

ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA UPV-EHU: LA TEORÍA MICROECONÓMICA I

Adjustement to the European Higher Education Area of the UPV-EHU BSc in Economics: Microeconomic Theory I

María Aránzazu Beitia Ruiz de Mendarozqueta

RESUMEN: *Este trabajo describe el proceso de adaptación a los requerimientos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) de la asignatura Teoría Microeconómica I de Licenciatura en Economía que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. La principal innovación respecto al planteamiento clásico consiste en que el alumno se convierte en el eje principal del proceso de enseñanza aprendizaje y el profesor pasa a ser el guía de este proceso formativo.*

Palabras clave: *Créditos ECTS, competencias, metodología docente, Espacio Europeo de Educación Superior.*

ABSTRACT: *This work describes the process of adjustment to the requirements of the European Credit Transfer System (ECTS) of the course of Microeconomic Theory I of BSc in Economics of the University of the Basque Country. The principal innovation with regard to the classic approach consists in that the student turns into the principal element of the process of education learning and the teacher happens to be the guide of this formative process.*

Keywords: *ECTS credits, competences, teaching methodology, European Higher Education Area.*

1. INTRODUCCIÓN

El proceso europeo, desde sus orígenes, ha dado pasos de extrema importancia que han permitido a la Unión Europea alcanzar el rango de gran potencia en los niveles económico, comercial y monetario. Con una población superior a la de Estados Unidos y Rusia juntos, genera la cuarta parte de la riqueza mundial y su influencia en la escena mundial es incuestionable en todos los ámbitos.

Desde el comienzo de la última década del siglo XX y con mayor intensidad en los últimos años, el fenómeno de la globalización y la revolución tecnológica han acelerado el proceso de unificación que ha superado la mera vertiente económica y que como proceso continuo debe adaptarse a los nuevos retos políticos, culturales, sociales y económicos que están modificando la sociedad contemporánea.

En este contexto, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa adoptó un objetivo estratégico importante: antes de que concluyera 2010 la Unión tenía que “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”: la Europa del conocimiento.

En el centro de la estrategia de Lisboa, la educación superior, la investigación y la innovación forman parte del “triángulo del conocimiento” y se constituyen en elementos clave del desarrollo y la consolidación de las dimensiones intelectuales, culturales y sociales de nuestro continente para potenciar esta Europa del Conocimiento: un nuevo modelo de sociedad en la que la gestión del conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias, han pasado a ser los factores estratégicos de la competitividad y del desarrollo económico, social y cultural de las naciones.

En el ámbito de la educación superior, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se postula como un instrumento clave para afrontar estos nuevos retos. Conocido como el proceso de Bolonia, el EEES es un proyecto en el que participan más de 40 países europeos para favorecer la convergencia en materia de educación superior. A partir de la declaración de la Sorbona (1998) y en las sucesivas declaraciones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007), los gobiernos se comprometen a adaptar

sus sistemas nacionales de educación superior a un nuevo marco de enseñanza aprendizaje de calidad que favorezca la movilidad y la cooperación. El proceso de Bolonia incluye entre sus objetivos mejorar la transparencia y el reconocimiento de las titulaciones. Para ello se propone la adopción de un sistema flexible de titulaciones y ciclos de estudio comprensible y comparable, basado en dos ciclos principales, así como el establecimiento de un sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). Se pretende eliminar las barreras que establecen los diferentes sistemas educativos nacionales actuales, que entorpecen el acceso a los diferentes recursos educativos y limitan la libre circulación de los titulados superiores.

Asociados a este proyecto común, todos los países firmantes han emprendido ya las reformas legislativas necesarias para adaptar su sistema educativo al EEES. En el caso de España, el sistema universitario actual no responde a los objetivos principales del proceso de Bolonia, por lo que ha sido necesario emprender una profunda reforma del mismo, reforma que requiere el diseño de una nueva arquitectura normativa.

La Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) y su posterior reforma, Ley Orgánica 4/2007, hacen referencia expresa al EEES en el título XIII y contemplan una serie de medidas para posibilitar las modificaciones necesarias para la completa integración del sistema universitario español en el EEES.

La LOU se desarrolla además a través de varios reales decretos que hacen referencia explícita a los elementos básicos del proceso de Bolonia: El sistema de créditos ECTS (Real Decreto 1125/2003), el Suplemento Europeo al Título (Real Decreto 1044/2003) y la Estructura de las Enseñanzas Universitarias (Real Decreto 1393/2007). Estos reales decretos proporcionan a las instituciones de educación superior españolas el marco jurídico necesario para la implantación del nuevo modelo, que, sin lugar a dudas, precisa de una participación activa de las universidades, ya que es a éstas a las que corresponde la adecuación de las estructuras y de las metodologías educativas al EEES.

Tanto el MEC como las comunidades autónomas han puesto en marcha en los últimos años una serie de actuaciones con el objeti-

vo de impulsar el diseño de las estrategias y procedimientos para la adaptación de las universidades al EEES, apoyando la puesta en marcha de acciones piloto y experiencias de diversa índole. Respondiendo a las diferentes convocatorias, la mayoría de las universidades españolas están llevando a cabo diversas actividades para su adecuación al EEES, tanto de manera general como desde sus facultades y escuelas universitarias.

El Consejo de Gobierno de la UPV-EHU, en su sesión del 27 de Abril de 2005, aprobó la propuesta de acuerdo del Vicerrector de Ordenación Académica para impulsar las iniciativas académicas para la adecuación de esta universidad al EEES y más concretamente a la adaptación de la programación docente a los créditos ECTS.

El Plan para la introducción de los créditos ECTS en la enseñanza universitaria, presentado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y dirigido por el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ) de la UPV-EHU, es de carácter bienal y se desarrolla en dos fases. En la primera fase contempla la puesta en marcha del Programa de Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo (AICRE). En la segunda fase se desarrolla el Programa de Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo (SICRE), como una continuación del primero.

Este plan va dirigido al profesorado, a título individual, y es de carácter voluntario. Su objetivo es proporcionar formación, tanto teórica como práctica a todos los profesores de la UPV-EHU que lo deseen para que sirvan de referencia de cara a la implantación generalizada y definitiva del crédito ECTS para el año 2010. De este modo, se pretende impulsar la reflexión sobre las distintas implicaciones que tiene este proceso, así como la progresiva adaptación de las actuales asignaturas a los requisitos tanto didácticos como técnicos del crédito europeo. Se trata además de aprovechar este esfuerzo que la adecuación de los créditos ECTS va a requerir para impulsar el cambio y la mejora pedagógica.

