

La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias. Una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior

Curricular and methodological reform of university education. A critical look at the construction of the European Higher Education

Mario de Miguel Díaz*

Recibido: 11-4-2013

Aceptado: 19-6-2013

Resumen

Concluida la fase de adaptación de las titulaciones al proceso de convergencia europea, y superados ya los primeros cursos de la nueva andadura, constatamos una opinión mayoritaria de rechazo a los nuevos planes de estudio cuestionando su oportunidad y coherencia. El objetivo del presente estudio ha sido analizar alguno de los factores que han condicionado el proceso de adaptación de las nuevas titulaciones en las dos cuestiones que se consideraban claves para promover el Espacio Europeo de Educación Superior: la renovación curricular y la innovación metodológica. Nuestro trabajo pretende ser una mirada crítica sobre cómo se ha gestionado este proceso identificando algunas de las debilidades del sistema universitario que han contribuido a que las instituciones no hayan aprovechado eficazmente las oportunidades que el marco normativo ofrecía para efectuar la reforma necesaria.

Palabras clave:

Renovación de las titulaciones universitarias, reforma curricular, innovación metodológica, adaptación al EEES, proceso de convergencia europea.

Abstract

After the adaptation phase of university degrees to the process of European convergence and overcome since the first years of the new era, we find a high rate of rejection of the new curriculum, questioning its timeliness and consistency. The aim of this study was to analyze some of the factors that have constrained the process of adaptation of new Degrees in the two key issues that were considered to promote European Higher Education: curriculum renewal and methodological innovation. Our work pretending to be a critical look at how you have managed this process by identifying some of the weaknesses of the university system that have helped institutions from having effectively taken advantage of the opportunities offered by the regulatory framework necessary to effect reform.

Keywords:

Renewal of university degrees, curriculum reform, methodological innovation, adaptation to the RHEA, European convergence process

*Universidad de Oviedo
mariodemiguel3@gmail.com

Introducción

Durante los últimos años la evaluación de los servicios que prestan las instituciones universitarias a la sociedad se ha convertido en una estrategia prioritaria de las políticas sobre educación superior en la mayoría de los países de nuestro entorno. La sociedad, a medida que adquiere conciencia democrática, no está dispuesta a seguir aceptando que las universidades se autojustifiquen utilizando su derecho a la autonomía y desea conocer las actividades que desarrollan y el empleo de los recursos públicos que se les asigna. Por ello, las instituciones universitarias –al igual que cualquier otra organización o servicio público– necesitan implementar sistemas de control y rendición de cuentas que permitan a los ciudadanos conocer su funcionamiento y los beneficios que aportan a la sociedad. De alguna forma, se puede decir que la evaluación constituye el precio de la autonomía. La conciliación de estos dos principios constituye un problema no resuelto, ya que es difícil mantener un equilibrio perfecto entre ambos. Algunos autores (Vroeijenstijn, 1998) consideran que «es como navegar por el estrecho de Mesina: la nave que no choca contra Scilla corre el peligro de estrellarse contra Caribdis».

Situados en este contexto, dadas las condiciones de libertad y autonomía que han disfrutado las Universidades durante la última década para poner en marcha los procesos de renovación curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias promovidos por la Declaración de Bolonia, procede «rendir cuentas» acerca de cómo se han llevado a cabo estos procesos de renovación y si las reformas que se han introducido en los programas formativos han incidido positivamente en la mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias. Concluida la fase de adaptación, y superados ya los primeros cursos de la nueva andadura, existen datos que permiten emitir algunos juicios sobre las consecuencias de las reformas realizadas.

Una primera aproximación evaluativa sobre los resultados de todo el proceso de Bolonia permite constatar que la actitud más generalizada es el desencanto. Los comentarios más habituales –tanto de profesores como de alumnos– suelen tender a manifestar su insatisfacción dadas las expectativas iniciales, a la vez que resaltan los problemas y dificultades que ha generado su implementación desde el punto de vista práctico. Insatisfacción que aprovechan aquellos que previamente tenían una actitud crítica ante la reforma para justificar sus posiciones utilizando argumentos negativos sobre su idoneidad y adecuación al sistema universitario vigente. Al día de hoy, lamentablemente, son muchos más los escritos y comentarios que ponen en cuestión la implementación de los nuevos programas formativos que aquellos que defienden la coherencia y oportunidad de los mismos.

Desde nuestro punto de vista, la mayoría de las descalificaciones que actualmente abundan en distintos medios universitarios sobre el proceso de Bolonia constituyen meros comentarios que no pueden aceptarse como evidencias relativas a los resultados de la reforma sin haber efectuado previamente un análisis crítico sobre cómo se han llevado a cabo los procesos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). No se puede descalificar todo un proceso de reforma en base a actitudes y opiniones que no estén fundamentadas sobre datos empíricos que permitan identificar tanto las oportunidades y las amenazas como las fortalezas y las debilidades de las instituciones durante todo el proceso de diseño e implementación de los nuevos programas formativos.

Por ello consideramos que, entre las diversas aproximaciones que se pueden utilizar para entender el estado de desencanto generado en relación al proceso de Bolonia, resulta prioritario analizar algunos factores condicionantes propios del contexto organizativo de las instituciones universitarias que hayan podido influir en la gestión de los procesos relativos a las dos reformas que se consideraban «claves» para adaptar los planes de estudio al EEES: *la renovación curricular y la innovación metodológica*. Con este estudio nos proponemos efectuar una mirada crítica sobre cómo se han llevado a cabo cada uno de estos procesos en nuestras instituciones e identificar algunos problemas que han condicionado la reforma efectuada y que, consecuentemente, pueden explicar muchas de las valoraciones negativas que actualmente se formulan respecto a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

1. La renovación curricular de los programas formativos

El proceso de Bolonia ha constituido, ante todo, una oportunidad para la renovación curricular de los programas formativos que imparten las universidades. La recomendación al respecto era muy concreta: «proceder a la revisión tanto del catálogo de titulaciones universitarias como de los contenidos de las mismas con el fin de adaptar las enseñanzas universitarias a los avances de la sociedad del conocimiento y las necesidades del mercado». De ahí que el objetivo inicial de la reforma haya sido superar el desajuste existente entre las titulaciones establecidas y los contenidos de los respectivos planes de estudio y los programas formativos que la sociedad necesita tanto desde la perspectiva científica como laboral.

