

La Cuestión Universitaria

Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y
Política Universitaria – Universidad Politécnica de Madrid

“La renovación de las metodologías educativas en la universidad”

Noviembre 2007 – nº 2

Cuestión de horas...



PELLO SALABURU

Catedrático y ex rector

**Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea**

Las universidades europeas, en general, y las españolas, en particular, están realizando un esfuerzo importante para adaptar sus enseñanzas al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. No es que el tema de la educación superior sea exactamente nuevo, pero sí se pretende que tenga una serie de rasgos comunes en todos los países firmantes, que son muchos más que los componentes de la Unión Europea. En realidad, todos menos Bielorrusia, salvo que me equivoque. Y eso sí que es algo relevante. Se trata, pues, de un esfuerzo que implica a toda la ciudadanía europea, seguido de cerca en otros continentes (véanse, por ejemplo, las reuniones que están teniendo entre los representantes de las universidades africanas, y el interés que ha despertado en toda Latinoamérica). Es un esfuerzo necesario, que debería ir más allá, en el futuro, de los temas fijados en los acuerdos que sustentan las reuniones bienales del Proceso de Bolonia.

En la forma en que se está desarrollando el proceso llaman la atención varias cosas, a algunas de las cuales quiero referirme de forma breve. Llama la atención, por ejemplo, el rechazo que el proceso ha suscitado en una parte del alumnado: eso se ha podido observar con claridad en países como España o Grecia, en donde ha habido muchas manifestaciones. Es normal que un proceso de este tipo genere dificultades, porque las adaptaciones que se nos exigen son bastante complejas. Existe, incluso, desde el año 2005, un libro negro del proceso de Bolonia realizado por los Sindicatos Nacionales de Estudiantes en Europa, que critica varios aspectos del proceso [\(1\)](#), y a cuya publicación ha contribuido la propia Unión Europea. El informe critica distintos aspectos del Proceso y resalta los problemas que su puesta en marcha ha generado en algunos países, pero termina reconociendo de forma explícita que el camino emprendido es una coyuntura magnífica para que el cambio sea positivo y una oportunidad que va a tener como consecuencia hacer más responsables a los estudiantes. Eso no impide, por supuesto, la crítica, que se extiende a muchos de los objetivos fijados y a varios países. Por cierto, el nombre de España aparece, de pasada, en una sola ocasión, citado al lado de otros varios países. Será que aquí preferimos solucionar estas cosas un poco más a la brava.

Que existan desacuerdos y distintas maneras de ver las cosas es lo esperable y lo normal. Pero no me resulta fácil encontrar las razones de unos enfrentamientos tan furibundos como los habidos en algunas universidades. Desde luego, sospecho que el desconocimiento de lo que

realmente es el proceso de Bolonia juega un papel fundamental, aunque no sé si sirve para explicarlo todo. Dejo aquí la observación en el aire.

Por otro lado, llama la atención también el hecho de que en esta ocasión, los políticos hayan dejado partes sustanciales del proceso en manos de los responsables universitarios. Se trata de una magnífica noticia, porque nadie como quienes tienen responsabilidad directa en el gobierno de la universidad conocen tan a fondo lo que sucede dentro de las paredes de la institución.

Siempre he pensado que la sociedad no trata bien, vamos a dejarlo así, a la universidad. En realidad, desconoce, en el fondo, lo que es la universidad. Y no es de extrañar que no sepa qué hacer con ella. Por eso sorprenden noticias como las aparecidas hace un tiempo, y de forma súbita, en la prensa: "La escasez de ingenieros y especialistas en informática ha ocasionado pérdidas a la economía germana en 2006 equivalentes al 1% de nuestro Producto Interior Bruto (PIB)" (*El País*, 17-09-2007). Era el ministro alemán de Economía quien se quejaba en esos términos.

Digo que llama la atención porque uno no está acostumbrado a leer cosas como ésta. Porque, claro, si se piensa un poco -en la universidad tenemos la mala costumbre de pensar-, uno llega a la curiosa conclusión de que los ingenieros, sean de caminos o de informática, se forman en la universidad. Y, pensando un poco más, uno concluye que es la universidad la que, en el fondo, está contribuyendo al crecimiento del PIB. Y si seguimos pensando sólo un poco más, habremos de concluir afirmando que si en Alemania la falta de ingenieros e informáticos ocasiona la pérdida del 1% del PIB, el agujero generado en el Producto Interior Bruto sería mucho más considerable si quitásemos de la circulación también a los médicos, a los físicos, a los biólogos, a los químicos o a los economistas. Si me apuran, incluso si quitásemos a los psicólogos, lingüistas o abogados.