Como he señalado anteriormente, este plan tiene dos fases. La primera fase, el programa AICRE, es un programa de formación del profesorado universitario que busca la mejora de la competencia pedagógica de los docentes para gestionar el curriculum en el con-

texto de la adecuación de las asignaturas actuales a los requerimientos del EEES.

La tarea básica y común a realizar en este programa es la confección de una propuesta de currículum de las asignaturas siguiendo un protocolo que en lo esencial recoge las condiciones básicas para la adecuación de una asignatura del plan en vigor a los requerimientos de los ECTS. Esta propuesta debe considerarse como el punto de partida para su implantación en el aula durante el curso siguiente, por tanto, debe realizarse teniendo en cuenta las condiciones actuales en las que se desarrolla la docencia (créditos actuales, número de asignaturas por cuatrimestre y curso, número de alumnos...).

La segunda fase, el programa SICRE, se dirige a los profesores que han participado previamente en el programa AICRE y tiene como objetivo la implantación efectiva en el aula, en la medida de lo posible, de la propuesta de currículum elaborada en el marco de dicho programa.

Tanto el programa AICRE como el SICRE son programas de acción pedagógica y se basan en una metodología de investigación-acción que persigue que el docente reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Para favorecer la reflexión tanto individual como colectiva, los docentes están organizados en talleres o grupos de trabajo formados por profesores que imparten docencia en la misma titulación o que pertenecen a áreas de conocimiento afines. Cada grupo de trabajo está liderado por un tutor que, en la mayoría de los casos, ha participado en programas anteriores y que recibe apoyo y formación del Servicio de Asesoramiento Educativo. Su función principal es la de asesorar, coordinar y dinamizar dichos grupos. En las reuniones que se organizan para cada grupo (aproximadamente una al mes), los docentes presentan y discuten las diferentes propuestas y comentan las dificultades con las se han encontrado tanto en la planificación (programa AICRE) como en la puesta en marcha en el aula de la propuesta realizada (programa SICRE). Los docentes disponen de una plataforma de comunicación on line como forma de comunicación entre los distintos participantes del taller, los tutores y otros responsables del programa.

En el marco de los programas AICRE y SICRE, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente ha organizado además diferentes jornadas en las que han participado como invitados expertos de prestigio nacional e internacional en la materia y profesores de la UPV-EHU y de otras universidades españolas con experiencia en la implantación de materias y/o cursos piloto.

El proyecto AICRE se realizó en los cursos académicos 2004/05 y 2005/06 y en él participaron un total de 784 profesores¹: 395 distribuidos en 27 talleres con 20 tutores en la primera convocatoria y 389 distribuidos en 35 talleres con 22 tutores en la segunda. De los profesores participantes en AICRE un total de 685 han participado en el programa SICRE: 358 en 22 talleres con 20 tutores en SICRE 2005/06 y 327 profesores en 32 talleres con 20 tutores en SICRE 2006/07.

Estos programas, cuyos referentes principales han sido el profesor o grupo de profesores que imparten una asignatura y la propuesta de currículum de la misma, han posibilitado la formación de varios cientos de docentes así como la elaboración de decenas de propuestas estandarizadas de currículo de asignaturas con metodología ECTS.

Conscientes de que la adaptación de las titulaciones al EEES está cada vez más cerca, en febrero de 2007, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente impulsa un nuevo programa cuyos referentes principales son las diferentes facultades y escuelas universitarias y la propuesta de guía de la titulación: el Programa para el Impulso de la Innovación de la Docencia en los Centros de la UPV-EHU o Programa IBP.

Este nuevo programa, que supone un nuevo impulso al proceso de adaptación al EEES, pretende una incorporación progresiva de todos los centros de la UPV-EHU a este proceso. Además de continuar con la formación del personal docente e investigador en calidad e innovación docente y con la progresiva implantación del nuevo modelo curricular por cursos completos, desde el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente se proporciona apoyo y asesoramien-

¹ En la UPV-EHU hay aproximadamente un total de 4500 profesores.

to para elaborar una propuesta de guía de la titulación adoptando los créditos ECTS como unidad de medida de la actividad académica del alumnado.

El programa IBP se desarrollará en fases sucesivas con el objetivo final de elaborar las propuestas de los diferentes grados que se someterán ante la ANECA para su posterior acreditación e implantación definitiva en el 2010.

2. LA ADAPTACIÓN

2.1. La Teoría Microeconómica I en el Plan de Estudios en vigor

En el plan de estudios en vigor de la Licenciatura en Economía, la Microeconomía es una materia troncal, tanto en el primer ciclo como en el segundo ciclo. Dicha materia se desarrolla de forma gradual en cuatro asignaturas: Teoría Microeconómica I y Teoría Microeconómica II para el primer ciclo y Teoría Microeconómica III y Teoría Microeconómica IV para el segundo ciclo.

El ámbito de aplicación de la experiencia docente aquí descrita en el marco de los programas AICRE 2004/05 y SICRE 2005/06, ha sido el de la asignatura de “Teoría Microeconómica I”. Esta asignatura corresponde al segundo curso de la titulación, y de acuerdo con el sistema actual, la asignatura comprende 6 créditos, 4,5 teóricos y 1,5 prácticos. Se imparte en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca y dado el volumen de alumnos matriculados, éstos se dividen en tres grupos, tres de castellano (dos en turno de mañana y uno de tarde) y uno de euskera (en turno de mañana). En cada grupo hay matriculados aproximadamente 50 alumnos. La docencia de esta asignatura está asignada a tres profesoras que previamente la han compartido durante varios años y que voluntariamente participan en el programa.

En el formato anterior a los cambios, la asignatura Teoría Microeconómica I tenía asignadas 45 horas de clase, de las cuales dos tercios eran clases teóricas, en las que el profesor explicaba la materia en la pizarra, y un tercio de clases prácticas, en las que el mismo (en raras ocasiones se pedía la participación del alumnado) resolvía cuestiones teórico-prácticas de una colección que recopilaba

ba aquellas que se habían planteado en los exámenes de años anteriores.

La mayoría de los estudiantes se enfrentaba a la asignatura con una actitud pasiva y con el único objetivo de superarla, sin importarles si habían aprendido algo o no. Mostraban escasa motivación y una visión de la asignatura poco útil dado su carácter teórico. Esto se traducía en tasas de abandono bastante significativas (a mitad de curso la asistencia a clase era inferior al 30% de los alumnos matriculados).

Los estudiantes disponían de dos convocatorias anuales para ser evaluados y la evaluación se realizaba exclusivamente a través de un único examen final.

