), ni el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales mencionan las áreas en lo que respecta a la adscripción de materias o asignaturas. Por tanto, es perfectamente viable hacer una lectura del tema por omisión (es decir, las asignaturas no están adscritas a un área de conocimiento determinada). Por otro lado, el mismo Real Decreto asigna los grados a una rama de conocimiento y, además, las nuevas acreditaciones de profesorado titular y de cátedras universitarias se hacen mediante un procedimiento de adscripción a una de las cinco grandes

ramas de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura). Probablemente esto plantea que el criterio de rama de conocimiento es prevalente frente al de área y las implicaciones de este criterio pueden llegar a tener un gran calado.

En la organización universitaria que surgió a partir de la Ley de Reforma Universitaria (1983), las áreas se constituyeron en la unidad básica de conocimiento, de modo que todas las materias estaban adscritas a un área y sólo el profesorado de esa área podía responsabilizarse de esa docencia. Con el diseño que emana de la nueva ordenación regulada por la Ley Orgánica 4/3007 que modifica la Ley Orgánicas de Universidades y por el RD 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas oficiales, el peso de las áreas de conocimientos es menor. El nuevo diseño está más centrado en la rama de conocimiento y eso posibilita que la asignación del profesorado pase a ser vista más como una cuestión de recursos generales que de adscripción de poblaciones limitadas (el profesorado del área de conocimiento).

Pero esa disponibilidad universal no responde totalmente a la realidad. Desde una perspectiva científica y profesional no todo el mundo, casi nadie de hecho, tiene la posibilidad de impartir todas las materias dentro de una misma rama.

Desde luego, se ganará en flexibilidad, especialmente en la docencia de las materias más básicas dentro de una titulación: un miembro en concreto del profesorado puede encargarse de una asignatura para la que esté preparado (con independencia del área de conocimiento) o una misma materia se asigne a varias áreas de conocimiento simultáneamente. En el primer caso, y especialmente para asignaturas de grado, podría ocurrir que el exceso de docentes en un área pudiera usarse para cubrir necesidades docentes en materias afines. Pero para que eso pueda ocurrir, tendrían que darse condiciones muy concretas relacionadas tanto con la preparación científica y académica del profesorado en cuestión como con la afinidad entre áreas. Por ejemplo, un profesor de física adscrito al área de física de la materia condensada podría dar una clase básica de una asignatura de mecánica, tradicionalmente adscrita al área de mecánica de medios continuos, o una psicóloga con buena preparación en análisis de casos e historia de vida perteneciente al área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos podría dar clase de metodologías cualitativas, una asignatura que suele estar adscrita al área de Metodología de la Ciencias de la Conducta (y, por supuesto, también puede darse los casos contrarios). Esta estrategia es mucho menos probable en los másteres (e incluso en asignaturas avanzadas de los grados), ya que el nivel de especialización requerido es mucho mayor.

En cualquier caso, parece que habrá que optar por estructuras más flexibles de asignación de la docencia, basadas más en equipos docentes que en la docencia individual y que permitan maximizar las oportunidades de formar utilizando tanto la especialización del profesorado como su oportunidad de impartir determinados conocimientos o de entrenar en determinadas competencias.

Pero es evidente que las áreas de conocimiento seguirán existiendo (y usándose) como un criterio básico de la ordenación académica, ya que facilitan los procedimientos de asignación de profesorado en la mayoría de las situaciones y el cómputo de las necesidades docentes.

Será necesario, por tanto, regular los procedimientos y criterios de adscripción del profesorado a los encargos docentes atendiendo a criterios de formación, experiencia y no sólo de área de conocimiento. En el caso de los másteres, el criterio de antigüedad quizá tenga que retrotraerse frente a otros como el nivel de adecuación del perfil investigador o formativo para el encargo académico concreto.

Por tanto, el papel de la autorregulación de las Universidades también en este tema será cada vez mayor. Quizá ésta sea otra de las ventajas y novedades que el EEES aporte al nuevo escenario: universidades que cada vez se rediseñan a sí mismas para ocupar un espacio concreto en el mapa europeo: Tendremos normas armónicas europeas para todos, regulaciones estatales de obligado cumplimiento en un segundo nivel y en el tercero la propia regulación de cada Universidad.

