

## **Reflexiones sobre la acción docente en las asignaturas de Economía Aplicada en el marco del futuro espacio europeo de educación superior**

PÉREZ GLADISH, BLANCA; QUINDÓS MORÁN, M<sup>a</sup> DEL PILAR; RUBIERA MOROLLÓN, FERNANDO(\*) Y VICENTE CUERVO, MARÍA R.

(\*)*Departamento de Economía Aplicada - Universidad de Oviedo*

Avda. del Cristo s/n, 33006-OVIEDO Telf.: (+34) 98510 2843 / Fax: (+34) 98510 5050 - frubiera@uniovi.es

### RESUMEN

Las sociedades actuales se caracterizan por el relevante papel del conocimiento. El dominio del mismo así como la capacidad para incrementarlo se ha convertido en un requisito fundamental para asegurar el crecimiento económico. Esto convierte a las universidades en una pieza clave del desarrollo económico actual al ser las principales instituciones generadoras y difusoras del conocimiento en las sociedades modernas. La creación en Europa de un Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010 busca propiciar las condiciones para que las universidades del viejo continente logren responder a las exigencias que la sociedad actual les plantea. Se pretende que este espacio universitario común logre una convergencia pedagógica de los sistemas de educación superior que conviven en la actualidad en Europa, propiciando mayor movilidad y una universidad más competitiva y eficiente. El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre los recursos didácticos y métodos docentes que actualmente son aplicables para la enseñanza de las asignaturas de economía aplicada en la búsqueda de aquellos más apropiados para responder a las nuevas exigencias bajo un sistema universitario europeo común. La reflexión se ilustra con algunos ejemplos concretos de experiencias didácticas aplicadas innovadoras, bien en recursos bien en métodos, correspondientes a materias pertenecientes al área de economía aplicada.

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

## **Thinking about the educational action for the subjects in the field of applied economics in the frame of the future european higher education area**

### ABSTRACT

Modern societies characterize by the key role of knowledge. The ability to master and increase it has become a crucial element to guarantee economic growth. In this context universities are a key factor for development as they are the most important knowledge institutions. Besides universities are committed to the development of a coherent and cohesive European Higher Education Area by 2010, with the aim of responding to the challenges posed by the new society. It is expected that this common area will induced pedagogic convergence, more mobility and more competitiveness in education systems. Thus the aim of this paper is to review the different pedagogic resources and methods in order to highlight their usefulness and implementation in the applied economics area in the framework of the European Higher Education Area. We also provide some examples on some innovative didactic experiences, either on resources or on methods.

*Keywords:* European higher education area, educational action, individual pedagogic model and applied economics.

Clasificación JEL: A20 y A29

Artículo recibido en julio de 2004 y aceptado para su publicación en septiembre de 2004.

La referencia electrónica de este artículo en la página [www.revista-eea.net](http://www.revista-eea.net), ref.: E-22308.

## **Reflexiones sobre la acción docente en las asignaturas de Economía Aplicada en el marco del futuro espacio europeo de educación superior**

PÉREZ GLADISH, BLANCA; QUINDÓS MORÁN, M<sup>ª</sup> DEL PILAR; RUBIERA MOROLLÓN, FERNANDO(\*) Y VICENTE CUERVO, MARÍA R.

(\*)*Departamento de Economía Aplicada - Universidad de Oviedo*

Avda. del Cristo s/n, 33006-OVIEDO Telf.: (+34) 98510 2843 / Fax: (+34) 98510 5050 - frubiera@uniovi.es

### **RESUMEN**

Las sociedades actuales se caracterizan por el relevante papel del conocimiento. El dominio del mismo así como la capacidad para incrementarlo se ha convertido en un requisito fundamental para asegurar el crecimiento económico. Esto convierte a las universidades en una pieza clave del desarrollo económico actual al ser las principales instituciones generadoras y difusoras del conocimiento en las sociedades modernas. La creación en Europa de un Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010 busca propiciar las condiciones para que las universidades del viejo continente logren responder a las exigencias que la sociedad actual les plantea. Se pretende que este espacio universitario común logre una convergencia pedagógica de los sistemas de educación superior que conviven en la actualidad en Europa, propiciando mayor movilidad y una universidad más competitiva y eficiente. El objetivo de este trabajo es presentar una reflexión sobre los recursos didácticos y métodos docentes que actualmente son aplicables para la enseñanza de las asignaturas de economía aplicada en la búsqueda de aquellos más apropiados para responder a las nuevas exigencias bajo un sistema universitario europeo común. La reflexión se ilustra con algunos ejemplos concretos de experiencias didácticas aplicadas innovadoras, bien en recursos bien en métodos, correspondientes a materias pertenecientes al área de economía aplicada.

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

### **Thinking about the educational action for the subjects in the field of applied economics in the frame of the future european higher education area**

#### **ABSTRACT**

Modern societies characterize by the key role of knowledge. The ability to master and increase it has become a crucial element to guarantee economic growth. In this context universities are a key factor for development as they are the most important knowledge institutions. Besides universities are committed to the development of a coherent and cohesive European Higher Education Area by 2010, with the aim of responding to the challenges posed by the new society. It is expected that this common area will induced pedagogic convergence, more mobility and more competitiveness in education systems. Thus the aim of this paper is to review the different pedagogic resources and methods in order to highlight their usefulness and implementation in the applied economics area in the framework of the European Higher Education Area. We also provide some examples on some innovative didactic experiences, either on resources or on methods.