Los resultados de la evaluación en los años previos al proceso de adaptación, no eran para nada satisfactorios. En la mayoría de los casos el número de estudiantes presentados en cada convocatoria no superaba el 50% de los matriculados en la asignatura. Además el porcentaje de suspensos superaba, en la mayoría de los casos, el 50% de los presentados. Esto se traducía en que el número de matriculados aumentaba año tras año a pesar de que el número de estudiantes de primera convocatoria era cada vez menor debido a una menor demanda de la Licenciatura en Economía.

A la vista de los resultados, las profesoras que impartíamos la asignatura, vimos la experiencia piloto como una oportunidad de poder realizar cambios en la metodología, de manera que el estudiante se implique en el proceso de enseñanza aprendizaje con una participación más activa en el mismo, y como consecuencia, se produzca una mejora de los resultados académicos tanto cuantitativos como cualitativos.

2.2. El ECTS como nuevo modelo curricular

La práctica más tradicional y extendida de la docencia universitaria se centra principalmente en la transmisión del conocimiento. En este modelo, la función básica del profesor es transmitir conocimiento y la del alumno aprender a recibirlo. La organización de las tareas que se van a realizar en clase, que en general son exposiciones orales ayudándose de diferentes recursos didácticos, se realiza siempre

desde la perspectiva del que enseña y el estudiante se limita a recibir de forma pasiva la información que el profesor transmite para poder más tarde estudiar y enfrentarse a una única prueba de evaluación en la que debe demostrar lo que ha aprendido. El docente propone un programa que se desarrolla en las clases. Así, la organización de la docencia se basa en las horas que el docente dedica a dar clase, y el número de créditos de una asignatura y del total de una licenciatura se traduce en horas de trabajo del docente y de los estudiantes en el aula.

La adopción del sistema de créditos ECTS implica una reorganización conceptual de los sistemas de educación superior. La Comisión Europea define el sistema de créditos ECTS como *un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo que debe realizar para el logro de los objetivos de un programa, objetivos especificados en términos de resultados de aprendizaje y competencias adquiridas*.

Esta definición señala las principales características cualitativas del sistema ECTS:

- Como sistema de créditos tiene tanto una función de transferencia (los créditos obtenidos en una institución de educación superior podrán transferirse a otra para su reconocimiento), como una función de acumulación (acumular o sumar los créditos con el fin de obtener el número necesario para la obtención de un título oficial).
- Basado en la carga de trabajo del estudiante: tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc.
- Para el logro de los objetivos del programa, de los resultados del aprendizaje como conjunto de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar dicho proceso.

El sistema de créditos ECTS supone un cambio estructural profundo. Sustituye el modelo tradicional de enseñanza en la universidad por otro que dota al estudiante un mayor protagonismo y una participación más activa, poniendo énfasis en el desarrollo de competencias más que en la simple transmisión de conocimiento. Esta nueva forma de medir los resultados del aprendizaje implica

también importantes cambios en el papel que corresponde a profesor y alumno. El alumno pasa a ser el eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y en torno a él gira el diseño curricular. La actividad docente adquiere un nuevo enfoque que se plasma en el uso de metodologías más activas (trabajo en equipo, seminarios, tutorías, mayor uso de las nuevas tecnologías...) y en un seguimiento personalizado del trabajo del estudiante.

Un modelo de enseñanza se caracteriza fundamentalmente por la metodología o conjunto de procedimientos y de normas que regulan las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: la planificación o elaboración del programa, la ejecución de la programación o las tareas y la evaluación. Voy a describir brevemente el papel desarrollado por los profesores y los alumnos que han participado en esta experiencia piloto de adaptación en cada de las diferentes etapas del proceso.

2.2.2. La Planificación: el programa AICRE

En el marco del programa AICRE 2004/05, 28 profesores de Facultad de CC. Económicas y Empresariales de la UPV-EHU participamos en un taller de formación cuyo objetivo final era la confección de una propuesta de currículum (programa) para 11 asignaturas siguiendo los requerimientos del ECTS.

Uno de los instrumentos más importantes que los participantes hemos utilizado en nuestro proceso formativo ha sido el *Protocolo para la propuesta del plan docente de la asignatura*. El protocolo es el documento oficial de la UPV/EHU, elaborado por el Servicio de Asesoramiento Educativo, que en lo esencial recoge las condiciones básicas para la adecuación de una asignatura del plan en vigor a los requerimientos de los ECTS.

El protocolo, además de la información habitual que contienen tradicionalmente los programas de las asignaturas, incorpora algunas novedades que reflejan el cambio metodológico y que comentaremos posteriormente. Los apartados del protocolo fueron:

1. DATOS MATERIA.
2. DATOS DOCENTE.
3. COMPETENCIAS:
 - 3.1. Competencias del perfil de la titulación.

3.2. Competencias específicas de la asignatura.

4. TEMARIO.
5. METODOLOGIA: Competencias, tareas, tiempos, espacios, recursos y gestión de la clase.
6. EVALUACIÓN: Competencias, instrumentos de evaluación, ponderación y criterios de evaluación.
7. BIBLIOGRAFIA.
8. ANEXOS.

Subrayamos que dicho protocolo se elabora teniendo en cuenta las condiciones en las que se desarrolla la docencia (créditos actuales, número de asignaturas por cuatrimestre y curso, número de alumnos...), dado que, tanto las directrices generales de las nuevas titulaciones, como las condiciones particulares que afectarán a las asignaturas que impartimos, no están definidas en el momento en el que se realiza la experiencia.

La primera novedad que nos encontramos en el protocolo es la asignación de créditos ECTS a la asignatura, sin olvidarnos que éstos se traducen en carga de trabajo para el alumno.

Como en casi todas las experiencias piloto que se han puesto en marcha en diferentes universidades españolas, el criterio que se ha seguido en el caso que nos ocupa ha sido el de asignar los créditos ECTS de forma proporcional a los actuales créditos LRU. Teniendo en cuenta el número de créditos actuales en segundo curso de la Licenciatura en Economía (72 créditos repartidos en 12 asignaturas cuatrimestrales de 6 créditos cada una) y calculando el número de horas que un estudiante debe dedicar al aprendizaje anualmente (60 créditos ECTS anuales x 25 horas de trabajo por crédito ECTS² = 1500 horas) obtendríamos que, para esta licenciatura, un crédito actual equivale, como media, a 0,83 créditos ECTS, es decir, a una asignatura que actualmente tiene asignados 6 créditos se le asignan 5 ECTS o 125 horas de trabajo del estudiante.

El número de horas de trabajo del estudiante en nuestra asignatura se convierte en la medida básica sobre la que debe articularse el

² Un estudiante tipo debería trabajar entre 25 y 30 horas por crédito ECTS. En la UPV-EHU el factor a utilizar es 25.

programa o propuesta curricular y la obtención de los créditos debe asociarse al logro de las competencias señaladas en dicha propuesta, ampliando por tanto (aunque no excluyendo) el tradicional enfoque basado principalmente en contenidos y horas lectivas.