Aunque este proceso de renovación curricular para la convergencia europea debería llevarse a cabo en cada universidad de forma autónoma, no obstante, con el fin de otorgar coherencia al proceso y lograr cierta armonización a nivel europeo, se establecen unas

directrices generales sobre la organización, duración y competencias que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar los nuevos planes de estudio (Descriptor de Dublín). Estas directrices elaboradas a nivel europeo fueron a su vez complementadas por otras más específicas establecidas por los distintos estados miembros y por las diversas comunidades regionales con competencias en materia de educación superior.

Así, en el preámbulo del R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece en nuestro país la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se dice textualmente que:

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, sienta las bases precisas para realizar el proceso de modernización de la Universidad española ... de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y los títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligatorio.

En el mismo Real Decreto igualmente se establece (art. 24) que:

Una vez elaborados los planes de estudio por las universidades deberán ser verificados y sometidos a procedimientos de evaluación y acreditación cada seis años por el Consejo de Universidades a través de los protocolos que a estos efectos establecerá la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En el artículo siguiente se precisa que el Consejo de Universidades enviará los planes de estudio elaborados por las universidades a la ANECA para que realice el oportuno informe, que tendrá carácter preceptivo y determinante de acuerdo con el art. 42.5c de la Ley 30/90, del Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

A la vista de la normativa citada cabe por tanto concluir que, aunque la legislación otorgaba autonomía a las universidades, en la práctica han sido las Agencias de Evaluación y Acreditación tanto Nacionales como las Regionales, encargadas por los respectivos gobiernos de orientar, supervisar e informar la gestión de los procesos de elaboración de los nuevos planes de estudio, las que más han condicionado los diseños efectuados ya que ellas han sido las que han establecido las orientaciones concretas que se debería tener en cuenta en cada tipo de titulación, así como los protocolos preceptivos que se deberían cumplimentar para llevar a cabo el proceso de renovación curricular. De ahí que, con frecuencia, muchos de los comentarios y críticas al respecto tienden a justificar el papel de

las instituciones aduciendo que no han tenido toda la autonomía deseada para efectuar las reformas necesarias dado que el proceso de renovación debía someterse a normativas oficiales y a los protocolos estandarizados impuestos por una Agencia supervisora (ANECA) de forma poco contextualizada «que no aportan beneficios en forma de mejoras» (Tarrach *et al.*, 2011).

A pesar de ello, la mayoría de los expertos sobre políticas universitarias siempre han considerado que las universidades han tenido más capacidad para promover innovaciones tanto curriculares como metodológicas de las realmente efectuadas y que muchas de las quejas formuladas sobre su limitada autonomía tienen que ver más con la necesidad de justificar su incompetencia para asumir el reto que exigía el proceso de convergencia europea al tener que *revisar críticamente las funciones y los procesos académicos vigentes y, en consecuencia, tomar decisiones que implicaran reajustes internos en su organización y funcionamiento* (Van Vught, 1989, 1990). El proceso de Bolonia constituía una oportunidad para abrir un debate interno, negociar los nuevos títulos, buscar recursos y promover el compromiso de todos los agentes implicados al igual que ha sucedido en otras organizaciones sociales y empresariales.

Sin embargo este reto no ha sido asumido. Concluido este proceso de renovación curricular en el año 2010, tal como se establecía en el compromiso establecido en 1999, y a la vista de la organización y estructura de los programas formativos elaborados por las distintas universidades sobre las nuevas titulaciones, no podemos afirmar que las recomendaciones de Bolonia al respecto hayan sido tenidas en cuenta. Los datos resultan evidentes (MECyD, 2011):

- a) La mayoría de las universidades han optado por renovar las titulaciones ya establecidas sin realizar un análisis riguroso previo sobre su viabilidad actual y adecuación a las necesidades sociales futuras. Aunque existía una propuesta inicial del Consejo de Universidades de efectuar una reducción importante (en torno a un 40%), lo cierto es que la tasa de titulaciones no renovadas es muy baja (en torno al 5%) y las de nuevo formato aún menor (no llega a un 2%).
- b) La organización de las titulaciones de grado en torno a perfiles profesionales que permitan capacitar a los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo no se ha realizado de forma sistemática mediante un análisis riguroso de las necesidades y demandas futuras del mercado laboral ni tampoco se han tenido en cuenta para ello las diversas funciones y tareas que puede desempeñar el titulado en los distintos contextos laborales.

- c) La escasa vinculación de los nuevos títulos con el mundo laboral ha determinado que la relación de las competencias que se establecen como marco de referencia de una titulación no se presente de forma estructurada en función de las tareas que debe saber desempeñar el titulado en los distintos contextos laborales a los que puede acceder. Los listados que aparecen en muchos planes constituyen más bien objetivos académicos que propuestas sobre la adquisición de competencias de carácter profesional.
- d) El hecho de que haya primado a la hora de organizar una titulación el perfil e intereses académicos sobre los profesionales ha determinado que la renovación de los contenidos curriculares haya sido muy escasa. Debería haber existido una mayor participación y control externo de los empleadores (colegios profesionales, empresas, administraciones) para lograr una planificación curricular más ajustada a la adquisición de las competencias profesionales, dado que este debería ser el objetivo de las titulaciones de grado.
- e) La organización de titulaciones compartidas entre varias universidades nacionales y extranjeras a efectos de facilitar el intercambio y la movilidad de profesores y alumnos, así como la empleabilidad de los egresados, ha sido mínima. La ausencia de Redes y Alianzas previas entre las universidades ha sido la principal causa que ha impedido establecer los convenios preceptivos para ello y, en consecuencia, cumplir este objetivo de la reforma curricular.
- f) Los programas formativos presentados para la aprobación de cada titulación adolecen de originalidad ya que todos han sido elaborados de acuerdo con los requisitos establecidos por la ANECA y otras Agencias con competencias en este campo. Las universidades se han limitado a rellenar los protocolos preceptivos para cada titulación aun a sabiendas que difícilmente podrían asumir las exigencias organizativas y académicas que su puesta en práctica implicaría.