*Keywords:* European higher education area, educational action, individual pedagogic model and applied economics.

Clasificación JEL: A20 y A29

Artículo recibido en julio de 2004 y aceptado para su publicación en septiembre de 2004.  
La referencia electrónica de este artículo en la página [www.revista-eea.net](http://www.revista-eea.net), ref.: E-22308.

## 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 necesitan universidades capaces de ofrecer productos formativos mucho más elaborados y adaptados a las nuevas necesidades que están apareciendo. Las universidades, por su parte, están en disposición de satisfacer esta mayor exigencia que se les plantea, ya que la revolución tecnológica que se está produciendo en los países desarrollados permite un significativo aumento de su capacidad de generar y difundir conocimientos. En Europa este es un momento, además, de profundo cambio normativo que esta orientado al sistema universitario europeo hacia una convergencia pedagógica que permitiría crear en el viejo continente un Espacio Común de Educación Superior antes de 2010. Parece oportuno, por lo tanto, abrir una reflexión y generar un amplio debate entre el profesorado universitario en torno a como se puede asegurar una futura universidad, española y europea, capaz de dar respuesta a las expectativas que la sociedad esta poniendo sobre ella.*

El objetivo de este trabajo es precisamente servir a la generación de dicha reflexión y debate. Para ello se ha organizado el trabajo respondiendo a la siguiente estructura. Primero se intenta hacer un breve bosquejo de los cambios, reales y normativos, que están afectando a la educación superior en Europa, tanto desde la perspectiva de la oferta como de la demanda (apartado siguiente). Una vez realizada esta

reflexión sobre el contexto general, en el apartado tercero se formulan varias propuestas concretas, basadas en recursos didácticos y metodologías docentes acordes con la nueva filosofía docente que emerge en el nuevo espacio europeo, que son seleccionados por ser consideradas como más apropiadas para el desarrollo de los contenidos de las asignaturas propias del área de economía aplicada. Todas estas aportaciones se agregan en una propuesta general final que se resume en un cuarto apartado a modo de conclusión.

## **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. De este modo, las instituciones generadoras y trasmisoras de conocimientos se convierten en una pieza clave de esta nueva *sociedad del conocimiento*.

Es lógico que la Universidad, como principal institución generadora y difusora de conocimientos, refuerce su importancia como instrumento de desarrollo económico y

social. Ahora bien, la Universidad se enfrenta, sin duda, a un escenario más exigente y complejo que el que ha tenido en el pasado reciente.

Por el lado de la oferta se ha intensificado la competencia, que aparece como un elemento novedoso de la actividad universitaria en España. Por una parte, se ha asistido a una multiplicación de universidades en nuestro país 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 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

---

<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 y formación para investigación, suministrados por las universidades y otras instituciones de educación superior, autorizadas como tales por la Administración Pública*” (UNESCO, 1998).

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*” (Haung, 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, nece-

sariamente 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 insti-

---

<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.

tución que deberá actuar “*rechazando la intolerancia y abriendo el diálogo*”. Los Rectores aceptan 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 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* (*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

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

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

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 referencia va 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.
- 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 de 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 en 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 llevo 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.

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 un 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>.

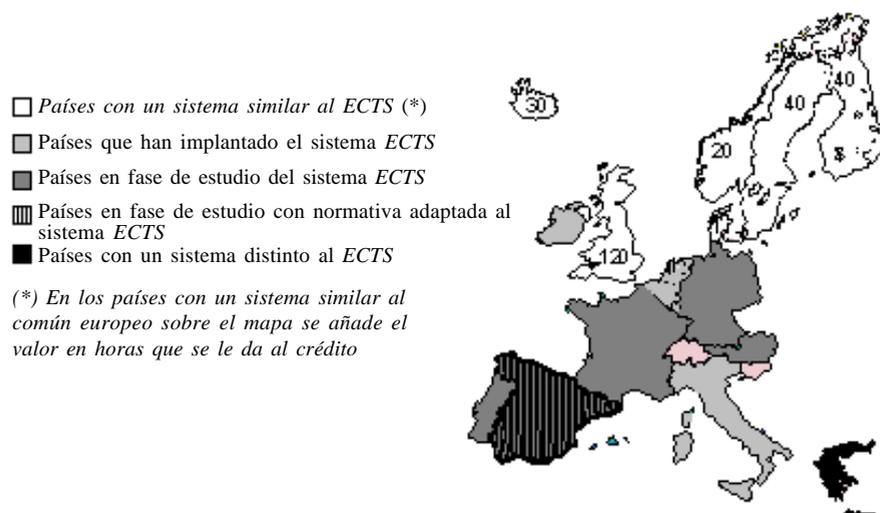
Algo parecido está ocurriendo con el SET (Suplemento Europeo al Título). Aunque estaba prevista su inclusión a lo largo del curso 2002-2003 muchos países están aún adaptando sus sistemas legales, administrativos e informáticos a las nuevas exigencias que implica el SET.

---

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

<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 de la Figura nº 1 sólo se recogen los países pertenecientes a la Unión Europea.

**Figura nº 1. 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 Espacio Europeo de Enseñanza Superior<sup>7</sup>. Sin entrar en el complicado debate de los aspectos más polémicos de la LOU y centrandolo 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”.

<sup>7</sup> En su exposición de 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”.

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 personal*).

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.

¿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? El objetivo principal de este trabajo es animar la reflexión sobre las implicaciones sobre la práctica docente del cambio que se avecina. En el apartado siguiente, tras delimitar con mayor precisión la nueva filosofía docente que emerge desde Europa, se hace una serie de propuestas concretas que entendemos responden a dicha filosofía docente más basada en el trabajo del alumno.

