

Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad

Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia,
Secretaría General Técnica, Madrid, 2006, 280 páginas.

Luis Antonio Sáez Pérez

lasaez@unizar.es

Departamento de Estructura e Historia Económica y Economía Pública, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Gran Vía, 4. 50005 Zaragoza

Recibido: 11 de abril de 2008
Aceptado: 24 de julio de 2008

Resumen

La participación de España en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior implica cambios en la estructura de contenidos y en la organización de las titulaciones así como en los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Con relación a la renovación docente, el Consejo de Coordinación Universitaria redactó un Informe, objeto de esta reseña.

La elaboración del mismo ha recaído, en gran medida, en los propios gestores universitarios, cuyo examen podía haberse enriquecido con una intervención más activa de expertos y estudiosos así como con la percepción de otros agentes sociales ajenos a los campus. Las conclusiones y propuestas ejecutivas del Informe refuerzan los argumentos más reconocidos sobre la docencia y los procedimientos de enseñanza universitaria, si bien no se concretan suficientemente algunos de los asuntos más relevantes y sigue manteniendo una visión idealizada de ciertos elementos clave de la reforma.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación superior, metodología docente.

Códigos JEL: A 23

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es denominado de forma coloquial *Convergencia Europea*, término que parece más idóneo, no por ser más fácil de aludir, sino porque describe de forma sintética de lo que se trata. Así, da a entender que consiste en un proceso, que se construye entre todas las partes intervinientes y a escala continental, respecto del cual no hay una meta sustantiva en la que detenerse sino referencias y criterios en una determinada dirección.

Este carácter indefinido es inevitable, y hasta cierto punto conveniente, dado que reúne los planes de 45 países europeos, todos menos Bielorrusia. La necesidad de homologar formalmente la creciente movilidad académica y laboral de Europa no podría esperar a que culminara un plan detallado y minucioso, el cual se alargaría durante décadas si hubiera de

satisfacer a todas las administraciones y colectivos afectados en toda su profundidad. Por otro lado, la propia enseñanza superior, por definición plural y siempre sometida a revisión, sólo sería capaz de mantenerse en equilibrio apoyada en normas que contengan amplios márgenes para la adaptación al contexto social y para la iniciativa de sus universitarios. Bien es cierto que las sucesivas reuniones de los ministros europeos desde la Declaración de Bolonia en 1999 han ido perfilando unas directrices cada vez más específicas, pero el espacio para introducir matices y reconsideraciones todavía es amplio.

La reforma actual plantea unas estructuras nuevas de los planes de estudio en términos de duración de los cursos y ciclos, titulaciones, itinerarios, unidades de cuenta de las asignaturas, conforme a unos principios generales (comparabilidad, cooperación, movilidad y calidad), que originan un replanteamiento muy profundo de los contenidos. En esto no diferiría mucho de lo que fue, o podía haber sido, la reforma universitaria de principios de los noventa en España. También entonces reasignaciones de tiempos propiciaron nuevos planes de estudio.

Sin embargo, la *Convergencia Europea* promueve además un giro en la docencia, en la forma de enseñar y de aprender, lo que hasta fecha reciente sólo había sido objeto de planteamientos individuales e inconexos del profesorado, apenas valorado por escasos alumnos, y siempre sin vislumbrar que sus apuestas pudieran tener consecuencias administrativas, es decir, insertarse como un elemento central del sistema. El que *desde arriba*, desde los poderes universitarios y políticos, y en este caso desde Europa, es decir, sin posibilidad de detenerlo, se promueva una revisión de la metodología docente en la universidad española es algo inédito, independiente de que haya sido un tema fundamental del pensamiento de los intelectuales en torno al papel de la universidad desde finales del XIX.

