



XVIII Reunión ASEPULT-España  
León, Junio de 2004

**REFLEXIONES SOBRE LA ACCIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS DE ECONOMÍA APLICADA EN EL MARCO DEL FUTURO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**QUINDÓS MORÁN, M<sup>a</sup> del Pilar** ([quindosmaria@uniovi.es](mailto:quindosmaria@uniovi.es))

Profesora Ayudante de la Universidad de Oviedo (Dpto. de Economía Aplicada)  
Av/ del Cristo S/N (CAMPUS DEL CRISTO). Oviedo (ASTURIAS), C.P.: 33006  
Tlf.: 98510; Fax: 985105050

**RUBIERA MOROLLÓN, Fernando** ([frubiera@uniovi.es](mailto:frubiera@uniovi.es))

Profesor Asociado de la Universidad de Oviedo (Dpto. de Economía Aplicada)  
Av/ del Cristo S/N (CAMPUS DEL CRISTO). Oviedo (ASTURIAS), C.P.: 33006  
Tlf.: 985102843; Fax: 985105050

**VICENTE CUERVO, María R.** ([mrosalia@uniovi.es](mailto:mrosalia@uniovi.es))

Profesora Ayudante de la Universidad de Oviedo (Dpto. de Economía Aplicada)  
Av/ del Cristo S/N (CAMPUS DEL CRISTO). Oviedo (ASTURIAS), C.P.: 33006  
Tlf.: 985105053; Fax: 985105050

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, acción docente, modelo pedagógico personalizado y Economía Aplicada.

**AREA TEMÁTICA 8:** *Metodología y didáctica de la economía*

**Resumen:**

En los últimos años se ha producido una importante revolución tecnológica que ha afectado plenamente a la actividad docente. Un profesor cuenta ahora con un creciente volumen de recursos técnicos para el desarrollo de su docencia gracias a lo que es posible lograr una significativa mejora en la calidad de su actividad. En este contexto y teniendo en cuenta el importante descenso del volumen de alumnos, a causa de las menores tasas de natalidad existentes desde los años 80, se puede concluir que en la Universidad española del presente es posible dar un giro a la actividad docente implantando un modelo de enseñanza más personalizado que responda a las necesidades que las sociedades actuales están demandando. Dicho giro permitiría, asimismo, lograr una convergencia pedagógica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, es preciso hacer uso de una amplia combinatoria de métodos docentes. A las lecciones magistrales y las clases prácticas se les debe añadir, en un nivel de importancia similar o superior, los seminarios y los trabajos tutorizados. En esta comunicación se propone una reflexión sobre la utilización de todos estos métodos en las materias de *Economía Aplicada*.

# **REFLEXIONES SOBRE LA ACCIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS DE ECONOMÍA APLICADA EN EL MARCO DEL FUTURO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*"(...) construyamos, no Escoriales, alcázares y basílicas, que ya tenemos, sino el edificio espiritual de la futura España regenerada, resucitada, mediante una educación y una enseñanza inspiradas en el ideal más alto, pero llenas de la vida moderna. Tamaño trabajo, arduo sin duda, es para nosotros de pura abnegación; los que a él se consagren no esperen recompensas exteriores, halagos del mundo y de la vanagloria; no esperen tampoco vivir para el tiempo en que den fruto sus esfuerzos de ahora. Tengamos caridad; vivamos y trabajemos para el porvenir que no hemos de ver, y seamos como aquellos ancianos de que nos habla Cicerón en su tratado De Senectute:... Sed iidem in eis elaborant, quae sciunt nihil ad se omnino pertinere. HE DICHO".*

*Leopoldo Alas Clarín, Un discurso.*

## **1.- Introducción.**

Los cambios tecnológicos, económicos y sociales operados a lo largo de las dos últimas décadas han dado lugar a una creciente demanda de conocimientos y formación. En la que se ha denominado como *sociedad del conocimiento* se demanda a las universidades un producto formativo mucho más elaborado y adaptado a las nuevas necesidades que han aparecido. La universidad, por su parte, está en disposición de satisfacer esta mayor exigencia que se le formula ya que la revolución tecnológica que se está produciendo en los países desarrollados permite un significativo aumento de la calidad y la productividad de la actividad de la institución más importante en la difusión y creación de conocimientos. Estamos, además, en un contexto de cambio normativo en el camino hacia una convergencia pedagógica que permitiría crear en Europa un Espacio Común de Educación Superior antes de 2010. Es por lo tanto el momento apropiado para abrir la reflexión y generar el debate entre el profesorado universitario con la intención de que ello sirva para construir una futura universidad europea capaz de dar respuesta a las expectativas que la sociedad ha puesto sobre ella.

El objetivo de esta comunicación es precisamente servir a la generación de esa reflexión y debate. Se propone un análisis de los recursos y métodos docentes aplicables en el ámbito del área de economía aplicada con el fin de evaluar que recursos y que métodos son más apropiados para una enseñanza adaptada a las necesidades de las modernas sociedades. Para ello se ha organizado el trabajo respondiendo a la siguiente estructura. Primero se intenta hacer un bosquejo de los cambios que están afectando a la educación superior, tanto desde la perspectiva de la oferta como de la demanda (apartado segundo). Una vez precisado el contexto en el que nos encontramos se realiza un repaso detallado de los recursos didácticos (apartado tercero) y los métodos docentes (apartado cuarto). Finalmente (apartado quinto), y gracias al recorrido realizado, se completa el trabajo con un último apartado en el que se hace una propuesta general de una nueva combinatoria de métodos y recursos con la que ponga más acento en la enseñanza personalizada y activa y que responda a las exigencias del nuevo marco normativo derivado de la adaptación al Espacio Europeo Común de Enseñanza Superior. El trabajo se completa con unas breves conclusiones y un resumen final (apartado sexto).

## **2.- Nuevas necesidades y exigencias de la educación superior en Europa en el marco de la *sociedad del conocimiento*.**

En los últimos años se ha ido conformando en el seno de las economías más avanzadas una nueva realidad social que podemos caracterizar con, al menos, tres rasgos que poseen un denominador común: la importancia de los conocimientos.

En primer lugar, la economía se ha inmaterializado. Ya Daniel Bell, en 1974 (*The coming of postindustrial society*), hablaba de una nueva economía, que denominó como *post-industrial*, donde se producía un trasvase de recursos relativos desde las actividades materiales (las manufacturas), intensivas en energía y capital, a las actividades inmateriales (los servicios), intensivas en conocimientos. El conocimiento tecnológico y científico se configura, así, como un elemento esencial en el crecimiento y desarrollo económico de empresas, regiones y países.

En segundo lugar, el espectacular desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (las TICs) ha permitido crear redes *virtuales* y *descentralizadas*, desde las que es posible un acceso casi infinito a la información. Durante un largo tiempo se habló de que estábamos en la *era de la información*, precisamente por esta facilidad para acceder a la misma. Pero el propio desarrollo masivo de redes de comunicación cada vez más baratas, abiertas y globales, ha hecho que se acabe apreciando, más que la información en sí misma (los datos), la capacidad de elaborar y extraer significados y relaciones a partir de esa información, es decir, los conocimientos.

En tercer lugar, esta nueva sociedad ha visto como se suceden y superponen continuas innovaciones tecnológicas en todos los campos que imponen una necesidad de formación permanente de los trabajadores. La formación se convierte en algo continuo y necesario para permanecer en mercados de trabajo que son cada vez más competitivos en conocimientos.

Es lógico que en una sociedad en la que los conocimientos se convierten en el recurso más valorado esta las entidades de generación de saber y formación adquieran se conviertan en instituciones prioritarias. Se puede considerar, por lo tanto, que esta es también la era de la Universidad dado que esta es la principal institución encargada de administrar y generar los conocimientos en las sociedades actuales. Sin embargo, el escenario en el que la Universidad debe desarrollar su actividad hoy también ha cambiado profundamente como reflejo del cambio social.

Por el lado de la oferta se ha intensificado la competencia, que aparece como un elemento novedoso de la actividad universitaria. Por una parte, se ha asistido a una multiplicación de universidades en España que sitúa a muchas de ellas en una difícil situación de cara a su supervivencia. Por otra parte las universidades ya no son las únicas instituciones que imparten educación superior. En muchos países proliferan los centros no universitarios que rivalizan por un mismo mercado de potenciales estudiantes<sup>1</sup>. La educación no reglada ocupa posiciones cada vez más importantes, en especial en lo que se refiere a atender aquella demanda que procede de trabajadores

---

<sup>1</sup> *"En la víspera del nuevo siglo, se da una demanda sin precedentes para una gran diversificación en la educación superior junto con un aumento de la conciencia de su vital importancia para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro; para ello, las nuevas generaciones deben equiparse con nuevas habilidades, conocimientos e ideales. La educación superior incluye cualquier tipo de estudios, formación y formación para investigación de nivel post-secundario, suministrados por las universidades y otras instituciones de educación superior, autorizadas como tales por la Administración Pública"* (UNESCO, 1998).

en activo que buscan renovar y mantener sus conocimientos. Por último, la enseñanza no presencial está posibilitando la competencia a distancia con centros que tienen estructuras de costes más flexibles o que disponen en su haber de un alto prestigio internacional que ahora pueden explotar desde la distancia (*Libro Blanco de la Universidad de Oviedo*, 2002).

Por el lado de la demanda también se han producido cambios importantes. La natalidad está experimentando un fuerte descenso, tanto en España como en el resto de Europa. Para nuestro país Puyol (2000) vaticina la desaparición de las aulas masificadas para el entorno del año 2010 al prever un descenso del número de potenciales estudiantes superior al 40 por ciento respecto de los existentes en el 2000. Por lo tanto, que la Universidad siga creciendo en el futuro dependerá más de que logre satisfacer las demandas de los trabajadores activos que del tradicional *mercado* que suponen jóvenes sin experiencia laboral. Asimismo, la velocidad a la que avanzan las ciencias exige titulaciones flexibles capaces de adaptarse a las novedades. *“Se necesita una mayor implicación y compromiso del sector de la educación superior en la educación continuada. El cambio tecnológico supone un nuevo equilibrio entre la educación inicial y la educación continuada de cara el futuro (...) Para conseguir ese equilibrio, las instancias de educación superior han de ajustar sus estructuras académicas, sus métodos pedagógicos y los sistemas a través de los cuales imparten sus cursos”* (Comisión Europea, 1991).