### **3. NUEVOS RECURSOS DIDÁCTICOS Y MÉTODOS DOCENTES PARA UNA ENSEÑANZA PERSONALIZADA DE LA ECONOMÍA APLICADA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

En la actualidad hay un método docente que domina con claridad en la educación superior española: la lección magistral. Bien es cierto que la misma habitualmente se complementa con clases prácticas respondiendo a la reforma de planes de estudio de los años 90. Pero, ¿cuál es la causa por la que se han acabado imponiendo esta combinación basada en sólo dos métodos docentes (con un fuerte predominio de la lección magistral) 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 tasas de universitarios sobre el total de jóvenes ha descendido y se espera que lo haga de modo más intenso en el futuro (véase Hernández (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>8</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 está 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 porqué 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 qué se diferencian en la práctica el *modelo instruccional* y el *personal*?

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

---

<sup>8</sup> Aunque ésta es una afirmación general que no se verifica en muchos casos particulares.

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*”.

**Cuadro n° 1. 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. Nuestra propuesta en este trabajo es presentar un rápido repaso de recursos didácticos (apartado 3.1) y métodos docentes (apartado 3.2) que conduzca a tres propuestas concretas: el uso de las plataformas de enseñanza virtual como integración de recursos para facilitar y dirigir el trabajo del alumno, los seminarios como método complementario a las lecciones magistrales que garantizan una participación más activa del estudiante y los trabajos cooperativos dirigidos por el docente pero realizados por equipos de discentes. Procuraremos formular estas propuestas combinando casos prácticos de aplicación real con una visión general que permita extraer su idea para cualquier asignatura.

### **3.1. La revolución tecnológica en los recursos didácticos: El valor de las plataformas de apoyo virtual a la docencia presencial. Consideraciones ilustradas con la experiencia de la asignatura economía europea.**

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 se ha hecho uso, fundamentalmente, de la pizarra, las proyecciones y los documentos escritos.

Cualquiera de los recursos arriba mencionados son clásicos en la actividad docente y perfectamente adaptables a cualquier modelo pedagógico. Eso no significa, sin embargo, que estemos ante instrumentos docentes inamovibles. En los últimos años se han producido importantes cambios, fruto del desarrollo tecnológico, que permiten obtener mayor provecho de todas estas herramientas. Por ejemplo, a pesar de que la pizarra es el recurso más antiguo y aparentemente invariable, esta herramienta docente empezó a ser utilizada en el siglo XVIII, hoy se abren nuevas posibilidades para el tradicional encerado. 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 realizar una proyección. Esto permite almacenar los textos escritos durante la clase pudiendo volver a ellos o ponerlos a disposición de los alumnos en un sitio *Web*. Las posibilidades para alumnos con dificultades de accesibilidad son enormes y, para el resto, supone un impulso renovado a un recurso tan tradicional como insustituible.

Las proyecciones son otro claro ejemplo de recurso docente en el que la innovación tecnológica permite avances sustanciales que ya están, en la actualidad, más generalizados. Las tradicionales filminas que se proyectan sobre una pantalla están

siendo contundentemente desplazadas por las nuevas diapositivas digitales que se pueden realizar con ordenador y proyectar con extraordinaria calidad mediante el uso de cañones de proyección. Sin embargo hay algunos aspectos aún poco aprovechados de las nuevas posibilidades de este avance tecnológico como son la integración del vídeo y audio o el diseño dinámico de gráficos o esquemas.

El uso de documentos escritos como complemento de las horas presenciales y para trabajo y discusión en el aula es otro recurso tradicional que nunca debe ser descuidado. La esencia de un universitario reside en su capacidad de dominar los libros como instrumento básico de su capacidad de aprendizaje presente y futuro. Sin embargo, la incorporación en el proceso de aprendizaje de documentos en hipertexto abre un mundo de posibilidades que aún no está completamente explorado. 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 de manera creciente con esta modalidad de escritura en nuestras propuestas docentes.

No obstante, la revolución tecnológica más fuerte viene de la mano del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la acción docente. Internet abre un mundo de posibilidades casi infinitas en el aula. El uso de este recurso es valioso, además de por sus potencialidades, por aproximar la docencia a la realidad de la actividad profesional que desarrollarán los estudiantes de asignaturas de economía aplicada. Así pues, el uso de Internet genera dos grandes ventajas principales para los estudiantes de nuestra área de conocimiento: 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 alumnos la oportunidad de aprender a usar correctamente dichos recursos, lo que genera *externalidades* positivas para su futuro académico y profesional (Agarwal y Day, 1998). Por otra parte, resulta oportuno colaborar desde cada materia en el adiestramiento transversal en el manejo de determinados paquetes informáticos, cada vez más importantes en el mundo laboral. Una docencia carente de prácticas orientadas a este objetivo estaría am-

---

<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.

pliamente 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. 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 los 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 y su privacidad. 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 tablones 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.

La integración de todos estos recursos en torno a una materia es posible, sin obligar al docente a convertirse en un ingeniero informático, gracias a las plataformas de enseñanza virtual o *e-learning*. Desde nuestra perspectiva tales plataformas adquieren un valor especialmente elevado como complemento de la docencia presencial facilitando un conjunto de materiales, desarrollados en el aula o pensados como apoyo posterior, que permiten potenciar una participación más activa del alumno.