Estos son algunos de los datos que permiten concluir que los objetivos propuestos en la Conferencia de Bolonia sobre la renovación curricular de los programas formativos universitarios no se han cumplido en los términos deseados. Las instituciones se han limitado a cumplir la norma pero el esfuerzo de actualización y adaptación de los planes de estudio a la convergencia europea ha sido en la mayoría de los casos puramente formal, sin llegar a asumir plenamente las exigencias que este proceso implicaba. Las universidades no han aprovechado las oportunidades para introducir cambios relevantes, limitándose a llevar a cabo el proceso de renovación curricular más como una exigencia externa que como algo

necesario y urgente que deberían abordar dadas la situación actual de las relaciones entre la formación universitaria y la inserción de los estudiantes en el mundo laboral. Es lógico, por tanto, que exista una actitud de desencanto tanto interna como externa.

Conclusiones similares se hacen constar en el reciente informe *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (MECyD, 2013), en el que se hace constar que:

nuestras universidades poseen una estructura demasiado homogénea y ofrecen una gran mayoría de estudios comunes, muchos de ellos repetidos un sinnúmero de veces y, con frecuencia, dentro de reducidísimas áreas geográficas o en la misma ciudad ... por lo que sería, por tanto, aconsejable que existiera una mayor diferenciación y especialización en relación con la oferta de títulos ya que casi todas reproducen el mismo modelo.

Dado el escaso esfuerzo dedicado a la renovación de las titulaciones se ha generado una universidad generalista sin considerar otras opciones que permitirían una mejora de la calidad a través de un mayor grado de especialización.

2. Factores que han condicionado la renovación curricular

Existen muchos factores que pueden ser utilizados para justificar que el proceso de adaptación al EEES realizado por las instituciones universitarias no haya tenido el éxito esperado a nivel curricular. Las interpretaciones al respecto son múltiples y muy diversas, aunque lógicamente algunas tienen mayor peso que otras. Conscientes de que nuestra visión no agota todas las explicaciones posibles, queremos destacar tres factores que, desde nuestro punto de vista, nos parece han contribuido a que el proceso de adaptación curricular al EEES no haya alcanzado los objetivos esperados.

2.1 Carencia de una planificación estratégica vinculante

Todos los estudios sobre las organizaciones recomiendan la elaboración de una planificación estratégica que defina lo que una institución quiere ser y cómo lo va a lograr. La renovación de los planes de estudio constituía una ocasión singular que permitía a las universidades replantear su «misión» social y, en consecuencia, elaborar o adaptar su planificación estratégica particular al contexto europeo aportando razones contextuales y académicas que justificarían la implantación o continuación de unas determinadas titu-

laciones (De Miguel, 2005). Por ello se establecía en la normativa como requisito previo la elaboración de una Memoria justificativa donde, entre otras cuestiones, se plasmara la coherencia entre los objetivos de las titulaciones a implantar y los fines estratégicos de la institución, teniendo en cuenta –además– sus fortalezas y oportunidades.

La carencia de una planificación estratégica vinculante y de un proceso de reflexión crítica sobre los recursos institucionales ha impedido un análisis realista en cada universidad sobre las titulaciones que procedía mantener o eliminar en función de las necesidades sociales contrastadas, así como aquellas otras que se podrían crear o adaptar de acuerdo con la misión y los recursos disponibles en la institución. La escasa atención dada por las universidades a este trabajo previo, y la no presencia en el mismo de otras audiencias externas implicadas, ha permitido que prevalecieran los intereses de los académicos consolidando lo establecido frente a cualquier tipo de innovación reclamada socialmente. Esta posición conservadora no sólo se refleja en la renovación de la mayoría de los títulos ya establecidos sino también en los perfiles profesionales propuestos y los contenidos curriculares que se especifican dentro de cada titulación.

La mayoría de las Memorias elaboradas al respecto adolecen del rigor técnico necesario para que las propuestas formuladas estuvieran claramente justificadas. Una vez más el estamento académico ha optado por mantener el *status quo* establecido en vez de proceder a introducir los cambios necesarios que la sociedad requiere tanto desde la perspectiva científica como de la laboral. Consecuentemente, cuando una reforma promueve o renueva titulaciones que no se justifican adecuadamente su legitimidad queda cuestionada. Y esto es lo que ha sucedido con esta reforma curricular, muchas de las titulaciones implantadas por las universidades carecen de legitimidad al no estar justificadas adecuadamente desde el punto de vista social o científico.

2.2 Escasa implicación de las Comunidades Autónomas

Tal como se establecía en la normativa, una vez elaborada la Memoria de justificación sobre la creación o adaptación de una titulación por una universidad, correspondía a la Comunidad Autónoma autorizar la implantación de las enseñanzas, así como realizar el informe preceptivo sobre el plan de estudios propuesto «detallando de forma específica la valoración económica del plan, su adecuación a los requisitos básicos sobre creación y reconocimiento de centros, y su viabilidad en función de la existencia de medios y recursos necesarios para su adecuada implementación». Por ello, el informe de las Comunidades Autónomas debería ser determinante –en el caso de las universidades públicas– para

decidir qué titulaciones eran necesarias para promover el desarrollo regional y contaban con los recursos requeridos para su implantación.

Las instituciones universitarias, aunque siempre han defendido el carácter universal del conocimiento, lo cierto es que la mayoría están financiadas con fondos públicos por lo que no pueden eludir su compromiso con el desarrollo regional. Esta implicación –que suele estar presente en el ámbito de la investigación– en modo alguno ha sido tenida en cuenta en el ámbito de las enseñanzas ya que normalmente ni las titulaciones ni los contenidos de los planes de estudio se ajustan a las competencias requeridas a los profesionales que son necesarios para promover el desarrollo comunitario. De ahí que a la hora de proceder a la reforma curricular resultaba obligado que las instituciones universitarias conocieran detalladamente las necesidades formativas de su entorno social, así como los problemas en la inserción laboral de los titulados universitarios.