El apartado 3 del protocolo hace referencia a **las competencias**, tanto del perfil de la titulación como las específicas de la asignatura.

Al comienzo del programa de formación, el concepto de competencia, en su acepción académica, resultaba, en general, poco familiar para los docentes participantes, por lo que fue necesario precisar qué se entiende por competencias y cómo debemos tenerlas en cuenta en el desarrollo de nuestra asignatura.

Como se señala el documento **“Directrices para la elaboración de los títulos de Grado y Postgrado” (21 Diciembre de 2006)** debemos utilizar el término competencia exclusivamente en su acepción académica. En dicho documento se define competencia como *“combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”*.

Las competencias del perfil de la titulación son las competencias a lograr por los estudiantes al finalizar sus estudios y se definirán en la guía docente. Hacen referencia al conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título. Dado que en el momento en el que se elabora el protocolo no existen oficialmente y conscientes de que éstas se determinarán en otras instancias, el grupo de docentes de la facultad que participa en la experiencia piloto decide realizar una propuesta de aquellas que considera más adecuadas tanto desde el punto de vista profesional como del académico. Se considera que este ejercicio es necesario dada la relación que debe existir entre las competencias de la titulación y todas aquellas de nivel inferior, como es el caso de las competencias específicas de la asignatura.

De las competencias del perfil de la titulación debe señalarse aquellas que son transversales teniendo en cuenta que son compe-

tencias que deberían estar recogidas en todas las materias de dicha titulación.

La propuesta de las competencias específicas de la asignatura es un punto clave en el diseño de la propuesta curricular. Partiendo de un análisis del contexto en el que se desarrollará la docencia (capacidad docente profesorado, número de alumnos, disponibilidad de infraestructuras, formación previa de los alumnos), el reto para el equipo docente responsable de la misma va a consistir en identificar las competencias y desarrollarlas coherentemente a través de los contenidos y de las diferentes tareas que se propondrán a los alumnos.

Debemos tener en cuenta que las competencias de nuestra asignatura se estructuran en un proyecto de formación específico que no se desarrolla aisladamente sino que forma parte de un proyecto de formación más amplio que le da sentido: El Plan de Estudios. En ese sentido, el desarrollo de las competencias específicas de una asignatura debe considerarse una acción docente de segundo orden, dado que está supeditada al desarrollo de las competencias que se plantean en un nivel de generalidad superior, que hacen referencia a la titulación y se concretan en el perfil del egresado. Cada asignatura debe contribuir a que el alumno adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en las competencias generales de una forma ordenada y gradual.

Las competencias generales de la titulación deben ser, por lo tanto, la referencia básica en la elaboración de aquellas que son específicas de nuestra asignatura y que hacen referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en la misma y están ligadas necesariamente a los objetos que en ella se estudian. Es por este motivo, en el diseño curricular de nuestra asignatura debemos dar respuesta de una forma general a cuestiones como: ¿Qué podemos o debemos aportar en la formación de los futuros titulados? ¿Cómo puede contribuir nuestra asignatura al desarrollo de las competencias generales? Y de forma más precisa a otras más específicas como: ¿Qué quiero que los alumnos aprendan en mi asignatura? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que habrán adquirido una vez la hayan superado? Las respuestas a estas pre-

guntas son las que permitirán a los docentes realizar su propuesta de competencias.

Desde el punto de vista formal, se aconseja que el número de competencias específicas de una asignatura tenga un límite razonable (de 3 a 6 para una asignatura de 4 o 5 créditos ECTS) dado que deberemos asociar diferentes tareas para trabajar todas ellas y además evaluarlas. La formulación de las competencias debe ser clara, precisa y comprensible. No debemos olvidar que la propuesta curricular la hacemos para los alumnos y es muy importante que éstos conozcan lo que se espera de ellos.

La mayoría de los docentes que participaron en la experiencia señalaron que, dado que no se habían definido previamente las competencias de la titulación, las competencias específicas de su asignatura se definen sobre la base de los programas que, centrados en el temario, se han seguido hasta el momento, y que, si bien no hacían referencia explícita a las competencias, sí tenían en cuenta el desarrollo de las mismas en los objetivos a alcanzar. En este sentido, para la mayoría de los asistentes, lo relevante es que estas competencias se han complementado con otras de carácter transversal, se han definido de forma clara y ordenada y se ha establecido una relación coherente de las mismas con el temario, las tareas y los criterios de evaluación. De esta manera, los nuevos planes docentes proporcionarán al alumno una información muy útil que, en la mayoría de los casos, no se plasmaba de forma explícita en los programas tradicionales.

Una vez que hemos elaborado las competencias específicas de la asignatura debemos concretarlas en unos contenidos: **el temario**.

El temario constituye un elemento básico de la metodología tradicional, pero, a diferencia de ésta, en la metodología ECTS, el temario es importante pero no es el eje central de la asignatura. Los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que logran las estudiantes a través del conocimiento de los mismos. En este sentido debe existir una estrecha relación entre las competencias específicas de la asignatura y el temario, de forma que, a través de los contenidos que en él se desarrollan, los estudiantes no sólo asimilen conceptos, sino que además, aprendan a poner en práctica los conocimientos (aprender a hacer) y adquieran actitudes

sociales, académicas y profesionales como resultado de este aprendizaje (aprender a ser).

Así mismo el temario debe establecerse en términos realistas y ser coherente con las horas de trabajo asignadas al estudiante en la asignatura.

Establecidas las competencias de la asignatura y los contenidos que en ella se van a desarrollar, debemos concretar todo el proceso de trabajo de los estudiantes para lograr lo que pretendemos. Debemos especificar **la metodología**.

Plantear un modelo de enseñanza en el que los objetivos se establecen en términos de aprendizaje y logro de competencias, requiere sustituir la metodología docente utilizada hasta el momento en la Universidad. Una metodología que está basada en la clase expositiva como método casi exclusivo y promueve aprendizajes excesivamente memorísticos y superficiales con la única finalidad de pasar un examen. La aplicación del ECTS, precisa de un cambio metodológico en las formas de impartir enseñanza en el que el protagonismo pasa del profesor al estudiante. El nuevo papel del docente es promover un aprendizaje activo (enseñar a aprender), seleccionando, además de los contenidos, las tareas y los recursos necesarios. En este contexto, es necesario complementar las tradicionales clases expositivas con otras modalidades docentes, como pueden ser los seminarios, talleres, trabajos individuales y en pequeños grupos... con las que se promueve la participación activa y la actividad autónoma del alumno con el objetivo de desarrollar las competencias programadas en la asignatura.