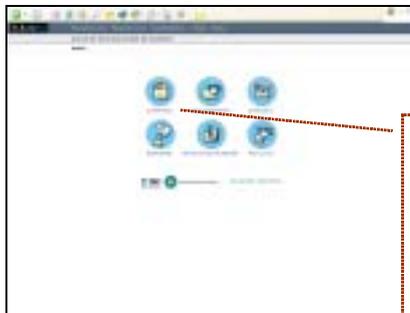
A modo de ejemplo de las potencialidades del aprovechamiento de los servicios de tales plataformas en la docencia presencial presentamos brevemente la experiencia obtenida con la asignatura *Economía Europea*, impartida en el tercer curso de la Diplomatura de Empresariales y ofertada en la Plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Oviedo (Aulanet).

El material didáctico incorporado en dicha plataforma se articuló conforme a la estructura del programa de la asignatura, distinguiendo tres tipos de documentos:

- 1.- Fichas resumen de los aspectos claves de cada tema con enlaces a páginas y textos relevantes para ampliar contenidos.
- 2.- Presentaciones animadas, incluyendo preguntas interactivas para reforzar tanto los aspectos de mayor relevancia como aquellos de mayor complejidad.
- 3.- Prácticas complementarias (a las realizadas presencialmente) en las que los alumnos deben obtener ellos mismos la información y los materiales necesarios para resolverlas.

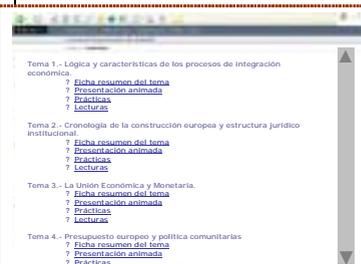
Además para cada lección los alumnos disponen de la posibilidad de realizar un ejercicio tipo test que se corrige automáticamente con el objeto de que comprueben ellos mismos en que medida van asimilando los contenidos de la asignatura. Los tests se generan de forma aleatoria a partir de una batería de preguntas, de tal forma que el alumno puede hacer varios tests distintos sobre una misma lección.

**Figura nº 2. Pantallas ejemplos de los contenidos propuestos para *Economía Europea* en la plataforma Aulanet (Universidad de Oviedo).**



Árbol de contenidos de la asignatura organizado conforme a la estructura del programa.

Pantalla de arranque de la asignatura con organigrama con todos los contenidos disponibles en la plataforma.

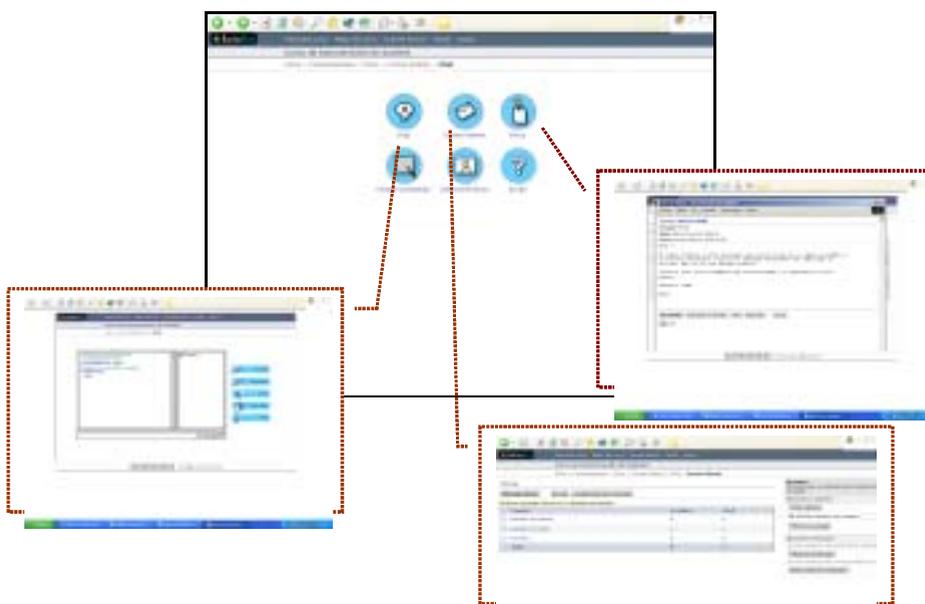


Ejemplo de una presentación con animación de uno de los temas incluidos en el programa de la asignatura

Fuente: Tomado de la web de Economía Europea en Aulanet (<http://www.aulanet.uniovi.es>).

Este material docente se complementa con algunas herramientas adicionales tanto sincrónicas como asincrónicas. Dentro de las primeras, las sincrónicas, se propone la realización *chat* para cuyo funcionamiento se elaboró un calendario *a priori*, según las que se creyeron podían ser las necesidades del alumno (semanas próximas al examen). Como herramientas de apoyo asincrónico se ha utilizado el correo electrónico y un foro de la asignatura con el objetivo, por una parte, de resolver las dudas que se les presentasen a los alumnos a medida que fuesen estudiando y, por otro lado, de favorecer a la propia comunicación entre ellos.

**Figura nº 3. Chat, Foro, correo electrónico de *Economía Europea* en Aulanet.**



Fuente: Tomado de la web de Economía Europea en Aulanet (<http://www.aulanet.uniovi.es>).