Este es un descubrimiento capital, porque muy pocas veces he visto que se le reconozca a la universidad este papel. Es rarísimo encontrar aquí, como en muchas partes de Europa, a algún político que comience su intervención diciendo que el hecho de que Cataluña, por ejemplo, o Santiago, tengan centros universitarios influye en el crecimiento del PIB en un 3%, por ejemplo. De igual forma no es común encontrar un responsable político que al inaugurar un curso afirme en público que la contribución de esa universidad al crecimiento del PIB fue en 2006 un determinado tanto por ciento. Al menos no es frecuente, que yo sepa.

A pesar de todo, no es tan extraño encontrar que un determinado evento, la mejora en las infraestructuras, un concierto de un grupo musical, o el turismo, por ejemplo, han tenido el impacto económico "x" en una zona o región. Estoy seguro de que si la universidad fuese más visible para la sociedad, se reconocería el papel tan activo y vital que tiene esta institución en el crecimiento económico. Haciendo sólo lo básico, que es formar profesionales, no me estoy refiriendo a nada extraordinario. Porque allí donde la universidad es más visible, sí que se hacen este tipo de estudios, sí que la institución figura como un agente central de la sociedad.

Hace tres años, el *New York Times* afirmaba lo siguiente: "Desde cualquier punto de vista, la educación superior de EEUU es uno de los mayores éxitos de la historia de la humanidad" (*The New York Times*, 15-05-2004). Un poco más tarde, Nathan Rosenberg, especialista de la Universidad de Stanford, decía "La educación superior es la razón principal por la que EEUU es la primera economía del mundo, y la más innovadora" (Rosenberg, *El País* 08-05-2005). No sería fácil encontrar afirmaciones de ese tipo en nuestro entorno. En primer lugar, porque nuestras universidades no son tan buenas, pero, en segundo lugar, porque la universidad

tampoco es tenida tan en cuenta. No quiero recordar aquí, por ser de mal gusto, lo que he llegado a leer en alguna ocasión: "Las sociedades tienen las universidades que se merecen".

En cuanto a Bolonia, vuelvo a recordar, sin embargo, que el hecho de que la conducción del proceso se haya dejado fundamentalmente en manos de los responsables universitarios es un acierto, aunque les pone en un compromiso, claro. Vuelvo a afirmar lo dicho anteriormente.

Bolonia procura dar respuesta, entre otras cuestiones al enorme problema que provoca, tanto a profesores como a estudiantes, la selva de titulaciones que ofrecen los distintos países europeos. No es un problema menor.

Voy a poner algún ejemplo, centrándome sólo en las horas que se deben dedicar para obtener la titulación, porque muchas veces no tenemos conciencia del desaguisado que nos traemos entre manos. En un estudio reciente, publicado en septiembre por una institución inglesa, el *Higher Education Policy Institute* (2), se dan datos sobre el tiempo de clases presenciales a la semana que tienen los estudiantes británicos, por universidades y titulaciones (2) :

Tabla 1: Número de horas lectivas de los alumnos

Subject	All universities	Russell Group
Medicine and dentistry	21.3	21.3
Subjects allied to medicine	18.8	19.3
Biological Sciences	14.8	16.3
Veterinary agriculture and related	22.2	26.4
Physical Sciences	17.2	18.9
Mathematical & Computer Sciences	15.9	17.1
Engineering & technology	19.3	20.4
Architecture, Building & Planning	16.4	16.1
Social studies	10.9	10.8
Law	11.6	11.8
Business & Administrative studies	12.3	13.3
Mass Communications & Documentation	12.0	11.8
Linguistics, Classics & related subjects	10.2	10.8

Subject	All universities	Russell Group
Historical & Philosophical studies	8.4	8.0
Creative Arts & Design	13.2	10.7
Education	13.6	9.5
All	14.2	14.4

Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Como se ve, el número de horas varía entre 22,2 en Veterinaria y 8,4 en Historia o Filosofía (el *Russell Group* agrupa a las universidades más prestigiosas del país). La media de horas lectivas semanales es de 14,2. Si a este cuadro se le añaden las horas que el estudiante debe trabajar en casa para seguir los estudios, obtenemos el siguiente cuadro:

Tabla 2: Número total de horas semanales de trabajo (clase+trabajo en casa)