Es, por tanto, lógico, que, ante lo excepcional del actual proceso, que insiste en los componentes cotidianos del aprendizaje, los debates y reflexiones en nuestra comunidad sean abundantes, y las instituciones políticas y universitarias hayan tratado de liderarlos. El Secretario de Estado de Universidades e Investigación, en 2005, Salvador Ordóñez, propuso constituir en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria una Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, cuyo Informe principal es objeto de comentario en esta reseña¹. Dicha Comisión ha estado integrada por rectores, representantes de las Comunidades Autónomas y expertos en educación; entre estos ha contado con el apoyo colectivo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

Esta nota consta de dos partes, una que se concentra más en el contenido del Informe, y otra en la que expongo algunas reflexiones particulares al hilo de los temas debatidos. La primera consta de dos epígrafes, en el primero de los cuales se comenta el procedimiento seguido para su elaboración y en el segundo se consideran las prescripciones de la Comisión redactora. En el apartado último se exponen las valoraciones personales.

2. SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN DEL INFORME

El Informe consta de cuatro capítulos. El primero de ellos efectúa un diagnóstico acerca de cómo se encuentra la docencia universitaria española. Para ello recoge las valoraciones de distintas fuentes, como las propias Universidades y las administraciones y agencias que las regulan (Ministerio de Educación, Consejerías de las Comunidades Autónomas respectivas), y

evalúan (ANECA), así como de algunas de las redes en que se integran (REDINET y el Consejo de Coordinación Universitaria), si bien son recopiladas con intensidad muy diversa. De hecho, la información sustantiva procedente de fuentes bibliográficas es abordada de manera muy sucinta, y la mayor parte del capítulo refleja los resultados de una encuesta dirigida a las Universidades españolas y respondida por sus propios gestores. Otra parte importante del diagnóstico se origina en las conclusiones de los Seminarios convocados en los últimos años por la Cátedra UNESCO, cuyos participantes principales han sido también representantes de los centros educativos superiores nacionales junto con algunos pocos invitados de universidades extranjeras que han contado sus experiencias más innovadoras.

En el segundo capítulo se analiza la situación de las metodologías europeas con la que trata de homologarse la Universidad española. A partir de diversas conclusiones extraídas de seminarios y encuentros se explica que no existe un modelo europeo, ni siquiera unas referencias nítidas predominantes. Por tanto, más que un enfoque nacional o institucional el estudio se concentra en los factores determinantes de la calidad y de la innovación docente en Europa. Se aprecia que algunos problemas son compartidos: la falta de incentivos en la docencia y su escaso reconocimiento, la conveniencia de armonizar investigación y enseñanza, la conveniencia de impulsar la innovación pedagógica. No obstante, determinadas limitaciones son más relevantes en España: la falta de estructuras de apoyo a la docencia consolidadas, la escasa integración entre el personal docente y administrativo en estas tareas y el menor papel de los convenios con las empresas para complementar ciertas enseñanzas. De nuevo, una encuesta, en este caso a los alumnos que han llevado a cabo el programa de intercambio Erasmus, ocupa la mayor parte del capítulo.

El capítulo tercero se dedica a los objetivos y propuestas para renovar los procesos de enseñanza. Los fines se distinguen según se orienten hacia los procedimientos de enseñanza o estén referidos a las condiciones institucionales. Las medidas se basan en el compromiso institucional, la formación del profesorado, la búsqueda de modelos docentes que sirvan de referencia, la oferta de recursos financieros y técnicos suficientes, la definición de unos incentivos claros, y la existencia de mecanismos de cierre que evalúen el papel desempeñado.

Habría una especie de epílogo final, “Conclusiones y recomendaciones”, en el que se sintetizan los puntos clave de los capítulos previos, especialmente del tercero, que tiene una finalidad práctica mayor, y un Anexo al que se trasladan las fuentes, descripción de algunas herramientas así como los datos de los agentes implicados en su elaboración.

En principio, todos estos apartados y capítulos se podrían considerar piezas acordes con los contenidos clásicos de este tipo de literatura: estados de situación de lo que se trata de abordar y propuestas de acción al hilo de dicho análisis. La estructura y el planteamiento general es asumible sin reparos. En cambio, lo que no parece acertado es la forma como se ha elaborado.