Todo este material virtual sirve para completar la docencia presencial logrando una mayor participación del estudiante en el proceso en enseñanza-aprendizaje. La plataforma Aulanet permite hacer un seguimiento de las visitas realizadas gracias al que se puede obtener una primera evaluación de la aceptación entre el alumnado de estos recursos virtuales. En el caso de la asignatura que se ha usado como ilustración visitaron la página más del 80 por ciento de los matriculados, un porcentaje ligeramen-

te superior al de los asistentes a clase. La mayor parte de los visitantes accedieron a todas las secciones preparadas. Más de un 90 por ciento de ellos descargaron materiales. Las secciones más visitadas han sido las presentaciones animadas y los ejercicios tipo test. Por el contrario, las secciones menos usadas han sido el *chat* y el foro. En cursos futuros se prevé ampliar contenidos y hacer un uso más amplio del recurso integrándolo en la actividad docente presencial.

### **3.2. Nuevos métodos para una enseñanza personalizada y basada en la adquisición de habilidades.**

Las amplias posibilidades de las nuevas tecnologías no deben hacernos creer que la necesidad de hacer uso de un nuevo planteamiento pedagógico se resuelve exclusivamente con la utilización de estos recursos. Su valor es elevado, pero lo esencial es utilizar estos nuevos medios al alcance del profesor para facilitar la tarea de implantar un modelo pedagógico personalizado (Delors, 1997). Es necesario, por lo tanto, no solo emplear nuevos recursos sino revisar los métodos docentes. Hay muchos modos de intentar transferir conocimientos, cada uno de ellos constituye un método docente concreto: lección magistral, clase práctica, seminarios o trabajo autorizado entre otros. La eficacia de cada método depende del contexto en el se desarrolla la disciplina así como de la propia disciplina. Indudablemente *“no puede haber un método docente único y valido 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)). 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). Ahora bien, entre las diversas *combinatorias de métodos* es preciso buscar aquella que mejor se adapte a las nuevas necesidades que la sociedad exigirá a los futuros titulados: capacidad de construir nuevos conocimientos, disposición de aprendizaje permanente, habilidad para el trabajo en grupo, habilidades en el uso de recursos tecnológicos, habilidades de síntesis, exposición y redacción... Todo ello es más fácil de lograr si los conceptos de nuestras materias se imparten bajo una metodología docente que ponga el acento en el trabajo del alumno y que, por lo tanto, responda fielmente a la filosofía que inspira los *créditos ECTS*.

La lección magistral, generalizada en la universidad española como método principal, sigue siendo un método importante bajo este nuevo enfoque. Pero su uso debe verse complementado con otras fórmulas más acordes con las nuevas exigencias. Una posibilidad es potenciar el uso de las clases prácticas. De todos modos ello no es posible en todas las materias, ya que en muchas ocasiones resulta peligroso aumentar contenidos prácticos en detrimento de las partes teóricas de los programas. Otro

modo de lograr una enseñanza más participativa, muy poco usada en nuestra educación superior por la masificación de años anteriores, es apoyarse en el trabajo controlado del alumno en sesiones con pequeños grupos. A este respecto ilustramos nuestra propuesta en torno a dos experiencias concretas: el desarrollo de seminarios, a los que se han trasladado contenidos que antes eran expuestos en forma de lecciones magistrales, y el uso de los trabajos cooperativos tutorizados por el profesor.

### **3.2.1. Posibilidades del trabajo en grupos reducidos. La experiencia de los seminarios como método docente para la asignatura Economía Española y Mundial (Diplomatura de Ciencias Empresariales).**

*Economía Española y Mundial* es una asignatura troncal del plan de estudios de la Diplomatura de Ciencias Empresariales. Según la normativa aún vigente para este tipo de estudios dicha asignatura debe dedicar 4,5 créditos a la teoría y 1,5 créditos a las prácticas. En términos de horas esto suponía un total de 60 horas lectivas (45 teóricas y 15 prácticas). El método docente habitualmente más usado en el desarrollo de las 45 horas teóricas es la lección magistral.

Este es un caso en el que resulta complejo lograr una adaptación al nuevo enfoque pedagógico que se deduce del crédito europeo que debería implicar un menor uso de la fórmula basada en la lección magistral en favor de otros métodos más participativos y personalizados. Ello es así porque, dadas las características de la materia y su posición en el plan de estudios (impartida en los primeros cursos de la Diplomatura de Empresariales), no es conveniente reducir los contenidos teóricos a cambio de mayores contenidos prácticos, aunque estos últimos admitirían un enfoque más basado en el trabajo del alumno. Es preciso, por lo tanto, buscar procedimientos que sigan atendiendo al desarrollo de la parte teórica pero logrando no sólo la transmisión de conocimientos sino también la formación del estudiante en habilidades vinculadas a esta materia: proporcionar al alumno la necesaria perspectiva histórica e institucional que requiere un acertado análisis de la realidad económica mundial, europea y española, facilitarle el dominio de las herramientas teóricas básicas para habilitarle como analista del efecto que el entorno económico puede ejercer sobre actividades empresariales concretas de las que puede ser responsable en el futuro ejercicio de su profesión, desarrollar en los estudiantes la capacidad de relacionar conceptos e inducir consecuencias así como despertar en ellos espíritu crítico y mirada atenta de la realidad socioeconómica que les rodea.

Una forma de lograr compatibilizar la necesidad de un temario principalmente teórico con una docencia participativa y personalizada puede pasar por un mayor uso de los seminarios. El seminario es un escenario docente en el que predomina 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. Más 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.

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.- Se debe saber 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 redactar el 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 y/o resúmenes.