Es por esto que el informe de las Comunidades Autónomas debería ser decisivo a la hora de determinar la factibilidad de una titulación en función de las necesidades sociales y su viabilidad habida cuenta que se dispone de los recursos necesarios para su implantación y sostenimiento a medio y largo plazo. Sin embargo este informe ha sido considerado como una mera cuestión de trámite, sin que las autoridades políticas hayan hecho una previsión realista sobre los recursos disponibles y la factibilidad de obtener los necesarios en los plazos previstos. Esta falta de previsión ha llevado a las Comunidades Autónomas a asumir compromisos que ahora son el origen de conflictos institucionales cotidianos ya que las universidades reclaman constantemente recursos que las instancias políticas no pueden atender. El proceso de convergencia europea no sólo ha supuesto una oportunidad desaprovechada para eliminar, reconducir o crear titulaciones en función de los perfiles laborales que demanda la región sino también para racionalizar las propuestas en función de los recursos disponibles a corto, medio y largo plazo.

2.3 Falta de liderazgo institucional

La decisión comunitaria sobre el proceso de convergencia europea de las titulaciones universitarias se adoptó en la Conferencia de Bolonia en 1999 dando un plazo a los estados miembros para llevar a cabo este proceso hasta el 2010. Durante estos años (1999-2010) las universidades deberían realizar un trabajo interno de explicación y análisis de la situación concreta en cada una de ellas con el fin de que el proceso de renovación se ajustará a los objetivos promovidos por Bolonia en los plazos establecidos. La realidad ha sido totalmente distinta: durante estos años tanto el nivel de información como el trabajo

preparatorio sobre las exigencias que conlleva este proceso han sido muy escasos. Basta señalar que en nuestro país la normativa que regula este proceso se establece tres años antes de finalizar el plazo (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre).

Solamente durante los dos últimos años del plazo inicialmente establecido las universidades asumieron que obligatoriamente tenían que adaptar sus titulaciones, cuando ya era demasiado tarde para iniciar los procesos de explicación, reflexión y formación necesarios para promover las actitudes, estrategias y recursos que facilitarían el cambio curricular. Ante la pasividad manifiesta de la mayoría de los rectores, influida en buena parte por la limitación de sus mandatos, deberían haber asumido con más eficacia esta tarea el Ministerio, el Consejo de Universidades y la Conferencia de Rectores (CRUE) como órganos encargados de liderar este proceso en toda la nación. Por ello entendemos que el proceso no ha sido liderado adecuadamente ni a nivel institucional ni en el ámbito oficial.

A este respecto procede señalar que las responsabilidades de gobierno durante este periodo han estado a cargo de tres ministras que, a pesar de pertenecer al mismo partido político, han hecho cada una su propia interpretación del proceso de Bolonia tomando decisiones diferentes que han originado desconcierto en los medios universitarios. En el ámbito de las universidades sucedió algo similar ya que han sido muy pocos los rectores que han asumido el reto tomando iniciativas constructivas a favor del cambio. La escasa importancia dada por los responsables académicos a la tarea de explicar y negociar la reforma con las partes implicadas ha generado más desconfianza que compromiso entre quienes deberían ser agentes del cambio. Ante esta evidente carencia de un liderazgo institucional es lógico que existiera un escaso consenso en torno a todo el proceso de Bolonia, cuestionando así su credibilidad.

En resumen, entre los múltiples factores explicativos que se pueden utilizar para justificar el escaso impacto que ha tenido el proceso de convergencia europea sobre la renovación curricular, nuestra mirada al respecto pretende destacar algunos problemas relativos a cómo se ha gestionado la *legitimidad*, *factibilidad* y *viabilidad* de titulaciones propuestas, aspectos que consideramos claves a la hora de interpretar lo sucedido. Es lógico que el objetivo de las universidades haya sido mantener o incrementar el número de titulaciones autorizadas pero, dados los supuestos que inspiran esta reforma y la situación de crisis actual, entendemos que los controles externos de los organismos oficiales deberían haber actuado de forma más rigurosa, sobre todo cuando las decisiones implicaban asumir compromisos económicos que no se pueden mantener a medio y largo plazo. Lo cual abre el debate sobre qué titulaciones deben ser subvencionadas total o parcialmente y cuáles pueden ser autorizadas pero su implantación deberá estar condicionada a los recursos que genere la propia institución.

3. La renovación metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Además de la reforma curricular, con el proceso de Bolonia se pretendía igualmente una renovación metodológica que cambiara de forma significativa tanto las modalidades de enseñanza como los métodos y las estrategias de trabajo de los alumnos y de los profesores en la educación superior. En el preámbulo del Real Decreto citado se dice textualmente que «la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no solo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida». Para ello, el texto precisa que: «en el diseño del plan de estudios de un título deberá tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes ... haciendo énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición».

Tomando como referencia el texto legal podemos concluir, a modo de resumen, que la renovación metodológica impulsada por el proceso de Bolonia se articula sobre tres pilares: la planificación de los programas formativos en función de las competencias vinculadas a una titulación, la organización de los procesos de enseñanza orientados hacia el aprendizaje autónomo del alumno, y la utilización de procedimientos de evaluación adecuados para estimar la adquisición y dominio de las competencias que debe adquirir el alumno para su incorporación al mundo laboral (De Miguel, 2006a). Estos son los elementos clave que deberán quedar reflejados en el diseño de cada plan de estudios elaborado por la universidades para su aprobación y en el que necesariamente se debe incluir, además, la justificación de la titulación, sus objetivos, los criterios para la admisión de los estudiantes, los contenidos formativos, la planificación de las enseñanzas, los recursos necesarios, los resultados previstos y el sistema establecido para garantizar la calidad.

Utilizando los protocolos establecidos al respecto, las instituciones universitarias cumplieron todos los apartados metodológicos preceptivos para cada una de las titulaciones solicitadas a fin de superar el trámite, aun a sabiendas de que el «papel» lo soporta todo aunque la realidad de los hechos sea muy distinta. Debido a los plazos establecidos, las preocupaciones de los gestores se centraron casi exclusivamente sobre los requisitos administrativos e implicaciones organizativas de la reforma más que sobre las innovaciones que posteriormente se deberían introducir en los métodos y procedimientos didácticos que se utilizaban en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El resultado de todo el proceso de adaptación al EEES era esperable: *una vez efectuados los ajustes recomendados por la ANECA, todos los diseños relativos a los planes de estudio presentados por las distintas instituciones tuvieron luz verde para su implementación.*

Ahora bien, independientemente de que todos los diseños sobre los planes de estudio hayan sido finalmente aprobados, las evidencias recogidas por diversos analistas y nuestra mirada crítica al respecto nos permite establecer una serie de observaciones sobre cómo han sido gestionados los procesos relativos a la renovación metodológica de estos planes en la mayoría de las instituciones que consideramos importante poner de relieve dada su incidencia sobre los problemas que han surgido posteriormente.