## 5. CONCLUSIONES: AÚN NO HEMOS LLEGADO A ÍTACA.

Si comparamos el proceso de adaptación al EEES con un viaje, no queda más remedio que evocar las dificultades de Odiseo intentando llegar a Ítaca. Nos encontraremos con grandes dificultades, pero al final colegiremos que el viaje mismo a merecido la pena. Pero para llegar a Ítaca requeriremos al menos cuatro grandes apoyos:

1. Una legislación que delimite de forma clara la dedicación del profesorado, que sea general (una norma de nivel nacional) y que sea aceptada por este.
2. Una adecuación por parte de las universidades de los criterios de adscripción del profesorado a los grupos docentes y que sea capaz de ir más allá de criterios como antigüedad y área de conocimiento, aunque deba contemplarlos también.
3. Un mayor énfasis en la formación del profesorado, sobre todo en lo que se relaciona con el uso de metodologías activas y de formación en competencias.
4. Una clara estrategia por parte de cada universidad para diseñar oferta de másteres y de formación continua.

Y obviamente, algunos de estos apoyos requieren algo básico: una mejor financiación de la universidad (en cantidad y en calidad). No se puede aspirar a una formación para la sociedad del conocimiento sin financiar la formación para el conocimiento y, si queremos mantener una universidad pública de calidad, la financiación de la misma debe seguir siendo también pública en su mayor medida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2005). *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Humanidades*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ-OSSORIO, A. (COORD.). *El proceso de aprendizaje en la Universidad Autónoma de Madrid: la implantación del crédito europeo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ARLEGUI DE PABLOS, J. y PINA CALAR, A. (COORD.). *Proyectos docentes de adaptación al espacio europeo de educación superior 20052-006*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- BERGAN, S. (2007). Promoting new approaches to learning. En E. FROMENT, J. KOLHER, L. PURSER y L. WILSON (EDS.). *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*, B 1.1-1, 1-22. Berlín: Raabe Academic Publishers.
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN (1998). *Declaración de La Sorbona*. París (Francia).

- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia (Italia).
- CORTES GENERALES DEL REINO DE ESPAÑA (1983). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. BOE de 1 de septiembre de 1983.
- CORTES GENERALES DEL REINO DE ESPAÑA (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE 89, de 13 de abril, 16241-16260.
- DE MIGUEL DIAZ, M. (COORD) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE PABLOS PONS, J. (COORD.) (2006a). Estudio prospectivo sobre las potencialidades de la Universidad de Sevilla para facilitar su adaptación al EEES. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- DE PABLOS PONS, J. (COORD.). (2006b). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- DE PABLOS PONS, J. (COORD.) (2008). *Análisis estratégico para la convergencia europea. Un estudio sobre la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2007a). Una estrategia para la enseñanza basada en competencias. Ponencia invitada en el *X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 6-9 de febrero.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2007b). El entrenamiento en competencias como foco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Perficit (Salamanca)*, 27 (1), 93-114.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2005). *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*. BOE de 25 de enero de 2005, 2842-2846.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2005). *REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*. BOE de 25 de enero de 2005, 2846-2851.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2005). *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 posgrado*. BOE de 20 de diciembre de 2005, 41445-41447.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE 260, de 30 de octubre, 44037-44038.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Informe final. Proyecto Piloto Fase 1. Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto (Vizcaya): Universidad de Deusto.
- LEÓN BENÍTEZ, M. R. (COORD.) (2007). *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia europea*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- MARTÍNEZ, M. A. y CARRASCO, V. (EDS.) (2005). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el espacio europeo de educación superior*. Alcoy (Alicante): Marfil.

RODRÍGUEZ SUMAZA, C. y DE LA CALLE VELASCO, M. J. (COORD.) (2006). *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

VARIOS AUTORES (2008). *Libro de actas de las I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

#### FUENTES ELECTRÓNICAS.

VARIOS AUTORES (2007). *II jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*. Granada: Universidad de Granada [consultada el 15 de marzo de 2009, [http://prensa.ugr.es/prensa/expe\\_ects/index.htm](http://prensa.ugr.es/prensa/expe_ects/index.htm)]

#### NOTAS

---

<sup>1</sup> Al EEES se le suele conocer como proceso de Bolonia (o peor, simplemente como planes de Bolonia o simplemente Bolonia), nombre que ha tenido bastante éxito en los medios de comunicación. Lo cierto es que no fue con la declaración de Bolonia (1999) cuando se puso en marcha el proceso, sino con la declaración anterior, la de La Sorbona (1998), de forma que la etiqueta Bolonia es claramente inadecuada.

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2009  
Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2009