En la asignatura concreta que tomamos como ejemplo, *Economía Española y Mundial*, el seminario permite que el acento de la materia siga estando en el desarrollo de temas teóricos pero trabajados de modo activo por el alumno. En el Cuadro nº 2 se presenta una propuesta para la adaptación del programa a este método docente.

En la tercera columna se presentan los temas tradicionalmente impartidos en lecciones magistrales (45 horas que se correspondían con los antiguos 4,5 créditos bajo el programa que se impartía en la citada Escuela Universitaria *Jovellanos* de Gijón perteneciente a la Universidad de Oviedo). En la primera y segunda columna se presenta la propuesta adaptada a la incorporación de los seminarios a la metodología docente utilizada. Se mantienen 25 horas (23 horas programadas con un margen de error de 2 horas), aproximadamente la mitad de los créditos disponibles, en formato de lecciones magistrales en las que se concentran la exposición de los conceptos más

importantes de la asignatura. Otros temas, de menor importancia o más sencillos de ser transmitidos con métodos más participativos, se desarrollan en seminarios en los que se articulan debates, discusiones y clases participativas. El alumno debe preparar de modo autónomo estas sesiones para luego trabajar con el profesor en una sesión de dos horas realizadas en grupos reducidos de estudiantes (no más de una treintena de participantes). Se proponen 10 sesiones que suponen 20 horas completando, así, los 4,5 créditos que componen actualmente la materia.

**Cuadro nº 2. Una primera aproximación para adaptar el programa teórico de Economía Española y Mundial (Diplomatura de Ciencias Empresariales, Escuela Jovellanos de Gijón) a la nueva metodología docente que se deduce de los acuerdos para crear un Espacio Europeo de Enseñanza Superior.**

Hs.	Lecciones magistrales	Seminarios	Temas del programa
<i>ECONOMÍA MUNDIAL</i>			
1	El concepto de sistemas económicos	Debate sobre el papel del estado en las economías de mercado	<b>Tema 1.- Los sistemas económicos.</b> Concepto de sistema económico; economías de mercado y economías planificadas y el papel del estado en las economías de mercado
2	Economías de mercado y economías planificadas		
3	Conceptos de pobreza y subdesarrollo	Debate sobre el papel del estado en las economías de mercado	<b>Tema 2.- Crecimiento y desarrollo.</b> Conceptos de pobreza y subdesarrollo; las características de los países subdesarrollados y los procesos de desarrollo económico
4	Características de los países subdesarrollados		
5	El proceso de desarrollo económico		
6	Ventajas del libre comercio internacional	Clase participativa sobre libre comercio, regionalismo o proteccionismo	<b>Tema 3.- Relaciones comerciales internacionales.</b> Ventajas del libre comercio; políticas proteccionistas y el marco institucional (la OMC)
7	Políticas proteccionistas: causas y consecuencias		
8	Mercados de divisas y tipos de cambio	Debate sobre la posibilidad de poner en marcha la <i>Tasa Tobin</i> con el sentido y uso que proponen ciertas ONGs	<b>Tema 4.- Relaciones monetarias internacionales.</b> Mercados de divisas y tipos de cambio; evolución y tipos de sistemas monetarios y el marco institucional (el FMI)
9	Evolución de sistemas monetario y marco institucional		
<i>ECONOMÍA EUROPEA</i>			
10	La lógica y los niveles de la integración económica	Debate sobre las ventajas e inconvenientes de la Unión Monetaria	<b>Tema 5.- El proceso de integración europea.</b> La lógica y los niveles de integración; etapas y objetivos del proceso de integración europea y las instituciones de la Unión Europea
11	Las instituciones de la Unión Europea		
12	Los recursos de la Unión Europea y sus principales políticas	Clase participativa sobre los efectos internacionales de la Política agraria común	<b>Tema 6.- Recursos y políticas comunitarias.</b> Los recursos de la Unión Europea y sus principales políticas; la PAC y la política regional
13	Política agraria común		
14	Política regional europea		

**Cuadro nº 2. Una primera aproximación para adaptar el programa teórico de Economía Española y Mundial (Diplomatura de Ciencias Empresariales, Escuela Jovellanos de Gijón) a la nueva metodología docente que se deduce de los acuerdos para crear un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (continuación).Hs.Lecciones magistralesSeminariosTemas del programaECONOMÍA ESPAÑOLA**

Hs.	Lecciones magistrales	Seminarios	Temas del programa
<i>ECONOMÍA ESPAÑOLA</i>			
15	Perspectiva histórica comparada de la industrialización española	Clase participativa sobre las políticas económicas aplicadas en España desde 1959	<b>Tema 7.- La evolución española contemporánea.</b> Perspectiva histórico-rica comparada de la industrialización española; rasgos del crecimiento económico español desde 1959 y transformaciones estructurales de la economía española
16	Transformaciones estructurales de la economía española		
17	Los factores de producción	Clase participativa sobre las desigualdades personales y regionales en España	<b>Tema 8.- Recursos, distribución y utilización de la renta nacional.</b> Los factores de producción; la evolución de la renta en España y distribución factorial, personal y espacial
18	La evolución de la renta en España		
19	El mercado de trabajo	Clase participativa sobre las causas del desempleo en España	<b>Tema 9.- Aspectos institucionales de la economía española.</b> El mercado de trabajo; el sector público y el sector exterior
20	El sector público		
21	El sector exterior		
22	Los sectores productivos	Debate: ¿Puede una economía basar su estructura productiva en el sector servicios?	<b>Tema 10.- Los sectores productivos de la economía española.</b> El sector agrario; el sector industrial y el sector servicios
23			

Fuente: Elaboración propia.