Además, la Universidad no puede permanecer de espaldas a la internacionalización general de la sociedad y la economía. Ante nosotros se presenta un contexto en el que esta institución, con vocación de conocimiento universal, puede volver a jugar en el terreno que le es propio: el marco internacional (Comisión Europea, 2003). Por otra parte, *“(...) la potencial expansión de la educación transnacional procedente del exterior, en régimen de franquicia o en sistema abierto, ha sido ampliamente ignorada por las universidades y los gobiernos europeos o a lo sumo se percibe como una amenaza vaga de los sistemas nacionales de educación superior. Sin embargo, debe haber razones para su expansión, más allá del hecho de que esta clase de educación transnacional utiliza el inglés como lengua de expansión. La educación transnacional se basa a menudo en un análisis de mercado que hasta ahora era desconocido por la mayoría de las universidades europeas continentales (...) A un nivel más profundo, probablemente se hallen razones más desagradables, como la opinión desfavorable que muchos estudiantes extranjeros parecen tener de los servicios de atención a las necesidades de los estudiantes en Europa o como la disposición de los estudiantes europeos para obtener fuera aquello de lo que creen carecer dentro”* (Haug, tomado del *Informe Brincall*, 2000).

Finalmente, se ha producido una revolución tecnológica que, por primera vez, afecta plenamente a las actividades terciarias (Martínez y Rubiera, 2000). Todo el cambio técnico producido durante los siglos XIX y XX afectaba a las actividades manufactureras (las más estandarizadas). Sin embargo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son un cambio técnico que afecta de lleno a los servicios. La revolución tecnológica ya ha transformado a la banca, a los servicios comerciales y a los servicios de ocio. La enseñanza será la siguiente en la lista de actividades afectadas por el cambio técnico apreciándose ya los efectos derivados de las nuevas tecnologías en la forma de organizar la docencia. La Universidad debe aprovechar esta oportunidad para complementar su oferta tradicional e insustituible, la enseñanza presencial, con las posibilidades que los nuevos medios le brindan. *“Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación comienzan a aportar todos los elementos de una verdadera revolución pedagógica marcada, en primer lugar, por el abandono de la forma vertical de formación (transferencia vertical de conocimientos),*

para dar lugar a una forma de anillo en el cual el docente se transforma en un facilitador de un proceso centrado en el alumno y en la capacidad de éste para descubrir los conocimientos a su propio ritmo y en colaboración con los demás alumnos y los facilitadores; todo ello sin hacer desaparecer la necesidad de un contacto directo entre estudiante y profesor y estudiantes entre sí, lo que favorece la integración social. En segundo lugar, esta nueva tecnología libera las limitaciones de espacio y tiempo, gracias a un modo de funcionamiento asincrónico" (UNESCO, 1998).

En definitiva, ha cambiado el entorno de funcionamiento de las universidades, que ahora deben actuar en el marco de una economía y una sociedad plenamente internacionalizada, ha cambiado la forma de desarrollo de la actividad docente, necesariamente más tecnificada, y han cambiado los estudiantes, que exigen mayor calidad porque tienen alternativas y, en un creciente número, son trabajadores en activo que buscan la actualización de sus conocimientos. Para atender a todo ello se debe realizar una modificación del modelo pedagógico. De un *modelo instruccional*, centrado en la enseñanza y en el profesor, se debe pasar a un *modelo personal*, centrado en el aprendizaje y en el alumno. Dicho de otro modo, en la Universidad del siglo XXI no es suficiente enseñar conceptos (aprenderlos desde la perspectiva del alumno). Hay que *enseñar (aprender) a aprender* nuevos conocimientos y también *enseñar (aprender) a emprender, a hacer y a ser* (UNESCO, 1998). La Universidad de hoy debe enseñar conceptos, habilidades y valores para responder a lo que la sociedad de ahora exige de ella.

Fijémonos en que todo esto nos lleva a un modelo de Universidad muy similar a de sus orígenes, los *Studium Generale* de la edad media. Es decir, una Universidad en la que se generan comunidades de profesores y estudiantes (*modelo pedagógico personal*), con amplia movilidad de todos ellos en un espacio común (el Espacio Europeo de Enseñanza Superior) y un sistema de homologación de títulos y acreditación de la calidad. "(...) Volviendo a sus orígenes, las universidades alientan la movilidad de los profesores y de los estudiantes, y estiman que una política general de equivalencia en materia de estatus, de títulos, de exámenes (aún manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión contemporánea" (Tejerina, 2003).

Las Universidades europeas han hecho una firme apuesta por reestructurar a la institución académica buscando lograr, de nuevo, su adaptación a las exigencias sociales que se formulan en la actualidad. El inicio de este nuevo esfuerzo de renovación se podría fijar el 18 de septiembre de 1988 (en el noveno centenario de la Universidad), en la ciudad de Bolonia (sede del primer *Studium Generale*) donde se firmó la *Carta Magna de la Universidad* por los rectores de 29 países europeos (los pertenecientes a la actual Unión Europea, entonces Comunidad Económica Europea, más aquellos que estaban, o siguen estando, en proceso de incorporación al proyecto de integración económica y política que es dicha Unión Europea).

En sus principios generales la *Carta Magna* define a la Universidad como una "institución autónoma encargada de producir y transmitir cultura y conocimiento mediante la investigación y la docencia"<sup>2</sup>. La libertad en sus actividades es un principio que se reconoce como esencial para un correcto funcionamiento de la institución que deberá actuar "rechazando la intolerancia y abriendo el diálogo". Los Rectores aceptan

---

<sup>2</sup> En la *Carta Magna* éste es el modo con el que se ordenan las funciones investigación/docencia. La LOU respetará este orden en su artículo primero (título preliminar) siendo diferente al que establecía la LRU donde la docencia precedía a la investigación.

un compromiso para construir un espacio común de funcionamiento de las Universidades europeas que permita la absoluta movilidad de estudiantes y profesores.

Diez años después, el 25 de mayo de 1998, la *Declaración de la Sorbona*<sup>3</sup> subrayó el papel central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea. Asimismo, hizo hincapié en la construcción de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior retomando los postulados de la *Carta Magna*. Varios países europeos han aceptado los compromisos que se deducen de dicha declaración suscribiéndola e iniciando desde entonces una reforma de sus sistemas educativos caminando hacia una convergencia pedagógica que permita el reconocimiento automático de calificaciones y titulaciones.

El 19 de junio de 1999 los Ministros de Educación de los países de la Unión, reunidos nuevamente en Bolonia, firman la *Declaración de Bolonia*<sup>4</sup>. En ella se establece un rumbo y unos firmes propósitos de convergencia en la educación superior europea. Así se propone un sistema de titulaciones flexible, fácilmente legible y comparable; basado en dos ciclos, el Grado y el Postgrado o *Master*, y basado también en la adopción de un sistema de *créditos* común como instrumento de valoración del trabajo de cada materia.

Según un documento aclaratorio del significado de la *Declaración de Bolonia* elaborado por la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea (2000) el acuerdo firmado en 1999 se puede traducir a los siguientes aspectos prácticos:

1.- Armonizar la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias. Para ello se debe producir una convergencia de todas las titulaciones a los dos niveles antes citados: Grado y el Postgrado. El Grado será un primer nivel a medio camino entre las Diplomaturas y Licenciaturas españolas. El Postgrado serán los estudios de *Master* (o Maestría) y, posteriormente, de Doctorado.

2.- Implantar un sistema de medida de las titulaciones y programas común. Este sistema será el *crédito europeo* o *ECTS* (*ECTS* son las siglas de *European Credits Transfer System*). La diferencia entre este nuevo *crédito ECTS* y el *crédito* que se usaba en España es que mientras que el *crédito europeo* mide el trabajo del alumno, inspirado en un *modelo pedagógico personal*, el *crédito español* está diseñado desde la perspectiva del profesor y mide el número de horas de clases presenciales precisas para desarrollar una asignatura de acuerdo con la filosofía de un *modelo pedagógico instruccional*. Por lo tanto, *“la aceptación e incorporación del crédito académico europeo al sistema universitario español deberá generar un cambio radical en este, hasta ahora centrado en la docencia que debe impartir el profesor para pasar a un modelo cuyo norte, cuyo centro de gravedad, cuya referencias va ha ser el trabajo, personal o en equipo, y el aprendizaje del alumno”* (Tejerina, 2003).

3.- Incorporar el Suplemento Europeo al Título (SET). El SET consiste en un modelo de información normalizada, un suplemento que añade información al título obtenido mediante una descripción de la naturaleza, nivel, contexto y contenido del mismo. Esto permitirá incrementar la transparencia y el reconocimiento académico y profesional de cada estudiante.

---

<sup>3</sup> Firmada sólo por cuatro países (Francia, Alemania, Italia y el reino Unido)

<sup>4</sup> Firmada ya por 31 estados europeos.

4.- Generalizar y normalizar el programa de evaluación de la calidad e incorporar programas de acreditación y certificación de titulaciones y docentes. Indudablemente un Espacio Europeo de Enseñanza Superior común descansa en el supuesto de elección de los estudiantes, pero para que esa elección sea posible debe haber un sistema de evaluación y acreditación calidad de cada centro y de sus docentes.

Se espera que la implantación de estas reformas ayuden a Europa a convertirse en "(...) *la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social*" (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

Como se puede ver, se perfila un nuevo y exigente escenario para la Universidad y sus profesores, aquellos sobre los que, al final, acaban recayendo estas nuevas exigencias. Aunque el proceso requiere un periodo de adaptación y cambio se trata de una realidad muy cercana. En el Consejo Europeo de Barcelona (2002) se acordó el propósito de ajustar los planes de estudios y los ciclos formativos a los compromisos precisos para construir un Espacio Europeo de Enseñanza Superior antes del año 2010. Recientemente, en la Conferencia de Ministros responsables de la educación superior de 21 países europeos celebrada en Berlín en septiembre de 2003, se ha acordado que para hacer realidad este propósito deberían empezar a implantarse las nuevas titulaciones en el entorno del año 2005.

¿Cuál es, sin embargo, la situación real de la Universidad europea o española ante estos inminentes retos? En la Unión Europea existen unos 3.300 centros de enseñanza superior y aproximadamente 4.000 en toda Europa. Estos centros contaban en 2000 con 12,5 millones de estudiantes (frente a los menos de 9 millones existentes en el año 90). Existe una diversidad en términos de organización, gestión y condiciones de funcionamiento, idioma y contratación de los profesores bajo la que será difícil una convergencia plena conforme a los propósitos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Por otra parte, la movilidad de estudiantes es, hoy en día, una realidad muy marginal. En 2000 sólo el 2,3 por ciento de los estudiantes europeos realizaban estudios en otro país distinto al suyo, aunque la cifra es muy diferente según naciones (del 68 por ciento de los estudiantes luxemburgueses al 0,7 por ciento de los británicos pasando por el 9 por ciento de los griegos o el 1,2 por ciento de los españoles)<sup>5</sup>.