- a) Las instituciones han cumplimentado desde el punto de vista formal todos los elementos metodológicos de los protocolos establecidos para la aprobación de los planes de estudio pero, en general, ha sido más un trabajo asumido por los gestores académicos que un compromiso efectuado por la comunidad universitaria.
- b) La escasa información cualificada sobre los principios pedagógicos y exigencias didácticas que justifican la reforma metodológica impulsada por Bolonia ha incrementado en amplios sectores universitarios actitudes de recelo y rechazo aludiendo a que promueve métodos de enseñanza que no son propios de la enseñanza universitaria.
- c) La disparidad de creencias y de criterios entre el profesorado en relación a los cambios metodológicos necesarios y cómo introducirlos en la práctica no ha generado el consenso requerido para su implantación, lo que a su vez ha promovido gran desconcierto entre el alumnado dando lugar a que prefiera seguir metodologías tradicionales que arriesgarse a utilizar otras que le exigen más tiempo y esfuerzo.
- d) Las carencias formativas del profesorado en relación con las distintas formas de trabajo en el aula y fuera del aula, así como la utilización de los recursos tecnológicos e informáticos en la enseñanza, ha acentuado sus resistencias para asumir los compromisos que implicaba la utilización de las nuevas metodologías centradas sobre el aprendizaje autónomo del alumno.
- e) La escasez de la dotación o la poca adecuación de las infraestructuras y los recursos disponibles a las necesidades organizativas y didácticas que se derivan de la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios ha incrementado las actitudes que cuestionan la viabilidad de la reforma metodológica por falta de medios.
- f) La ausencia o poca operatividad de los sistemas establecidos internamente por las instituciones para asegurar y garantizar la calidad de los procesos de diseño e implementación de los nuevos planes de estudio ha determinado que estos procesos se hayan llevado a cabo sin los procedimientos de control necesarios para velar por su adecuación y promover su mejora.

A la vista de estas y otras observaciones similares que se pueden hacer sobre la gestión de los procesos relativos a la renovación metodológica promovida por Bolonia fácilmente se deduce lo que cabría esperar como resultados. La renovación ha tenido más impacto en aquellos centros en los que el profesorado ha abordado de forma colegiada la necesidad de revisar y adaptar las enseñanzas universitarias a los principios y criterios promovidos por el EEES. Por el contrario, en aquellas instituciones donde no se daban algunas de las características formuladas anteriormente, lógicamente, la renovación metodológica ha sido una cuestión controvertida que ha acarreado más dificultades que soluciones a los clásicos problemas de la educación superior. De ahí que existan juicios muy dispares sobre su efectividad según el planteamiento interno con que ha abordado cada institución esta tarea.

4. Factores que han condicionado la renovación metodológica

Independientemente del juicio que cada uno pueda tener sobre lo que ha supuesto el proceso de Bolonia para la renovación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, parece oportuno resaltar cuáles han sido los factores más significativos que no han contribuido a gestionar adecuadamente los procesos y a implementar de manera efectiva las innovaciones introducidas en los nuevos planes de estudio. Abordaremos algunos de estos factores que consideramos fundamentales:

4.1 La fragmentación de la comunidad universitaria

Todas las organizaciones tienden a mantener un equilibrio entre los elementos que las conforman por lo que cualquier cambio o innovación que se trate de introducir en su funcionamiento debe ser justificado y explicado con claridad con el fin de que sea aceptado por la mayoría de sus miembros, especialmente por aquellos que deben aplicarlo. Cuando se pretende que una innovación se efectiva no se puede utilizar un modelo racional en el que toman las decisiones las autoridades académicas sin la participación y compromiso de quienes realmente van a ser los ejecutores de la misma. Para lograr este compromiso social las innovaciones propuestas deben ser percibidas por quienes las deben implementar, además de necesarias, como asequibles y factibles ya que, de lo contrario, su implementación se remite al voluntarismo.

Más aún, cualquier proceso de reforma se complica, e incluso puede llegar a ser un fracaso, cuando se pretende llevar a cabo en una organización que se halla fragmentada. Y

esto es lo que ha sucedido en las instituciones universitarias. La disparidad de intereses de los distintos colectivos implicados no ha propiciado el consenso necesario para promover cambios metodológicos efectivos. Los profesores siempre han estado más preocupados por el peso que las materias relativas a su especialidad científica iban a tener en el diseño de los nuevos planes de estudio –lo que coloquialmente se denomina «el reparto del pastel»– que por los métodos de trabajo que se deberían utilizar en los procesos de enseñanza (De Miguel, 1998). Los alumnos, por su parte, centraron sus intereses sobre la carga de trabajo que les originaba el nuevo diseño de las asignaturas así como los sistemas que se establecían para su evaluación. Las autoridades académicas se ocuparon fundamentalmente de los problemas organizativos y funcionales derivados de la nueva estructura de los planes de estudio.

Esta disparidad de intereses no ha permitido lograr un consenso razonable entre las distintas audiencias sobre cuáles deberían ser los objetivos y los medios de la reforma metodológica ni tampoco el compromiso necesario que posibilitara establecer acuerdos básicos para su aplicación. La mayoría de las instituciones universitarias introdujeron propuestas metodológicas en los nuevos planes de estudio sin haber efectuado previamente un proceso de explicación, reflexión y diálogo entre los diversos colectivos implicados que generara acuerdos operativos a la hora de promover cambios de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Esto ha determinado que los problemas no abordados o no resueltos en la fase de diseño de los nuevos planes se hayan puesto de relieve con mayor énfasis durante la implementación, dando lugar a que se incrementaran los conflictos y las críticas descontextualizadas sobre si la reforma metodológica promovida por Bolonia era necesaria.