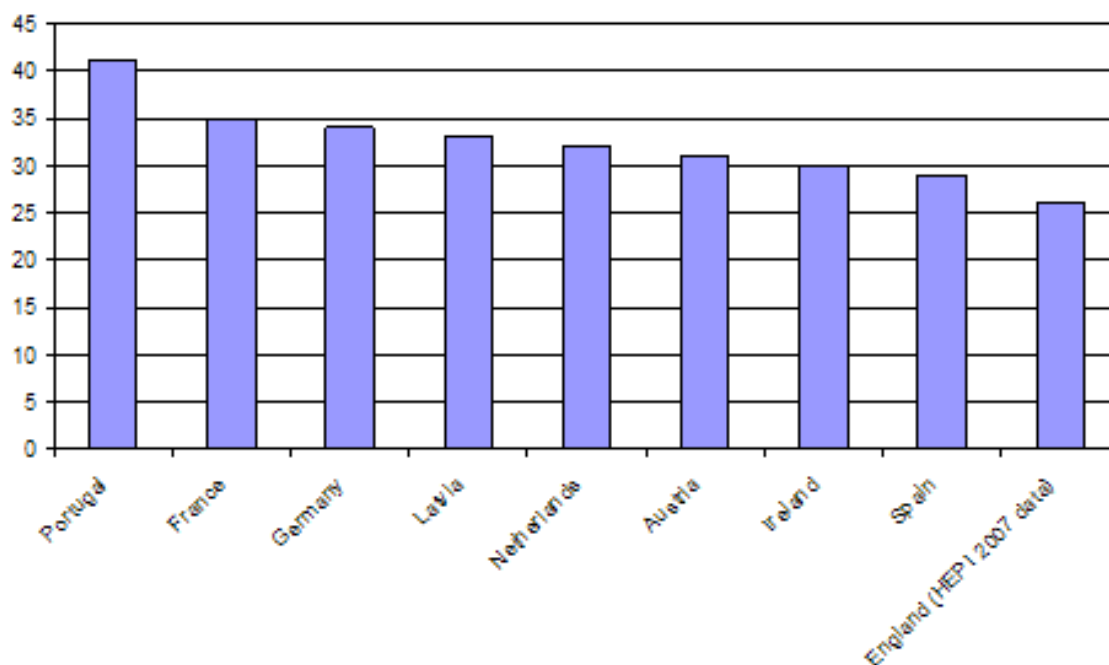
Subject	All universities	Russell Group
Medicine and dentistry	35.9	36.1
Subjects allied to medicine	30.4	30.2
Biological Sciences	25.0	26.7
Veterinary agriculture and related	33.7	37.7
Physical Sciences	28.0	30.3
Mathematical & Computer Sciences	26.0	28.6
Engineering & technology	29.2	30.2
Architecture, Building & Planning	31.1	33.3
Social studies	22.0	23.7
Law	26.5	31.4
Business & Administrative studies	20.9	22.6
Mass Communications & Documentation	20.3	20.1

Subject	All universities	Russell Group
Linguistics, Classics & related subjects	23.2	25.0
Historical & Philosophical studies	22.5	24.7
Creative Arts & Design	25.2	24.4
Education	25.3	21.4
All	26.0	26.7

Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Las horas varían entre 35,9 (en Medicina y Odontología) y 20,3 de Ciencias de la Comunicación y Documentación. La media es de 26 horas. No resulta fácil realizar este cálculo: porque así como el número de horas de clase que recibe el estudiante es perfectamente medible, el cálculo de las horas necesarias de trabajo individual en casa es un factor mucho más subjetivo. En cualquier caso, el dato global (clase + trabajo en casa) es el dato del que disponemos para establecer comparaciones internacionales. Según el estudio, existen bastantes diferencias entre los países como puede observarse en la siguiente ilustración.

Gráfico 1. Horas de trabajo del estudiante según países (clase + trabajo en casa)