Así, el apartado de metodología del protocolo hace referencia al conjunto de modalidades docentes y de las tareas o propuestas de trabajo que el docente hace al estudiante en cada una de ellas, con la finalidad de que se adquieran las competencias y se desarrollen los contenidos previstos en la asignatura, teniendo en cuenta que el número de créditos ECTS que se le asignan nos proporciona el tiempo del que dispone el estudiante para llevarlas a cabo. Concretamente, el docente o grupo de docentes responsables de la asignatura por cada una de las competencias específicas de la asignatura debe especificar:

Modalidad docente: tareas asociadas.

Tipo de trabajo que se realiza: individual o cooperativo.

Tiempo que comparten docentes y estudiantes en la parte presencial de las tareas.

Tiempo que destina el alumno a la parte no presencial de las tareas.

Número de alumnos por grupo.

El conjunto de modalidades docentes propuestas debe cubrir el de competencias a lograr. Para cada competencia que se pretende desarrollar en la asignatura, el docente busca, selecciona y organiza el tipo modalidad docente y de tarea o tareas en las que el estudiante debe trabajar teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: el tamaño del grupo, las características de los alumnos y las infraestructuras y los recursos de los que dispone. En todo caso, el docente debería procurar no sólo que las tareas se adecuen al contexto, sino también que sean variadas, complementarias, comprensibles y útiles desde el punto de vista del alumno. De esta manera lograremos romper la rutina, aumentar la motivación y que los alumnos encuentren sentido a lo que hacen.

La normativa académica de la UPV/EHU “*marca el modelo de referencia de organización de los tipos de docencia para los proyectos docentes que se implanten con créditos ECTS*”. En el marco de la nueva metodología educativa del EEES se definen las siguientes modalidades docentes:

Clase magistral (80-100)

Seminarios (15-25)

Prácticas de Aula (35-45)

Prácticas de Laboratorio (16-20)

Prácticas de Ordenador (24-30)

Talleres (no Industriales) (35-45)

Talleres (Industriales) (14-18)

Prácticas Clínicas (4-8)

Prácticas de Campo y Deportiva (18-20)

Para cada una de las modalidades docentes se establecen módulos de referencia del tamaño del grupo que aparecen entre paréntesis.

Una de las novedades del sistema de créditos ECTS, es la necesidad de cuantificar la carga de trabajo del estudiante o el número de

horas que necesita para llevar a cabo todas las actividades o tareas que se proponen en el plan docente de una asignatura. Según la norma ECTS, el estudiante tipo debería trabajar entre 25 y 30 horas por cada crédito ECTS que tenga asignado la materia. Como se ha señalado previamente, en la UPV-EHU el factor a utilizar es 25, de forma que una asignatura de 6 créditos LRU, que equivale a 5 créditos ECTS, debería suponer 125 horas de trabajo para el alumno.

Partiendo de total de horas de trabajo y del número de semanas en las que se desarrolla la docencia, el profesor deberá cuantificar el tiempo que los estudiantes van a invertir en el desarrollo de las diferentes modalidades docentes, desde las correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio y las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, hasta las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

Los docentes participantes en el taller destacan la dificultad de realizar una estimación objetiva del tiempo que los alumnos dedican fuera de aula a las tareas programadas para las diferentes asignaturas, dado que en el momento de realizar la propuesta no se ha realizado ninguna acción encaminada a obtener esta información (encuestas, utilización de registros o diarios...). Como una primera aproximación y con carácter orientativo se toma como referencia básica la estimación realizada en el Libro Blanco de Economía para diferentes materias.

En el caso de la Teoría Microeconómica I, se estima que por cada hora de clase teórica, el estudiante debe dedicar, 2 horas de trabajo personal y por cada clase práctica, 1 hora de trabajo personal:

Dada la distribución de créditos teóricos y prácticos por cada 10 horas de trabajo que debe realizar el alumno tendremos:

- 3,75 horas presenciales
 - 2,5 horas de clase teórica
 - 1,25 de clase práctica
- 6,25 horas no presenciales: trabajo personal y tutorías

Así para las 125 horas que debe dedicar el alumno a la asignatura se programan las diferentes actividades que quedan reflejadas en un cronograma en el que se especifica, en cada hora de cada día de cada semana la actividad que se llevará a cabo en la asignatura.

En la programación de las tareas que se desarrollan en las diferentes modalidades docentes es esencial la coordinación entre los diferentes equipos docentes de las asignaturas del curso con el fin de diseñar una agenda de trabajo del estudiante que sea equilibrada, en la que los tiempos de ejecución de las diferentes tareas no impliquen demasiada carga de trabajo durante algunos periodos y demasiado poca en otros.

Con este fin, se crea la figura de coordinador de curso, responsable de la coordinación y acuerdos en las reuniones periódicas de los equipos docentes de cada curso. El coordinador de curso, sobre la base de estos acuerdos y teniendo en cuenta los cronogramas propuestos por los equipos docentes de las distintas asignaturas del curso, será el responsable de la elaboración del plan de trabajo considerando todas las materias. Este plan o agenda de trabajo del estudiante sustituye a los cuadros horarios tradicionales. En él se especifica semana a semana las diferentes actividades presenciales que se programan, día a día, hora por hora, para todas las materias. En el caso de nuestra facultad se identifican las diferentes actividades presenciales con diferentes colores de forma que en cada franja horaria, además de especificar la asignatura, se señala también la actividad que se llevará a cabo (clase teórica, práctica, seminario, prueba de evaluación...)

Una vez establecido lo que se quiere lograr y cómo conseguirlo (competencias y tareas) es necesario saber en qué grado se ha conseguido. Llegamos por tanto a **la evaluación**.

Tradicionalmente, en la universidad, la evaluación está al final del proceso de enseñanza aprendizaje y tiene únicamente una función de acreditación: los alumnos realizan de un único examen al final del periodo lectivo y obtienen una calificación que determina si superan o no la asignatura. El resultado del aprendizaje es, en general, deficiente. Los alumnos acumulan el trabajo en el periodo de exámenes y olvidan lo que han aprendido una vez realizadas las pruebas aunque las hayan superado.

El cambio metodológico que supone la adaptación al EEES tiene consecuencias importantes sobre la evaluación, tanto del aprendizaje de los alumnos como del propio proceso. Las estrategias de innovación docente que se ha emprendido en las etapas anteriores del

proceso de enseñanza aprendizaje no servirán de nada si no se adapta la evaluación a las nuevas circunstancias en las que se desarrollará la docencia. En este sentido, se debe romper con la cultura actual de la evaluación y tener en cuenta que su adecuada integración en el proceso de enseñanza aprendizaje la convierte en un instrumento indispensable para mejorar la calidad de la actividad docente, como principal fuente de información para conocer lo que los alumnos están aprendiendo (identificar su capacidad, analizar los errores y las causas de un aprendizaje deficiente cuando éste se produzca) y modificar, si es preciso, determinados ámbitos de la docencia actual y de cursos futuros.