Así, el diagnóstico del capítulo segundo sobre la situación de la docencia se basa, casi exclusivamente, en una encuesta respondida por la práctica totalidad de las Universidades españolas². Aun siendo muy relevantes dichas valoraciones, serían incompletas y muy sesgadas, pues sólo contemplan la perspectiva interna de los profesores y de los gestores de entidades muy próximas al mundo universitario. Además de saber cuáles son los métodos más aplicados, la adecuación al EEES o diferentes aspectos de la renovación docente según la propia universidad, hubiera sido muy interesante conocer la opinión de la sociedad, de otros agentes que experimentan o han experimentado, directa e indirectamente, dichas enseñanzas. De esta manera, las valoraciones que sobre dichas prácticas educativas puedan tener los

actuales alumnos, los egresados una vez que pueden apreciar su idoneidad en el desempeño profesional, las empresas y administraciones que emplean el capital humano allí generado, los colegios profesionales, creo que habría permitido obtener una información adicional muy relevante y complementaria de la anterior.

Pero, además, en este primer capítulo, se echan de menos las ideas procedentes de los investigadores que han abordado los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitario. Aunque entre las páginas 29 y 32 se constate la existencia de seis Documentos sobre estos temas, bibliografía referida exclusivamente al caso español, apenas se resumen en otros tantos párrafos sus contenidos, sin expresar su potencialidad. A mi modo de ver, el que la Comisión hubiera encargado diversos estudios sobre el estado de la cuestión en España a grupos de investigación que vienen trabajando desde hace tiempo en esas líneas, y que hubieran hecho una valoración de las diversas situaciones vigentes en España, o una selección de casos y buenas prácticas incluyendo las universidades destacables por esas tareas a escala mundial, habría sido fundamental. Sin duda, la opinión de una institución sobre su propia situación es clave, pero un buen diagnóstico exige que los síntomas los evalúen especialistas. Por un lado, sus conocimientos son más rigurosos y objetivos, aportando un valor añadido significativo en términos pedagógicos. Por otra parte, en la medida que son personas ajenas a la organización auditada, de su distanciamiento cabe esperar ganancias en perspectiva e independencia de juicio, sin arrastrar tantas inercias ni compromisos institucionales.

En todo caso, el diagnóstico derivado de las encuestas contribuye a explicitar los puntos de consenso de la Universidad española sobre la necesidad de cambio en los métodos de aprendizaje y de enseñanza. En primer término, la importancia, conveniencia y urgencia de acometer las reformas aprovechando las sinergias que la construcción del EEES origina. Se reconoce el protagonismo de los profesores, si bien su actuación no debe depender sólo de su motivación sino también de incentivos y apoyos institucionales. Los resultados de las encuestas inciden en el papel creciente de las tecnologías de la información y del conocimiento. Por último, aspectos organizativos internos y externos de los centros educativos y departamentos han de reconsiderarse para que la reforma sea más eficaz.

El segundo capítulo, acerca de las tendencias metodológicas en las universidades europeas, tiene dos fuentes principales. Una fue un seminario en el que participaron expertos sobre metodologías docentes de diversos países, entre ellos España, cuyas conclusiones se esquematizan en cuatro páginas, sin detallar mucho sus aportaciones ni fundamentos: no existe un modelo universitario europeo, pues hay gran diversidad incluso dentro de cada país; y en cualquier caso, en términos comparativos, el sistema español parece más rígido y menos participativo para el alumno.

La otra fuente, a la que se dedica más espacio, pues los ítems de la encuesta merecen un detalle mayor en su interpretación, tiene que ver con la opinión de estudiantes que han participado en el programa Erasmus, españoles y extranjeros, en torno a cuál es su valoración sobre la enseñanza universitaria en nuestro país. En principio, el juicio que merecen nuestras enseñanzas es ligeramente superior al de los países de origen, y destaca el hecho de que alumnos procedentes de países con una solera mayor, como Alemania y Reino Unido, juzguen de mayor calidad la nuestra.