Hay países que ya disponen de sistemas educativos muy próximos a los contenidos de la reforma derivada de la convergencia europea. En otros, hace tiempo que se ha modificado el marco legal para adaptar las estructuras universitarias al cambio que se avecina. Sin embargo, hay países que presentan modelos universitarios tan alejados del referente común que impondrá la convergencia europea que muestran un evidente retraso en el proceso de adaptación. La tan temida *Europa de dos velocidades*, que tanto llegó a preocupar cuando se estaba en el proceso de convergencia nominal que implicaba la unión monetaria, puede acabar siendo una realidad en la *convergencia pedagógica* que impone el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

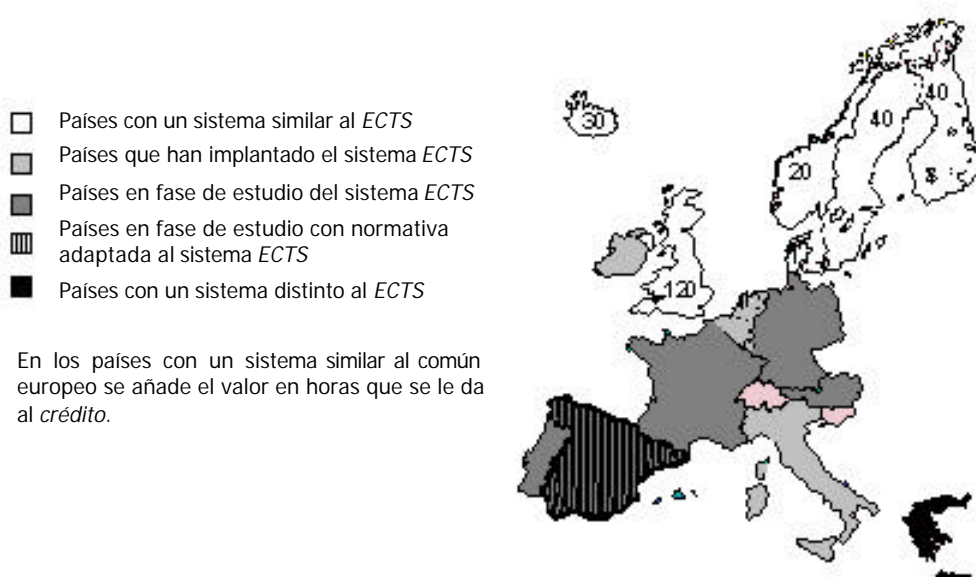
---

<sup>5</sup> Datos procedentes de la Comisión Europea (2003), *Informe sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento*.

Así, aunque sólo Bélgica, Italia e Irlanda han incorporado ya plenamente el nuevo sistema europeo de *créditos ECTS*, Dinamarca, Finlandia, los Países Bajos, Noruega, Suecia, el Reino Unido, Islandia, Chipre, Estonia, Hungría, Latvia, Malta y Rumania tienen un sistema de medida muy próximo y compatible con el que se postula para ser el modelo común europeo. Más retrasados están Portugal, Francia, Alemania, Austria, Polonia, Eslovenia, Kosovo y Lituania que se encuentran en proceso de estudio. Grecia es el caso que se mantiene más alejado del nuevo modelo ya que a fecha actual continúa con modelo totalmente distinto. España ha elaborado recientemente el Real Decreto regulador de los nuevos créditos ECTS pero toda su docencia y planes de estudios (al margen de algunos proyectos experimentales) sigue organizada mediante un modelo de créditos basado en las horas de trabajo en el aula<sup>6</sup>.

Algo parecido está ocurriendo con el SET (Suplemento Europeo al Título). Aunque estaba prevista su inclusión a lo largo del curso 2002-2003 muchos países están aún adaptando sus sistemas legales, administrativos e informáticos a las nuevas exigencias que implica el SET.

### Situación actual de la adaptación de los países de la UE al sistema europeo de créditos (1999-2001)



Fuente: Tomado de Corcuera y Pagani (2002).

En España, se ha iniciado recientemente el camino hacia la convergencia. En el plano normativo la Ley Orgánica de Universidades (LOU), del 21 de diciembre del 2001, supone, por fin, una adaptación de la legislación española al marco del futuro

<sup>6</sup> Los países mencionados son aquellos que firmaron los compromisos deducidos de la *Declaración de la Sorbona* y de *Bolonia*. La información procede de Corcuera y Pagani (2002). En el mapa sólo se recogen los países pertenecientes a la Unión Europea.



Espacio Europeo de Enseñanza Superior<sup>7</sup>. Sin entrar en el complicado debate de los aspectos más polémicos de la LOU y centrandó nuestra atención únicamente en aquellos aspectos vinculados a la convergencia con Europa en materia educativa, la nueva ley recoge la necesidad de adaptación del sistema de educación superior español al común europeo nacido de los acuerdos de La Sorbona y Bolonia, aunque sea de un modo un tanto superficial (pendiente de su desarrollo actual en los diferentes reales decretos reguladores de los planes de estudios, las funciones del profesor, convalidaciones y transferencias entre titulaciones, entre otros).

Dice la LOU, en su artículo 87, "*En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*".

Algo más precisa es al recoger los cambios necesarios en las enseñanzas y títulos, artículo 88, donde establece una reforma de ciclos y titulaciones para la homologación de los mismos con los europeos correspondiendo al Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, tomar las medidas oportunas. También indica en este artículo que "*El Estado, las Comunidades Autónomas y las Universidades fomentarán la movilidad de los estudiantes en el Espacio Europeo de Enseñanza a través de programas de becas y ayudas y créditos al estudio o, en su caso, complementando los programas de becas y ayudas de la Unión Europea*".

En el artículo 89 se extiende esta movilidad al profesorado universitario. En otros artículos que son citados en el referido artículo 89 se recoge que se iniciarán procesos de habilitación y acreditación del profesorado universitario como garantía de la calidad del mismo.

En el plano real existe un retraso más palpable en la adaptación de la Universidad de nuestro país a la nueva realidad de convergencia europea. El sistema docente español no está basado, salvo casos particulares, en el trabajo del alumno y se establece un número de semanas del curso académico muy por encima de la media europea. También los programas siguen estructurados desde la perspectiva del profesor y no desde la perspectiva del trabajo del alumno. Estos aún no introducen en sus contenidos habilidades y valores, ciñéndose al desarrollo de conocimientos. Tampoco se ha emprendido la reforma de los títulos, muy alejados de los ciclos europeos (Corcuera y Pagani, 2002).

En definitiva, el sistema educativo español sigue estando fuertemente basado en un *modelo pedagógico instruccional*. Las reformas legales aún no han llegado a las aulas en donde se dista mucho de trabajar bajo un modelo más basado en el aprendizaje del alumno (*modelo pedagógico persona*).

Aunque aún está pendiente completar la reforma legal que ampare el tránsito de uno a otro modelo pedagógico así como el desarrollo de las nuevas titulaciones, lo más preocupante resulta ser el reducido conocimiento del alcance de esta reestructuración entre buena parte del propio profesorado. Es de temer que sin un amplio entusiasmo por parte del mismo no se pueda llegar a aprovechar el momento y hacer un cambio profundo de la forma de impartir nuestra docencia. Todo podría acabar en un maquillaje de las titulaciones perdiendo, así, una oportunidad de oro para modernizar nuestra Universidad.

---

<sup>7</sup> En su exposición de los motivos la LOU dice "(...) *la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a la integración en el Espacio Europeo común de Enseñanza Superior*".

¿Se aplicará una triste regla de tres para diseñar los nuevos planes de estudios y programas o, por el contrario, se logrará impulsar un verdadero y profundo cambio en la educación superior española? En el profesorado universitario, en su disposición y entusiasmo por el cambio y en su aptitud reside la respuesta a esta cuestión. Este trabajo pretende animar a la reflexión sobre las implicaciones sobre la práctica docente del cambio que se avecina. Conforme a la propuesta realizada en la introducción realizaremos primero un breve repaso de los recursos didácticos disponibles en el área de economía aplicada evaluando las posibilidades de cada uno de ellos en el marco de una docencia más personalizada. Posteriormente repetiremos la evaluación con los métodos docentes aplicables a las asignaturas de economía aplicada. Todo ello nos conducirá a una reflexión final sobre una combinatoria de recursos y métodos más apropiada para responder al nuevo espíritu docente que subyace en las reformas que se van a derivar de la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

### **3.- Evaluación de los recursos didácticos aplicables a las asignaturas de economía aplicada desde la perspectiva del nuevo contexto de la docencia universitaria en Europa.**

Los recursos didácticos son aquellos medios auxiliares que ayudan al docente a desarrollar sus explicaciones y/o acercan a los alumnos el contenido de la materia. Evidentemente los recursos aplicables en cada caso dependen de las características de la disciplina que se va a impartir. En el caso de las materias de economía aplicada, podemos referirnos, al menos, a cinco recursos de apoyo a nuestra docencia: la pizarra, las transparencias, las proyecciones desde el ordenador, el vídeo, los documentos escritos y el conjunto de las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la docencia. Repasemos brevemente las principales virtudes e inconvenientes de cada uno de estos recursos didácticos.

#### ***La pizarra: un recurso tradicional que resiste el empuje de las nuevas tecnologías***

Empezaremos por uno de los recursos tradicionalmente más usado: la pizarra o encerado. Este medio empezó a ser utilizado en el siglo XVIII pero, a pesar de su antigüedad, sigue estando plenamente vigente en todas las aulas, sean las de educación básica o las de educación superior. La exposición oral de un tema suele requerir del apoyo gráfico o el uso de esquemas. Indudablemente, los temas en los que es preciso desarrollar contenidos matemáticos necesitan también de un soporte para su transmisión escrita. La pizarra permite hacer todo esto con gran flexibilidad e idoneidad didáctica.

Es cierto que en los últimos años se han desarrollado nuevas tecnologías que parecían ser capaces de desplazar a la tradicional pizarra. La exposición de un desarrollo matemático, o un gráfico puede hacerse mediante diapositivas, en las que es posible incorporar colores y fotografías. Indudablemente estos medios permiten una mayor calidad y precisión. Por otra parte, mientras que es muy fácil equivocarse sobre la pizarra resulta mucho más difícil cometer un error en las diapositivas ya que se tiene la oportunidad de hacerlas antes de la clase y repasarlas depurando erratas. Además, podemos entregar a nuestros alumnos los materiales que hemos usado para que hagan uso de ellos durante y después de la clase.

A pesar de ello, la pizarra sigue estando presente en todas las aulas. Esto es una prueba irrefutable de que tiene ciertas ventajas que no poseen otros nuevos medios técnicos. Por ejemplo, si durante el desarrollo de una explicación se plantea una

pregunta que obliga ha hacer una variación sobre lo preparado, ésta puede resolverse sobre la pizarra. Por otra parte, el hecho de que el profesor deba escribir los contenidos de lo que explica al mismo tiempo que desarrolla su exposición le obliga a seguir un ritmo realista, cosa que puede no pasar con las proyecciones con las que se suelen provocar aceleraciones excesivas del ritmo de la exposición.