En el diseño de la evaluación debemos determinar **qué, cómo y cuándo** vamos a evaluar.

La definición de crédito ECTS nos proporciona la respuesta al **qué**, al afirmar que el proceso de enseñanza aprendizaje debe evaluarse en términos de desarrollo de competencias. Las competencias de la asignatura son una vez más la referencia básica en esta fase y todas ellas deben ser evaluadas.

Cuando el equipo docente responsable de una asignatura se enfrenta al diseño de la evaluación, debe tener en cuenta que la evaluación es, sin duda, la fase del proceso de enseñanza-aprendizaje que mayor preocupación genera en los estudiantes. En la mayoría de los casos, su objetivo prioritario no es aprender sino aprobar la asignatura, incluso si perciben la utilidad del aprendizaje. Por esta razón, resulta difícil conseguir que los alumnos centren su atención en una competencia si ésta no se evalúa de forma explícita. Si nuestro objetivo es evaluar todas las competencias específicas de la asignatura deberemos establecer una relación clara y coherente entre cada una de ellas y los instrumentos de evaluación que propongamos. Clara, para que el estudiante tenga información sobre lo que se espera de él, y coherente, para que le permita demostrar si ha adquirido o no dicha competencia. Esto implica que, cualquiera que sea el instrumento de evaluación utilizado, debemos especificar los criterios de evaluación que van a servir de referencia al profesor para medir el alcance del aprendizaje del alumno y calificar su nivel de competencia. De esta forma se informa al estudiante para que dirija su trabajo y su esfuerzo hacia los aspectos más relevantes de la asignatura.

Por tanto, el protocolo o cualquier guía docente de una asignatura determinada, como principal fuente de información para el estudiante, deberá contener en el apartado de evaluación las competencias a evaluar, que deberán coincidir con las específicas de la asignatura, los instrumentos asociados a cada una de las competencias y los criterios de evaluación asociados a cada uno de los instrumentos.

A la hora de especificar **cómo** y **cuándo** se evalúa, qué instrumentos de evaluación vamos a utilizar y cuando se van a llevar a cabo, debemos tener en cuenta que la mayoría de los alumnos estructuran su aprendizaje en torno al tipo de evaluación propuesto. Es evidente que si proponemos un único examen final tipo test los estudiantes no trabajarán de la misma forma que si la evaluación se va realizando a través de pruebas de diverso índole y de forma continua a lo largo del proceso, ya que el tipo de aprendizaje que potenciamos es muy diferente.

Si queremos potenciar un aprendizaje de calidad, la evaluación debe estar integrada y lógicamente relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una forma adecuada de establecer una coordinación lógica entre el aprendizaje y la evaluación y de potenciar un aprendizaje de calidad puede ser una evaluación a través de las tareas propuestas para el desarrollo de las competencias de la asignatura. Desde el punto de vista del alumno, las tareas despertarán mayor interés si son, además de un instrumento de aprendizaje, un instrumento de evaluación y le permitirán conocer en que medida está aprendiendo. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación de las tareas promueve una enseñanza de calidad que permite una mejor transferencia del aprendizaje fomentando el trabajo continuo. El estudiante dedica más tiempo, pone más interés e interviene de una forma más activa en el proceso. Este tipo de evaluación proporciona, además, una forma de calificar más justa y sirve para conocer cómo se va desarrollando el aprendizaje y valorar los posibles cambios para mejorarlo.

Utilizar las tareas para evaluar no quiere decir que tengamos que eliminar los instrumentos de evaluación tradicionales, podemos diseñar un sistema mixto en el que además de las tareas se utilicen los exámenes u otro tipo de pruebas de evaluación específicas para obtener la calificación final. En este sentido, cabe destacar que en la

actualidad, un sistema evaluación mixto es, en algunas ocasiones, más que una opción, una necesidad o una obligación. El elevado ratio alumnos por profesor en algunas titulaciones genera una sobrecarga de trabajo para el profesor si tiene que evaluar todas las tareas propuestas para el desarrollo de las competencias de su asignatura. Éste se ve obligado a escoger un número insuficiente de ellas y realizar un examen final con el objetivo de tener la información necesaria para evaluar a los alumnos. Además, en algunas universidades como la UPV-EHU, la normativa actual establece el derecho del estudiante a acogerse a una única prueba final que supone el 100% de su calificación, lo que obliga al profesor a establecer dos sistemas de evaluación paralelos en el caso de que desee utilizar un sistema de evaluación diferente al tradicional.

Como conclusión de este apartado podemos afirmar que, al igual que en el caso de la metodología, no existe un tipo de evaluación que sirva para todos y en diferentes contextos. En el diseño de la evaluación, como en las fases anteriores, se debe tener en cuenta las competencias que pretendamos desarrollar, la metodología que vamos a utilizar, las características de los alumnos con los que trabajamos, el tamaño del grupo, los recursos de los que disponemos... La mejor evaluación es la que, atendiendo al contexto, nos sirve para facilitar y mejorar el aprendizaje, comprobar el grado en el que se han desarrollado las competencias programadas y mejorar la docencia.

2.2.2. La ejecución de la programación: el programa SICRE

Una vez realizada la programación teniendo en cuenta los requerimientos de los ECTS, en el marco del programa SICRE 2005/06, se implanta el nuevo modelo en 7 asignaturas del primer cuatrimestre, 5 de ellas de 2º de la Licenciatura en Economía.

El objetivo principal del programa consistía en poner en práctica experiencias de aula para impartir las materias siguiendo las directrices que marcan los ECTS. El requisito fundamental era que esta puesta en marcha no supusiera grandes cambios en la organización habitual del curso, de manera que contando con los medios materiales y humanos de los que se disponía, y con la estructura admi-

nistrativa adecuada (reserva de aulas, horarios disponibles, etc.), se pudiera llevar a cabo.

En esta fase de la experiencia es indispensable la colaboración del alumnado. Teniendo en cuenta que su participación tiene que ser voluntaria y dada la oposición de las principales asociaciones de estudiantes de la UPV/EHU al proceso de convergencia europea, la oferta que se propondría a los estudiantes tenía que ser atractiva desde su perspectiva.