De nuevo, la importancia que se otorga a una encuesta para calificar una situación, más aún cuando se reconoce que la muestra dista de ser representativa de la población, vuelve a parecer inadecuada. En mi opinión, debería haberse hecho con mayor rigor la selección de los estudiantes y a sus conclusiones no se les debería haber otorgado tanta relevancia. En paralelo

con el caso anterior, además de los alumnos deben incorporarse otros agentes para ponderar la calidad de un sistema educativo. Más aún si esos estudiantes discurren por la Universidad española dentro de un itinerario tan peculiar como el del programa Erasmus. Los criterios que utilizan para seleccionar las asignaturas tienen unos sesgos claros derivados de la duración de su estancia, convocatorias y exigencias de convalidar, por lo que rara vez las afrontan con una visión íntegra de lo que implica la titulación en cuestión.

Las propuestas concretas del tercer capítulo derivan de las reflexiones de los miembros de la Comisión. En este caso el esquema típico fines-medios que suele articular la mayoría de las intervenciones públicas se reproduce, mostrando un decálogo de metas, y una nómina de acciones muy numerosa, nada menos que de treinta iniciativas. Estas últimas se explican brevemente y se muestra el grado de apoyo relativo que cada una de ellas reúne entre tres colectivos que han de orientar su ejecución: decanos, directores de departamentos y rectores. La transparencia con que la Comisión explica su debate interno merece ser reconocida como un elemento positivo del Informe.

Como se ha comentado, a pesar de que esta opción seguida en la redacción de los objetivos y estrategias es rigurosa, el Informe podría haber ganado en consistencia y capacidad analítica si en los dos capítulos previos hubiera contado con la intervención de expertos y se hubieran completado los enfoques sobre la universidad española con los de agentes externos y distantes, pero complementarios, y una búsqueda de buenas prácticas. Parece como si una cierta urgencia, temporal por los plazos que vencen, pero también ante los elevados costes de transacción de poner a un colectivo tan amplio de acuerdo si se profundizaba en las materias, hubiera condicionado la realización del Informe. Es cierto que el margen de maniobra para haber planteado una redacción más reflexiva y consistente se ha ido reduciendo conforme se avanzaba en el calendario, pero hubiera bastado con haber empezado con mayor antelación, retraso en el que gran parte de las universidades parecen haber incurrido, y que a la Comisión se le hubiera reconocido un liderazgo mayor.

3. SOBRE LOS OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS

Los objetivos y las estrategias que se enumeran en el capítulo tercero y se reiteran en el de conclusiones son lógicos y creo que son reconocidos por la mayor parte de quienes componemos la comunidad universitaria. No en vano, los integrantes de la Comisión redactora son docentes y gestores con un amplio bagaje intelectual y larga experiencia dentro de la institución o en tareas políticas muy vinculadas a ella.

Los diez objetivos se dividen entre los que aluden a cuestiones docentes directamente, y los que se refieren a las condiciones institucionales. Ambas facetas interfieren, si bien las cinco primeras metas tienen un contenido más sustantivo: primar un aprendizaje activo, incidir en la motivación de profesores y estudiantes, reconocer que el nuevo estilo docente es más heterogéneo y debe combinar diferentes ámbitos, aproximar la formación al desempeño profesional sin olvidar sus nociones básicas, y tratar de seguir profundizando en los criterios apuntados durante la construcción del EEES.

Los cinco fines relativos a las instituciones aluden a que los gobiernos centrales junto con los regionales y las universidades han de comprometerse entre sí y actuar cooperativamente, a que debe haber un liderazgo de los gestores universitarios en todos los niveles respecto de los profesores, a que hay que optimizar recursos materiales y personales, a

que debe de asumirse como algo consustancial la preocupación por la calidad docente y a que deben de reforzarse las organizaciones universitarias de asesoramiento y apoyo técnico sobre innovación educativa.