No hay duda de que este medio tradicional se reinventará en modernas y más perfeccionadas versiones que superarán a la sucia, aunque entrañable, tiza. Por ejemplo, existen ya punteros con los que basta con escribir sobre un papel para que un *software* traslade la escritura al ordenador desde el que se puede proyectar. Esto permite almacenar los textos escritos durante la clase pudiendo volver a ellos o entregarlos a los alumnos al final de la misma.

### ***El apoyo en proyecciones: las transparencias y las diapositivas***

Este medio permite la presentación de imágenes, esquemas o desarrollos matemáticos con los que apoyar y/o complementar la exposición oral del profesor. Es un recurso de extraordinaria utilidad con el que, siempre que se haga un *buen uso*, se puede lograr una mayor participación del alumno.

La versión tradicional de este recurso consiste en filminas que se proyectan sobre una pantalla. Este método ha quedado completamente superado por las nuevas diapositivas que se pueden realizar con ordenador y proyectar con extraordinaria calidad mediante el uso de cañones de proyección. De este modo se posibilita el empleo de una mayor gama de colores, la introducción de vídeo y audio o el diseño dinámico de gráficos o esquemas. Si los proyectores tradicionales no han sido totalmente desplazados aún, sólo se debe al enorme coste que representa equipar con cañones de proyección a todas las aulas<sup>8</sup>.

Para hacer un *buen uso* de este instrumento se necesita tener en cuenta varios aspectos importantes (algunos han sido tomados de Amat y Pineda (1996) y otros de la guía de estilo de Aulanet (2003)):

- 1.- Los textos y gráficos presentados han de tener unas dimensiones adecuadas que permitan una buena visualización (letra grande, pocas líneas por transparencia ampliamente espaciadas entre sí, márgenes amplios, colores que contrasten y un número reducido de los mismos).
- 2.- Se debe evitar la excesiva complejidad de las diapositivas así como el abuso de efectos dinámicos o sonoros.
- 3.- No debe concebirse a la diapositiva como la proyección escrita de lo que se va exponiendo oralmente. El discurso y la diapositiva no deben ser iguales. Hay que interpretar a la segunda como un guión proyectado del primero. Es decir, la fachada visual del contenido oral que vamos desarrollando.
- 4.- Debe evitarse un uso excesivo de diapositivas y, sobre todo, el cambiarlas a gran velocidad.
- 5.- Aunque hay autores que no aconsejan entregar a los estudiantes las fotocopias o los archivos con las transparencias, con el fin de evitar una aptitud pasiva de los mismos, la mayoría de expertos recomiendan lo contrario, ya que con ello se logra evitar que los alumnos tomen excesivas notas durante la clase y no presten la suficiente atención a las explicaciones.

---

<sup>8</sup> Nos referimos principalmente al coste económico, aunque es indudable que existe un nada despreciable coste de transacción para el profesor.

### ***El vídeo en el aula: un recurso interesante para su uso puntual***

Los vídeos, en formato VHS o DVD (este formato, el DVD está ahora integrado en las últimas generaciones de ordenadores pudiendo ser proyectados desde los mismos con el uso de cañones de proyección), constituye un tercer instrumento docente al que podemos recurrir en el aula.

Muchos profesores suelen expresar sus recelos sobre la utilización de vídeos para fines docentes. Los estudiantes que ahora llegan a la universidad han crecido aprendiendo con un cierto abuso de la iconografía visual. Un rápido repaso por los libros de texto actuales y las técnicas didácticas usadas en colegios e institutos nos llevan a la conclusión de que estas nuevas generaciones tienen una, tal vez excesiva, especialización en el aprendizaje visual. Ello no es más en sí mismo, pero sí lo es el hecho de que el uso de la imagen se haya generalizado como instrumento de formación en detrimento de la utilización de los textos. Atendiendo a ello, parece conveniente no utilizar en exceso el vídeo como recurso para la enseñanza superior.

Ahora bien, una o dos sesiones en las que se proyecte un buen reportaje o una conferencia grabada puede ser de enorme utilidad, además de ayudar a romper con la monotonía del curso.

### ***Los documentos escritos: la importancia de formar universitarios habituados al uso de todo tipo de textos***

No hay duda, sin embargo, que mucho más apropiado para la enseñanza superior es el uso de documentos escritos. Además del manual (o manuales) de referencia, que ha de servir al estudiante como complemento dentro y fuera del aula, se puede recurrir al uso de textos que sirvan de apoyo a seminarios o complemento de las explicaciones. Los documentos escritos permiten que el aprendizaje se realice en cualquier tiempo y lugar, tienen un coste bajo, son permanentes y consistentes, permiten una interpretación personal, se adecuan al ritmo de estudio de cada alumno así como a sus habilidades e intereses y permiten la relectura y la lectura selectiva (Amat y Pineda, 1996).

Estos documentos escritos pueden ser de diferente tipo: los libros de texto, auto-informativos o de consulta; los folletos, las revistas y las guías didácticas; artículos científicos o divulgativos; o los apuntes. Todos ellos son instrumentos apropiados para distintos fines. No se debe olvidar nuestra responsabilidad en lograr una formación integral del alumno y eso pasa, necesariamente, por el adiestramiento en el mejor instrumento posible del aprendizaje: el libro.

En este sentido puede ser interesante intentar que el alumno se acostumbre a utilizar textos en otro idioma (el inglés, como principal lengua de la *Economía*). Es muy probable que encontremos un rechazo fuerte por parte de la mayoría de los estudiantes no acostumbrados a esta tarea pero, sin necesidad de hacer de los textos en otro idioma una pieza clave de las clases, se les debe hacer ver el valor de dominar el inglés en nuestra ciencia. No obstante, al mismo tiempo, se les debe inculcar el respeto por nuestro idioma. Por ello se recomienda que todos los comentarios que pudieran surgir en clase sobre un texto en otro idioma deben de ser realizados usando un escrupuloso castellano.

Es importante seleccionar los textos más adecuados desde la perspectiva de los contenidos como del grado de dificultad. Sin embargo, no resulta estéril enfrentar a los alumnos a, al menos, un texto que esté un cierto nivel por encima de sus capacidades

medias. Por una parte, esto servirá para atender el ansia de conocimientos de los más aventajados. Por otra parte, para el resto del alumnado, la experiencia de leer algo *duro* les puede servir para ser conscientes de algo que, a medida que avanzan en sus estudios, deberíamos lograr que les quedase muy claro: el grado de su *ignorancia*. Uno va ascendiendo en sus conocimientos cuando va siendo más consciente de lo *ignorante* que es en realidad. Se debería lograr, por lo tanto, que un diplomado sea algo más consciente de su *ignorancia* que el no diplomado, del mismo modo que un licenciado o un doctor deberían llegar a ser más conscientes aún de su propia *ignorancia*, lo que les llevará a hablar con mucha más cautela y precisión.

Aunque no tiene una relación directa con el tipo de textos comentados hasta aquí, es preciso hacer una breve referencia a un tipo de texto que, lamentablemente, ha acabado imperando en muchos casos: los apuntes. Muchos alumnos se limitan a trabajar con las notas que toman para preparar las asignaturas y ello a pesar de que se ha demostrado que si los alumnos no están sometidos a la presión de un examen es más eficaz para el aprendizaje la abstención de tomar apuntes (Freiberg (1965) tomado de Juan Herrero (1996)).

El uso sistemático de los apuntes como medio de estudio presenta dos grandes inconvenientes. Por un lado, los alumnos se ven obligados a elegir entre atender y comprender lo que escuchan pero no tomar notas o bien *coger* los apuntes sin llegar a comprender lo que se explica en clase. Por otro lado, se ha demostrado que durante el proceso de tomar apuntes el alumno pierde multitud de apreciaciones e información emitida por el profesor.

Es importante, por lo tanto, intentar hacer que el alumno limite su afán de convertirse en escribano y fomentar el uso de otros materiales más apropiados recomendando, siempre que sea posible, un número reducido de referencias como manuales centrales de la asignatura.

Por último, un tipo muy particular de texto, que nos enlazaría con los recursos didácticos más modernos, es el hipertexto. El hipertexto es una relativamente *nueva* modalidad de escritura<sup>9</sup> que permite una lectura selectiva y adaptada a los conocimientos y necesidades de cada estudiante. Existe una creciente oferta de trabajos de calidad de libre acceso en la Red con estructuras hipertextuales. Por ello, conviene contar con esta modalidad de escritura en nuestras propuestas docentes.

---

<sup>9</sup> Existen antecedentes de hipertextos previos a la era de la informática, algunos son previos, incluso, a la civilización occidental. Es el caso de el *I Ching (el libro de las mutaciones)* que es una de las piezas angulares de la filosofía oriental y uno de los primeros textos conservados de la humanidad. Este libro ha sido pensado para ser leído siguiendo un complejo juego en el que interviene el azar y los intereses subconscientes del lector enlazando los distintos consejos del libro de modo similar a como son diseñados los modernos hipertextos. Dentro de nuestra literatura reciente destaca el vanguardismo de Julio Cortázar en *Rayuela* creando una novela casi *hipertextual* mucho antes de los primeros desarrollos de este lenguaje informático.

## ***Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula: una revolución tecnológica que afecta plenamente a los servicios educativos***

Desde el hipertexto, como último documento escrito (aunque ya no sobre el papel), enlazamos directamente con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como instrumento didáctico. Indudablemente la docencia está experimentando una auténtica revolución tecnológica. Hasta el presente el cambio tecnológico afectaba sólo a las actividades de carácter más material (las actividades manufactureras). Los servicios quedaban fuera de los avances de la tecnología experimentando estancamientos de productividad que han llegado a ser objeto de múltiples investigaciones<sup>10</sup>. Sin embargo, en los últimos años estamos asistiendo a una revolución tecnológica que está afectando de lleno a las actividades inmateriales. Las primeras ramas afectadas han sido las de los servicios financieros y empresariales. Pero durante el último lustro hemos podido asistir al inicio, aún incipiente, de una auténtica revolución tecnológica en la educación.

La primera consecuencia de esta revolución tecnológica que afecta a la educación es el creciente uso de los ordenadores experimentado tanto por los docentes como por los discentes. El ordenador puede ser usado por el profesor como una herramienta de enorme potencialidad en el diseño de clases y materiales. También pueden ser utilizados por los alumnos como pieza fundamental en su aprendizaje. Pero el ordenador también puede ser, en sí mismo, un valioso instrumento didáctico introduciéndolo en el aula (del mismo modo que hemos introducido la pizarra, las proyecciones o los textos).

La primera puerta que se abre al introducir los ordenadores en el aula es la de Internet. La red de redes se ha convertido en un complemento eficaz de otros medios didácticos, especialmente si se pretende aproximar la docencia a la realidad de la actividad profesional que desarrollarán los futuros diplomados en empresariales y en la que el papel desempeñado por Internet tiene una importancia creciente. Así pues, el uso de Internet genera dos grandes ventajas principales para los estudiantes: en primer lugar, proporciona recursos que ofrecen un nuevo medio didáctico que complementa las clases y los instrumentos de aprendizaje; en segundo lugar, su utilización ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender a usar correctamente dichos recursos, lo que genera externalidades positivas para su futuro académico y profesional (Agarwal y Day, 1998).

Además del adiestramiento en el uso de la Red debe usarse el ordenador para el aprendizaje en el manejo de determinados programas cada vez más importantes en la formación de un diplomado en empresariales. Por lo tanto, se debe capacitar al alumno en el manejo de ciertos paquetes informáticos ampliamente utilizados en el mundo real. Una docencia carente de prácticas orientadas a este objetivo estaría ampliamente desconectada de la realidad. Sin embargo, conviene tener en cuenta la variabilidad de los programas y su rápida evolución. No se trata, por lo tanto, de enseñar a manejar la versión "x" del programa "y". Se trata de hacer ver al alumno la potencialidad del ordenador para que lo incorpore al conjunto de instrumentos de los que se vale para su aprendizaje y de los que se valdrá, en el futuro, para el desarrollo de su profesión.

Las posibilidades de los ordenadores en el aula no se acaban con estos dos elementos. El ordenador es un nuevo soporte en el que se pueden usar los nuevos sistemas multimedia, capaces de presentar información textual, sonora y visual al

---

<sup>10</sup> Uno de los estudios económicos más importantes en este campo ha sido el *modelo de crecimiento desequilibrado* de Baumol (1967) a cuyo análisis he dedicado buena parte de mi actividad investigadora (como exponente principal de la misma puede verse Rubiera (2002)).

mismo tiempo. Estos sistemas añaden a los recursos existentes hasta ahora un nuevo instrumento de gran valor. Las videoconferencias y las mediatecas virtuales posibilitan la asistencia a actos realizados en escenarios y momentos lejanos.

El correo electrónico permite complementar las tradicionales tutorías posibilitando una presencia mucho mayor del docente en el proceso de aprendizaje de todos sus alumnos. Las áreas de trabajo corporativo ayudan a desarrollar y potenciar el trabajo en grupo supervisado por el profesor. Los *chats* y las listas de correo posibilitan la realización de debates y colaboraciones entre alumnos y entre alumnos y profesor.

No hay duda que la revolución de las nuevas tecnologías transforma también los aspectos más administrativos de la tarea docente. Las notas se pueden publicar en Red, siempre que se cuente con métodos seguros del control de los datos. Se pueden hacer exámenes de manera virtual o apoyarse en las nuevas tecnologías para la corrección de pruebas o la gestión de sistemas de evaluación continua. Los tableros de anuncios virtuales son un eficiente medio de comunicación entre el profesor y sus alumnos para notificar modificaciones sobre las propuestas acordadas en el aula. La matriculación sin colas, la autogestión del expediente o la disponibilidad de amplia información sobre horarios, programas y fechas de exámenes son otras ventajas que el alumno puede extraer de las nuevas tecnologías.

Las bibliotecas, por su parte, se están convirtiendo poco a poco en algo bien distinto a lo que han venido siendo tradicionalmente. La generalización de nuevos soportes en los que se puede almacenar la información, la progresiva implantación de las publicaciones electrónicas y la transformación del proceso de edición y publicación de libros obligan a redefinir las funciones de las bibliotecas, que se irán convirtiendo progresivamente en puntos de acceso a información que se encuentra disponible en múltiples formatos y depositada a lo largo de todo el mundo. La labor de los bibliotecarios también experimentará una transformación radical, puesto que su orientación será esencial para obtener eficazmente información en estos nuevos formatos.

El profesor debe ser capaz de integrar estos novedosos instrumentos como complemento de sus clases. Indudablemente no se le debe exigir convertirse en un ingeniero informático, pero sí en un suministrador de contenidos en las plataformas de enseñanza virtual. Esto significa que el profesor actual deberá tener conocimientos como usuario de la informática y amplias destrezas como diseñador de contenidos.

Una buena parte de las universidades públicas españolas disponen ya de una plataforma de enseñanza virtual. Las ventajas del uso de estas plataformas como complemento de la docencia presencial son enormes, pero también lo es el tiempo de trabajo que el docente debe dedicar a preparar los contenidos para las mismas. Como contraprestación a ese esfuerzo, el profesor podrá encontrar importantes ventajas en la calidad de su docencia y en la posibilidad de implantar un sistema docente basado en el *modelo personal* (al que nos referiremos en el tercer apartado de este capítulo) incluso en el marco de universidades todavía masificadas. Esto es así porque, entre otras muchas ventajas, el uso de plataformas virtuales como apoyo docente permite:

- 1.- Una ampliación de la información a la que puede acceder el alumno dado que se puede poner en manos del estudiante recursos diseñados por el profesor para orientar su estudio personal: exámenes con autocorrección, repetición de las clases mediante una mediateca, lecturas complementarias, enlaces...
- 2.- El suministro de materiales que ayuden a ciertos estudiantes a adaptarse al ritmo de la asignatura. La heterogeneidad entre el alumnado es cada vez mayor

existiendo recorridos curriculares muy distintos. Ante esta circunstancia, muchas veces es difícil adaptar el discurso docente. Ahora bien, apoyándonos en materiales diseñados para complementar las lagunas que algunos estudiantes presentan se puede salvar satisfactoriamente este habitual problema.

3.- La posibilidad de hacer que el alumno se convierta en el gestor de su formación. No es necesario que el profesor proponga una innumerable relación de textos o deje una excesiva cantidad de material mimeografiado para atender a los distintos intereses que pueden aparecer entre sus estudiantes. Todos pueden hacer uso de rutas diseñadas por el docente con las que, partiendo de la plataforma formativa, puedan obtener toda la información por la que tengan intereses particulares.

4.- Se pueden potenciar los entornos interactivos de formación, el trabajo en grupo y la colaboración en el aula sin necesidad de un papel excesivamente activo por parte del docente, que únicamente debe limitarse a dirigir las discusiones y trabajos de sus alumnos.

Fruto de toda esta revolución tecnológica cabe esperar que se difuminen conceptos hasta ahora tradicionales, como son el de curso académico, clase, horario lectivo, vacaciones; y que, paralelamente, se implante de forma paulatina lo que se conoce como *enseñanza asíncrona*. Este sistema de enseñanza se caracteriza por combinar el estudio personal con el aprendizaje interactivo y sin necesidad de que los participantes estén conectados simultáneamente.

Aunque en los últimos años se han desarrollado múltiples proyectos de enseñanza virtual, tampoco parece razonable esperar la desaparición de la enseñanza presencial en el marco de un sistema de educación superior de calidad. Si se recuerda el Gráfico nº 1, presentado en el capítulo cuarto, el *proceso de enseñanza-aprendizaje* está compuesto por multitud de variables. Un conjunto importante de estas variables se desarrollan sólo en un marco real (no virtual) en el que la comunidad de estudiantes y profesores interactúan. La Universidad transforma la mente de sus alumnos no sólo mediante las clases. Las conferencias, las exposiciones, las reuniones, incluso las charlas de cafetería son realidades del proceso formativo universitario que pierden todo o parte de su valor en los contextos virtuales.

Es posible que se produzca una nueva definición de lo que será este tipo de enseñanza y que se avance hacia fórmulas mixtas en las que se combine la enseñanza presencial con la teleformación. Pero, por muy sofisticadas que sean las nuevas formas de comunicación, no parece creíble que, salvo en casos concretos, desaparezca todo tipo de contacto personal entre profesor y alumno.

#### **4.- Evaluación de los métodos docentes aplicables a las asignaturas de economía aplicada desde la perspectiva del nuevo contexto de la docencia universitaria.**

La tecnología educativa pone a disposición del profesor un amplio espectro de técnicas y medios destinados a llevar a cabo lo que constituye el núcleo fundamental de la enseñanza: el acto docente. Lo importante será la combinación eficaz de todos estos medios para lograr el resultado deseado sobre el alumno (Delors, 1997). Existen, sin embargo, muchas formas de combinar los recursos didácticos y, por lo tanto, de organizar la actividad docente. El objetivo de este apartado es hacer una enumeración de las principales metodologías docentes.



Indudablemente *"no puede haber un método docente único y válido en todos los casos, los métodos son múltiples y deben aplicarse en diversas combinaciones según los objetivos que se desean alcanzar"* (Gómez Pérez (1978) tomado de Arenas (1999)). Conforme al esquema propuesto al inicio de este capítulo dejaremos para el apartado siguiente la reflexión sobre los métodos concretos más adecuados para una enseñanza basada en el aprendizaje del alumno (el *modelo personal*).

De acuerdo con ello, intentaremos únicamente abarcar los rasgos que definen, sin apenas realizar valoraciones, los siguientes métodos de la acción docente: la lección magistral, las clases prácticas y la enseñanza en pequeños grupos cuyas realizaciones más habituales son los seminarios, los trabajos en grupo controlados por el profesor y las tutorías.

### **La lección magistral**

La lección magistral es hoy en día el método más extendido entre los docentes de la universidad española. Se debe al *Hale Report*<sup>11</sup> la definición, ya clásica, de lección magistral como *"un tiempo de enseñanza ocupado entera o principalmente por la exposición continuada de un conferenciante. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión, pero, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas"* (VVAA, 1964).

Este carácter unidireccional que predomina bajo este método docente es sobre el que se basan la mayor parte de las críticas al mismo. Por ejemplo, Beard (1974) afirma que la lección magistral *"(...) da lugar a uno de los métodos más pasivos del aprendizaje que tiende a resultar menos efectivo que los que comprometen activamente al alumno"*.

Sin embargo, esto no tiene por que ser necesariamente así. La lección magistral puede incorporar técnicas de participación colectiva que estimulen al alumno al diálogo y al razonamiento crítico. En este sentido Vázquez (1978) distingue entre lecciones magistrales *formales* e *informales* dependiendo del papel que toman profesor y alumno en el *proceso de enseñanza-aprendizaje*. La lección magistral *informal* deja de lado el papel exclusivo del profesor permitiendo la participación del alumno mediante cuestiones no aclaradas en el transcurso de la clase, así como realizando cuantos comentarios considere oportunos.

En este sentido, Pujol y Fons (1981) consideran que son tres las etapas que deben seguirse para impartir lecciones magistrales de tipo informal que favorezcan la participación del alumno y permitan aprovechar todas las posibilidades de este método docente.

En primer lugar debe prepararse la clase teórica buscando que predomine lo fundamental sobre lo complementario. Todos los aspectos relacionados con el desarrollo de la clase, momento inicial, fijación del problema, presentación de esquemas, ilustraciones, medios audiovisuales empleados... deben quedar perfectamente planeados antes de empezar la lección. Lógicamente se espera que quien prepara una lección magistral domine plenamente la materia pero, además, es preciso que valore el tipo de auditorio al que dirige su exposición y que tenga en cuenta el tiempo con el que cuenta. El profesor deberá preparar unas notas que le orienten, pero nunca deberá olvidar que se trata de palabra hablada y no escrita.