En lo que a la Teoría Microeconómica I se refiere, los alumnos tienen la posibilidad de superar la asignatura siguiendo dos itinerarios distintos: uno tradicional, de asistencia voluntaria a las actividades programadas y con una evaluación mediante una prueba final que supondrá el 100% de la calificación, y otro con metodología ECTS, en el que el alumno deberá asistir obligatoriamente a algunas de las actividades y será evaluado mediante una serie de tareas entre las que se incluyen ejercicios individuales y en grupo, exposiciones orales, pruebas escritas... A su vez, se informa que aquellos que opten por la metodología ECTS tienen la posibilidad de cambiar de itinerario en cualquier momento del curso sin conservar las calificaciones conseguidas hasta ese momento para las diferentes tareas realizadas. Asimismo, los alumnos que no hayan superado la asignatura mediante este sistema también tendrán derecho a la prueba final que realizarán los alumnos que han optado por el método tradicional.

Las actividades programadas son las mismas para todos los alumnos, sin embargo, los alumnos que han optado por el sistema ECTS deben asistir obligatoriamente a algunas de ellas y entregar diferentes tareas en las fechas establecidas. El incumplimiento no justificado de estos requisitos supone el paso automático al sistema tradicional.

2.2.3. Resultados de la experiencia y su valoración

A pesar de la oposición de las principales asociaciones de estudiantes de la UPV/EHU al proceso de convergencia europea, podemos destacar la buena acogida inicial de la propuesta, por parte de los alumnos (alrededor del 90%), dadas las ventajas que suponía la participación voluntaria en la misma en lo que a la evaluación se

refiere. Destacar, que la acogida fue mayoritaria en el caso de los estudiantes de convocatorias altas, que vieron el cambio de metodología como una buena oportunidad para superar la asignatura, objetivo que no habían conseguido con la metodología tradicional.

Aunque algunos estudiantes abandonan el proyecto a lo largo del curso, la participación final de los alumnos en la primera convocatoria del programa SICRE en la facultad superó el 60% y los resultados, en términos de porcentaje de alumnos que superaron las asignaturas fueron, en general, satisfactorios. El porcentaje de presentados en la convocatoria de febrero en estas asignaturas aumentó en media en relación al año anterior. Además el porcentaje de suspensos sobre el total de alumnos se redujo en todas las asignaturas excepto en una.

Estos resultados se mantienen en las posteriores convocatorias del programa SICRE, aunque con una ligera reducción continua, tanto del porcentaje de alumnos que participan, como del de aquellos que superan la asignatura³.

La valoración del cambio metodológico, sin embargo, no puede hacerse sólo en términos cuantitativos. Una valoración cualitativa del proceso es indispensable para la identificación de las acciones de mejora correspondientes.

Esta valoración recoge, la opinión mayoritaria de los profesores participantes en los talleres de trabajo de la facultad. Destacamos tanto los aspectos positivos como aquellos en los que es necesario mejorar, que son una referencia básica en la programación actual y en las futuras programaciones.

La mayoría de los docentes de la facultad que han participado en la experiencia se muestran satisfechos con el desarrollo de la misma, ya que, a pesar de haber aumentado considerablemente su carga de

3 En el caso de la Teoría Microeconómica I, los resultados cuantitativos del primer año de implantación del nuevo sistema no se han repetido posteriormente. Dos son las causas que atribuimos a estos hechos. En primer lugar se han introducido cambios en el sistema de evaluación: se han establecido algunos mínimos y la participación en el programa ya no supone una oportunidad adicional para superar la asignatura como en la primera convocatoria del mismo. En segundo lugar, el porcentaje de alumnos de convocatorias altas sobre el total de matriculados se ha reducido substancialmente, ya que muchos de ellos superaron la asignatura en la primera convocatoria del programa en la que el sistema de evaluación, como se ha señalado anteriormente, fue bastante ventajoso para el alumno.

trabajo, les ha permitido, a partir de la propia práctica, analizar y profundizar sobre aquellos aspectos más básicos en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la metodología basada en criterios ECTS permite al profesor tener un mayor conocimiento de dónde encuentran los alumnos las dificultades más importantes para el aprendizaje y obtener así la información necesaria para organizar un proceso de mejora continuada de la asignatura que pueda llevarnos a un programa formativo eficiente. Cabe señalar que, año tras año, se han ido introduciendo cambios que, sobre la base de la experiencia, nos lleven al desarrollo adecuado de las competencias programadas, sin que esto suponga un exceso de carga de trabajo para el profesor (ajuste del número de horas asignado a cada modalidad docente teniendo en cuenta cómo responden los alumnos a las diferentes actividades programadas en cada una de ellas, revisión del número de tareas y de los tiempos de ejecución para reducir los sesgos que se han observado...).

En lo que a la ejecución de la programación se refiere, destacar que, para la mayoría de los docentes, no ha sido fácil llevar a la práctica la relación entre competencias y tareas dada la poca colaboración de los estudiantes. Aunque se ha logrado reducir el absentismo en las aulas, la asistencia a clase sigue siendo baja a no ser que se imponga. El trabajo de los estudiantes se acumula en cortos periodos de tiempo porque no se organizan de la forma adecuada. Su interés por las tareas y las actividades desarrolladas y el tiempo que en ellas invierten es proporcional al peso que estas tienen sobre la calificación final de la asignatura. Además, se precisa la evaluación explícita de todas las tareas, ya que si la realización de una determinada tarea no tiene una relación directa e inmediata sobre su nota, la mayoría de los estudiantes no invierten el tiempo necesario en ella. En este sentido, los alumnos no responden bien al ritmo de trabajo continuado que exige la metodología basada en criterios ECTS ya que no han conseguido mantener un esfuerzo constante a lo largo del proceso. Destacar, sin embargo, que aquellos estudiantes que consiguen llevar el ritmo de trabajo adecuado aprenden más y obtienen mejores resultados.

El número de tareas asociadas a las competencias (en la mayoría de los casos la misma tarea nos permite desarrollar más de una competencia) se considera el adecuado. Sin embargo, existen algunas razones por las que la mayoría de los profesores piense en reordenar esta parte del programa. Por un lado, se señala el elevado número de alumnos y la excesiva carga de trabajo para el profesor que esto supone. Por otro lado, se señala que, si bien los tiempos inicialmente asociados a las tareas que se realizan en clase (presenciales) no difieren mucho de los que se están utilizando en la realidad, parece que existe un sesgo importante cuando se trata de tareas no presenciales.

Dos son las causas que se atribuyen a este sesgo. Por un lado, resulta difícil estimar el tiempo que el estudiante medio debe invertir en la realización de las diferentes tareas ya que no existe ninguna base de datos al respecto. En este sentido, resulta imprescindible establecer mecanismos que nos permitan obtener una buena estimación de dicho tiempo para realizar una programación acorde al número de créditos ECTS que tiene asignado la asignatura. Por otro lado, los profesores señalan nuevamente la escasa colaboración del estudiante. Creen que muchos estudiantes, además de no asistir a clase o hacerlo de forma irregular, no invierten el tiempo suficiente en el estudio previo a la realización de las tareas, por lo que difícilmente podrán realizarlas en el tiempo asignado aunque éste se establezca en términos realistas.