4.2 Resistencias del profesorado para asumir un nuevo rol de la función docente

La universidad siempre ha sido poco permeable a incorporar procesos de innovación metodológica, sobre todo si establecemos comparación con lo que sucede en otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, en este momento, existen argumentos que son incuestionables y que necesariamente se deberían asumir. Por ejemplo, que el proceso de aprendizaje del ser humano es continuo a lo largo de nuestra vida (*lifelong learning*) por lo que en modo alguno puede quedar limitado al periodo en el que el sujeto es un alumno universitario. Se debe asumir, igualmente, que planificar las tareas de enseñanza y aprendizaje al margen de los medios que ofrece la sociedad del conocimiento al alumno parece, cuando menos, un trabajo desafortunado y poco realista. Tomando como referencia ambos supuestos la conclusión es lógica: *es necesario preparar a los individuos para*

que aprendan a aprender a lo largo de su vida de forma autónoma utilizando los recursos que les ofrece la sociedad del conocimiento.

Ante este nuevo paradigma metodológico, el profesorado tiene que darse cuenta que debe revisar y actualizar su función docente y planificar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta como punto de referencia el trabajo que el alumno debe realizar tanto de forma presencial como no presencial. Lo que implica que no solo debe ocuparse de decirle qué tiene que hacer o lograr, sino también cómo debe hacerlo y qué medios y recursos puede utilizar para ello. No se trata de decirle al alumno que debe cambiar el sistema de trabajo sino indicarle cómo debe actuar para alcanzar los objetivos previstos y acompañarle en ese proceso orientado a aprender a aprender de forma continua. En definitiva, centrar su tarea en la gestión de los procesos de aprendizaje de los alumnos (De Miguel, 2006b).

La incorporación del nuevo paradigma metodológico promovido por Bolonia implica que el profesor asuma un nuevo rol más centrado en la tutoría y la orientación del alumno que permita facilitarle las herramientas y medios adecuados al estudiante para que gestione de forma autónoma su propio proceso de aprendizaje, y acompañarle en esta tarea ayudándole a superar las dificultades que encuentre. La información facilitada en las instituciones sobre las exigencias metodológicas que conlleva este nuevo enfoque didáctico en la enseñanza superior no logró evitar que la mayoría de los miembros –especialmente los profesores– lo percibieran como una cuestión poco clara y compleja que genera muchas dificultades y problemas. Todo lo cual se utilizó para descalificar su factibilidad y buscar argumentos que justifiquen sus resistencias a asumir el nuevo rol docente que les demanda la reforma metodológica. No debemos olvidar que –al igual que en la mecánica se cumple el principio de acción-reacción de Newton– todo proceso de reforma genera otro de contra-reforma de igual intensidad y en sentido contrario. En otros términos, la resistencia al cambio entre el profesorado es inversamente proporcional a la necesidad con que los mismos profesores demandan procesos de innovación (De Miguel, 1996).

4.3 Escasa cultura innovadora

Cada organización no sólo tiene su propia estructura y normas de funcionamiento sino también su propia cultura interna sobre las cuestiones que se deben cambiar y cómo se deben cambiar. Cualquier tipo de innovación promovida externamente que no se ajuste a la cultura organizativa interna de una institución tiene serias dificultades para ser implementada con éxito. Además no es correcto identificar innovación y cambio ya que mientras

las innovaciones implican cambios en la organización, no todos los cambios conllevan necesariamente una innovación. Por ello, promover una estrategia innovadora en una organización exige tener en cuenta sus características peculiares, su sistema de valores y prácticas sociales; en definitiva, su cultura organizativa.

Las instituciones universitarias han experimentado durante los últimos años muchos cambios pero pocas innovaciones. Las innovaciones metodológicas en este nivel de enseñanza han sido muy limitadas y más bien producto de una presión externa del entorno y de la tecnología moderna que fruto de una estrategia o plan generado por la propia institución. La situación es ciertamente compleja ya que, desde el punto de vista estructural, nada se opone a que las universidades sean fuente permanente de innovación ya que reúnen características idóneas para ello (establecer sus propias metas, seleccionar el profesorado, asignar recursos, etc.); sin embargo son instituciones más reaccionarias que aquellas otras del sistema educativo que no gozan de estos privilegios (De Miguel, 1995).

Innovar en una institución exige, por tanto, modificar en cierto modo su cultura. Mientras no esté claro y plenamente asumido por todos que lo que se pretende introducir como innovación es coherente con la cultura organizativa propia de la institución (sistema de normas, creencias, valores, etc.), y además no exista un acuerdo negociado entre las partes implicadas sobre cómo procede llevar a cabo los procesos para su implementación, difícilmente se darán las condiciones para introducir reformas que impliquen modificar el *statu quo* establecido. Esto no ha sucedido en la mayoría de las instituciones universitarias por lo que la reforma metodológica actual evidentemente ha generado cambios pero, al menos de momento, pocas innovaciones.

4.4 Poca utilización de procesos de autoevaluación

De lo anterior se deduce que no procede promover innovaciones metodológicas de forma generalizada o transferidas de una a otra institución sin que la existencia de procesos de revisión internos que permitan valorar el ajuste que se establece entre el tipo de reforma que se propone y la «cultura de innovación» propia de la institución. La evaluación institucional constituye la estrategia idónea para mediar entre las demandas externas a favor de las reformas y las necesidades y posibilidades concretas que tienen las instituciones de implementarlas ya que, en la medida que centra su análisis sobre factores que se consideran básicos para promover cambios en las organizaciones (claridad de las metas, liderazgo institucional, alianzas y recursos, etc.), permite aportar soluciones a los problemas concretos que cada institución tiene para mejorar e innovar sus programas formativos.

Entre los distintos procedimientos de evaluación institucional que se pueden utilizar, la autoevaluación o revisión interna constituye la estrategia con mayor potencial para el cambio en una organización ya que permite que sean las propias instituciones quienes detecten sus puntos fuertes y débiles, así como los factores contextuales que condicionan tanto los procesos de innovación como los resultados. Permite, además, detectar las claves o variables que en cada contexto institucional facilitan o dificultan la introducción de cambios e innovaciones en el desarrollo de una organización. En cierto modo se puede decir que sólo cabe hablar de cambio cuando una institución ha implementado previamente procesos continuos de autoevaluación orientados a la mejora, procesos que tampoco son habituales en las instituciones universitarias.