---

<sup>11</sup> Informe sobre técnicas y métodos de enseñanza realizado por un comité de expertos de University Grants (VVAA, 1964).

Una vez preparada la clase llega el momento de su ejecución, la segunda etapa del proceso de acuerdo con las fases consideradas por Pujol y Fons. En este punto se pueden recoger algunos consejos útiles de cara a lograr una exposición correcta y amena al mismo tiempo.

Se debe ganar y mantener la atención del auditorio. Hay que provocar en el estudiante las ganas de aprender. Persuadirle de que lo que va a aprender en aquella clase no sólo es útil para superar un examen que le aproximará a la consecución del anhelado título, sino que sirve para obtener algunas respuestas, para comprender mejor el funcionamiento del mundo que nos rodea. Algunas técnicas eficaces suelen ser el planteamiento de una pregunta o problema que los estudiantes sientan próximo, presentar una noticia real cuya comprensión es difícil, contar algún episodio de carácter histórico, o una simple anécdota. También es necesario establecer algún tipo de relación con el grupo, animarles a que realicen preguntas, provocarles con alguna afirmación o cuestión *molesta*, realizarles preguntas a ellos para comprobar si están comprendiendo correctamente los contenidos.

El profesor debe recordar que no es suficiente con ganar la atención al principio de cada tema, sino que, en muchas ocasiones, el verdadero reto es mantener constante la atención de los alumnos. Provocar descansos breves, implicar a los estudiantes en la explicación, combinar diversos recursos didácticos, preguntar si hay dudas (y comprobarlo) son técnicas que ayudan al mantenimiento de la atención.

En este sentido resulta fundamental lograr estructurar bien los contenidos. El alumno debe ser consciente de que el contenido de la clase está organizado. Una fórmula que se ha manifestado eficaz para trasladar esta idea de organización es proporcionar a los estudiantes el esquema de los contenidos que se van a tratar, las ideas clave en torno a las cuales se van a articular los contenidos.

Hay dos cuestiones más esenciales en el correcto desarrollo de una lección magistral: la claridad y la expresividad. Algunos recursos que pueden ayudar a conseguir la claridad en las exposiciones orales son la construcción de esquemas en la pizarra que contengan ideas principales, la proyección de transparencias, la utilización de ejemplos, la repetición de los conceptos clave, las recapitulaciones breves, el uso de gráficos y diagramas, o señalar aplicaciones prácticas de lo explicado. En cuanto a la expresividad al impartir la clase vale recordar que para que una representación teatral tenga éxito no es suficiente con que los actores se sepan la obra, también es necesario que la representen bien: que la dicción sea cuidada, que hagan las necesarias inflexiones con la voz, que se mantenga la necesaria fluidez verbal, que se muevan adecuadamente en el escenario. De alguna manera, estos requisitos también deben ser observados por los profesores.

La correlación entre una obra de teatro y una exposición oral no se limita a la similitud entre los actores y los profesores. También del guión de una obra de teatro convencional podemos aprender. Como norma general, de la que nos podríamos despegar conforme se va dominando la técnica, una lección magistral deberá tener una presentación o introducción, una exposición del tema (el nudo) y unas conclusiones (el desenlace).

Según Pujol y Fons la lección magistral no se termina cuando concluye la clase. Queda la fase final y posterior, que pasa a estar en manos del alumno, de comprender y asimilar lo desarrollado. Aunque ahora el protagonista es el estudiante no es conveniente que el profesor se retire por completo. Su función debe ser la de facilitar esta tarea orientando el trabajo de sus alumnos. En este sentido, conviene dedicar los últimos minutos de la lección a recapitular los contenidos más importantes que se han desarrollado de cara a facilitar el estudio.

## ***Las clases prácticas***

Las clases prácticas son, después de la lección magistral, el método más utilizado en la universidad española actual dado que son el complemento adecuado a las enseñanzas teóricas. Una clase práctica es el foro en el que se suelen desarrollar supuestos, ejercicios, aplicaciones o casos con los que acercar al estudiante a los problemas de la vida real. Deben ser utilizadas, además, como el principal medio de implicar al alumno en el *proceso de enseñanza-aprendizaje* de modo activo. Al tiempo, ayudan a asimilar mejor los conceptos teóricos desarrollados en la lección magistral ya que, fruto de su aplicación real, el alumno puede ver su utilidad inmediata y descubrir errores en su asimilación de los que no se había percatado hasta el desarrollo de la práctica.

Igual que una lección magistral, una clase práctica debe ser cuidadosamente diseñada y preparada por el profesor. En realidad es mucho más difícil preparar una buena clase práctica, en la que se logre la implicación total del alumno, que una lección magistral. Algunos consejos útiles para ellos pueden ser:

- 1.- Considerar el contexto en el que se incluye la enseñanza: nivel de los alumnos, conocimientos desarrollados en nuestra asignatura, conocimientos de los que disponen los alumnos por otras disciplinas, recursos técnicos con los que se cuenta, tamaño del grupo...
- 2.- Pensar y calcular las exigencias de tiempo, equipos materiales, espacio...
- 3.- Establecer muy claramente los objetivos de la práctica. El profesor deberá moderar y, en su caso, corregir los defectos de razonamiento así como las posibles dudas tanto teóricas como prácticas. Más allá de ello cada clase práctica deberá tener un objetivo propio que debe estar bien delimitado para enfocar correctamente el desarrollo de la sesión hacia dicho objetivo.
- 4.- Elegir y diseñar las tareas. Estas pueden centrarse en la resolución de problemas, cuestiones o bien pueden consistir en lecturas, comentarios sobre textos o noticias para que los alumnos aprendan a desarrollar la capacidad de conectar sus conocimientos. Existen otras modalidades de prácticas que, según la materia, pueden ser muy interesantes, aunque son difícilmente aplicables al caso concreto de la *Economía Española y Mundial*. Nos referimos, por ejemplo, al método del caso o a los modelos de simulación. El método del caso consiste "*en una descripción breve con palabras y cifras de una situación real*" (Reynolds, 1990). Respecto a la simulación consiste en "*diseñar un modelo de sistema real y llevar a cabo experiencias con él, con la finalidad de aprender el comportamiento del sistema o de evaluar diversas estrategias para el funcionamiento del sistema*" (Shannon (1975) tomado de Pardo y Valdés (1987)). El diseño de la práctica se refiere al modo en que se va presentando el problema, cuestión, lectura, caso o modelo sobre el que trabaja el alumno para ir dirigiéndolo hacia los objetivos que deseamos lograr con la práctica.

Por lo tanto, lección magistral y clases prácticas presentan una gran complementariedad. En la primera se desarrolla la carga teórica que permite al alumno acceder a ciertos conocimientos. En la segunda se ejercitan de modo práctico tales conocimientos. En estudios como la Diplomatura en Ciencias Empresariales no podría concebirse una docencia carente de cualquiera de estas dos piezas: conocimientos y práctica.

Sin embargo, la lección magistral y la clase práctica no son los únicos modelos que permiten llevar al alumno a estas enseñanzas teórico-prácticas. Existen otros modelos posibles que presentan un denominador común: la necesidad de impartirse en pequeños grupos. En los epígrafes siguientes nos iremos refiriendo a estos otros métodos docentes.

### ***La enseñanza en pequeños grupos (I): el seminario***

En el ámbito de la enseñanza en pequeños grupos, el seminario es el más tradicional, predominando en el mismo el proceso didáctico de elaboración, en el que el alumno investiga, estudia intensivamente y expone un tema mediante una serie de sesiones planificadas. Por lo tanto, se concibe el seminario como un grupo de trabajo presidido y dirigido por el profesor y destinado a los alumnos.

Beard (1974) define el seminario como "*(...) una sesión de preguntas y respuestas dirigidas por el tutor y a la cual concurren de seis a doce estudiantes*". El número de alumnos al que alude esta definición de seminario es un tanto estricto. Según nuestra opinión el número deberá depender del tema que se trate en el seminario, de la heterogeneidad u homogeneidad de los estudiantes y de la habilidad del profesor para controlar la marcha de las discusiones. En cualquier caso, debe ser un número que posibilite una participación significativa de todos los componentes. Por lo tanto, en cuanto la cifra de asistentes empieza a superar la veintena se hace complicado lograr el desarrollo eficiente de seminarios. Mas de treinta alumnos impediría alcanzar todos los objetivos de este método. Para más de cincuenta estudiantes se hace más adecuada una lección magistral informal o una clase práctica bien diseñada.

Otra aproximación al concepto de seminario la ofrece Oliver (tomado de Nérci, 1973) quien lo define como "*la reunión del profesor y sus alumnos con el objeto de hacer investigaciones propias sobre puntos concretos de la ciencia a la cual se dedican. No se trata de que todos los que pasen por un seminario lleguen a ser científicos, pero por lo menos, lo que ya es mucho, despertar el espíritu crítico*". La forma de trabajar en un seminario consiste en que los miembros del mismo no reciban la información ya elaborada, sino que deben investigar por sus propios medios en un clima de colaboración mutuo, convirtiéndolo en un verdadero grupo de aprendizaje activo.

El papel del profesor es el de actuar de canalizador del grupo y facilitador de la información. Sus funciones serán, por lo tanto:

- 1.- Elección y asignación de temas.
- 2.- Asistencia a la presentación y discusión de los temas reconduciéndola hacia los puntos más relevantes.
- 3.- Fomentar el espíritu crítico, la originalidad y la creatividad.
- 4.- Contribuir a la síntesis de ideas.
- 5.- Buscar que la comunicación sea fluida.
- 6.- Mantener el equilibrio entre las diferentes posturas.

Según Amat (1994) para que el seminario alcance todas sus posibilidades docentes es necesario:

- 1.- Una preparación adecuada de cada sesión por la totalidad de los participantes.
- 2.- El profesor debe gestionar adecuadamente cada sesión.
- 3.- Todos los alumnos deben participar en la sesión.
- 4.- Toda opinión es respetable, si bien susceptible de discusión.
- 5.- Debe saberse escuchar todas las opiniones.
- 6.- Debe existir un responsable de anotar todo lo tratado.

Este último punto es de especial interés. Conviene encargar a un miembro del seminario, que irá rotando, la tarea de levantar acta del mismo. Esa acta podrá ser utilizada por todos los demás alumnos como apuntes de las sesiones. De este modo, eliminamos la propensión a tomar apuntes de los alumnos y les enseñamos la importante técnica para su futuro profesional de redactar actas.

En definitiva, la potencialidad del seminario, en combinación con otros métodos docentes, puede llegar a ser enorme. Hace que el alumno participe muy intensamente en el *proceso de enseñanza-aprendizaje* contrarrestando la pasividad que se acaba generando ante la sucesión de lecciones magistrales.