Estos diez objetivos se tratan de alcanzar a través de diversas propuestas, que, según la Comisión redactora, se concretan en treinta iniciativas. Las que concitan un grado más elevado de consenso son las citadas en las siguientes tablas, donde además de enunciarlas se ha puesto la intensidad con que los rectores, decanos o directores de departamentos, que son quienes han de ejecutarlas, las valoran.

Tabla 1. Instrucciones seleccionadas por los tres grupos y en qué posición

Contenido	Rectores	Decanos	Directores
Establecer un Plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano	1ª	1ª	7ª
Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes	5ª	3ª	3ª
Consolidación de Programas estables de formación del profesorado	4ª	7ª	1ª
Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías	7ª	2ª	8ª

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria, (2006, 123)

Tabla 2. Instrucciones seleccionadas por dos de los tres grupos y en qué posición

Contenido	Rectores	Decanos	Directores
Oferta en la <i>intranet</i> de una amplia batería de recursos para la docencia		4ª	2ª
Entrenamiento sobre metodologías específicas		5ª	4ª
Generalizar la red WIFI a todos los espacios universitarios	6ª	6ª	
Establecer ciertos estándares básicos relacionados con la docencia de calidad (con algunas menciones dedicadas a las metodologías)	2ª		10ª
Potenciar un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia (docencia <i>on line</i> , tutorías)	8ª	8ª	
Establecimiento de un sistema estable de personas de apoyo a la docencia y a la innovación metodológica en las facultades y escuelas		10ª	6ª
Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes	10ª	9ª	

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria, (2006, 124)

En ambas tablas, junto a las actuaciones que tienen un sentido estratégico, con un horizonte de largo plazo y aspectos cualitativos, pueden encontrarse otras que inciden en elementos concretos muy manidos en la actualidad, como el uso de las telecomunicaciones y de las herramientas informáticas.

Sería difícil rebatir ninguna de ellas pues la renovación docente exige combinar medidas de corto, medio y largo plazo, coyunturales y estructurales, pedagógicas e instrumentales. No obstante, a pesar del acuerdo con este diverso conjunto de instrucciones entiendo que

deberían haberse considerado otros temas y objetivos que son también muy relevantes cuando se plantea mejorar las metodologías docentes.

En particular, creo que un Informe de estas características debería haber hecho alguna incursión en el tema concreto de cómo evaluar la calidad de la docencia. Se ha detenido en las consideraciones preliminares más generales, cuando la importancia y la urgencia del asunto merecerían que ya se estuviera debatiendo, sobre todo a instancias del Ministerio, que es quien ha de definir las reglas de juego básicas, acerca de las variables clave, los indicadores más idóneos y los incentivos que pueden promover una enseñanza mejor.

De la misma manera que el impulso a la investigación se ha visto muy favorecido por la sistematización de sus incentivos para el conjunto de profesores, una estrategia similar influiría muy positivamente en la reconsideración de la docencia de una manera explícita.

Por otro lado, los costes asociados a estas medidas, en términos financieros y de dedicación personal, así como de reorganización institucional, sólo son atendidos de forma muy elemental al final del tercer capítulo, y con relación a lo que sería un “Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas”. Es más, lo que en verdad se justifica con bastante detalle presupuestario en el Informe es la constitución de una oficina que liderara la implantación de dicho plan estratégico en el conjunto del país. Dada la ingente tarea que se le asignaría, en mi opinión, daría lugar a que se convirtiera en una burocracia ornamental derivada de internalidades o motivaciones personales de los gestores vinculados a dicha área más que a carencias en el Ministerio o en las universidades para asumir esa gestión.