En relación al sistema de evaluación propuesto, los profesores señalan que el tiempo destinado a la elaboración y evaluación de las tareas ha resultado significativamente superior al inicialmente previsto. Los grupos son grandes (50 estudiantes en promedio) si se tiene en cuenta que no se dispone de ninguna ayuda. Para poder llevar a cabo este tipo de evaluación sin que suponga una excesiva carga para el profesor, se piensa que el número de alumnos por grupo no debería ser superior a 20, límite que se supera en la mayoría de los casos.

Aunque no se ha utilizado ningún mecanismo específico para obtener una valoración de los alumnos involucrados en la experiencia, tanto los profesores participantes como los responsables del programa, perciben que, la mayoría de ellos se ha mostrado satisfecha. En este sentido, los profesores señalan que los estudiantes que

han optado por la metodología ECTS han valorado positivamente una programación de la enseñanza más ordenada y más planificada y con un sistema de evaluación que consideran más justo. Este sistema de evaluación continua les exige, en general, un mayor esfuerzo y dedicación, pero al mismo tiempo les permite identificar cuáles son sus dificultades para aprender, cuya superación les lleva a un mejor conocimiento de la materia y, en consecuencia, a una mejora en los resultados académicos.

Si tenemos en cuenta cómo han respondido los estudiantes a las diferentes actividades programadas, podemos afirmar que la valoración de la realización de tareas de trabajo en grupo es bastante positiva. Los estudiantes han aprendido a valorar su tiempo, su trabajo y el trabajo de los demás. Esto ha llevado a que, en algunos grupos, los alumnos hayan decidido recolocarse cuando el grupo original no funcionaba bien. Los profesores valoran positivamente este tipo de iniciativas.

Por otro lado, los estudiantes han mostrado cierto malestar en relación al número de tareas y al tiempo que se establecía para la realización de las mismas, así como la coincidencia en las mismas semanas de pruebas de evaluación de diferentes asignaturas. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de una mayor coordinación entre los profesores, proporcionando al coordinador de curso toda la información sobre las actividades y tareas a desarrollar, así como los tiempos de ejecución de las mismas, para que este pueda elaborar un plan de trabajo del alumno más equilibrado y realista.

3. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha descrito el cambio metodológico que se ha introducido en la asignatura Teoría Microeconómica I con el objetivo de adaptarla a los requerimientos del sistema europeo de créditos. Si bien la valoración global, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, es positiva para los profesores y los alumnos involucrados, se han identificado algunas deficiencias que, sobre la base de la experiencia, pueden ir resolviéndose a lo largo de las diferentes fases.

Debemos tener en cuenta que nos encontramos en un periodo de adaptación al final del cual se deberá producir un cambio metodo-

lógico. La nueva metodología implica un cambio de mentalidad de profesores y alumnos desde el modelo tradicional al modelo ECTS, en el que se exige el uso de nuevas modalidades docentes, el trabajo continuado del alumno y, probablemente, un incremento en el esfuerzo total a realizar a cambio de una mejora en los resultados tanto cuantitativos como cualitativos. Si queremos que este cambio sea efectivo en un periodo de tiempo razonable, es necesario seguir promoviendo diferentes iniciativas dirigidas tanto al profesorado (formación y orientación de expertos sobre modalidades docentes, técnicas de motivación...) como a los estudiantes (jornadas de información, formación en técnicas de estudio...), con el objetivo de proporcionar mayor información y formación sobre el modelo de convergencia, lograr una mayor colaboración por parte de los estudiantes y eliminar las tensiones que se derivan de la oposición al cambio por parte de algunos profesores y alumnos.

Para terminar, me gustaría destacar que esta experiencia de innovación docente ha sido posible gracias a la participación voluntaria de un grupo de profesores con el objetivo de trabajar para mejorar la docencia en el aula. Esta participación les ha supuesto, en muchas ocasiones, un coste personal y profesional considerable, ya que, el esfuerzo realizado en la planificación y la excesiva carga docente derivada del elevado ratio alumnos por profesor ha repercutido negativamente en la labor investigadora y por lo tanto en el currículo profesional. En este sentido, las Instituciones deben ser conscientes de que para llevar a cabo la reforma es necesario el reconocimiento y la valoración del esfuerzo, así como el apoyo al profesorado de modo que se tenga en cuenta que éste está asumiendo nuevas tareas y que ello exige nuevas condiciones en cuanto a número de alumnos, créditos de docencia, mejora de infraestructuras, etc. No puede hacerse una reforma de la docencia en la universidad en la que el coste sea asumido en gran parte por el profesorado.

4. BIBLIOGRAFÍA

El programa AICRE. asesoramiento para la introducción de los créditos europeos. Documento para los docentes que toman parte en el programa AICRE 2005. Jesús M^a. Goñi (Coordinador). Servicio de Asesoramiento Educativo. Vicerrectorado de Innovación Docente de la UPV/EHU.

- Protocolo para la propuesta del plan docente resumido, según las normas ECTS.2005.* Jesús M^a. Goñi Servicio de Asesoramiento Educativo. Vicerrectorado de Innovación Docente de la UPV/EHU.
- Programa de Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo (AICRE). Curso 2004-2005.* 2005. Jesús M^a. Goñi. Alfredo Goñi, Teresa Nuño, José M^a. Madariaga, Jenaro Gisasola. ISBN. 84-8373-799-X. Servicio Editorial UPV/EHU.
- El Programa de Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo (SICRE). Curso 2005-2006.* 2006. Jesús M^a. Goñi, Alfredo Goñi, Jenaro Gisasola, Teresa Nuño y Teodoro Palomares. ISBN. 84-8373-897-X. Servicio Editorial UPV/EHU.
- Evaluación del Plan para la Implementación del Crédito europeo (ECTS) en UPV/EHU. Curso 2005/2006. INFORME FINAL PROGRAMA ASESORAMIENTO PARA LA INTRODUCCIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO "AICRE - 2^a CONVOCATORIA.* 2006. Servicio de Asesoramiento Educativo. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU.
- Programa IBP. Guía de la Titulación. Protocolo. Febrero, 2007.* Servicio de Asesoramiento Educativo. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU
- Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales.2004.* Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. ISBN 92-894-4740-0
- ANECA. *Créditos ECTS y métodos para su asignación.* http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_bolonia.html.