### ***La enseñanza en pequeños grupos (II): los trabajos en equipo***

El trabajo en grupo o equipo es un método mediante el que se traslada a un grupo no muy amplio de alumnos (entre tres y seis) una determinada tarea muy próxima a la experiencia profesional que el titulado debe tener en relación con la asignatura que se imparte.

Según Pujol y Fons (1981) para que este método se desarrolle de una manera aceptable deben respetarse las siguientes normas:

- 1.- El grupo nunca debe salirse de la orquilla de componentes antes apuntada: entre tres y seis alumnos. Grupos inferiores posibilitan que el trabajo se convierta en una mera suma de las aportaciones individuales. Grupos superiores dificultan la coordinación y colaboración entre los alumnos y el profesor favoreciendo la aparición de conductas contrarias a lo que se persigue (el tradicional problema del *free-raider* en grupos grandes).
- 2.- El grupo debe presentar homogeneidad tanto en el nivel de formación como en la madurez de sus integrantes.
- 3.- Respecto al profesor, debe responsabilizarse de la dirección y coordinación del trabajo, si bien su función principal debe reducirse a solucionar cuestiones aclaratorias y facilitar información.

Con este método se logra individualizar la enseñanza captando el comportamiento particular de cada alumno en escenarios simuladores de la realidad de un puesto de trabajo. Estos participan activamente en el *proceso de enseñanza-aprendizaje*, aprenden a trabajar en equipo, desarrollan habilidades de expresión oral, negociación, participación en reuniones y liderazgo (entre los que tienen esta última capacidad). Por lo tanto, resulta que el proceso de realización del trabajo acaba siendo más interesante que el resultado final del mismo.

### **La enseñanza en pequeños grupos (III): las tutorías**

La tutoría debe entenderse como un método consistente en la dedicación por parte del profesor de un determinado tiempo a la atención personal de los alumnos. Sánchez (1985) la define como "(...) *la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar además en paralelo a su propia acción docente*".

Como se puede ver la tutoría no resulta un método sustitutivo de otros, sino complementario. Constituye así una aproximación al tratamiento individualizado de la enseñanza, facilitando el contacto personal con el alumno.

Lamentablemente, en la práctica las tutorías han quedado reducidas casi exclusivamente a la resolución de las dudas que surgen en las clases teóricas. Y, aunque ayudar a los estudiantes a comprender correctamente los contenidos de las clases es importante, siendo una de las funciones de las tutorías, lo cierto es que éstas deberían tener una utilidad, tanto para los alumnos como para los profesores, que trascendiese a la resolución de dudas concretas.

La relación entre el profesor-tutor y el alumno que se establece en el marco de las tutorías debería ir más allá de lo que se circunscribe únicamente al ámbito de la resolución de dudas. Debería servir también para ayudar a los estudiantes a integrarse en el medio académico y a los profesores a recibir información sobre de la marcha del curso.

### **5.- La combinación de recursos didácticos y métodos docentes bajo el modelo de enseñanza personalizada subyacente en los acuerdos para crear un Espacio Europeo de Enseñanza Superior**

Como hemos podido comprobar en las páginas anteriores no existe un único método docente válido para todas las ocasiones. La eficacia de cada método depende del contexto en el se desarrolla la disciplina así como de la propia disciplina. En cualquier caso, todos los métodos presentan virtudes y carencias. Ésta es la razón por la que se admite de modo general entre el profesorado universitario que la actividad docente debe organizarse sobre la base del principio de *multiplicidad metódica*. "*El principio de la multiplicidad de los métodos se presenta así como la mejor óptica para afrontar el tema de la renovación didáctica en la Universidad (...) si los métodos son múltiples, cabe plenamente el ejercicio de una combinatoria metodológica que se apoye en el conocimiento de cada situación concreta: tradición escolar, condiciones de los alumnos, preparación del personal docente, recursos económicos...*" (Pujol y Fons, 1981).

A pesar de ello, la mayor parte de los profesores de la universidad española recurren a un modelo docente muy similar sobre el que introducen pequeñas variantes: un *modelo instruccional* basado en la lección magistral y las clases prácticas. ¿Cuál es la causa por la que se han acabado imponiendo estos dos métodos llegando a quedar reducidos a la mínima expresión todos los demás?

La respuesta a esta pregunta se encuentra, fundamentalmente, en la masificación que la universidad española ha sufrido desde finales de los años 70 y que ha alcanzado su máxima expresión a finales de los 80 y principios de los 90. En aulas de 150-200 alumnos es impensable organizar seminarios, controlar de modo efectivo trabajos en grupo o hacer tutorías personalizadas con cada estudiante. Estos métodos se vuelven prácticamente inaplicables. Sólo las lecciones magistrales y las clases prácticas resisten lo que supone un aula compuesta por más de una centena de estudiantes. La habilidad de muchos docentes les ha permitido lidiar con estos

escenarios logrando resultados de gran calidad. Sin embargo, es indudable que el inevitable abuso de las lecciones magistrales ha provocado generaciones enteras de titulados que han obtenido sus grados con comportamientos absolutamente pasivos (ellos han pasado por la Universidad pero, ¿ha pasado por ellos la Universidad?).

En definitiva, el contexto masificado de la universidad española y de la mayor parte de universidades europeas ha hecho que se impusiese, de modo generalizado, el modelo pedagógico de tipo *instruccional*. En los últimos años, sin embargo, se han producido tres fenómenos que han cambiado dicho contexto docente.

Por una parte, el sistema de educación superior en España (básicamente las universidades), al igual que ha ocurrido en otros países europeos, ha realizado un importantísimo esfuerzo de incremento de su oferta para lograr una mejor atención a la fuerte demanda existente. En los últimos años se han multiplicado los grupos, los títulos, las infraestructuras e, incluso, el número de universidades (públicas y privadas).

Al mismo tiempo, la caída de la natalidad que se viene produciendo desde los años 80 ha supuesto una importante reducción de los potenciales estudiantes universitarios. Además, las tasa de universitarios sobre el total de jóvenes ha descendido sensiblemente y se espera que lo haga de modo más intenso en el futuro (véase VVAA (2003) y Pujol (2000) entre otros). En los años 80 y 90 existían factores socio-culturales que explicaban que la tasa de universitarios sobre el total de jóvenes de nuestro país se situase por encima de la media europea. En la actualidad, la mayor valoración que el mercado está dando a los trabajadores cualificados en puestos de formación profesional junto con la atenuación de los elementos socio-culturales explicativos de las altas tasas de matriculados universitarios está colaborando en la intensificación de la caída de alumnos en las universidades españolas.

La suma de estos dos elementos, aumento de la oferta y reducción de la demanda, ha hecho que el ratio de alumnos por profesor sea sensiblemente menor al que había en los años 80 y 90. Las titulaciones jurídico-sociales, especialmente las vinculadas a las ciencias económico-empresariales, son precisamente las que menos notan el efecto de esta reducción de alumnos que, por el contrario, ya es claramente apreciable en otras disciplinas. En cualquier caso, cada vez es más difícil encontrarse con las, antes habituales, aulas de 150-200 alumnos. Ahora es más probable tener que trabajar con grupos que suelen quedarse algo por debajo de la centena<sup>12</sup>. Es previsible que, siempre que no se cierren grupos y/o universidades, en breve nos encontremos trabajando con aulas compuestas por no más de 50-75 alumnos de media.

Si a este proceso de incremento de la oferta y descenso de la demanda se le une la revolución tecnológica que esta afectando a las actividades docentes y las nuevas exigencias que plantea la *sociedad del conocimiento* (aspectos ya abordados en el segundo apartado de este trabajo) llegamos a la conclusión de que ahora es posible instaurar una nueva *combinatoria de métodos*, que no tiene por qué estar tan apoyada en la lección magistral. Es decir, podremos pasar a un modelo pedagógico basado en el alumno y en el aprendizaje, es decir, al modelo *personal*.

Pero, ¿qué significa esto?, ¿cuáles son las características propias de un *modelo personal*?, o, dicho de otro modo, ¿en que se diferencian en la práctica el *modelo instruccional* y el *personal*?

---

<sup>12</sup> Aunque ésta es una afirmación general que no se verifica en muchos casos particulares.

En la tabla adjunta, elaborada a partir de Gutiérrez Ponce (1991), se recogen las principales características de ambos enfoques pedagógicos. Como se puede observar, en una enseñanza *instruccional* el profesor es el poseedor de los conocimientos mientras que el alumno únicamente los recibe. En una enseñanza *personal* el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje del alumno, por lo tanto ambos se responsabilizan del éxito del *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Esto implica que el profesor debe dominar todos los recursos que pueden ser útiles al alumno para acceder al conocimiento: libros, material didáctico, páginas *web* de interés... Con ello el estudiante diseña su propio programa de aprendizaje dentro del que se detiene en aquellos aspectos que más llaman su interés. Será tarea del profesor verificar que el alumno domina todos los elementos que son verdaderamente claves en su asignatura. Autodisciplina y autoaprendizaje serán capacidades de gran valor en el éxito de los alumnos. Capacidad de liderazgo y de control de la marcha de los estudiantes, además de un amplio dominio de las materias (no sólo en lo relativo a los conocimientos sino también en lo referente a los recursos existentes), serán las habilidades que los profesores deben adquirir y demostrar para alcanzar el éxito en su tarea docente bajo este modelo *personal*.

En palabras del profesor Beltrán (2003) "(...) *en lugar de planificar para enseñar una lección en forma magistral o expositiva, lo que debemos hacer es planificar las actividades del aprendizaje que van a realizar nuestros estudiantes. Si creemos que aprender es un proceso que consiste en cambiar lo que se sabe, construyendo patrones de acción para resolver problemas significativos, el papel del profesor debe estar centrado en organizar el aprendizaje del estudiante más que en planificar el discurso del profesor*".



### Rasgos del modelo pedagógico de tipo *instruccional* frente a los rasgos del modelo pedagógico de tipo *personal*

<i>Modelo instruccional</i>	<i>Modelo personal</i>
El profesor es el poseedor de los conocimientos, mientras que el alumno es quien los recibe	El profesor facilita el aprendizaje del alumno. Ambos se responsabilizan del <i>proceso enseñanza-aprendizaje</i>
La clase, como medio de instrucción verbal, es la forma principal de colocar los conocimientos en quien los recibe. El examen indica hasta qué punto los recibió	El profesor-facilitador proporciona recursos de aprendizaje: sus recursos propios, los de su experiencia, libros, material didáctico, plataformas virtuales o experiencia de la comunidad científica
El profesor posee el poder y el estudiante es quien obedece. El control siempre se ejerce de arriba abajo	El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, ya solo, ya en colaboración con otros. Explorando sus intereses personales frente a la riqueza de recursos que le ofrece el profesor. El alumno se responsabiliza de las trayectorias que elige
La práctica adoptada en clase se basa en la autoridad. El profesor siempre es el centro	Se ofrece un clima de diálogo que favorece el aprendizaje. El alumno y su aprendizaje es el centro
El grado de confianza del profesor en relación con el alumno es mínimo	Al dejar en manos del alumno la gestión de su aprendizaje se demuestra una confianza mayor en su capacidad de autogobierno
La disciplina en el aula se centra en el incuestionable respeto al profesor	Se necesita autodisciplina
Las decisiones son, normalmente, tomadas de modo autoritario por el profesor	Se instaura un modelo más democrático y participativo. El profesor mantiene el poder del diseño básico del curso pero los alumnos encaminan su trabajo y buena parte de las sesiones en las direcciones por las que muestran más interés
El sistema prima básicamente la capacidad memorística del alumno	El sistema es receptivo a la capacidad creativa y emocional del alumno

Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez Ponce (1991).