En suma, las ideas que se plantean desde el Informe como objetivos e instrumentos para hacer efectiva una renovación docente, en mi opinión, son oportunas. Sin embargo, creo que siguen redactándose en términos muy declarativos, sin insertarse aún dentro de unas directrices operativas. Por otro lado, se omiten aspectos relevantes de la reforma, como los incentivos y los procedimientos para definirlos y qué tipo de esfuerzo financiero y organizativo deberían asumir el Ministerio y las Consejerías de Educación.

4. REFLEXIONES

El Informe atraviesa múltiples asuntos que al leerlos se conectan con otros muchos sobre los que los profesores universitarios más de una vez hemos discurrido. Brevemente, expongo algunos apuntes personales sobre aquellas cuestiones más controvertidas y menos explícitas en su redacción.

En principio, la reflexión sobre la docencia generada por la *Convergencia Europea* en Educación Superior está siendo muy útil, a pesar de las prisas y de la primacía de lo formal sobre las cuestiones de fondo. En ausencia de un cambio legislativo así de rotundo todavía valoraríamos, creo, este tipo de temas como una cuestión menor de la universidad, casi sentimental, lo que nos llevaría a perder una de las mayores potencialidades que está generando este proceso, que es el de compartir e intercambiar las experiencias y los retos de quienes se sienten atraídos por la enseñanza y el aprendizaje. Todo eso que hoy se alude como “trabajar en red”, generar “capital social” e interactuar en “entornos competitivos” como una Europa sin fronteras académicas. Sin presión política no se estaría trabajando sobre él de una manera tan intensa. Por tanto, queda claro que el armazón institucional es inevitable, incluso favorable, aunque por sí solo no constituya las reformas.

Por otro lado, la coincidencia de este proceso reformista con el *boom* de las tecnologías informáticas está sobredimensionando, en mi opinión, el papel de éstas. Sin duda, las telecomunicaciones permiten una mayor accesibilidad a fuentes informativas antes más costosas en medios y tiempos de búsqueda, si bien para los alumnos no es fácil establecer jerarquías entre las informaciones disponibles según su rigor. También puede facilitar determinados tipos de contactos y la transmisión de contenidos, aunque encarezcan en costes de oportunidad algo tan insustituible en la enseñanza como las relaciones personales. En cualquier caso, y aunque las ventajas superen ampliamente a los costes, vincular innovación docente y calidad de la enseñanza al mero uso del ordenador parece una simplicidad.

Así, la reforma de los métodos docentes se podría haber planteado hace décadas y podría haber tenido éxito ya entonces, de la misma manera que puede fracasar en los próximos años aunque todo se encuentre accesible en la red. Existe cierto papanatismo sobre el uso de dichas herramientas y bastante desconsideración por los métodos tradicionales, que no necesariamente implican ineficacia y son susceptibles de permanente renovación. De hecho, los escasos indicadores que están promoviendo algunas universidades para evaluar la calidad docente o abonar los complementos salariales por docencia se basan casi exclusivamente en ese tipo de presunciones digitales, tangibles y medibles, pero que pueden resultar perversas. Convendría, por tanto, que el debate sobre indicadores de calidad docente, decisivo en todos estos asuntos y todavía pendiente, no convalide esa interpretación superficial de la renovación pedagógica. En el Informe se aprecian algunos sesgos hacia esas posiciones.

Por último, deseo aludir a un asunto no abordado en el Informe. Bien es cierto que la elusión es meramente formal, pues se trata de una presunción afrontada por todos, aunque con desigual convicción, y se ha convertido en un principio inspirador de las reglas básicas del sistema universitario español. Me refiero al papel que se atribuye a los alumnos, a todos ellos sin distinción, como agentes que demandaran un aprendizaje activo y crítico.

A partir de esa hipótesis, la renovación de las metodologías educativas en el EEES se está haciendo sólo concentrada en la oferta, profesores, asignaturas, planes de estudio, organización de los centros y universidades, sin tener en cuenta cómo es la demanda efectiva. Se sobreentiende ésta como un ente ideal, ya que el estudiantado objeto de todo este tipo de innovaciones se compone de sujetos supuestamente muy motivados y activos, sin ningún problema en la asimilación de destrezas y contenidos, y con un elevado sentido social de los conocimientos que está adquiriendo.