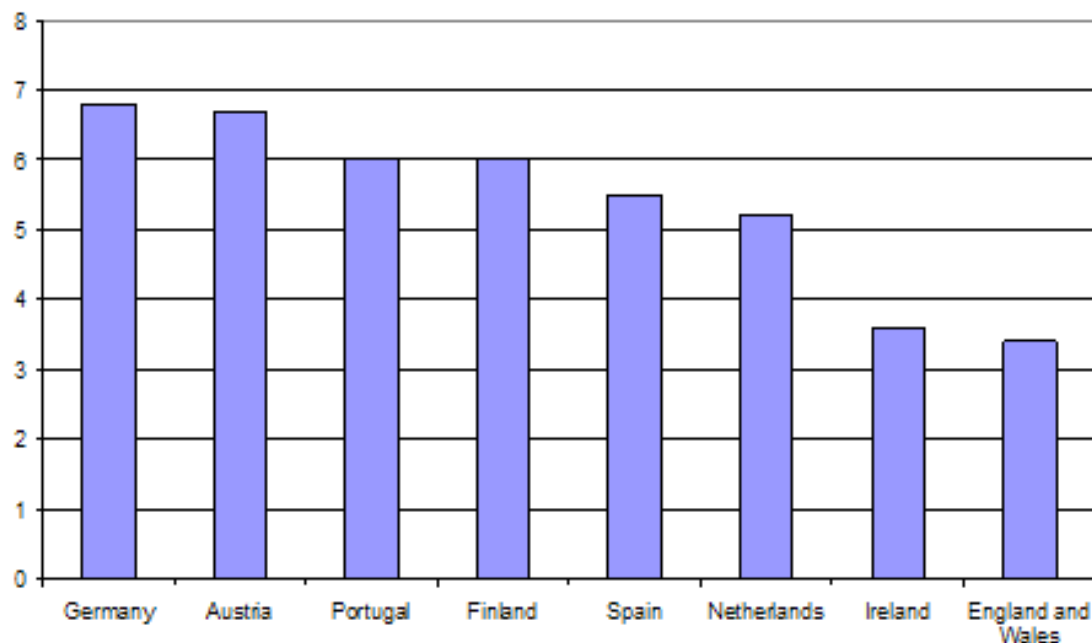


Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Puede apreciarse que los estudiantes portugueses, en el sistema actual, necesitan casi el doble de horas de trabajo que sus compañeros ingleses para obtener una titulación (más de 40 horas frente a 26). España se halla cerca de Inglaterra, con menos de 30 horas.

A la vista de estos datos, nos podemos preguntar si resulta que los portugueses, dado que estudian muchas más horas, necesitan sin embargo menos semanas que los británicos para obtener el grado. Sin embargo, eso no es en absoluto así:

Gráfico 2. Número de años necesario para obtener el grado



Fuente: Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Como se ve, la media de años necesarios para obtener el título de grado es de casi 7 años en Alemania, 6 años en Portugal, 5,5 años en España y de algo más de 3 en Inglaterra y Gales. Naturalmente, se trata de una media real; es decir, lo que los estudiantes tardan realmente en finalizar estudios.

En el cuadro siguiente comparo datos correspondientes a las universidades inglesas y a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), perteneciente al sistema español de universidades.

Tabla 3: Inglaterra y España (UPV-EHU): duración de estudios sobre el papel (cálculo aproximado)

Titulación	Inglaterra		UPV EHU	
	horas	años	horas	años
Medicina	21.3	5	21,6	6
Biología	14.8	3	20,8	4
Física	17.2	3	20,8	4
Matemáticas & Informática	15.9	3	20,8	4

Titulación	Inglaterra		UPV EHU	
	horas	años	horas	años
Ingeniería	19.3	3	19,0	5
Arquitectura	16.4	3	21	5
Sociología	10.9	3	19	4
Derecho	11.6	3	20,6	4
Empresariales	12.3	3	19	4
Filología, Lingüística	10.2	3	19	4
Historia y Filosofía	8.4	3	19	4

Fuente: Elaboración propia a partir de Sastry & Bahram Bekhradnia (2007)

Conviene tomar estos datos con cierta cautela, pues a veces son demasiado opacos, sin embargo no creo que estén muy alejados de la realidad. Al hilo de lo expuesto, llevado de nuevo por mi manía de pensar, me atrevo a preguntarme si los puentes que construyen los ingenieros ingleses se desmoronan, si los enfermos que operan los cirujanos de aquel país se acaban quedando con frecuencia encima de la mesa, si los historiadores británicos que estudian nuestra historia se equivocan de siglo con facilidad, o si los paleontólogos que especulan con los huesos de los dinosaurios mezclan en sus hipótesis las teorías de la evolución de Darwin y las del diseño inteligente de Bush, con el fin de que los datos puedan cuadrar con un poco más de facilidad. Quizás les pasen todas esas calamidades, o quizás ocurre, simplemente, que nuestros estudiantes son mucho más torpes que sus colegas de otros países. No sé si esto lo explicaría la evolución o el diseño inteligente; pero como sé que nada de esto es cierto, me temo que algo estamos haciendo mal con tantas horas de clase.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha optado por aplicar en España el modelo 4 + 1 (cuatro años para el grado, uno adicional para el master, a grandes rasgos), en lugar del 3 + 2 que han preferido otros países, y ello ha generado algunas críticas y desacuerdos. Cualquiera de las opciones tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero no me es posible detenerme ahora en este punto.