El lector puede apreciar que la propuesta esta fielmente adaptada al cómputo previsto por el *crédito* europeo o *ECTS* (Real Decreto 1.125/03 del 5 de septiembre). Cada *crédito ECTS* significa entre 25 y 30 horas de trabajo del alumno. Por lo tanto, los 4,5 *créditos* teóricos de *Economía Española y Mundial* supondrían entre 112,5 y 135 horas de trabajo del alumno. 25 de estas horas son presenciales correspondiéndose con lecciones magistrales. Otras 40 son de seminarios, 20 presenciales y una estimación de otras 20 para la preparación de los temas a tratar por parte de los alumnos. El resto, entre 47,5 y 70 son horas de trabajo del estudiante para asimilar los conceptos desarrollados en las lecciones magistrales y los seminarios (aquí se traslada la orquilla posible ya que el tiempo real empleado depende de la capacidad de cada alumno).

Hasta el momento no se ha podido impartir la asignatura adaptada a este nuevo método en su totalidad. Sin embargo las experiencias parciales realizadas en cursos

previos pueden calificarse de altamente positivas. En general, se encuentra una leve resistencia al inicio por parte del alumno pero éste termina estando más satisfecho con este método que con la docencia basada exclusivamente en la lección magistral, como se deduce de encuestas realizadas en los grupos en los que se han puesto en marcha iniciativas parciales basadas en esta propuesta.

### 3.2.2. Posibilidades del trabajo en grupos reducidos. La experiencia de los trabajos cooperativos en la asignatura Economía Sectorial (optativa de Empresariales, GAP y Turismo).

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 conocido 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.

El trabajo en grupo, tal y como ha sido definido, aparentemente se configura como un método de evaluación interesante. Sin embargo, hay casos donde las circunstancias que rodean una materia permiten configurarlo como un método docente más que como un método de evaluación.

*Economía Sectorial* es una asignatura optativa de tres diplomaturas distintas en la Universidad de Oviedo: Empresariales, Gestión y Administración Pública y Turismo.

Además, es una asignatura de libre elección ampliamente elegida entre alumnos de Administración y Dirección de Empresas y Economía (primer ciclo). Aunque todos estos alumnos comparten un perfil común de formación económico-empresarial existe una evidente heterogeneidad. Se precisa un método docente muy flexible para que cada alumno extraiga aquellos conocimientos de la asignaturas que le son más útiles dada su formación curricular. En el desarrollo de esta materia, caracterizada también por un número reducido de alumnos, se ha optado por combinar las clases presenciales participativas (a medio camino entre la lección magistral y el seminario) con la realización de un trabajo cooperativo tutorizado a lo largo de todo el curso. El trabajo ha de tratar sobre alguno de los temas que se abordan en la asignatura aunque abierto a que los alumnos de cada carrera escojan el tema y le den un enfoque que lo aproxime a su formación particular. A mitad de cuatrimestre se realiza una exposición amplia que es sometida a los comentarios del resto de alumnos. El profesor ejerce una labor de control de la calidad de los trabajos con lecturas parciales de borradores de los mismos y, sobre todo, actúa como orientador haciendo uso de las horas de tutorías. En la mayor parte de los casos su labor orientadora más importante consiste en aconsejar sobre los materiales más apropiados para la realización de la investigación.

Los resultados obtenidos durante varios años en los que esta fórmula se ha consolidado como principal método docente al tiempo que evaluador de la asignatura mencionada permiten ser muy optimistas sobre las posibilidades de los trabajos cooperativos en el desarrollo de otras materias de economía aplicada. En muchas ocasiones se identifica una preocupante laguna en la capacidad de realización de estudios por parte de los alumnos, demasiado entrenados a estudiar textos pero muy poco capacitados para ser creativos, organizar la información o saber acceder a la misma. *Economía Sectorial* viene a cubrir una parte de esta preocupante laguna. El alumno aprende a trabajar en equipo, a redactar un trabajo económico, a buscar y seleccionar la información y a presentar y defender resultados. Las nuevas tecnologías posibilitan que el profesor pueda hacer una atención personalizada de los trabajos sin emplear un tiempo excesivo. En todo caso, la posibilidad de utilizar este recurso está muy limitada por el número de alumnos matriculados siendo poco adecuado en grupos que superen el medio centenar de estudiantes.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

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 forma-

ción basada en los conocimientos sino que exigen una formación que abarque la adquisición de ciertas habilidades y destrezas esenciales en la realidad laboral y social del presente. Se pide que los futuros titulados superiores estén habituados al autoaprendizaje, al uso de las nuevas tecnologías, 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.

El proyecto de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior va más allá de una mera coordinación normativa dentro de Europa. Se trata, en realidad, de un ambicioso proyecto que pretende fomentar una renovación pedagógica de la educación superior europea gracias a la que sea posible la creación de una Unión Europea líder mundial en la nueva economía del conocimiento. Para ello, y considerando las nuevas habilidades que se precisan para los profesionales del presente, se necesita hacer uso de un modelo pedagógico personalizado en el que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el alumno y en el que profesor tenga un papel de control y dirección de dicho proceso.

En la práctica esto se traduce en una necesaria reformulación de los procedimientos más habituales en el aula. No se trata de eliminar unos recursos o 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 nueva combinatoria que se incline hacia aquellos que faciliten el desarrollo de habilidades junto con el aprendizaje de conceptos.