La autoevaluación, en la medida que constituye una estrategia de diálogo, reflexión y consenso, se manifiesta como una herramienta necesaria para lograr que los implicados en una institución clarifiquen sus valores, identifiquen metas y problemas y, sobre todo, asuman el cambio como un proceso de crecimiento necesario en toda organización. Aunque cualquier evaluación puede contribuir a promover un cambio, éste es más efectivo cuando se establece a partir de una estrategia evaluativa que comprometa a todos los miembros de la organización en un proceso de formación, desarrollo y mejora (De Miguel, 1995, 1998). Por ello, la autoevaluación cuando se enfoca desde una perspectiva democrática y crítica contribuye de forma decisiva a dinamizar los procesos de cambio y mejora dentro de la organización ejerciendo un papel de agente eficaz de la innovación.

4.5 Confusión entre los sistemas internos de Aseguramiento y Garantía

El texto legal señala igualmente que «en los nuevos planes de estudio los sistemas de Garantía de la Calidad son el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de los títulos». Con esta finalidad se establece que, además de los procesos de verificación y acreditación externa a cargo de la ANECA, «todos los planes de estudio incluyan un apartado en el que se especifique tanto un sistema propio de garantía para un título como un sistema general para toda la universidad o centro responsable de las enseñanzas, aplicable al título». En el texto legal se precisa con mucho detalle los procedimientos orientados a lograr la garantía de la calidad pero no se hace ninguna alusión a los relativos al aseguramiento que, desde nuestro punto de vista, nos parecen más pertinentes.

Se conoce como aseguramiento los sistemas y procedimientos de control que establece una institución para comprobar si los procesos internos generados en la implementación

de una titulación se desarrollan de acuerdo con la planificación prevista, con el fin de detectar desviaciones que puedan influir sobre la calidad de las prestaciones. Constituyen, por tanto, estrategias de control interno que permiten a la organización tener una información directa sobre la eficiencia en la utilización de los recursos y la eficacia en el cumplimiento de los objetivos y planes estratégicos propios de cada institución. Se trata, pues, de una estrategia orientada a velar por la calidad de los procesos donde la responsabilidad de la iniciativa y de la ejecución recae sobre la propia institución universitaria.

Las políticas orientadas al aseguramiento no solo se orientan a potenciar las estructuras y mecanismos internos de control y mejora de la institución sino que tienen como finalidad primordial lograr que la «cultura de la calidad» (buenas prácticas, eficiencia en el uso de los recursos, compromiso ético, responsabilidad social, etc.) sea asumida y valorada por todos los miembros de la institución. Las políticas focalizadas sobre garantía se orientan a que los profesores, los programas y los servicios cumplan los requisitos establecidos suponiendo que ello tendrá una incidencia directa sobre la mejora de las prestaciones sociales. Sin embargo, todos sabemos que el hecho de que un programa o un profesor supere los requisitos establecidos para su acreditación no significa necesariamente que sea «bueno» y, menos aún, que contribuya de manera eficaz a la mejora de las prestaciones que ofrece la institución (De Miguel, 2003).

Lamentablemente, la opción tomada en el texto legal ha sido potenciar la garantía frente al aseguramiento como se constata por la orientación de programas de la ANECA (Verifica, Acredita, Audit, etc.) establecidos para el control de las titulaciones. No cabe duda que es la opción más cómoda –aunque sea menos coherente– para los gestores académicos, al delegar en una instancia externa la resolución de los conflictos internos relativos a la innovación (Spoonley, 1992). De lo que cabe concluir que la incorporación de estrategias de evaluación en las universidades se ha efectuado de forma confusa y sin la adecuada pedagogía necesaria al no cuestionar previamente el significado del concepto de aseguramiento de la calidad frente al término garantía de calidad así como las implicaciones que cada uno de estos modelos tiene para promover tanto la renovación metodológica como la mejora de la enseñanza en una institución.

5. Algunas conclusiones de nuestro análisis

Entre las diversas aproximaciones que cabe realizar sobre cómo se ha llevado a cabo el proceso de convergencia europea, en este estudio nos hemos limitado a identificar algunas de las amenazas que han condicionado las oportunidades con que contaban

las instituciones para proceder a la renovación curricular y metodológica. A la vista de los factores que hemos resaltado como posibles condicionantes que han incidido sobre la efectividad del proceso de Bolonia en nuestras instituciones, cabe establecer algunas observaciones o conclusiones del estudio que a continuación presentamos como síntesis de nuestra mirada crítica sobre cómo se ha llevado a cabo este proceso. Estas son nuestras observaciones:

1. Aunque nadie cuestiona que los gobiernos y las autoridades administrativas puedan promover cambios curriculares y metodológicos en la enseñanza universitaria, todo parece indicar que las estrategias utilizadas para ello frecuentemente resultan poco eficaces para que realmente se produzcan innovaciones. En el caso concreto del denominado proceso de adaptación al EEES consideramos que las administraciones públicas:
 - 1.1 No han explicado con claridad los objetivos y compromisos adquiridos en el marco de la Unión Europea sobre el proceso de convergencia en materia de educación superior ni se han facilitado a tiempo las informaciones pertinentes sobre las decisiones a tomar y plazos para implantar la reforma a todos los estamentos implicados.
 - 1.2 Las escasas informaciones efectuadas al respecto han presentado la reforma promovida por Bolonia como un producto o plan que era necesario adoptar dadas las exigencias europeas y no como un proceso interno de autorregulación de las propias instituciones con el fin de dar respuesta a las necesidades sociales de la sociedad actual. En ocasiones incluso se han adoptado e impuesto decisiones no convergentes con lo que sucede en la mayoría de los países europeos como establecer 240 créditos para el grado cuando lo normal son 180.
 - 1.3 La consideración de la innovación como un producto a adoptar ha determinado que algunos de los cambios introducidos últimamente en el sistema universitario hayan estado regulados por procedimientos formales y burocráticos establecidos mediante normativas legales al margen de las características singulares de las instituciones implicadas.
 - 1.4 El escaso esfuerzo dedicado por las administraciones públicas a los procesos de renovación de las titulaciones ha determinado que se optara por una universidad generalista sin considerar otras opciones que permitieran mejorar la calidad a través de un mayor grado de especialización.

- 1.5 En la implementación de las reformas no se ha tenido en cuenta que las posibilidades de éxito son mayores cuando estas se promueven a partir de situaciones concretas adaptadas a las características de las instituciones y previos procesos de ensayo y experimentación.
 - 1.6 La ANECA no ha ejercido adecuadamente su papel de arbitraje como organismo intermediario (*buffer organization*) entre las universidades, el gobierno y la sociedad, de modo que sus intereses y propuestas fueran coordinados e integrados en relación con el objetivo propuesto.
2. Las instituciones universitarias tampoco han contribuido de manera decisiva a promover los cambios necesarios que posibilitaran la implantación de las innovaciones curriculares y metodológicas propuestas por Bolonia. Entre los múltiples factores que podemos considerar al respecto cabe destacar los siguientes:
- 2.1 La escasa cultura de innovación propia de las instituciones universitarias no ha contribuido a facilitar la adaptación al EEES a pesar de su responsabilidad en la promoción de cambios sociales. La mayoría de las innovaciones implementadas han sido producto de las decisiones gubernamentales y la presión del entorno más que del resultado de una estrategia o plan generado en las universidades.
 - 2.2 La ausencia de una planificación estratégica vinculante en las instituciones universitarias que contemple como un objetivo prioritario establecer políticas orientadas a promover la innovación y el cambio dentro de la institución como un elemento clave para el desarrollo de la organización.
 - 2.3 El contraste entre el sistema de creencias y valores que rige en la cultura interna de la institución respecto a qué es y cómo se promueve la innovación, y los planteamientos y decisiones que finalmente se adoptan desde las estancias oficiales para su implantación, determina que el proceso realizado sea considerado como descontextualizado.
 - 2.4 Esta valoración de la reforma como algo impuesto externamente ha incrementado las resistencias que habitualmente se generan dentro de todas las organizaciones ante los procesos de cambio e innovación como una forma de preservar su identidad, mantener el equilibrio interno y defenderse ante la incertidumbre.

- 2.5 El tipo de estructura y organización interna –vagamente estructurada– propia de las instituciones universitarias que permite a los distintos departamentos y servicios un funcionamiento no siempre coherente con las decisiones adoptadas sobre los procesos orientados a introducir innovaciones dentro de la institución.
- 2.6 La ausencia de redes y alianzas orientadas a promover procesos de innovación y mejora de las instituciones universitarias a través de políticas de cooperación, intercambio y transferencias de experiencias que faciliten la incorporación de cambios.
3. Finalmente el profesorado, en tanto que han constituido en la práctica los agentes encargados de gestionar los cambios que conlleva la reforma propuesta, tampoco han contribuido de manera eficaz a la implantación de la misma por razones muy diversas entre las que procede destacar:
- 3.1 El modelo o concepto que tienen los profesores sobre su desarrollo profesional generalmente no incluye como un requisito necesario para la excelencia académica asumir procesos de renovación curricular y metodológica relacionados con su función docente.
- 3.2 La escasa formación pedagógica recibida sobre los principios y procedimientos metodológicos en la educación superior no ha contribuido a que asumieran las exigencias que se derivan del nuevo paradigma didáctico centrado sobre el aprendizaje autónomo del alumno.
- 3.3 La carencia de masa crítica y agentes facilitadores del cambio dentro de las instituciones no ha posibilitado la observación, formación y puesta en práctica de las metodologías de trabajo que se promueven a través del proceso de Bolonia.
- 3.4 El desconocimiento de las oportunidades que ofrece internet y otros medios tecnológicos de la sociedad del conocimiento como herramientas para ser utilizadas tanto como recursos didácticos en el aula como para la formación permanente del profesorado.
- 3.5 La inseguridad profesional que sienten muchos docentes ante el hecho de introducir innovaciones en su quehacer diario que supongan una alteración de la dinámica habitual que les pueda generar la pérdida de control de la situación y de los logros obtenidos.

- 3.6 La insatisfacción que manifiestan todos los profesionales ante el hecho de tener que abordar un proceso de renovación en su trabajo sin que previamente se hayan previsto los medios necesarios para su implementación y negociado los estímulos oportunos para lograr su implicación.

En resumen, con este trabajo hemos querido destacar, entre los diversos argumentos que cabe utilizar como factores condicionantes de los procesos de renovación curricular y metodológica promovidos por Bolonia, aquellos que consideramos que han sido más decisivos y que pueden explicar la situación actual de desencanto. De una parte, las autoridades gubernamentales y los órganos académicos pertinentes no han logrado informar, liderar y gestionar adecuadamente el proceso de convergencia europea clarificando la necesidad y principios que justificaban la reforma, lo que indudablemente ha cuestionado su legitimidad, credibilidad y factibilidad. De otra, el sistema de funcionamiento y la cultura organizativa de las instituciones universitarias en este momento tampoco han contribuido a que los procesos de renovación se llevaran a cabo mediante un proceso dialogado que posibilitara el compromiso de todas las partes implicadas como requisito ineludible para el éxito de la reforma propuesta. Finalmente, también procede señalar que el papel de los profesores como agentes del cambio no ha sido asumido mayoritariamente con el nivel de compromiso requerido en estas circunstancias. Todo lo cual, lógicamente, ha influido en que los procesos de renovación curricular y metodológica promovidos por el EEES no hayan tenido ni los apoyos ni el éxito que cabría esperar.

Referencias bibliográficas

- MECyD (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Informe de la Comisión de expertos nombrados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>
- MECyD (2011). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- De Miguel, M. (1995). Revisión de programas académicos e innovación en la Enseñanza Superior. *Revista de Educación*, 306, 427-453.
- De Miguel, M. (Dir.) (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- De Miguel, M. (1998). La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universita. En Luxan, J.M. (Ed.), *Política y Reforma Universitaria*, pág. 113-130. Barcelona: Cedecs.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 7-34.

- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (2006b). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-92.
- Spoonley, N. (1992). Innovation: The role of buffer organizations. *Higher Education Policy*, 5 (3), 24- 36.
- Tarrach, R. et al. (2011). *Audacia para llegar más lejos: Universidades fuertes para la España del mañana*. Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU (21-IX-2011).
- Van Vught, F. (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Van Vught, F. (1990). State Regulation and Innovation in Higher Education. *Higher Education Management*, 2 (1), 27-45.
- Vroeijenstijn, A.I. (1998). *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis*. London: Jessica Kingsley Publishers.