Es decir, si se asumen como válidos esos supuestos tan irreales y desenfocados, cualquier cambio que incida en un aprendizaje en el que se otorgue mayor protagonismo al estudiante no tendrá costes de adaptación, porque satisface una demanda latente muy intensa. Siguiendo esa línea de razonamiento habríamos de sostener que ni los alumnos, ni las familias que los asesoran y mantienen, ni las empresas que esperan contratarlos, jamás han pensado en la universidad como una vía rápida para generar, fundamental si no exclusivamente, empleo con remuneraciones o productividades elevadas con la menor inversión de esfuerzo posible. Lo que nos llevaría a concluir que cuestiones como, por ejemplo, la sobreinversión en capital humano, la primacía de la “empleabilidad” en el diseño de nuevos grados, la identidad entre proyección social de la Universidad y captación de financiación empresarial, y, sobre todo, el fracaso escolar por desmotivación y falta de conocimientos, son ficciones inexistentes en nuestro país.

Por ello, con relación a todos estos cambios, replantearnos con realismo qué tareas nos asigna la sociedad, y si las debemos de repensar, suena como una extravagancia, como si no hubiera que exigir coherencia en las cuestiones de partida de la política universitaria y hubiera que huir de las contradicciones incómodas. Al final parecería que tuviera que ser así, que hayamos de desviar el análisis de lo políticamente incorrecto, y no haya que reflexionar con rigor y lógica mientras el presupuesto de las universidades, el crecimiento de las plantillas, las promociones y tantas otras cosas tengan como principal indicador el número de matrículas y la cuestión clave sea cuántos alumnos se tienen en las aulas o cuántos se licencian, independientemente de lo que aprendan. Otra cosa será si la conversión de las facultades en simples academias y ludotecas no les generará a quienes nos gestionan y financian, a medio plazo, incluso a corto, problemas tan graves como las enseñanzas medias han mostrado.

Notas

¹ Este informe es accesible en la dirección electrónica: <http://www.mec.es/educa/ccuniv/index.html>

² De las setenta y dos universidades existentes no han respondido seis, de ellas cinco privadas y una pública, si bien, las peculiaridades de ésta, la UIMP, permiten considerar que la totalidad de las de titularidad pública que imparten docencia de primer y segundo ciclo sí que han cooperado. El listado de las que contestaron a las encuestas se encuentra en el Anexo II. Además, también participaron la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, el Consejo de Universidades y la ANECA.

Agradecimientos

Deseo agradecer las opiniones y sugerencias de las dos personas que han evaluado este texto, así como las ideas intercambiadas durante las conversaciones espontáneas que sobre estos temas he mantenido con mis compañeros del área de Economía Pública de la Universidad de Zaragoza. Obviamente, los errores que subsistan dependen sólo de uno mismo.

Abstract

The participation of Spain in the construction of European Space for Higher Education involves changes in the curriculum as well as in teaching and learning methods. According to this educational improvement, the Universitarian Coordination Council (Consejo de Coordinación Universitaria) published a report about the Spanish University situation and its perspectives, which is reviewed in this article.

Most of that evaluation has been made by the own universitarian staff. So, in the author's opinion, it could have been enhanced if independent experts and researchers on universitarian teaching would have got deeply involved. Also, the social agents' point of view, far from the academic life, could be a qualified opinion to take into account. Conclusions and suggestions from report strengthen the most common topics about teaching and learning procedures at University, although there is not any specification about the concrete way to achieve the aims raised. Again, it continues follows an idealistic view of key elements of reform, like pupils, which could put it at risk.

Palabras clave: European Space for Higher Education, teaching methodology.

Códigos JEL: A 23