Bien; he hablado antes del desaguisado. Los datos que acabo de dar, con todas sus cautelas cuando hablamos de números, son ilustrativos, creo, del enorme problema que tienen los países europeos con ese galimatías de titulaciones. Si fuésemos descendiendo de la generalidad a los casos particulares de las titulaciones en cada uno de los países y en cada universidad, nos daríamos cuenta que la situación es aún peor. Bolonia intenta dar respuesta a esto. Si por lo menos fuésemos capaces de reducir la divergencia de esas cifras en un 50%, habríamos dado un paso enorme.

Sin embargo, las universidades están haciendo esfuerzos para adaptarse al proceso, y para evitar situaciones como las que acabo de describir, que suponen una enorme lacra para que el sistema universitario pueda ser compartido en un grado mínimo por profesores y estudiantes. Son esfuerzos variados, porque variados son también los problemas: hay que cambiar nuestra mentalidad; hay que actualizar sistemas de enseñanza; los estudiantes deben aprender a tener una capacidad mayor para aprender a aprender, etc. Y todo eso se debe hacer de forma coordinada y participativa, porque se trata, en efecto, de una empresa común. La suma de todos esos esfuerzos, el acento que se vaya poniendo en cada una de las fases, hará que al final nos demos cuenta de que el proceso ha merecido la pena.

Estas cosas suelen ser lentas, aunque es verdad que desde el gobierno no nos lo han puesto fácil al iniciar la reforma por el tejado. Pero son lentas también por otro motivo: es cuestión de sembrar, de sembrar en un campo desconocido, además. Y cuando se siembra en esas condiciones, lo lógico es que parte de la simiente vaya cayendo, como nos indicaba la parábola, en terreno pedregoso. Y no fructifique. Todos estos esfuerzos son de todo punto necesarios, pero como la simiente germina de distintas formas según dónde haya caído, sólo parte de lo trabajado quedará en el futuro. Es algo parecido a lo que nos sucede en otros ámbitos de la vida, cuando nos empeñamos en convencer al personal de cuestiones que consideramos centrales y vamos repitiendo el mismo argumento, la misma frase, una y otra vez, con la confianza de que al final algo quedará.

La elaboración del Planes Estratégicos de Docencia en las distintas universidades, por ejemplo, debería suponer el reconocimiento de que la actividad docente no es un objetivo que depende de la actividad individual de cada profesor, sino que debe ser el resultado de la institucionalización cuidadosa que planifica, ejecuta y somete a evaluación todos los procesos de enseñanza y aprendizaje fijados previamente. El elemento clave para su éxito o fracaso será el grado de identificación con el plan de aquellos que lo deben poner en práctica y el compromiso de todos los profesores con los objetivos planteados por la institución. Son esfuerzos comunes y compartidos.

Sólo tras identificar las fortalezas y debilidades de los ámbitos que se quieren mejorar, se pueden establecer con la mayor claridad posible las amenazas y fortalezas que presenta el diagnóstico de la situación. El hecho de que se identifiquen los problemas y se pongan por escrito, de manera concisa pero precisa y adecuada al mismo tiempo todas las líneas de actuación, es una aportación de muchísimo interés para la comunidad universitaria.

Quiero concluir con una llamada al optimismo. Europa no lo tiene fácil, y me temo que nuestras universidades van a tener mayores dificultades todavía, pero creo que si somos capaces de aprovechar esta oportunidad, se habrá dado un paso de gran importancia para las generaciones futuras que se integren en nuestras aulas. No existen proyectos que se puedan hacer sin ilusión. De verdad, un proyecto de estas características, la búsqueda de modelos comunes en Europa, precisa de todo nuestro empeño, porque es la vía para que las universidades acaben siendo competitivas. Estoy seguro de que al final, cuando finalice el proceso, nos daremos cuenta de haber hecho algo que ha merecido la pena.

Notas al Pié

1. (1) The Black Book of the Bologna Process, 2005, ESIB
2. (2) Sastry & Bahram Bekhradnia, The Academic Experience of Students in English Universities, 2007, <http://www.hepi.ac.uk>
3. (3) Los datos han sido obtenidos del EUROSTUDENT, <http://www.eurostudent.eu>