La pregunta que podemos hacernos ahora es: ¿cómo se logra hacer realidad este modelo docente en el caso concreto de una asignatura de economía aplicada? Se trata de una cuestión de difícil respuesta en el presente dado que el cambio es profundo y, por lo tanto, requiere de tiempo para ensayar y contrastar distintas fórmulas.

En todo caso algunas líneas hacia las que dirigir los nuevos programas parecen claras. Es preciso reducir las clases magistrales a la mitad del tiempo actualmente empleado en la mayoría de los casos. En esas horas magistrales se concentrarán los conceptos más importantes que el profesor debe transmitir al alumno de modo *instruccional*. El resto del tiempo tiene que servir para ampliar conocimientos basándonos en el trabajo de los propios alumnos desarrollando en ellos, de este modo,

una serie de habilidades que les serán útiles para su futuro profesional<sup>13</sup>. Para estos fines se puede recurrir unas veces a las clases prácticas, otras a los seminarios concebidos como espacios de discusión del trabajo e investigación realizada por los alumnos bajo el tutelaje y supervisión del profesor, en otras ocasiones se desarrollarán clases prácticas en bibliotecas y salas de informática. Todo ello se debe complementar con un amplio programa de trabajos y lecturas del alumno tutorizadas por el profesor.

En definitiva, el esquema que se propone para el desarrollo de una asignatura de economía aplicada es, en esencia, el modelo que seguían los profesores del *Grupo de Oviedo*. Así lo reflejan en sus textos autores como *Clarín* (1891), que fue Profesor de Derecho en la Universidad de Oviedo, "(...) *Partidario soy yo, como varios de mis queridos compañeros, de que nuestra enseñanza sea ante todo una amistad, un lazo espiritual, una corriente de ideas, y también de afectos, que vaya del profesor al discípulo y vuelva al profesor, y jamás se reduzca a un puro mecanismo, cuya única fuerza motriz sea la autoridad cayendo de lo alto*".

De modo más concreto lo expresa Adolfo Posada en sus memorias "(...) *el método que nosotros usábamos en la universidad era la explicación oral siguiendo un programa con vistas al examen de fin de curso. La circunstancia de que nuestras clases contaban con pocos alumnos –unos 30 como promedio- permitía que durante el curso el profesor entretuviese su tiempo haciendo con frecuencia preguntas a los asistentes, con lo que resultaban los exámenes innecesarios para los asiduos. En muchas clases se empleaba como auxiliar el libro de texto, que en algunas tenía carácter de consulta. Las preguntas se transformaban fácilmente, tal y como ocurría en los cursos de Buyla, Aramburu, Alas y en la mía, en diálogos. Se hacían algunas clases de ejercicios prácticos, disertaciones sobre el temas elegidos por el alumno que luego eran objeto de discusión y de crítica. Se redactaban diarios en clase y programas de estudio, realizándose en la de Economía de Buyla y yo excursiones a los monumentos artísticos de los alrededores de Oviedo*".

## **6.- Resumen y conclusiones.**

Durante las dos últimas décadas se ha producido una profunda transformación de las sociedades de las economías más avanzadas cuyo motor han sido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Fruto de ello, los conocimientos y la formación se han convertido en elementos claves del éxito tanto individual como colectivo. Esta nueva realidad ha generado un aumento de la demanda de la formación universitaria de calidad. Ahora las sociedades no demandan únicamente una formación en conocimientos sino que exigen una formación en habilidades. Se pide que los futuros titulados superiores estén habituados al autoaprendizaje, al uso de las nuevas tecnologías y al dominio de habilidades de trabajo en equipo, a la búsqueda de información y al liderazgo social. Una moderna universidad adaptada a la nueva realidad social de nuestro tiempo tiene que ser capaz de responder a esas demandas sin que se produzca un deterioro en los conocimientos adquiridos por el alumno. La filosofía docente que inspira el proceso de convergencia pedagógica europeo responde a esta idea.

---

<sup>13</sup> Y sobre los que, además, el profesor debe certificar su obtención para su inclusión en el SET (Suplemento Europeo al Título), otra de las grandes reformas contenidas en la reforma que se deduce de los acuerdos de Bolonia.

En la práctica esto se traduce en una necesaria reformulación de los procedimientos más habituales en el aula. No se trata de eliminar unos métodos o de elevar al máximo uso otros en un giro copernicano de la acción docente. Todos los métodos y todos los recursos son adecuados. Ahora bien, se precisa una combinatoria equilibrada de ellos que se incline hacia aquellos que faciliten el desarrollo de habilidades junto con el aprendizaje de conceptos. En este trabajo se ha realizado una revisión de los métodos docentes y los recursos didácticos habitualmente usados en la acción docente en asignaturas del área de economía aplicada. La intención de dicha revisión es la de fomentar la reflexión y el debate. No obstante, se ha propuesto una combinatoria que entendemos más apropiada para el desarrollo de una enseñanza más personalizada. La reducción de lecciones magistrales y su sustitución por trabajos en grupos pequeños o seminarios respondería a un modelo más enfocado hacia el alumno y adaptado al modelo pedagógico europeo hacia el que debe converger la educación superior española. La utilización de las nuevas tecnologías como un recurso didáctico central de la acción docente permitiría que el alumno desarrollase valiosas habilidades en su proceso de aprendizaje.

## **7.- Referencias bibliográficas.**

- AGARWAL, R. y DAY, A. E. (1998): "The impact of the Internet on Economic Education", *Journal of Economic Education*, vol. 29, pp. 99-100.
- AMAT, O. y PINEDA, P. (1996): *Aprender a Enseñar. Una visió pràctica de la formació de formadors*, Gestión 2000 y Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- AMAT, O. (1994): *Aprender a enseñar*. Editorial Gestión 2000. Barcelona.
- ARENAS, M. M. (1999): *Proyecto docente y de investigación para Plaza de Titular de Universidad en el Área de Economía Financiera y Contabilidad*, Universidad de Oviedo, mimeografiado.
- AULANET (2003): *Manual de ayuda y guía de estilo del profesor de la plataforma virtual de la Universidad de Oviedo (AULANET)*, Publicación electrónica (<http://www.aulanet.uniovi.es>).
- BEARD, R. (1974): *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, Edición Oikos-Tau, Barcelona.
- BELL, D. (1974): *The coming of postindustrial society*, Heinemann, London.
- BELTRÁN, J. A. (2003): "El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos", texto mimeografiado para el curso *Profesorado Universitario: preparación, formación y acceso a plantillas*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Santander, julio de 2003.
- COMISIÓN EUROPEA (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, COM(2003) 58 final, Bruselas, 5-02-2003.
- COMISIÓN EUROPEA (1991): *Memorandum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea*, COM (1991) 349 final, Bruselas, 5-11-1991.
- CONSEJO EUROPEO (2002): *Conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona*, Marzo de 2003.
- CONSEJO EUROPEO (2000): *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa*, Marzo de 2000.

- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN DE EUROPA (2003): *Realising the European higher education area, communiqué of the Conference of Ministers responsible for higher education*, Berlín, septiembre de 2003.
- CONFEDERACIÓN DE RECTORES DE LAS CONFENCIAS DE RECTORES DE LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA Y ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS) (2000): *The Bologna Declaration on the European spavce for higher education: an explanation* (<http://www.crue.upm.es/eurec>)
- CORCUERA, F. y PAGANI, R. (2002): "Los créditos ECTS", texto mimeografiado para el curso *La gestión académica ante el nuevo reto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Universidad de Vigo, Vigo, noviembre de 2002.
- CRUE (2003): *Declaración de la Conferencia de Rectores sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, 6 de octubre de 2003 (<http://www.crue.es>).
- CRUE (2003): *Declaración de la Conferencia de Rectores sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, 12 de septiembre de 2003 (<http://www.crue.es>).
- DELORS, J. et al. (1997): "La educación encierra un tesoro", *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (Bologna, 19 de julio de 1999).
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (La Sorbona, 25 de mayo de 1998).
- GUTIÉRREZ PONCE, H. (1991): "Pedagogía y didáctica de la contabilidad: hacia una mayor calidad pedagógica", *IV Encuentro de Profesiones Universitarios de Contabilidad* Tomo 1. Santander, Universidad de Cantabria, pp. 331-357.
- JUAN HERRERO, J. (1973): *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Dykinson, S.L. – Libros, Madrid.
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU), del 21 de diciembre de 2001.
- LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (LRU), del 25 de agosto de 1983.
- MARTÍNEZ, S. R. y RUBIERA, F. (2000): "Algunas reflexiones acerca de la productividad de los servicios en la economía española", *Estudios de Economía Aplicada*, n° 16, pp. 133-156.
- MECD (2003): *Borrador del nuevo Real Decreto sobre las directrices generales de los planes de estudios*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.es>).
- NÉRICI, I. (1973): *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz, Buenos Aires.
- POSADA, A. (1983): *Fragmentos de mis memorias*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- PUJOL, J. (2000): "La universidad en el comienzo de siglo", Conferencia impartida en la Universidad Complutense de Madrid (Trascripción disponible en <http://www.ucm.es>)
- PUJOL, J. y FONS, J. L. (1981): *Métodos de enseñanza universitaria*, EUNSA, Pamplona.
- REYNOLDS, J. I. (1990): *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa de Valencia, Valencia.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1985): *La tutoría en los centros docentes*. Editorial Escuela Española.

- TEJERINA, F. (2003): "El profesorado universitario y el reto de la calidad", texto mimeografiado para el curso *Profesorado Universitario: preparación, formación y acceso a plantillas*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Santander, julio de 2003.
- UNESCO (1998): *Declaración mundial sobre la educación superior*, UNESCO, Octubre de 1998.
- VÁZQUEZ, G. (1978): *Técnicas de trabajo en la Universidad*, Editorial de la Universidad de Navarra, Pamplona.
- VICERECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2002): *Libro blanco de la Universidad de Oviedo. Bases para una planificación estratégica*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- VVAA (2003): *La universidad española en cifras, 2002*, Servicio de Publicaciones de la CRUE, Disponible en versión electrónica (<http://www.crue.org>).