En este trabajo se ha reflexionado sobre las capacidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo se ha reflexionado sobre algunos métodos docentes que se encuentran aún en cierto desuso en la educación superior española. Fruto de la reflexión se han formulado algunas propuestas que reducirían el tiempo empleado en lecciones magistrales, manteniendo sólo las estrictamente necesarias para trasladar a los alumnos los conceptos más importantes de la materia. El tiempo liberado debe 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. 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 del profesor y en otras a trabajos cooperativos supervisados por el profesor.

En este sentido se han aportado tres experiencias reales y concretas con las que se han pretendido ilustrar el trabajo. La primera de estas experiencias se refiere a la incorporación de la asignatura *Economía Europea* a la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Oviedo: Aulanet. A través de este ejemplo se ha podido ver como una plataforma de este tipo puede integrar una variedad de servicios docen-

tes que complementan la acción en el aula facilitando una aptitud participativa del alumno en el aprendizaje de la materia. En segundo lugar se han comentado dos experiencias basadas en el trabajo con grupos reducidos de alumnos. Se ha expuesto así los resultados del uso de seminarios, como foros de discusión y trabajo tutelado en los que participan grupos reducidos de alumnos, en la asignatura *Economía Española y Mundial* impartida en la Diplomatura de Ciencias Empresariales. Por otra parte, se han expuesto consideraciones extraídas a partir de la experiencia de recurrir a la realización de trabajos cooperativos como método docente en la asignatura optativa *Economía Sectorial*, impartida en estudios de Ciencias Empresariales, Gestión y Administración Pública y Turismo.

Todas estas experiencias ayudan a plantear el debate sobre el modo de afrontar el proceso de convergencia pedagógica en educación superior puesto en marcha en Europa. En definitiva, se trata de animar la reflexión sobre el modo más eficiente de lograr una acción docente personalizada con la que se logre responder a las nuevas exigencias que las sociedades reclaman a sus universidades. No se trata, por lo tanto, de aportar grandes novedades en el ámbito de la pedagogía sino de ver como se puede aplicar en el presente el método que caracterizó la acción de varios de los más grandes maestros de la Universidad española ahora que la masificación empieza a reducirse y que las posibilidades de las nuevas tecnologías permiten significativos aumentos de la calidad. Por ejemplo, este es, en esencia, el modelo que seguían los profesores del *Grupo de Oviedo* como 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*”. O Adolfo Posada, profesor de Economía Política en la Universidad de Oviedo y la Universidad Complutense de Madrid y que en sus memorias dejaba escrito que “(...) *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 tema 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 Buylla y yo excursiones a los monumentos artísticos de los alrededores de Oviedo*”.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGARWAL, R. Y DAY, A. E. (1998): "The impact of the Internet on Economic Education", *Journal of Economic Education*, 29, pp. 99-100.
- AMAT, O. (1994): *Aprender a enseñar* (Barcelona, Gestión 2000).
- ARENAS, M. M. (1999): Proyecto docente y de investigación para Plaza de Titular de Universidad en el Área de Economía Financiera y Contabilidad (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* (Barcelona, Oikos-Tau).
- BELL, D. (1974): *The coming of postindustrial society* (Londres, Heinemann).
- BELTRÁN, J. A. (2003): El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos (Santander, mimeografiado procedente del curso "Profesorado Universitario: preparación, formación y acceso a plantillas", Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)).
- COMISIÓN EUROPEA (2003): El papel de las universidades en la Europa del conocimiento, (Bruselas, COM(2003) 58 final).
- COMISIÓN EUROPEA (1991): Memorándum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea (Bruselas, COM (1991) 349 final).
- CONSEJO EUROPEO (2002): Conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona (Barcelona).
- CONSEJO EUROPEO (2000): Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (Lisboa).
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN DE EUROPA (2003): Realising the European higher education area, communiqué of the Conference of Ministres responsible for higher education (Berlín).
- 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*, (Vigo, mimeografiado del curso "La gestión académica ante el nuevo reto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior", Universidad de Vigo).
- CRUE (2003): Declaración de la Conferencia de Rectores sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (<http://www.crue.es>).
- CRUE (2003): Declaración de la Conferencia de Rectores sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (<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. (Ediciones UNESCO).
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (Bolonia, 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 Universitarias de Contabilidad, Tomo 1 (Santander, Universidad de Cantabria).
- HERNÁNDEZ, J. (2003): La universidad española en cifras, 2002, Servicio de Publicaciones de la CRUE (Madrid, Disponible en versión electrónica (<http://www.crue.org>)).
- 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*, 16, pp. 133-156.
- MECD (2003): Borrador del nuevo Real Decreto sobre las directrices generales de los planes de estudios (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.es>)).
- POSADA, A. (1983): Fragmentos de mis memorias (Oviedo, 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 (Transcripción disponible en <http://www.ucm.es>)
- PUJOL, J. Y FONS, J. L. (1981): Métodos de enseñanza universitaria, (Pamplona, EUNSA).
- REAL DECRETO 1.125/03, del 5 de septiembre de 2003.
- TEJERINA, F. (2003): El profesorado universitario y el reto de la calidad (Santander, mimeografiado del curso "Profesorado Universitario: preparación, formación y acceso a plantillas", Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)).
- UNESCO (1998): Declaración mundial sobre la educación superior (UNESCO).
- VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO (2002): Libro blanco de la Universidad de Oviedo. Bases para una planificación estratégica (Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo).