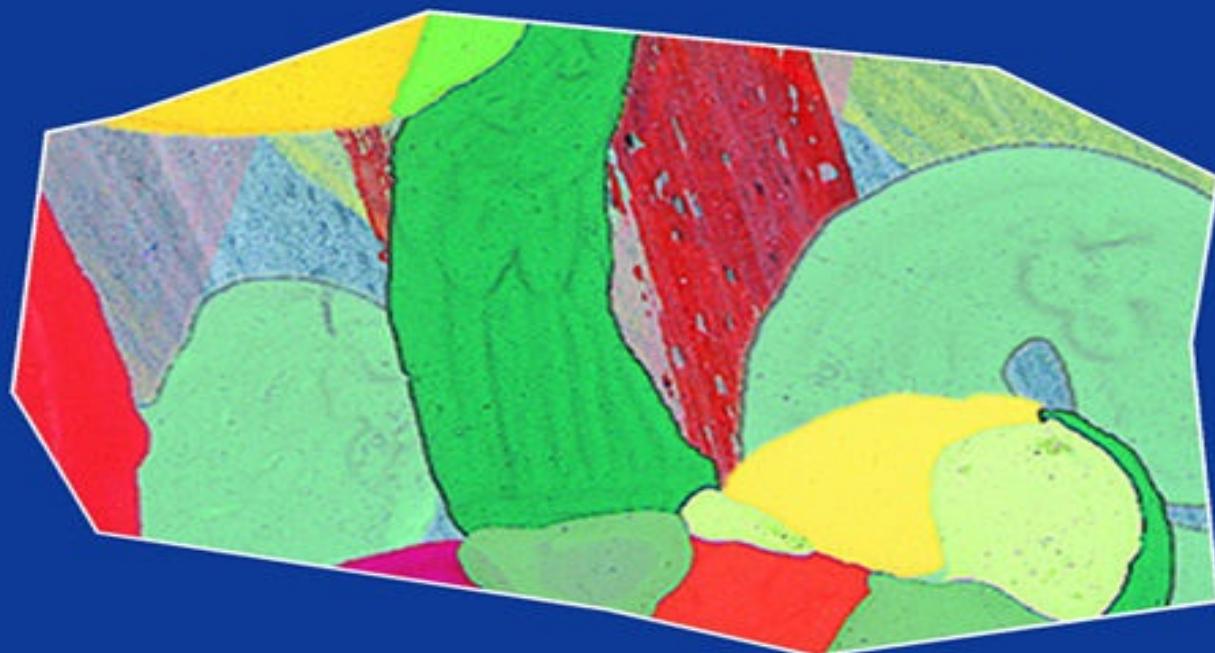




universitaria

Competencias docentes del profesorado universitario

Calidad y desarrollo profesional



Miguel A.
ZABALZA

narcea

Competencias docentes del profesorado universitario

Competencias docentes del profesorado universitario

Calidad y desarrollo profesional

Miguel Ángel Zabalza

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

INTRODUCCIÓN

1. CURRÍCULO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Planes de Estudio en la Universidad

Modelos curriculares aplicados a la Universidad

El currículo formativo como expresión de los derechos individuales. Cuestiones relacionadas con la centralidad y periferia. Necesidad de una visión de conjunto. Importancia de los aspectos no visibles del currículo. Diversas acepciones del currículo.

¿Qué componentes incluye un currículo universitario?

Definición del perfil profesional. Selección de los contenidos formativos. Marco organizativo del Plan de Estudios. Condiciones pragmáticas para el desarrollo del Plan de Estudios. Evaluación del Plan de Estudios.

Innovación curricular en la Universidad

Flexibilización. Reforzamiento del sentido formativo de los Planes de Estudios. Aligeramiento de la carga lectiva. Actualización permanente de los Planes de Estudios. Generalización del *practicum* y la formación en las empresas. Intercambios entre instituciones y Universidades.

Conclusión

2. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Importancia de la docencia en la formación universitaria

Modelos de aproximación a la docencia

Competencias profesionales del docente universitario

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). Manejo de las nuevas

tecnologías. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Tutorizar. Evaluar. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

3. CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA MEJORA DE LAS CLASES

Calidad de la docencia universitaria

El problema de la perspectiva. Componentes de la calidad. Responsabilidades en relación a la calidad.

Las diez dimensiones de una docencia de calidad

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular. 2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo. 3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación. 4. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossieres, información complementaria). 5. Metodología didáctica. 6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos. 7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo. 8. Estrategias de coordinación con los colegas. 9. Sistemas de evaluación utilizados. 10. Mecanismos de revisión del proceso.

Conclusión

4. BIBLIOGRAFÍA

Prólogo a la segunda edición

Es un placer inmenso poder prologar esta segunda edición de las «*Competencias docentes del profesorado universitario*». Un placer que se deriva del hecho de haber conseguido conectar una vez más con los colegas en esta apasionante profesión que es la enseñanza universitaria. No es escaso mérito conseguir que el profesorado universitario se anime a entrar en un territorio, como el de la docencia, inexplorado y, según algunos, carente de interés hasta hace bien poco. Hasta donde yo sé, la Editorial Narcea está satisfecha con el funcionamiento de la colección «*Universitaria*», y otro tanto debo decir yo como coordinador de la misma. Ojalá que, después de algunos años, se nos pueda recordar como una iniciativa editorial que consiguió dinamizar el debate sobre la necesidad, la naturaleza y las condiciones de una docencia de calidad en las instituciones de Educación Superior.

Nadie podría negar, a día de hoy, que las *competencias* están en la cresta de la ola de todo el debate sobre enseñanza universitaria. Las competencias están presentes tanto en el discurso sobre la «nueva Educación Superior» y la forma en que se espera que formemos a nuestros estudiantes como en la redefinición de la figura y el papel a desarrollar por el profesorado universitario. En el primer caso, se nos pide que en lugar de llevar a cabo una formación orientada al conocimiento, desarrollemos procesos formativos que doten a nuestros estudiantes de aquellas competencias que mejoren su preparación para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de la vida. En lo que nos afecta a los profesores, se está planteando la necesidad de una más clara profesionalización de los docentes que, como cualquier otro profesional, hemos de poseer aquel conjunto de competencias docentes que nos acrediten como formadores bien formados. Es decir, la temática de las competencias nos envuelve tanto en relación a cómo debemos ser (profesores y profesoras universitarios *competentes*) como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestros estudiantes en *competencias profesionales* valiosas).

En cualquier caso, no es baladí ni casual el interés por las competencias. No son pocos quienes ven por detrás de este enfoque la mano negra del neoliberalismo capitalista y el retorno a planteamientos muy centrados en las destrezas precisas para ejercer un empleo, como si el único objetivo de la formación fuera atender a las demandas del mundo productivo. Mi planteamiento es mucho más ingenuo y sólo trato de situar las competencias en el contexto de la renovación de los enfoques formativos actualmente vigentes. En el fondo, quienes discutimos sobre las competencias y quienes discuten las competencias, en realidad, de lo que estamos discutiendo es de formación: de sus propósitos, de sus contenidos, de sus formatos, del proceso a seguir para conseguirla, de

sus beneficiarios directos e indirectos.

Está bien, además, situar esta discusión en el contexto de la Educación Superior. La universidad se encuentra en un proceso de intenso debate sobre la estructura de sus estudios y enfoques formativos. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha abierto nuevos cauces para definir la orientación de los estudios de forma que estos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la *sociedad del conocimiento* y su consecuencia inmediata de *formación a lo largo de la vida*. Los otros niveles formativos, y en especial el de la formación profesional, tienen una tradición más consolidada en relación al trabajo por competencias. También la tiene la formación universitaria pero ésta fue construida desde una perspectiva diversa. Salvo en el caso de las profesiones tradicionales (medicina, derecho, ingenierías, etc.) la formación universitaria fue concebida como un proceso orientado más al desarrollo intelectual y cultural, más a la acumulación de conocimientos que al dominio de funciones profesionales específicas. Por eso choca tanto la actual presión hacia la formación en competencias derivadas de los diversos perfiles profesionales. Algunos responsables universitarios lo tienen a menos, como si ello significara convertir la universidad en una academia que preparara para el empleo. En todo caso, no cabe duda de que va a ser un debate interesante en la agenda universitaria de los próximos años.

En ese debate general sobre la formación basada en competencias, nuestro propio papel como docentes resulta, igualmente, rediseñado. También podemos hablar, en ese marco, de un «perfil profesional» de los docentes universitarios con sus correspondientes competencias. Y el debate sobre este punto no diferirá mucho, probablemente, del que se ha de producir sobre la formación en general: ¿qué tipo de competencias configuran el perfil profesional de un docente universitario? ¿quién va a definir esas competencias? ¿qué proceso resultará más adecuado para que quienes deseen ejercer esa función adquieran las competencias marcadas? ¿cómo se evaluará, acreditará y certificará su dominio? En fin, muchas cuestiones de alto interés para quienes somos ya profesores y, más aún, para quienes pretendan serlo en el futuro.

Algunas universidades inglesas valoran la idoneidad del profesorado universitario (los profesores deben acreditarse para poder adquirir la condición de profesorado fijo en algunas universidades) en base a 5 competencias: organización, presentación, relaciones, tutoría-apoyos a los estudiantes, evaluación. Si desean adquirir la condición de «profesores excelentes», el número de competencias y el nivel de exigencia se eleva. Los candidatos a la excelencia docente deben acreditar la posesión de las siguientes competencias: las 5 ya mencionadas pero en un nivel superior de dominio; reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular; organización de cursos, investigación pedagógica y, finalmente, liderazgo de grupo.

Últimamente han ido proliferando este tipo de propuestas sobre catálogos de competencias para definir el perfil profesional del profesorado. Es bien conocido el trabajo de Perrenoud ¹ y sus «10 competencias» del profesor (en su caso no se refiere al profesorado universitario). Acaba de aparecer otra propuesta de la colega Cano (2005) ². En esa misma óptica se mueve este libro en el que se proponen 10 competencias como marco para el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En el fondo, se trata de buscar un marco de referencia que nos sirva para ir iluminando y resaltando la

docencia como territorio profesional, rescatándola de los viejos discursos que la vinculaban al mero vocacionalismo o al *amateurismo*.

Ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como «vocación» y «compromiso personal». Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poderla ejercer de forma adecuada. En esa exigencia residen las competencias.

Mi reflexión se va a centrar, por tanto, en el análisis de la formación universitaria para el ejercicio profesional y los dilemas que, en ese marco, plantea el enfoque de las competencias. No pretendo dar soluciones ni dar por cerrado ningún debate (siempre son necesarios los debates en el contexto universitario puesto que constituye una de nuestras competencias básicas y una fuente necesaria de estimulación intelectual).

Parece evidente, y haremos insistencia en ello a lo largo de este libro, que el tema de las competencias desborda su dimensión puramente técnica para adquirir connotaciones de tipo ideológico y político. La cuestión no es sólo qué competencias podemos escoger para definir un perfil y para organizar la formación para poderlo desempeñar, sino por qué nos decidimos a utilizar el enfoque de competencias y no otros más centrados en las disciplinas (como el actual) o en los componentes culturales. Y aún cabría introducir otro tipo de consideraciones de índole más política: ¿quién va a determinar cuáles son esas competencias? ¿serán competencias similares en todos los contextos y carreras (¿existe un perfil básico y trasversal de profesional de la docencia?) o será preferible abrir diversos espacios de formación en función de las capacidades e intereses de cada persona? ¿qué prioridad y qué peso se otorgará a las distintas competencias a la hora de acreditar y reconocer los méritos profesionales de cada profesor?

Tampoco es un tema simple. En realidad, hablar de competencias, es hacer referencia a una denominación que puede aludir a muy diversos aspectos o condiciones de los profesionales. Por eso resulta, a veces, tan difícil entenderse en los debates sobre competencias. Da la impresión que unos y otros estamos hablando de cosas bien diferentes aunque empleemos las mismas palabras. En esa perspectiva podemos hablar de 5 categorías de competencias ³que se corresponden con otros tantos enfoques formativos:

1. Competencias como conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los profesionales (en este caso los docentes) deben poseer: *cognitive-based competencies*.
2. Competencias como conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente: *performance-based competencies*. En este sentido no basta con «saber sobre» o «saber cómo», hay que saber operar prácticamente.
3. Competencias como ejercicio eficaz de una función. Eficacia que se establece en base al resultado de las operaciones llevadas a cabo por el profesional, los cambios

logrados por su actuación: *consequence-based competencies*. El gráfico de las ventas logradas aparece como reflejo de la competencia del vendedor; el aprendizaje de sus alumnos como el resultado de la competencia de un profesor, etc.

4. Competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc. que se supone han de caracterizar la actuación de un profesional, bien en general bien cuando actúa en un contexto determinado: *affective competencies*.
5. Competencias como conjunto de experiencias por las que el profesional ha de pasar (generalmente relacionadas con algún otro tipo de competencia): *exploratory competences*. Algunos programas de formación incluyen experiencias de trabajo en enseñanza virtual, en la supervisión de prácticas de laboratorio o de campo, intercambios, etc. Más que predeterminar lo que cada uno de esos momentos de formación debe dejar como resultado (que puede variar mucho de unos a otros), este tipo de competencias (como en los objetivos expresivos que propugnaba Eisner ⁴⁾) trata de definir «oportunidades de aprendizaje» de las cuales se esperan consecuencias importantes para la formación de los futuros profesionales.

A esta clasificación, basada en Houston, podría añadirse una categoría más:

6. Competencias como conjunto de conocimientos, habilidades/destrezas, etc. que los sujetos ya poseen, al margen de dónde y cómo las hayan adquirido. En la sociedad del conocimiento y el *lifelong learning* la formación no sólo se produce en los sistemas formales (procesos de formación regulados) sino que puede lograrse a través de muy diversas fuentes y agentes. Se parte del principio de que lo importante es lo que una persona sabe hacer, y lo es menos cómo o dónde lo ha aprendido. Los sistemas de acreditación (incluidas las propias instituciones formadoras) deben estar en condiciones de reconocer esas competencias y certificarlas como patrimonio de los sujetos.

En realidad todas esas variantes de competencias no se excluyen entre sí. Con frecuencia constituyen estructuras complejas e interactivas de elementos que se condicionan mutuamente. La competencia aparece, en cualquier caso, como una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces. La pura ejecución de una tarea (sea de tipo manual o intelectual) no es, de por sí, una competencia. La competencia implica el reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla.

¿Podemos hablar de la docencia universitaria como de un ejercicio profesional para cuyo desempeño se precisan de ciertas competencias? Seguro que muchos contestarían que no, que se trata de un aprendizaje práctico y un arte del que uno se va adueñando a medida que adquiere experiencia. A ello se refiere el viejo dicho de que «*a enseñar, se aprende enseñando*». Obviamente, mi respuesta a la pregunta es positiva: enseñar, como

decía antes, es una tarea compleja cuya ejecución requiere de conocimientos y habilidades muy específicas de esa tarea. ¿Cuáles son esa competencias? A eso se refiere el libro que tiene ante usted. Seguramente se podrían haber identificado otras, o se podría llamarlas de otra manera u organizarlas de forma diferente. Pero no cabe duda que un bueno profesor o profesora universitaria ha de poseer un dominio suficiente de los diez ámbitos de actuación que se analizan en el libro. O no será un buen profesor.

Ojalá les guste la forma de analizar esos campos de acción y, sobre todo, les sugiera alguna idea útil para mejorar su docencia. Ése ha sido mi objetivo.

MIGUEL A. ZABALZA
Santiago de Compostela
Diciembre de 2005

¹ Perrenaud, Ph. (2004): *10 nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona, Graó.

² Cano, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó.

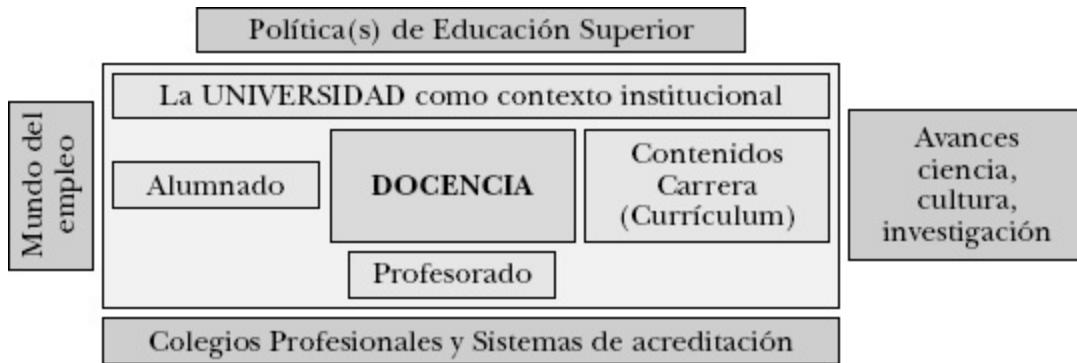
³ Houston, W. R. (1985) «Competency-based Teacher Education», en T. Husen y T. Neville Postlethwaite (Edits.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon. Pags. 898-906.

⁴ Eisner, E.W. (1985): *The Art of Educational Evaluation: a personal view*. Lewess, East Sussex, Falmer Press.

Introducción

Este trabajo sobre la docencia universitaria continúa los análisis desarrollados en *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*¹, primer tomo de la colección. En aquel se hacía una reflexión más general sobre las características de la Universidad actual en tanto que escenario institucional de la formación y se pasaba a analizar su dinámica de funcionamiento, sobre todo en lo que se refiere a la actuación de profesores y alumnos. Este segundo texto se adentra más monográficamente en el tema específico de la docencia universitaria vista, sobre todo, desde la actuación de los profesores², individualmente y como colectivo: cómo se construyen los Planes de Estudio, cómo se desarrolla la docencia, cómo podemos hacer para revisar y mejorar la calidad de nuestra actuación docente.

El análisis de la docencia mantiene el esquema recogido en el siguiente cuadro. Se trata de un modelo que, pese a su necesaria sencillez, posee capacidad para dar una visión suficientemente completa y rica de la Universidad y de los componentes principales que la integran.



En el cuadro se considera la Universidad como un espacio de *toma de decisiones formativas*. He de insistir en este punto: no entro a considerar otros aspectos igualmente relevantes de la vida universitaria (financiación, investigación, gestión, relaciones externas, etc.) salvo en lo que afectan de forma directa a la docencia y a la formación de los estudiantes y profesores universitarios.

Puestos en esa tesis, podemos considerar que en el escenario formativo universitario se entrecruzan diversas dimensiones (agentes, condiciones, recursos, fuentes de presión, etc.). En tal sentido, el cuadro anterior identifica cuatro grandes ejes vertebradores de la actuación formativa que se llevan a cabo en el escenario universitario. Esa actuación viene además marcada por un doble espacio de referencia: un *espacio interno* (que se correspondería, por así decirlo, con lo que se denomina «la Universidad»)

o «el mundo universitario» considerado en general) y un *espacio exterior* (que se correspondería con las dinámicas de diverso tipo, externas a la Universidad, pero que afectan su funcionamiento).

Como puede observarse en el cuadro, el contexto institucional, los contenidos de las carreras, los profesores y los alumnos, constituyen los cuatro vectores del escenario didáctico universitario desde una visión «hacia dentro» de la Universidad. Por su parte, las políticas de Educación Superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo son los cuatro ejes «externos» que inciden de manera directa en el establecimiento del «sentido» y en la gestión de lo «universitario». Esto es, en cada uno de los cuatro ejes se entrecruzan las influencias internas y externas. Aunque haremos ahora alusión a ambos espacios, este trabajo se va a centrar sobre todo en el espacio interior.

Vista de esta manera, la Universidad queda constituida como un escenario complejo y multidimensional, en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo. Precisamente por ello, cualquier consideración o estudio que quiera hacerse sobre los procesos que tienen lugar en el seno de la Universidad exigen una contextualización en ese marco más general.

Sirva todo lo anterior para dejar claro, de partida, que la Universidad no son las clases que en ella se imparten, ni lo es la organización de las carreras, sin más. La Universidad es un todo complejo en cuyo seno se entrecruzan dimensiones de muy diverso signo que interactúan entre sí condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno. Y eso que nos estamos refiriendo tan sólo a la faceta docente de la Universidad. El análisis se complicaría mucho más si se incluyeran otros componentes fundamentales del desarrollo universitario como son la investigación y la extensión cultural.

Partimos de la idea de que la docencia universitaria, que se encuentra en el centro de esas cuatro fuentes de influencia, es una realidad cuyo conocimiento exige ampliar el marco de análisis para tomar en consideración no solamente aquellos aspectos más inmediatamente vinculados al hecho de «dar clase» y atender a los alumnos, sino todos aquellos factores que más sustancialmente condicionan su desarrollo (el desarrollo de la Universidad y de la formación que se planifica y desarrolla en su seno).

En *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* analicé tres de los aspectos que rodean y condicionan el desarrollo de la docencia: la institución, los profesores y los alumnos. Son tres ejes fundamentales para el desarrollo de la docencia pues constituyen el escenario y los agentes que intervienen en el proceso.

Este nuevo tomo se dirige al análisis pormenorizado de los otros dos componentes del esquema, los contenidos de la enseñanza (que aquí abordaremos como el *currículum formativo* de la Universidad) y la propia docencia en sí misma. Espero haber hecho una opción adecuada y que nos permita movernos en este recorrido analítico con la necesaria agilidad, desde un modelo sencillo y manejable y a la vez profundo.

Referentes: autor, currículum y calidad

Suele decirse que es importante identificar, en las introducciones, algunas claves de lectura de los textos. Dar aquellas pistas necesarias para saber desde qué perspectiva y con qué bagaje se escribe. Los lectores no tienen por qué conocer al autor, ni saber de qué pie cojea o cuáles son sus manías. Y aunque es poco probable que los autores estemos dispuestos a esta especie de *striptease* inicial, parece razonable y honesto poner a los posibles lectores en antecedentes de nuestras características personales y doctrinales (al menos en aquellas que puedan tener que ver con el contenido del texto que se les ofrece). En las conferencias y cursos suele hacerse esto en el momento de la presentación del orador. Como ahora se trata de un libro, no veo mal, incluir este apartado en la introducción. Así nadie tiene por qué llamarse a engaño.

En tal sentido creo que puedo situar este trabajo en el marco de tres puntos de referencia. El primero tiene que ver con mi propia experiencia como profesor universitario. Y los otros dos se refieren a dos ejes centrales desde los que se afronta el tema de la enseñanza universitaria: la perspectiva *curricular* y el tema de la *calidad de la docencia*.

Parece lógico suponer que mi reflexión sobre la Universidad viene muy condicionada por mi propia formación y por el ejercicio docente al que he estado vinculado. Debo decir al respecto que soy psicólogo y pedagogo y que he trabajado siempre en el ámbito de la educación. Esto condiciona ciertamente el tipo de visión que uno mismo posee sobre la Universidad y sobre la particular distribución de sus componentes entre figura y fondo (esto es, entre elementos sustantivos y elementos accesorios). Con frecuencia, la perspectiva de los pedagogos y psicólogos sobre la enseñanza diverge notablemente de la que expresan profesores de otras áreas de conocimiento. Para ellos todo es más sencillo y se vincula de forma más sustantiva con los contenidos que se explican. Nuestra insistencia en la importancia de aspectos menos visibles y, con frecuencia, más cualitativos o «formales» (la orientación, el método, las relaciones, el proyecto, etc.) no siempre tiene buena acogida.

Obviamente no sólo influye la orientación que uno dé al análisis y los aspectos que convierta en sustantivos frente a otros menos importantes. Todo este proceso de selección de asuntos y de propuestas de mejora viene también condicionado por el tipo de experiencias institucionales por las que se haya pasado. Probablemente difiere mucho la experiencia de quien ha enseñado en Universidades privadas de quien lo ha hecho en públicas, de quien ha trabajado en instituciones pequeñas con respecto al que lo ha hecho en grandes, de quien pertenece a una Universidad politécnica en relación a quien forma parte de una Universidad fundamentalmente centrada en estudios sociales y humanísticos. En fin, puede que lo que se dice en los capítulos de este libro tenga algo que ver, no lo sé, con el hecho de haber sido, durante el último cuarto de siglo, profesor de una «antigua» Universidad (la de Santiago de Compostela) que ha superado ya sus 500 años de existencia. Seguramente eso también afecta (en lo positivo y en lo negativo) a la forma de analizar ciertos problemas actuales que enfrenta la Universidad y al valor que uno acaba atribuyendo a ciertas condiciones y dinámicas del funcionamiento

institucional. La importancia que entre nosotros tienen ciertas tradiciones universitarias (en lo que se refiere, por ejemplo, a las culturas institucionales de ciertas Facultades, a la organización de los estudios, a los recursos didácticos empleados, a los modos de relación con los alumnos, etc.), o la percepción del papel del profesorado universitario como vinculado no sólo a la docencia sino a la investigación, o el tipo de relaciones con la sociedad, etc. vienen muy marcadas por toda la historia que la institución tiene a sus espaldas.

Estar tan metido en un cierto estilo de «hacer Universidad» suele comportar notables dificultades de entendimiento cuando uno debe trabajar con colegas de otros países con otras tradiciones. Soy consciente de que los problemas que afrontan muchos de nuestros colegas iberoamericanos son bastante diferentes a los nuestros. Las cosas que nosotros decimos sobre la docencia universitaria, pueden resultar por eso, algo distantes de sus preocupaciones esenciales. Justamente por ese motivo hago esta aclaración. Para que quienes lean este libro sepan que han de ajustar sus consideraciones a la particular situación en que cada uno ejerce su trabajo.

El segundo referente o pista para entender este texto es la perspectiva curricular, esto es, una visión de la enseñanza universitaria muy centrada en la docencia y en sus condiciones. El concepto de *currículo* recoge el «proyecto formativo» que desarrolla la Universidad. Como ya tuve oportunidad de explicitar en el primer tomo de este trabajo, veo la enseñanza universitaria como un período de formación de nuestros estudiantes, formación que va más allá de lo que puede significar dominar el contenido científico de las disciplinas para abarcar un conjunto de capacidades y disposiciones (de competencias) mucho más amplio. Esa es la perspectiva curricular, el establecer como figura del análisis lo que la Universidad tiene de *institución formadora* y dejar en un segundo plano (el fondo) otros aspectos que desde otras perspectivas poseerían un valor más central (las políticas universitarias, la financiación, la investigación, las relaciones laborales, etc.)

Y ya dentro de este contexto, me gustaría ubicar este trabajo en el particular reto que, desde mi punto de vista, debe afrontar la docencia universitaria en relación a la *calidad*. Pese a las múltiples críticas que se han hecho a los modernos planteamientos sobre la calidad, a su oportunidad y a los intereses bastardos que, según algunos, se cobijan en sus análisis y propuestas, yo estoy convencido de que éste es el sino de nuestros tiempos y que debemos aceptarlo como el gran compromiso que las Universidades deberán asumir, lo quieran o no, en la próxima década.

Por otra parte, ambas perspectivas (la curricular y la de la calidad) se complementan. Comentaba Stenhouse (1989), haciendo un balance de lo que les había aportado en Inglaterra una década de movimiento curricular, que la principal aportación había sido el hecho de convertir el *currículo* en un problema, en algo de lo que merece la pena hablar. Con la calidad de la enseñanza universitaria pasa lo mismo. Llevamos un par de décadas en las que de lo que se ha hablado más (cabe suponer que porque constituían los ejes de interés de lo universitario en ese momento, lo conceptualizado como importante de la Universidad) era del número de estudiantes y profesores, de la selección y categorías de

los profesores, de los nuevos planes de estudio, de las salidas profesionales, de los recursos disponibles, etc.

Se podría decir que en la mente de muchos (estudiantes y profesores) está instalada la convicción de que lo realmente sustantivo del paso por la Universidad es que te da un título, una acreditación. Parece importar menos saber a qué corresponde ese título, si la formación recibida ha sido realmente buena o no. En ese sentido, en la Universidad nos ha pasado como en el mundo laboral. En momentos de excedentes de demanda no es tan importante tomar en consideración la calidad. Como de una manera u otra hay que colocar en aulas a miles de estudiantes, incluso las carreras y los centros con peor fama ven desbordadas sus previsiones de candidatos.

Afortunadamente, los parámetros han cambiado sustancialmente. Ha crecido una nueva conciencia social sobre el derecho a una buena formación. Y esta presión, unida a la ejercida desde los gobiernos y unida a la propia asunción de responsabilidades por parte de los responsables de las instituciones universitarias y de los profesores y profesoras que enseñamos en ellas, ha elevado el tema de la calidad a uno de los principios básicos de actuación institucional. Al menos, eso es lo que figura en las declaraciones y documentos oficiales. Otra cosa es que esa filosofía haya logrado impregnar realmente las prácticas docentes de nuestras instituciones. Pero ése es justamente nuestro reto. Eso es lo que justifica libros como éste.

En definitiva, hablar de la Universidad y reflexionar sobre el trabajo que hacemos en ella como profesores, constituye un proceso imprescindible para mejorar nuestro nivel de conocimiento sobre lo universitario y nuestro compromiso con la calidad. Yo lo he intentado con las armas que poseo. Espero que pese a las limitaciones que mi propia biografía y mi propia condición profesional me imponen haya logrado desgranar algunas ideas útiles para entender mejor la Universidad y para abrirnos caminos en su mejora.

Orientaciones para abordar este libro

He tratado de hacer un texto en el que se fueran combinando las consideraciones más teóricas o conceptuales con otras prácticas y de fácil aplicación a nuestro trabajo. A veces me han asaltado dudas sobre si no estaría quedándome en planteamientos demasiado prácticos. Los profesores y profesoras universitarios constituimos un colectivo más propicio a aceptar grandes doctrinas (que por otro lado afectan poco nuestra práctica docente cotidiana) que análisis simples de lo cotidiano. Es cierto que en este caso (cuando comenzamos a hablar de lo cotidiano) aumentan las divergencias y, puesto que se trata de cosas que todos conocemos y sobre las que tenemos experiencia personal, cada uno se siente legitimado a mantener su propio punto de vista.

No me sentiré defraudado, todo lo contrario, si de la lectura de los capítulos que siguen se derivan controversias y disensos con lo que yo expongo. Me parece interesantísima la posibilidad de provocar reflexiones y tomas de postura sobre los distintos asuntos que se van abordando. Nada más lejos de mi propósito, y de mis

posibilidades, que el intentar sentar cátedra sobre una cuestión tan compleja como la docencia universitaria y los factores que le afectan. Yo mismo me he ido sintiendo dubitativo con respecto a muchos de los puntos que he ido analizando y he sido casi siempre absolutamente consciente de que las cosas podrían plantearse desde otros puntos de vista diferentes. Como este trabajo forma parte de una colección especializada en la docencia universitaria es de suponer que otros autores abordarán temas próximos a éstos desde otras perspectivas diferentes. Yo mismo como coordinador de la colección y la propia editorial estamos especialmente interesados en que se haga efectiva esa pluralidad de perspectivas.

Por otra parte, soy consciente de que uno de nuestros problemas principales tiene que ver con la escasez de tiempo disponible. Es, por eso, poco probable que los posibles lectores (ni siquiera mis más fieles amigos) tengan ni el tiempo ni la paciencia para leer el libro completo o para seguir sus diversos capítulos uno a uno. He tratado, por eso, de organizarlo de manera tal que se pueda acceder libremente a los diversos capítulos. Cada uno de ellos aborda un tema concreto y tiene un desarrollo relativamente autónomo.

Los tres capítulos del libro abordan temas estrechamente vinculados al desarrollo del *currículum* formativo en la Universidad. El *primero* analiza la planificación docente desde el punto de vista «macro», es decir en lo que se refiere a la configuración de los Planes de Estudio y a las condiciones didácticas exigibles para que dichos planes definan adecuadamente el proyecto formativo que cada Universidad desea desarrollar en las titulaciones que imparte. El *segundo* presenta un análisis de la enseñanza universitaria en términos de competencias docentes, esto es, tratando de identificar qué tipo de operaciones didácticas forman parte de la enseñanza y qué conocimientos, destrezas, actitudes se necesitan para pensarlas y/o ejecutarlas. El *tercero* plantea una propuesta de evaluación de la calidad de nuestra docencia. Partiendo de diez aspectos sustanciales de la docencia (coincidentes, en su mayor parte, con las competencias señaladas en el capítulo segundo) se identifican diversos rasgos que expresarían un desempeño docente de calidad en relación a cada uno de esos aspectos. Los profesores interesados en analizar su docencia pueden encontrar ahí un amplio espectro de indicadores para contrastar su práctica. Al final se añade un epílogo sobre la «elaboración del proyecto docente» que puede resultar interesante al profesorado que se haya de presentar a las oposiciones.

Podemos decir, pues, que *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* y este libro mantienen una continuidad plena, tanto en lo tratado como en la línea central del discurso que se desarrolla. Por ello, quien desee acceder al tema del profesorado universitario puede ir directamente al capítulo correspondiente sin necesidad de leer los anteriores. Quien desee vincular el tema de la formación del profesorado con la calidad de la docencia deberá saltar desde el capítulo correspondiente del libro primero (donde podrá hallar desarrollada la temática de la formación del profesorado) a este libro donde encontrará ideas y experiencias que conectan la formación al desarrollo de la docencia en las aulas. Esto es, los capítulos pueden funcionar autónomamente y también interactivamente, lo que no obsta para que si lo que se desea es tener una visión de

conjunto de la enseñanza universitaria tenga que echar, al menos un vistazo, al libro completo. Y si mantiene el interés y las fuerzas, a los dos libros.

¹ Zabalza, M. A. (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

² Las exigencias de *estilo* convencionales (que utilizan el masculino genérico) no me hacen olvidar la incomodidad que tal uso puede generar en algunas colegas de profesión y posibles lectoras de este libro. Ruego me disculpen por la simplificación y tengan a bien considerar que, salvo indicación explícita, cuando hablamos de profesores, alumnos, etc., nos estamos refiriendo a todo el colectivo sin hacer distinción de género.

Currículo formativo en la Universidad

El análisis de la docencia universitaria hay que asumirlo desde una perspectiva curricular, esto es, situarla en el marco del *proyecto formativo* que se pretende desarrollar en la Universidad.

Salvo en los círculos más próximos a los estudios sobre educación, hablar de *currículo* en la Universidad no resulta demasiado habitual. Para algunos resulta, incluso, confuso, puesto que las resonancias semánticas del término les llevan a situarlo en el marco de la biografía y los méritos de los sujetos (el *currículum vitae*). Pero no es ése el sentido con que aquí emplearemos el término.

El *currículo* es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la Universidad. Una buena definición de currículo debería incluir, además, la idea de «unicidad» y «cohesión interna» característica que resulta esencial a la perspectiva curricular. El currículo como *proyecto formativo integrado* es la idea que nos va a servir de punto de referencia, y que puede ser aplicada con facilidad a cualquiera de los niveles en que se desarrolla la actuación formativa de la Universidad: desde la elaboración de los Planes de Estudio (como marco curricular institucional) hasta la programación que cada profesor hace de las asignaturas que imparte, pasando por todos aquellos planes anuales que pueden generarse en las diversas instancias intermedias (Facultades, Escuelas Superiores, Institutos universitarios, Departamentos, etc.). Todos ellos son currículo y a todos ellos se les puede aplicar las ideas y condiciones que a continuación veremos.

Nuestra idea del currículo se basa en tres condiciones básicas y necesarias. Como ya he desarrollado esta idea en otros trabajos anteriores¹, me limitaré a destacar algunas de las consecuencias que se derivan de una visión curricular de la elaboración y puesta en práctica de la acción formativa en la Universidad.

Hablar de un *proyecto formativo integrado*, esto es de currículo aplicado a la Universidad, nos obliga a considerar los *tres componentes* de la proposición: proyecto, formativo, integrado.

Proyecto. El currículo es un **proyecto**, esto es, algo que se ha pensado y diseñado en su totalidad, de la misma manera que se proyecta una construcción o una actuación social o, incluso, un espectáculo. Es decir se toma en consideración todo el proceso en su conjunto en lugar de proceder por la simple adición de partes o momentos del proceso.

Pensar un proceso en su totalidad implica no dejar las cosas a la improvisación, ni

proceder a una mera adición de partes según se vayan presentando. La diferencia entre una casa hecha con un proyecto y otra que ha ido surgiendo por la mera yuxtaposición de partes añadidas en momentos diferentes es justamente ésa: la primera fue pensada en su conjunto y como un conjunto.

Bastaría con reflexionar en la elaboración de los Planes de Estudio, o la forma en que todavía se presenta a veces el programa de la asignatura, para que entendiéramos lo importante que resulta este punto del proyecto.

Los proyectos precisan, a su vez, de algún tipo de **formalización** (estar escritos, diseñados o prediseñados en sus líneas maestras, etc.) que los convierta en documentos. Los profesores solemos ser bastante reacios a formalizar nuestras programaciones, a darlas por escrito. Algunos defienden que eso no es necesario, porque ellos tienen muy claro en su mente lo que desean hacer y todo lo demás lo valoran con meros burocratismos pedagógicos. Pero si las cosas no figuran por escrito no podrán hacerse públicas y, por tanto, no podrán ser debatidas públicamente por los afectados. Y con ello, tampoco acabarán constituyendo un compromiso institucional y/o personal.

Esa formalización es la que convierte los proyectos en algo **público** y por tanto constatable, discutible, objeto de controversia posible entre los implicados. Lo interesante de la docencia es que constituye una relación con efectos sobre las personas. Hay por tanto afectados. De ahí que la publicidad (en el sentido de hacer público lo que se pretende llevar a cabo) constituya un escenario exigible a los profesionales de la docencia. No podemos hacer lo que queramos, al menos en sentido absoluto. Puede que lo que nosotros consideremos valioso y de interés no lo sea para los otros afectados: la institución, los alumnos, los grupos sociales. De ahí que sea importante esta condición de la publicidad porque permite conocer las intenciones del formador, los contenidos y experiencias formativas que ha seleccionado, la forma en que pretende llevarlas a cabo, etc. Conocerlas y, en su caso, discutirlas.

Finalmente, esa publicidad los convierte además en **compromiso**: quien propone-promete un plan formativo (sobre todo si se trata de una institución) y lo hace público, se compromete a llevarlo a cabo y de no hacerlo pueden exigírsele las correspondientes responsabilidades.

Hace poco, en Inglaterra, una estudiante llevó a los tribunales a uno de sus profesores bajo la acusación de que no había cumplido lo que prometía el programa. El profesor poseía un proyecto formativo para la disciplina que impartía. Cumpliendo la normativa, tal propuesta había sido puesta por escrito y hecha pública. La alumna en cuestión vió la propuesta, la seleccionó y se matriculó en ella. Pero para su sorpresa el profesor no impartió los contenidos que figuraban en el programa. La alumna entendió que había existido un fraude: el profesor no había cumplido con su compromiso expresado en el programa de su asignatura.

En un nivel más institucional sucede otro tanto. Las instituciones formativas italianas se han visto llamadas a presentar públicamente lo que allí se llama *Il Piano dell'Oferta Formativa* (algo similar a lo que se ha denominado en España: Proyecto Educativo y Curricular de la institución). Lo curioso ha sido que los directores de las instituciones formativas se han comenzado a preocupar por los posibles efectos legales que tendría la citada oferta. Si se acepta que cuando una institución hace una oferta formativa determinada asume el compromiso de llevarla a cabo, uno tiene que ser consciente de cuáles son los propios límites y hasta dónde puede alargar el compromiso. En otro caso, podrían verse igualmente llevados a los tribunales.

Formativo. Al hablar del currículo lo estamos haciendo, obviamente, de un proyecto **formativo** en el sentido de que su finalidad última es obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él. El debate sobre la naturaleza de la formación (a qué llamamos formación, qué tipo de formación deben ofrecer los planes de estudio universitarios, etc.) es una cuestión central en el diseño y desarrollo de la docencia. ¿Debemos hablar de simples *estudios universitarios* o de *formación universitaria*? Hemos abordado ampliamente este tema en otro libro². No nos detendremos pues, en esta cuestión que ciertamente constituye un problema básico de la enseñanza.

Cualquier programa universitario ha de servir para *mejorar* a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar: como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales, etc. No se trata, pues, de aprender cosas sino de formarse. Esa es la gran misión de la Universidad.

Integrado. Decimos **integrado** en el sentido de que los proyectos curriculares precisan unidad y coherencia interna. No es un amontonamiento de conocimientos y experiencias sino un proceso caracterizado por una adecuada estructura interna y una continuidad que sea capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Esta idea de la integración o continuidad se opone a la mera yuxtaposición de unidades formativas (asignaturas, prácticas, etc.) que suele ser el modelo curricular habitual en nuestras Universidades. Las carreras a menudo están montadas como una sucesión, unas veces más pensada otras fruto del simple juego de intereses, de disciplinas y actividades formativas que funcionan como unidades estancas y escasamente relacionadas con las que les precedieron y con las que les siguen en el plan de estudios. De esta manera existe nula posibilidad de establecer procesos formativos continuados que superen el tiempo y los contenidos de cada disciplina aislada.

No es habitual encontrarse con líneas de continuidad que se prolonguen a lo largo de la carrera marcando una progresión de curso a curso. Esto podría hacerse tanto en lo que se refiere a los contenidos, por ejemplo, manteniendo una línea de formación estadística en las carreras de ciencias sociales que fuera incrementando el nivel y la complejidad de los estudios a medida que se va subiendo de curso, como a las metodologías, planteando un avance progresivo hacia la autonomía en el estudio desde los primeros años en los que se trabajaría de una manera más guiada, hasta los últimos en los que predominaría el trabajo independiente de los alumnos, o en la propia estructuración de los estudios, con más contenidos obligatorios al inicio de la carrera que sienten las bases científicas para irse abriendo progresivamente a una oferta más saturada de optativas de manera que los estudiantes puedan satisfacer sus propios intereses y expectativas profesionales.

Como puede constatarse, las tres dimensiones de la idea de currículo se complementan mutuamente. Lo que se espera de los planes docentes universitarios es justamente eso, que se conviertan en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la Universidad. Eso se puede hacer a medias, a través de una serie de materias aisladas que ni poseen una

correspondencia explícita y visible con el perfil profesional ni guardan una secuencia lógica entre sí, o a través de un auténtico *plan de formación*: un proyecto bien pensado, en el que se ha incluido aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicos en relación al perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos.

Cuenta Hargreaves cómo a veces los profesores describimos hiperbólicamente nuestra actuación formadora mediante la metáfora de que nosotros, piedra a piedra «estamos construyendo el edificio del saber de nuestros estudiantes». Pero la visión de los estudiantes, es menos optimista que la nuestra. Desde su perspectiva, lo único que hacemos es lanzar cada uno nuestra propia piedra, nuestra disciplina, nuestros trabajos y lo que ellos se limitan a hacer es tratar de defenderse lo mejor que pueden de esos lanzamientos: aprenderse los textos, resolver los problemas, entregar sus trabajos, y en cuanto pueden (si puede ser, a través de los exámenes parciales que les permiten ir eliminando materia) dejan a un lado la piedra que les hemos lanzado. Al final, concluye Hargreaves, el resultado no es un edificio bien construido sino un montón de piedras y eso si han tenido la suerte de no haber quedado descalabrados con suspensos en alguna de ellas.

Planes de Estudio en la Universidad

La expresión más genuina del currículo formativo universitario está constituida por los Planes de Estudio. En ellos se prefigura el sentido y los contenidos de la formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes. Por eso, sufren en sí mismos dilemas e incertidumbres; las tensiones internas de lo universitario se refieren fundamentalmente a la función y los propósitos formativos de la Universidad. Dada la «borrosidad» conceptual con que habitualmente se trata este apartado fundamental del quehacer formativo universitario y la más que posible divergencia que podría plantearse si sometiéramos este tema a discusión de los diversos agentes e instituciones universitarias (seguramente aparecerían ideas muy dispares con respecto a qué significa formar en la Universidad y formar universitariamente) es posible identificar y aplicar a la configuración de los planes de estudio algunos puntos «calientes» o dilemas que ya mencionamos sobre la Universidad en su conjunto³:

— Dilema entre el desarrollo personal y el desarrollo científico. Dependerá del sentido de lo que podamos entender por «formación» y los ámbitos a los que dicha formación se supone que debiera afectar.

Esta cuestión está en la base de cualquier planteamiento curricular tanto en la Universidad como en niveles más básicos de la escolaridad. ¿Qué significa formarse y qué procesos están vinculados a tal propósito? ¿Formarse es saber más o ser mejor persona? Y aun en el caso de que se aceptara esto último, ¿estaríamos en condiciones de ponernos de acuerdo sobre qué significa ser «mejor persona»? ¿Qué puede hacer la

Universidad y qué hace para que sus estudiantes sean mejores personas? ¿De qué forma, si es que existe alguna, cabe incorporar este tipo de propósitos a los planes de estudio?

Como ejemplo palpable de esta pérdida del sentido formativo (al menos en su significado tradicional de formación global de la persona en todas sus dimensiones) cita Gardner (2000)⁴ la Universidad de Phoenix.

Se trata de una Universidad privada no convencional donde los estudiantes, generalmente adultos, reciben una formación totalmente orientada a la adquisición de competencias que tengan una aplicación comercial inmediata. La Universidad no tiene campus, ni personal académico, ni bibliotecas. Encarga la docencia a profesionales de las diversas áreas que en horarios nocturnos explican a sus alumnos (generalmente adultos que acuden a clase por la noche) cómo se realizan las tareas propias de las diversas profesiones. En palabras del presidente de la compañía: «Lo que realmente quieren las personas que siguen nuestros estudios no es la educación en sí. Lo que quieren es lo que les ofrece esta educación: mejores puestos de trabajo, poder ascender en su carrera, la capacidad de hablar en reuniones, cosas como éstas. Quieren que la educación haga algo por ellos». Puede que esta Universidad, comenta Gardner, «tenga éxito en inculcar el dominio de ciertas disciplinas prácticas, pero lo que no hace es estimular el interés en comprender cuestiones más profundas relacionadas con el mundo y con la vida». La Universidad de Phoenix ha sido la Universidad privada que más se ha expandido en EEUU en los últimos años y que atiende en la actualidad a más de 40.000 estudiantes en más de cuarenta sedes esparcidas por todo el país.

— Dilema entre la profesionalización frente al enriquecimiento cultural: orientación que se dé a la formación.

La tendencia prevalente en este momento es orientar los estudios universitarios de cara a la profesionalización. Pero ese proceso, que por un lado resulta lógico como consecuencia directa de la necesidad de conectar más estrechamente la formación universitaria con las demandas sociales y del mundo del empleo, está dejando inermes a las Universidades en cuanto instituciones de formación y las va supeditando progresivamente a otras instancias sociales y productivas.

Buena parte de los principios y criterios vinculados a la idea de «formación» pueden entrar en crisis (y de hecho así está sucediendo) en la medida en que acaba prevaleciendo el sentido de la utilidad inmediata y sectorial (emplearse más fácilmente en un determinado sector productivo) sobre la idea de un conocimiento orientado al establecimiento de unas estructuras básicas y polivalentes del conocimiento y del desarrollo personal.

La tendencia a reducir los años de formación y a vincular esa formación a sectores muy específicos de la actuación profesional forma parte de este movimiento en el cual una mayor tensión hacia la profesionalización suele ir acompañada de una menor prevalencia otorgada a la formación en su sentido más global.

— Dilema entre especialización y polivalencia: relación que se establezca entre la orientación formativa adoptada y sus contenidos.

Las respuestas dadas a este dilema hasta el momento han variado notablemente en su configuración. Las carreras que corresponden a profesiones fuertes y asentadas han mantenido una formación amplia y polivalente huyendo de las especializaciones prematuras que normalmente se posponen a los cursos de posgrado. Por el contrario,

otras carreras, entre las que figuran aquellas con menor inserción social y mayores problemas de empleo han intentado neutralizar su fragilidad a través de opciones de especialización muy prematuras. En España, carreras como Medicina, Derecho, Farmacia, etc. han mantenido Planes de Estudio unitarios y sin especializaciones. Otros como Educación, Filologías, Ciencias, etc. han optado por incorporar especializaciones desde casi su inicio.

— Relación que se establezca entre la institución formadora y el mundo del trabajo: las prácticas en empresas y el *prácticum*.

La fuerte orientación profesionalizadora de los estudios universitarios (lo que significa la priorización de la «aplicación» de los saberes sobre su mera acumulación o desarrollo teórico) ha ido provocando en los últimos años la aparición de escenarios formativos complementarios, casi siempre ligados al ejercicio de la profesión. Es así como ha ido tomando cuerpo en toda Europa la llamada **formación en alternancia** que se desarrolla en un doble escenario: el centro escolar y las empresas o servicios vinculados al ejercicio de la actividad profesional de que se trate. De la misma manera, se amplía el espectro de los agentes de formación, que ya no quedan reducidos a los profesores y los centros universitarios, sino que incluyen a empresas y profesionales en ejercicio que atienden a los estudiantes durante su periodo de prácticas (tutores).

— Papel y protagonismo que se otorgue a los usuarios de la formación: estudiantes, empleadores, etc.

Otro aspecto relevante que está marcando el actual diseño de los estudios universitarios (al menos en el contexto español en el que este hecho resulta una importante novedad) es el que se refiere al progresivo protagonismo otorgado a los estudiantes en el diseño de su propio itinerario formativo. Se trata de un proceso que se está llevando a cabo no sin fuertes reticencias de las propias instituciones y de sus estructuras docentes más habituadas a defender sus propios intereses a la hora de identificar las disciplinas y las condiciones de su estudio que a respetar los intereses y preferencias de los estudiantes.

Esta dinámica más respetuosa de las diferencias y del estatus de adulto de los estudiantes universitarios choca con al menos dos factores problemáticos: la *masificación* y la crisis en la *financiación* de las Universidades. En esas circunstancias se hace difícil poder subvenir adecuadamente a las demandas de los alumnos: mayor posibilidad de optar entre diversos itinerarios formativos, seleccionar disciplinas diferentes, que se les reconozcan aprendizajes y experiencias adquiridos fuera de la Universidad, etc.

Todos estos elementos y algunos más que podrían señalarse constituyen esa especie de «marca de identidad» de la Universidad como escenario formativo. De hecho, esa orientación hacia el empleo que ha acabado siendo prevalente en las últimas reformas universitarias ha traído consigo importantes **consecuencias** sobre la configuración del currículo universitario. He aquí algunas:

- Introducción de altos niveles de **competitividad** entre los estudiantes: dado que las posibilidades de empleo son escasas, los estudios se convierten en una especie de pugna permanente por estar en los primeros lugares ante la expectativa de que quienes tengan mejores expedientes aumentarán sus posibilidades de colocación.
- Deslizamiento hacia un fuerte **practicismo**. Las materias fundamentantes (tildadas de teóricas) van cediendo su posición curricular privilegiada a materias más pragmáticas dirigidas a explicar procesos puntuales, técnicas específicas y modos de actuación.
- **Atomización** galopante de los currícula universitarios. Cuanto más se tenga que acercar una carrera a los ámbitos diferenciados de la práctica profesional tanto más habrá que multiplicar las materias. Así se ha pasado de las materias largas de un curso de duración a materias cortas de un trimestre o un cuatrimestre. Los alumnos que antes debían responder de cinco materias anuales han de responder ahora de siete u ocho distintas cada cuatrimestre
- Pérdida o, cuando menos, notable **desconsideración** de los valores que tradicionalmente orlaban la condición de universitarios. La tendencia al pragmatismo y a la aceptación de las condiciones del mercado, la necesidad de obtener un buen expediente e ir haciendo méritos rentabilizables, etc. restan energías para la contestación, la crítica, la solidaridad, la reflexión sosegada, la vida cultural en sus múltiples dimensiones, e incluso el ocio y la relación con los colegas. La presión de los estudios es tan fuerte que a los estudiantes les resulta difícil resolver el dilema entre sus propias necesidades sociales, lúdicas, afectivas, etc. y el mantener un alto nivel de rendimiento académico.

Modelos curriculares aplicados a la Universidad

Una de las principales características de la doctrina curricular es que pone sobre el tapete la enorme complejidad que supone concretar la correspondiente propuesta formativa. Aunque el diseño de un Plan de Estudios pudiera parecer sencillo, todos hemos tenido experiencia de hasta qué punto se convierte en una operación compleja cualquier intento de cambio o reajuste. Las batallas fratricidas que se han producido en muchas instituciones universitarias ante la necesidad de diseñar nuevos planes de estudio son buena muestra de dicha complejidad. Sucede eso porque el plan de formación constituye un cruce de lógicas y posicionamientos muy diversos tanto de tipo político como ideológico, tanto en lo que se refiere a la visión científica del campo como a su proyección profesional.

El campo curricular es en este momento uno de los espacios científicos más dinámicos y fecundos en el ámbito de la educación. Son numerosas las publicaciones especializadas que aparecen cada año presentando análisis y metaanálisis de lo que está sucediendo en

el amplio espectro de dimensiones que constituyen y/o afectan a la educación en todos sus niveles, incluido por supuesto el universitario. Existe mucha bibliografía especializada y a ella me remito. Yo mismo he tenido la oportunidad de exponer mis ideas en otros trabajos anteriores⁵. Nos referimos en esta ocasión a algunas ideas generales que nos ayuden a tener una visión más completa de lo que supone una visión curricular de la docencia universitaria.

El currículo formativo como expresión de los derechos individuales

La primera cuestión a destacar es que el *currículo* que ofrecen las instituciones formativas debería ser visto como la operativización de los derechos individuales de los sujetos que acceden a la institución formativa que lo ofrece. Ya he señalado cómo el currículo es el *proyecto formativo* que ofrece una institución, insistiendo en lo que significaba de compromiso asumido por parte de la institución proponente plantearlo como un proyecto público.

Si estuviéramos hablando del currículo de la escuela primaria insistiríamos aún más en esta idea de los derechos individuales. En ese caso, el currículo concreta el derecho de los sujetos a recibir una educación de calidad. Y, puesto que hablar de educación de calidad deja las cosas en el terreno de lo abstracto, el currículo concreta ese derecho en una serie de ámbitos de experiencia y conocimientos. De forma que podríamos decir que ese derecho a recibir educación es, una vez desarrollado el currículo escolar de esa etapa, el derecho a formarse en Lengua, Matemáticas, Educación Física, Lenguas Extranjeras, etc. (esto es, todos los ámbitos que el currículo concreta y regula). De esta manera, el currículo escolar concreta esos derechos y los alumnos podrían exigir responsabilidades a las escuelas que no les garanticen su disfrute efectivo.

Al hablar de formación universitaria, la idea del «derecho» individual se matiza pero sigue manteniéndose como fondo del sentido del currículo y de la importancia que tiene asumirlo como un compromiso institucional. El currículo universitario constituye la expresión oficial de los derechos que adquiere el estudiante que ingresa en la misma: su derecho a formarse en la orientación que señala la propuesta curricular y a adquirir las competencias que el citado currículo incluye en la propuesta formativa.

Esta idea queda a veces muy diluida en las prácticas poco responsables de algunas instituciones: materias que no se dan o que se dan con muchos menos contenidos de los que figuran en los programas, experiencias prácticas que no se realizan o que se hacen depender de los propios estudiantes, competencias que se prometen pero que después no se llegan a desarrollar por falta de recursos o de oportunidades reales de aprendizaje.

Cuestiones relacionadas con la centralidad y periferia

Suele diferenciarse entre modelos curriculares centralizados (aquellos en los que las

decisiones sobre qué enseñar y cómo, se adoptan a nivel de gobierno y/o de responsables políticos o administrativos) y modelos periféricos (en los que las propuestas curriculares se definen en las propias instituciones y/o por parte de los profesionales que las llevarán a cabo). En tal sentido, esa visión del currículo como «carta de derechos» de los estudiantes condiciona también la forma en que se plantea el equilibrio entre la *centralidad* y la *periferia* de las decisiones curriculares. De alguna manera se hace preciso un cierto nivel de centralidad que sitúe el compromiso en el nivel político y/o institucional: el Estado y las instituciones que lo representan (en este caso las Universidades) se convierten en garantes de que el derecho a la formación recogida en las correspondientes propuestas curriculares se va a hacer efectivo.

En la Universidad esta cuestión es muy importante porque choca con la cultura del individualismo y con una cierta visión hipertrofiada de la autonomía, tanto institucional como de cada profesor individual. Por eso, el currículo no se corresponde con la acción formativa de cada sujeto individual sino con la acción formativa que lleva a cabo una institución. Aunque suene un poco bárbaro gramaticalmente, los profesores (incluidos los universitarios) no hacemos el currículo sino que formamos parte de un currículo. La propuesta formativa que cada uno de nosotros construye en el marco de la asignatura que enseña, no constituye una unidad curricular con sentido en sí misma (algo que nosotros podamos construir con libre discrecionalidad) sino que forma parte de la propuesta formativa que desarrolla la institución a la que pertenecemos. Formamos parte de un equipo de docentes que lleva adelante un *proyecto formativo integrado*. Ese es el gran reto de la perspectiva curricular aplicada a la docencia universitaria.

Otro tanto habría que decir, aunque con los matices políticos precisos, con respecto a la relación entre cada institución concreta y el Estado en cuanto aglutinador de los intereses generales y garante de los derechos comunes. La autonomía de las Universidades con respecto a los Planes de Estudios que ofrecen debería venir relativizada por su compromiso institucional con las líneas generales asumidas a nivel general y que, en ese contexto, se convierten en el derecho a la formación que los universitarios adquieren. También en ese sentido podríamos decir que las instituciones universitarias aunque en su caso definen y dan forma a un currículo particular, forman también parte del *proyecto formativo* definido a nivel general, al menos en lo que se refiere a las líneas básicas.

Decía el presidente Tony Blair que no era aceptable ni justo que por el hecho de haber nacido en un barrio u otro, un niño se viera condenado a recibir una educación de baja calidad (el currículo de la escuela de su barrio) en lugar de disponer de otra mucho mejor ofrecida por la escuela del barrio vecino. Aunque en nuestro caso no estamos hablando del derecho básico a la educación, quizás pudieramos decir otro tanto de las Universidades: tampoco es de recibo que el haber nacido en un lugar u otro condicione el tipo de formación que se va a recibir.

Por eso, resulta aconsejable un cierto nivel de centralidad curricular que garantice la homogeneidad, en cuanto a las líneas directrices básicas, aunque eso limite la autonomía de cada institución universitaria y la autonomía individual de cada profesor. Es posible que decir esto no sea «políticamente correcto», pero en todo caso es una reflexión que

merece la pena hacer al hablar del currículo universitario.

Necesidad de una visión de conjunto

Una de las aportaciones fundamentales de la visión curricular de la formación tiene que ver con esa exigencia de una visión de conjunto. Los sistemas tan individualizados (profesorado) o compartmentalizados (departamentos) como la Universidad corren el riesgo de perder la visión de conjunto. Por eso insistí antes en la *integración* como una de las condiciones básicas del currículo. Estamos cada uno de nosotros tan metidos en nuestra materia, en nuestro horario, en nuestra parcela de actuación, que se nos escapa lo que hacen los demás.

Chesterton, en uno de sus habituales paseos vespertinos, se acercó a donde estaban haciendo una construcción. La obra estaba aún en fase de inicio. Se acercó a un lugar uno de los operarios y le preguntó qué hacía. Él le respondió que estaba picando piedra para dejarla cuadrada y lisa pues iba a formar parte de un muro. Se acercó luego a otro operario y le planteó la misma cuestión. Este segundo operario le contó que preparaba unas tablas que servirían para encofrar los futuros pilares. Otro le contó sus sufrimientos para poder abrir las zanjas donde irían los cimientos. Y así cada una de las personas con las que fue contactando le puso al corriente de su actividad. Cuando planteó la susodicha pregunta de *¿y usted qué hace?* a otro de los obreros éste le dijo que «estaban haciendo una catedral»⁶. La anécdota acaba ahí pero no su moraleja. Parece evidente que los diversos operarios tenían una visión de la actividad reducida a lo que ellos mismos hacían. Sólo este último trabajador poseía una visión alargada de la misma, una visión de conjunto. Esa es justamente la perspectiva curricular a la que me he ido refiriendo repetidamente.

Con una visión reducida solamente a lo que uno mismo hace resulta imposible llevar a cabo un *proyecto de formación*, esto es, el currículo de una carrera. Todo proyecto implica unas directrices comunes, un juego de interacciones entre disciplinas, metodologías y sistemas de trabajo que tengan continuidad y se complementen entre sí. Esa visión de conjunto es absolutamente exigible al Decano de una Facultad y a su Jefe de Estudios, pero resulta igualmente necesaria para cada uno de los profesores y profesoras encargados de llevar a cabo el proyecto institucional.

Importancia de los aspectos no visibles del currículo

Una denominación que ha tenido especial éxito en los análisis curriculares es la de *currículo oculto*⁷. Sirve para referirse a todos aquellos aspectos y asunciones que están presentes en el diseño curricular o en las prácticas formativas pero sin figurar explícitamente en ellos. La visión que se tiene del conocimiento y del aprendizaje, de las relaciones de poder, del sentido de prepararse para ejercer una profesión y de las responsabilidades sociales y éticas que se asumen con ello, etc. son cuestiones que afectan calladamente a cada propuesta curricular.

Los centros de formación ejercen su influencia formativa más allá de lo que son las actividades programadas tanto formales como informales. El propio hecho de asistir a

una institución y la forma en que allí se trabaja ejerce una influencia evidente en los alumnos/as. El tipo de relación entre profesores y alumnos, los códigos de disciplina, el clima de trabajo, la «tradición» de esa institución, las cosas a las que se da más importancia, las expectativas que se proyectan sobre los estudiantes, etc. constituyen auténticos mensajes formativos o, en su caso, deformadores. El contacto, la convivencia, la pertenencia a cada escuela deja así una huella formativa en los sujetos. A eso llamamos el *currículo oculto*. Merece la pena tomarlo en consideración como señala Torres (1991), en los análisis que se han de llevar a cabo sobre lo que sucede en la institución formadora.

«Cobra una especial importancia el desvelamiento del *currículo oculto* que se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación ‘corporativa’ por parte del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una ‘reproducción’ de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad» (Torres, 1991)⁸.

Diversas acepciones de currículo

Para quienes no estén muy familiarizados con la temática curricular puede resultar interesante conocer algunas de las acepciones que suelen darse en la literatura especializada a ciertos tipos de currículo o de dimensiones del mismo. Eso nos ayudará a entender mejor algunas de las propuestas que más adelante presentaré en relación al currículo formativo de la Universidad. Entre esas acepciones o tipos del currículo merece la pena destacar las siguientes:

Curriculum formal y currículo real

Las Universidades desarrollan los programas de formación que están regulados por las leyes educativas generales y por disposiciones propias de cada Universidad: desarrollan aquel tipo de contenidos y experiencias que se recogen en los programas oficiales de formación. En algunos países esos programas son establecidos, al menos en sus aspectos mínimos, por los gobiernos competentes. Después esas decisiones, unas veces más genéricas y abiertas, otras veces más concretas y cerradas, son reelaboradas primero por los gobiernos de las Autonomías y posteriormente por las propias instituciones que las llevarán a cabo. La cadena curricular se continúa con la reinterpretación y desarrollo que cada profesor hace de la propuesta general para configurar el programa de su asignatura. A este tipo de propuesta curricular se le denomina *currículo formal*.

El currículo formal se refiere al conjunto de documentos o disposiciones en los que se recogen las propuestas oficiales del trabajo formativo a desarrollar, tanto las generadas desde los gobiernos, como las elaboradas por cada institución y las de los profesores concretos.

El currículo formal puede corresponderse o no con el currículo real de una institución. Una cosa es lo que se debe hacer o se desea llevar a cabo o se ha prometido hacer, lo que figura en el documento oficial, y otra cosa diferente lo que realmente se hace. Esta evidente fuente de divergencias ha llevado a numerosos autores a diferenciar, dentro del currículo formal, entre lo que son los *planes curriculares* (aquellos documentos en los que se recogen las propuestas o planes a llevar a cabo) y lo que son las *actividades curriculares realmente llevadas a cabo*. Se observa la diferencia entre los planes y la actuación real si uno compara lo que es el marketing de las Universidades (la propaganda, las promesas que hacen, la forma en que presentan y publicitan la oferta educativa que realizan) y la actividad real del día a día. Otro tanto sucedería, probablemente, si comparamos las programaciones que los propios profesores presentamos y el trabajo posterior en nuestras clases.

Curículo ofrecido y currículo asimilado

Otra diferencia interesante en relación al currículo formal, ha sido recogida por ciertos sistemas educativos (por ejemplo el inglés) tratando de reforzar todavía más el componente *acción* frente al componente *plan* del currículo. En ese sentido hablan de *currículo ofrecido* a los sujetos y *currículo efectivamente asimilado* por cada alumno.

Resulta evidente que no todos los estudiantes aprovechan por igual la oferta formativa que se les hace y esta variable individual constituye un aspecto básico en los actuales planteamientos curriculares. El currículo formal y las condiciones que debe reunir no se autojustifica por su propia estructura o supuesta calidad, sino que ha de ser analizado también en función de qué tipo de ganancias y de resultados adquieran efectivamente los estudiantes al final de su recorrido curricular.

Existen muchos ejemplos de esta inefectividad curricular. Con frecuencia la formación recibida resulta insuficiente en ciertos ámbitos formativos no porque ese ámbito no figure en el *currículo formal*, donde sí está recogida, ni tampoco porque haya estado ausente del *currículo real*, puesto que sí se han realizado las actividades previstas en el plan curricular. El problema no está ahí, en la contradicción entre planes y acciones reales, sino en la no correspondencia entre currículo *ofrecido* y currículo *asimilado* (lo que los estudiantes han aprendido o conseguido efectivamente). Un ejemplo bastante palmario de este *gap* en el currículo español es lo que ha venido sucediendo con el tema de las lenguas extranjeras. No es que no figurara ese contenido en el currículo oficial de los diversos niveles escolares o que no se hayan cumplido las previsiones en carga horaria con respecto a ese ámbito: se han dado las clases previstas y se han desarrollado los programas establecidos. Sin embargo el éxito en el dominio lingüístico es más bien escaso. El problema curricular a analizar está en considerar cuáles son las razones o circunstancias que provocan esa diferencia entre currículo *ofrecido* y currículo *efectivamente asimilado*. Cuando el problema es individual uno puede dudar entre si establecer las causas de forma más estructural o atribuísello a los sujetos afectados. Pero cuando las carencias son generalizadas no cabe hacer atribuciones a los sujetos y hay que

comenzar a ver qué está pasando con la propuesta curricular.

Por decirlo de otra manera, el compromiso formativo no se cumple con la simple oferta que las instituciones hacen. Conviene ir más allá y situar el derecho a recibir una formación de calidad, y el correlativo compromiso de las instituciones en ofrecerla, no en el acto formal de la oferta sino en la condición de la asimilación efectiva de dicha oferta: las ganancias o mejoras que los sujetos reciben.

Curículo informal o complementario

Además de las actividades formales, la mayor parte de las instituciones formativas desarrollan programas complementarios. No forman parte del programa académico formal pero juegan un importante papel en la formación de los sujetos a los que se les ofrecen estas oportunidades de desarrollo personal y adquisición de nuevas competencias. Estas actividades tienen que ver con los deportes, actividades artísticas, grupos de música o teatro, complementos en lenguas extranjeras, en nuevas tecnologías, trabajos prácticos, programas de visitas e intercambios, etc. A esta parte de la aportación la denominamos *currículo informal*.

Con frecuencia, cuando los currícula formales son muy homogéneos, las instituciones tienden a diferenciarse por el currículo informal que desarrollan. De esta manera se intenta reforzar la identidad institucional y la vinculación a ella de los sujetos. Es uno de los mecanismos habituales para enriquecer el currículo formativo y con frecuencia deja una huella importante en la historia de vida de los estudiantes que se implican en ellas. Por eso su importancia es grande.

En no pocas ocasiones cuentan los estudiantes que en su itinerario personal por las diferentes etapas formativas, las experiencias que más huella les dejaron fueron cosas que su institución ofrecía fuera del horario oficial: actividades de teatro, grupos musicales, equipos deportivos, intercambios con estudiantes de otros países, actividades al aire libre (acampadas, trabajos ecológicos), actividades de tipo social (voluntariado, ONGs, etc.).

Curículo nulo

En momentos como los actuales, en los que tanto los Gobiernos como las propias Universidades tienen la posibilidad de seleccionar ciertos contenidos formativos, o de priorizar ciertos ámbitos culturales en detrimento de otros, resulta también importante considerar no sólo lo que se da, sino también lo que no se da. Estas ausencias en el currículo suelen denominarse *currículo nulo*. Análisis sobre el currículo nulo de una institución suelen ser habituales cuando se compara el currículo de unos países con el de otros, o el de unas Universidades con el de otras. Forman parte del *currículo nulo* todos aquellos contenidos formativos que están presentes, o podrían estarlo, en otras instituciones y en estudios similares de otros países pero que nosotros no hemos incluido por falta de espacio, por razones estratégicas o curriculares de diverso tipo (falta de

recursos, de personal preparado, de tradición, de interés institucional), o porque hemos optado por otras alternativas más convenientes desde nuestro punto de vista.

Buena parte de los informes elaborados en diversos países en el marco de las actuales propuestas de cambio de las instituciones universitarias y de la formación que ofrecen, insisten en los vacíos curriculares detectados en ámbitos como las nuevas tecnologías, la formación lingüística, la formación humanística, etc.

Incluso en el marco de cada carrera es muy interesante este tipo de análisis sobre el currículo nulo. A través del análisis de las diferencias existentes entre las propuestas de unas Universidades y otras, podemos identificar las lagunas formativas que algunos planes de estudio presentan.

¿Qué componentes incluye un currículo universitario?

La conversión de esa misión formativa de la Universidad en una propuesta de actuación institucional es lo que denominamos *proceso de diseño curricular*. Cuando hablamos del currículo en la Universidad nos estamos refiriendo a los *proyectos formativos* que ofrecen las *instituciones universitarias* para la acreditación de sus estudiantes como profesionales de las diversas ramas del saber.

El proceso de elaboración de un Plan de Estudios no difiere sustancialmente del proceso a seguir en la construcción de cualquier otra pieza curricular (el diseño de una experiencia, la programación de una asignatura, la definición de un plan de prácticas, etc.). Supone la adopción de una serie de decisiones básicas sobre la naturaleza y contenidos del *proyecto formativo* que se pretende poner en marcha. Veamos a continuación cuáles son esos aspectos sobre los que es preciso concretar una posición institucional.

Definición del perfil profesional

El primer aspecto importante a tomar en consideración a la hora de elaborar un Plan de Estudios es, justamente, la explicitación del perfil profesional al que estará orientado.

La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado Plan de Estudios.

Definir y concretar un perfil profesional no es siempre una tarea fácil. Ciertas profesiones poseen un perfil borroso y es frecuente encontrarse con algunas que abarcan un amplio espectro de actividades. El dilema entre la generalidad y la especialización se presenta, en toda esta fase del proceso, con una especial virulencia. Por ello, el abanico de opciones que se ofrece suele ser muy amplio: la misma carrera puede tener una

orientación u otra según cuál sea el perfil profesional que se haya adoptado como punto de referencia.

Pensemos, por ejemplo, la diferente definición del Plan de Estudios que requerirá la carrera de Veterinaria, según que el perfil profesional esté más orientado a la explotación ganadera o a la medicina animal. O la diferente orientación que requerirá una carrera según que el perfil haya sido definido desde un postulado puramente técnico (aprender las técnicas propias de esa especialidad) o se haya tratado de incluir aspectos relativos a la madurez personal de los futuros estudiantes y/o a su compromiso con los problemas de su entorno.

La definición del perfil, requiere de un tratamiento no superficial y que permita incluir los elementos suficientes como para que la configuración del currículo formativo resulte completa y coherente. En ocasiones, algunos de estos aspectos del perfil profesional vienen señalados en los *inputs* o *directrices oficiales* antes mencionados. En tal caso, lo que procede es tomarlos como punto de partida y completarlos desde las características y condiciones señaladas por la propia Universidad. En otros casos, ante la ausencia de especiales precisiones en las directrices, hay que ir adoptando las decisiones que parezcan más convenientes a cada situación.

En las ocasiones en que me ha tocado actuar en procesos de este tipo he propuesto trabajar sobre un esquema de perfil profesional que abarca tres componentes principales:

- *Las salidas profesionales* incluyendo tanto las tradicionales y genéricas de la profesión como aquellas otras más propias del momento o la situación específica en que esté enclavado el centro formativo.

Esta exigencia de «contextualizar» las salidas profesionales, de referirlas al propio entorno y situación socio-económica y socio-laboral, resulta tanto más importante cuanto más características y diferentes sean esas condiciones (países en vías de desarrollo, situaciones geográficas con características muy particulares en sus sistemas productivos o en su estructura social, momentos de recesión o crecimiento de ciertas actividades profesionales, etc.). De todas formas, estando como estamos en un contexto con una gran movilidad de trabajadores, tampoco parece que debamos dar un sentido demasiado rígido a la necesidad de contextualizar los perfiles profesionales.

- *Los ámbitos de formación prioritarios*. Se quiere con esto señalar cuáles serán los núcleos de formación que se consideran prioritarios para el ejercicio de esa profesión. De alguna manera marcará la orientación académica del perfil y puede hacer de ella una orientación diferente a la de otras Universidades o centros formativos. Podemos pensar, por ejemplo, en un ingeniero agrónomo con una fuerte formación en Física y Química, o en un economista pero con una fuerte formación básica en Matemáticas, o en un psicólogo con una fuerte formación en procesos sociales.

En definitiva, no se trata de renunciar a lo que han de ser los contenidos necesarios

para el ejercicio de la profesión (aspecto que se determinará en una fase posterior del proceso) sino de remarcar cuál se pretende que sea la orientación de base de esa formación. La historia de cada Universidad, el estilo de trabajo habitual en ella e incluso sus recursos actuales (en cuanto a laboratorios, personal, centros de prácticas, etc.) pueden influir en la preferencia por una orientación u otra.

- *La formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable.* Cada vez parece más claro que la idea de formación a la que se compromete la Universidad transciende los contenidos puramente técnicos de las disciplinas. La Universidad no es sólo un escenario en el que se preparan técnicos sino un centro en el que se forman y maduran los hombres y mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales. No es fácil, porque no forma parte de la tradición curricular universitaria, entrar a definir este punto. Las propuestas formativas suelen quedarse en meras declaraciones retóricas de valores o virtualidades personales (formación crítica, capacidad de compromiso social, madurez personal, rigor científico, ética profesional, creatividad, capacidad de liderazgo, espíritu emprendedor, etc.) que después carecen de repercusión concreta sobre el proyecto formativo que se oferta.

La idea no es otra que identificar (sobre la base del análisis de las necesidades reales de los estudiantes, o a partir de algunos principios generales de lo que supone la formación de personas adultas y de futuros profesionales) aquellos ámbitos de conocimientos y de estilos de actuación que servirán de base a la organización del proyecto formativo que se pretende perfilar. Cuando ya tengamos diseñado el Plan, nos tocará confirmar de qué manera se han hecho operativas esas pretensiones y qué dispositivos se han introducido en el proyecto para garantizar que efectivamente se trabaja en esa dirección.

Con estos elementos tenemos ya diseñada una idea de perfil profesional con sugerencias suficientes como para servir de base a la Propuesta del Plan de Estudios.

Algunos estudiosos (por ejemplo, los autores del informe Bricall⁹) en lugar de hablar de *perfil profesional* prefieren hablar de *perfil de los estudios*. En el citado informe se diferencian cuatro tipos de estudios según el nivel de preparación que ofrezcan y la orientación más práctica o científica de los mismos.

	Aproximación disciplinar (input)	Aproximación profesional (output)
Segunda fase o ciclo	C	D
Primera fase o ciclo de preparación	A	B

Los estudios tipo A son cortos con una preparación eminentemente disciplinar, dan

una formación de base amplia. Los estudios tipo B son también cursos cortos con una orientación fundamentalmente profesionalizante. Los estudios tipo C son de ciclo largo que implican un nivel elevado de especialización disciplinar. Los estudios tipo D son también cursos largos que acreditan a quien los concluye como profesional especialista: ingenieros, arquitectos, especialistas en las diversas artes, etc. Todos permiten los tránsitos de unos a otros. Tanto en sentido vertical (pasar a cursos elevados tras superar los cursos cortos) como en sentido horizontal (completar la formación más técnica y profesional con estudios científicos o humanistas y viceversa).

Esta línea de integración es la que a mí me parece más adecuada y en ese sentido se plantean los contenidos formativos en el próximo apartado.

Selección de los contenidos formativos

Con frecuencia, la determinación de los Planes de Estudio se reduce a seleccionar un elenco de disciplinas que permitan completar el número de créditos necesario para obtener un título profesional. Para justificar la selección de contenidos hay que tomar en consideración muchos otros elementos previos. Eso es, justamente, lo que diferencia un planteamiento «curricular» de las carreras (que se orienta a la formulación de un *proyecto formativo*) de un enfoque puramente pragmático y coyuntural (que al final se convierte en un simple reparto de los créditos entre los departamentos y profesores implicados).

La determinación de los *contenidos formativos* de un Plan de Estudios constituye otro espacio de controversia en el que confluyen buena parte de los dilemas que afectan a la Universidad en su conjunto y a la propia naturaleza de las carreras (generalidad/especialización; formación técnica/formación humanística; universalidad/situacionalidad, etc.). El paso previo a definir un perfil profesional que sirva de guía a los siguientes pasos del proceso resulta muy importante.

El cuadro siguiente presenta un modelo de organización de los contenidos formativos que puede resultar útil a la hora de seleccionar los contenidos de un Plan de Estudios. Con ligeras variantes en cuanto a la denominación de los apartados se puede aplicar a cualquier carrera y tipo de estudios.

Contenidos formativos en un plan de estudios

CONTENIDOS CULTURALES GENERALES Formación básica Desarrollo personal	CONTENIDOS FORMATIVOS DISCIPLINARES (A) Contenidos generales
CONTENIDOS FORMATIVOS GENERALES E INESPECÍFICOS Competencias personales Desarrollo de valores y actitudes Conocimiento de la profesión Experiencias prácticas	CONTENIDOS FORMATIVOS DISCIPLINARES (B) Contenidos de especialización
PRÁCTICUM	

Como puede observarse, se parte de una idea de carrera universitaria que resulta más amplia y polivalente de lo que suele ser habitual en los actuales Planes de Estudios. En ese sentido, es más importante la consideración de la diversa naturaleza de los contenidos formativos posibles que su correspondiente peso final en el Plan de Estudios. Una cosa es reconocer la validez e importancia de los cuatro tipos de contenidos propuestos y otra muy diferente predeterminar cuál ha de ser su peso real en cada Plan de Estudios (cosa que dependerá mucho del tipo de carrera de que se trate y de la orientación que se dé a la misma). Concluyendo, se está haciendo alusión a cuatro tipos de contenidos formativos; dos pertenecerían a los que podríamos denominar «esfera de la formación general», y los otros dos a la esfera de la «formación profesional específica».

Contenidos culturales generales

La pretensión de que la formación cultural de las personas se cierra con el bachillerato y que la Universidad queda descomprometida de dicha función ha resultado injustificada y poco realista. Son frecuentes las críticas respecto a las carencias formativas con las que los estudiantes acceden a la Universidad pero, por lo general, se pasa por alto el hecho de que los años universitarios no son sino una continuación de la formación y que parte de las lagunas detectadas podrían ser combatidas en la Universidad.

Seguramente por eso van surgiendo propuestas y enfoques en los que se vuelve a insistir en la necesidad de «redescubrir» el sentido y el compromiso que tiene la Universidad con una formación completa y continuada de los sujetos. Se valora como empobrecedora cualquier reducción prematura de los ámbitos de formación de los estudiantes universitarios. Dos tipos de consideraciones sirven para justificar estos planteamientos:

- El gran abandono de las carreras (con los consiguientes efectos sobre la autoestima personal y sobre la economía de las familias y de los Gobiernos) motivado con frecuencia, por carencias sustantivas en conocimientos básicos que impiden poder seguir adecuadamente los estudios. Que la Universidad como institución ignore ese hecho o, simplemente, lo atribuya a los niveles anteriores del sistema educativo no resuelve el problema.

- La insistencia en la necesidad de un enriquecimiento intelectual y cultural de las profesiones (esto es, una visión ancha y humanista frente a la visión estrecha y técnica de la profesión). Las nuevas metáforas del profesional como «intelectual» y como «agente crítico» no hacen sino insistir en esta dirección.

Algunas de las instituciones formativas más prestigiosas del mundo (como por ejemplo el *Imperial College* de Londres que ofrece estudios de Medicina e Ingenierías, o el *Minnessota Technological Institute* que ofrece también estudios técnicos del más alto nivel) han incluido en sus Planes de Estudio programas de Humanidades destinados a reforzar esta parte de la formación, que están teniendo un elevado grado de aceptación entre los estudiantes¹⁰. También se aconseja poner en marcha en España iniciativas de este tipo (véase el Informe Bricall, pág. 77).

Desde otra perspectiva diferente (en este caso para paliar las deficiencias con que acceden los estudiantes a la Universidad) las Universidades peruanas incluyen en sus Planes de Estudio algunas materias que permiten mejorar y homogeneizar los conocimientos básicos en campos substanciales para el trabajo universitario (así, por ejemplo, Lengua Castellana y Redacción, Matemáticas, etc.)

Contenidos formativos generales e inespecíficos

Este segundo apartado, que completa el anterior, tiene que ver con el desarrollo de ciertas competencias que son consustanciales a los estudios universitarios (porque forman parte de esa formación que la Universidad pretende ofrecer a sus estudiantes, pero que no pertenecen a ninguna disciplina o especialidad en particular, de ahí su consideración como inespecíficos). No estamos hablando de contenidos en el sentido tradicional de conceptos o informaciones a asimilar sino de competencias que la Universidad debe ser capaz de transmitir y reforzar en sus estudiantes. Entre estos aspectos (que por otra parte ya habremos identificado previamente en el perfil) podemos resaltar los siguientes:

- Desarrollo de las actitudes y valores vinculados a la profesión.
- Desarrollo de aquellas competencias personales que mejorarán el rendimiento como estudiante y la calidad como persona: saber documentarse, mejorar las técnicas de estudio, mejorar las técnicas expresivas, mejorar la capacidad de concentración, etc.
- Conocimiento de la profesión.
- Desarrollo de experiencias personales y profesionales capaces de enriquecer las diferentes dimensiones de los estudiantes.

Las carreras se han ido enriqueciendo en esta dirección en los últimos años pero, con frecuencia, más a partir de iniciativas coyunturales y asistemáticas que como consecuencia de que se haya hecho una consideración curricular de las mismas. Algunas

de estas experiencias pueden servir para clarificar qué es lo que se pretende con este apartado de los contenidos formativos:

- Incorporación de talleres sobre «técnicas de estudio», «estrategias de manejo de fuentes documentales», «utilización de las nuevas tecnologías», etc. como mecanismo para facilitar un trabajo mejor orientado. Cuanto mayor es la masificación de los estudiantes y más difícil una relación personal de tutoría por parte de los profesores, más necesario se hace dotar a los alumnos, desde su entrada a la Universidad, de los recursos necesarios para que puedan y sepan trabajar autónomamente sin que ello reste calidad a su formación.
- Creciente importancia dada, en los análisis y convenciones que se celebran sobre enseñanza universitaria, al tema de los valores y actitudes en la orientación de los estudios que obliga a establecer estrategias que permitan a los estudiantes ir madurando y ampliando sus apreciaciones en relación a los aspectos más destacables de la realidad social y cultural a la que pertenecen: sensibilización ante las desigualdades sociales, respeto a la multiculturalidad, conciencia de las consecuencias de ciertas actuaciones técnicas, defensa del medio ambiente, compromiso con la propia identidad cultural, rigor científico en los análisis y conclusiones, autonomía para expresar las propias creencias y respeto a las de los demás, etc. Algunas Universidades están incorporando programas en los que sus estudiantes actúan como voluntarios en proyectos sociales o culturales. Otras prestan especial atención a la defensa de la lengua y cultura propia (convirtiéndolas incluso en materias de estudio). En otros casos, se potencia la presencia constante de iniciativas tendentes a reforzar la sensibilidad social, el conocimiento y respeto a la más amplia pluralidad de posiciones científicas, vitales o culturales, etc.
- Incorporación progresiva de intercambios entre diversas Universidades de diferentes países que supone otra oportunidad más para que los estudiantes universitarios puedan enriquecer sus perspectivas culturales y afrontar retos nuevos a nivel personal (incluyendo el dominio de nuevas lenguas, la adaptación a sistemas de vida diferentes, etc.).
- Prácticas pre-profesionales, que forman parte sustantiva de muchas de las carreras y están abriendo nuevas perspectivas en la formación no sólo técnica sino humana de los estudiantes, en la medida en que les enfrentan a problemas reales y les ponen en contacto con otros profesionales con los que deben colaborar.

Muchas de estas iniciativas pertenecen a lo que se ha llamado «experiencias fuertes» en la formación y se sabe que actúan como elementos formativos de una importancia notable. En muchos casos acaban teniendo mayor incidencia en la orientación profesional y vital de los estudiantes que los propios estudios cursados. Por eso son tan importantes para su desarrollo personal. Y por eso también, a la hora de valorar un Plan de Estudios podemos considerar que su valor no va a radicar únicamente en el interés de los

contenidos disciplinares que incluya, sino en la riqueza de las experiencias vitales que ofrezca a sus estudiantes.

Disciplinas generales

El núcleo básico de cualquier propuesta curricular ha de radicar en aquello que constituye la esencia de la profesión a la que va orientado. En este sentido, juegan un papel primordial las disciplinas que configuran el ámbito de la formación básica dentro de cada carrera. El elenco de disciplinas que forman parte de este grupo puede variar en número y relevancia en función de la carrera de que se trate y también de la orientación que se le haya dado al perfil profesional; a eso se refería el segundo apartado del perfil: los focos formativos a los que se pretende prestar una especial relevancia.

Normalmente, este tronco formativo suele ser común a diferentes carreras. Pensemos, por ejemplo, en materias generales que sirven de base a las diversas ingenierías o las que pueden constituir un tronco común en las diferentes carreras de letras y humanidades. Esta posibilidad abre importantes perspectivas a la flexibilización de los currícula tal como señalaré en un punto posterior.

Disciplinas especializadas

Aunque nos estemos refiriendo aquí a contenidos «especializados», cubren un abanico que va mucho más allá de lo que pueda referirse a materias vinculadas sólo a alguna de las posibles especialidades de esa carrera. Se trata de materias específicas de la profesión y que pueden abordar, bien problemas o espacios generales, bien ámbitos más restringidos y propios de alguna especialidad concreta.

Por eso, algunos diferencian entre *materias de fundamentación*, generalmente teóricas y generales y *materias de aplicación*, generalmente prácticas y ligadas a ámbitos profesionales especializados.

Un Plan de Estudios equilibrado debe incluir ambos tipos de disciplinas. El peso de unas y otras variará según la orientación más generalista o más especializada, que se le haya dado al perfil profesional que le sirve de base. Pero en cualquier caso, ambas deben estar presentes: los currícula especializados deben incluir materias generales que sirvan de base al estudio de los aspectos especializados de la profesión y los generales deben incluir, igualmente, aproximaciones especializadas a ámbitos específicos si se quiere evitar que la carrera se quede en un plano excesivamente teórico y nocional.

El prácticum

Este componente del currículo universitario propicia ese tipo de formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares. La importancia que ha ido adquiriendo el *prácticum* en los actuales Planes de Estudio y sus características novedosas hacen que precise de consideraciones diferenciadas.

La primera de dichas consideraciones se refiere al propio concepto de *prácticum*. A

veces, por falta de experiencia, se confunde con las prácticas vinculadas a las diversas materias del currículo o con la práctica pre-profesional que, una vez acabada la carrera, se desarrolla en las empresas o instituciones. Cuando hablamos de *prácticum* estamos refiriéndonos al periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación (ésta es la principal referencia del *prácticum*, que hay que entenderlo como componente de la formación, no de la búsqueda de empleo) que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales. En algunas carreras estos escenarios de trabajo pueden estar en la propia Universidad o vinculados a ella (fincas y establos en las carreras de Agronomía y Veterinaria, hospitales en las de Medicina y Enfermería, etc.).

Una segunda consideración debe referirse al escaso partido que hasta ahora se le ha venido sacando a esta parte del currículo universitario. De las diversas modalidades de *prácticum*¹¹, la más extendida (situarlo al final de la carrera) es justamente la más pobre desde el punto de vista formativo. La mejor disposición curricular del *prácticum* se produce cuando este encuentro directo con la práctica profesional real (la presencia de los estudiantes en escenarios reales de trabajo profesional) se hace de manera integrada en la carrera. De esta manera, los aprendizajes obtenidos en el *prácticum* se enriquecen a partir de la formación recibida en la Universidad y viceversa (los alumnos entienden mejor las cuestiones que se les explican una vez que han tenido la oportunidad de presenciar en directo el trabajo real de los profesionales).

Finalmente, convendría remarcar, una vez más, la naturaleza y sentido formativo que posee el *prácticum* y el hecho de que, justamente por eso, debe formar parte integrante del Proyecto formativo que se ofrece a los estudiantes. No se trata sólo de «soltar» a los estudiantes para que pasen un periodo de tiempo en empresas. De lo que se trata es de que ese periodo de tiempo, como el que pasan en las clases de la Universidad o en los laboratorios, debe resultar formativo: deben aprender cosas nuevas, reforzar conocimientos que ya poseen y, en general, mejorar ellos mismos como personas y como futuros profesionales. Si ya resulta difícil garantizar ese propósito formativo en lo que se refiere a las clases, aún lo es más si nos referimos al periodo de prácticas en empresas. Por eso el *prácticum* precisa de ¹².

Con estas consideraciones hemos completado el apartado de los contenidos formativos de un Plan de Estudios. Como puede constatarse, la idea de formación trasciende el mero contenido de las disciplinas y se proyecta sobre un espectro más amplio y multidimensional del crecimiento (personal y profesional) de los estudiantes universitarios.

Marco organizativo del Plan de Estudios

Establecidas las disciplinas y experiencias formativas que se integrarán en el currículo formativo, la fase siguiente (aunque aquí la secuencia antes-después resulta bastante

irrelevante) habrá de centrarse en «armar» el conjunto de las piezas buscando dotarlo de una estructura coherente y con continuidad. Aunque las posibilidades, en este caso, son muchas voy a tratar de plantear algunas de las cuestiones que bien la literatura especializada bien la experiencia de estos años de reformas curriculares en la Universidad han desvelado como aspectos relevantes.

Estructura cíclica de los Planes de Estudios

Pese a algunas reticencias iniciales, la estructura cíclica de las carreras se ha demostrado como una vía interesante para flexibilizar los currícula (una de las directrices básicas planteadas por la mayor parte de los responsables universitarios). La permanencia mayoritaria (al menos en España) de carreras universitarias de cinco años facilita esta posibilidad de los ciclos: un primer ciclo de dos o tres años (que puede tener un tronco común a varias carreras) y un segundo ciclo de especialización de otros dos años. Ello permite a los estudiantes ajustar mejor sus preferencias y poder pasar de una carrera a otra con escaso esfuerzo. En una situación en que la selectividad y los *numerus clausus* han tenido efectos perturbadores sobre la selección de los estudios, esta apertura a itinerarios flexibles constituye una no pequeña ayuda a los estudiantes.

En ese sentido ha planteado el Informe Bricall la estructura de los estudios universitarios: dos itinerarios formativos, uno más disciplinar y otro más profesionalizador, con dos niveles o fases cada uno de ellos con la posibilidad de transitar de uno a otro tanto horizontal como verticalmente.

También ha planteado una propuesta cíclica la reciente Declaración de Bolonia de los Ministros europeos de Educación¹³. La UE opta por una estructura de dos o tres ciclos en los estudios superiores. Se conoce dicha estructura bajo el rótulo del «3+2+2». Los tres primeros años de formación básica pero profesionalizante (el título obtenido supondría un primer nivel de cualificación para el ejercicio profesional) seguidos de otros dos años en los que se obtendría el grado de especialista. Quienes deseen continuar la carrera académica hasta su final deberán cursar dos años más, con lo que obtendrían el grado de doctor. La idea fundamental es facilitar al máximo los tránsitos de unos estudios a otros a través de la transferencia de créditos (incluyendo los logrados en contextos externos a las propias instituciones de Educación Superior). En ese sentido, los ministros europeos recogen en su declaración los siguientes compromisos:

«Comprometernos a coordinar nuestras políticas de cara a alcanzar en un mínimo espacio de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década de este tercer milenio, los siguientes objetivos que consideramos de relevancia fundamental para el establecimiento de un ámbito europeo de Educación Superior y para promoverlo a nivel mundial.

Adoptar un sistema formativo basado fundamentalmente en dos ciclos principales: el de graduación y el de posgraduación. El acceso al segundo ciclo requerirá haber superado satisfactoriamente el primer ciclo de estudios que tendrá una duración mínima de tres años. El título alcanzado tras este primer ciclo tendrá reconocimiento en el mercado laboral europeo como un nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al master y/o al doctorado como ya sucede en bastantes países europeos».

Uno de los riesgos de la estructura cíclica es que acabe rompiéndose la unidad y la identidad de las carreras. Si todos los cursos de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio-cultural, se acumulan en el primer ciclo, los estudiantes no tienen la posibilidad de percibir el sentido propio de la carrera que han escogido y corren el riesgo de sentirse frustrados pues aquello no se corresponde con sus expectativas. Por eso, aunque parece lógico saturar más el primer ciclo de materias generales, se deben incorporar desde el primer año cuestiones y temas de estudio propios de la carrera. Sólo de esta manera los estudiantes pueden ajustar sus expectativas y valorar si se sienten motivados o no por ese tipo de estudios.

Otro de los riesgos de la estructura cíclica es que los centros universitarios la aprovechen como un mecanismo de filtro de los estudiantes al estilo de los antiguos «cursos selectivos». En este caso, se pervertiría el sentido de la estructura de ciclos: en lugar de servir de mecanismo de facilitación para los estudiantes se convertirían en trampas saduceas que la institución les tiende para dificultar su progreso.

Semestralidad y duración de las disciplinas

Otro aspecto relacionado con la organización de un Plan de Estudios está relacionado con la duración de las materias y con su naturaleza anual o semestral.

En algunos países, la semestralidad está incorporada en sentido pleno a la estructura de las carreras. Los estudios se miden por semestres. En otros casos, como en el español, el tránsito de una organización anual a una semestral ha resultado mucho más problemática.

En primer lugar conviene señalar que una estructura por semestres requiere de una infraestructura administrativa mucho más potente y equipada de lo que se requería en el caso de la organización por materias anuales. La necesidad de implementar con mayor rapidez listados, actas, organización de clases y exámenes etc. exige una mayor disponibilidad de recursos y una agilidad administrativa notable. En segundo lugar, la estructura por semestres implica una planificación de los estudios coherente con esa dimensión. La experiencia española de estos últimos años ha puesto de relieve cómo se han producido numerosos desajustes entre la temporalización oficial de las materias y los contenidos. Muchos profesores desconsideran el factor «tiempo disponible» y mantienen en las nuevas materias semestrales los mismos contenidos que antes impartían en materias anuales. La presión para ellos mismos, pero sobre todo para los estudiantes, ha sido insoportable.

En tercer lugar, la semestralización de los estudios puede tener repercusiones sobre la docencia y el aprendizaje de los contenidos de las materias. Una duración semestral o cuatrimestral (que al final resulta aún más reducida de lo que su enunciado oficial señala) obliga a aproximaciones rápidas e intensivas a los contenidos de aprendizaje. Con frecuencia falta tiempo para madurarlos o para reforzarlos a través de prácticas o revisiones. Por otra parte, se hace más difícil sobre todo en las materias generales incorporar el conjunto de contenidos que permitirían obtener una visión general y de

conjunto de ese espacio disciplinar (las materias se deben distribuir en parcelas separadas que se abordarán en semestres que a veces ni siquiera son consecutivos).

En algunos casos, se han mencionado también otras consideraciones más pragmáticas sobre el tema de la semestralización.

En su favor se ha señalado, por ejemplo, que al tener que completar la materia en un tiempo más corto se pueden tener menores distracciones y se nos obliga a estar más metidos en la tarea. Más relevante parece la ventaja de que la semestralización es otro de los mecanismos disponibles para flexibilizar el currículo: al ofrecer mayor margen de opción a los estudiantes éstos tienen más posibilidades de personalizar su currículo.

En contra de la semestralización se ha señalado que multiplica los exámenes y, por tanto, el nivel de tensión anejo a la vida universitaria. También que anticipa los fracasos y, en ese sentido, afecta gravemente a las expectativas de los estudiantes: algunos pueden encontrarse al final del primer cuatrimestre y, por tanto, a mitad de curso con que ya han acumulado varios suspensos lo cual les puede afectar negativamente en su autoestima y en el nivel de motivación para lo que resta de curso. La naturaleza finalista del cuatrimestre se diferencia, en ese sentido, de la cualidad transitoria de los parciales (en los que aún cabía la esperanza de poderlos recuperar en el examen final). De hecho parece que el mayor índice de abandonos en los primeros años de las carreras tiende a producirse justamente al finalizar el primer cuatrimestre.

En definitiva, las posiciones en torno a la semestralización son variadas y requieren de estudios y debates más matizados. Entiendo que en los primeros años resultan más positivas las disciplinas anuales porque dan más tiempo a reposar los aprendizajes y a introducir los reajustes personales y en el estilo de trabajo que suelen hacerse precisos tras el desconcierto del primer encuentro con la Universidad. En los cursos subsiguientes pueden ir combinándose materias anuales (sobre todo aquellas que abarcan campos más generales) y cuatrimestrales (que se refieren a ámbitos más específicos o especializados). Y junto a ellos se pueden introducir otros formatos diversos en función de la naturaleza de los aprendizajes a desarrollar: materias que se completan en formatos intensivos de una semana o quince días, materias o experiencias cuya duración se hace elástica en función de la dedicación de los alumnos, disciplinas que se desarrollan en modalidades semipresenciales combinando el trabajo a distancia y las sesiones presenciales, materias que se funden con otras materias ampliando correlativamente su tiempo, etc.

El tema de la duración de las materias no siempre tiene que ver con su naturaleza semestral o anual. Puede darse una materia semestral larga (porque se imparte con un alto número de horas semanales) y a la inversa, una material anual corta (porque se le dedica escaso tiempo a la semana). En todo caso, con respecto a la duración de las materias, la experiencia española ha demostrado que materias muy cortas resultan absolutamente ineficaces porque, o bien los temas que se puede abordar son reducidos y/o anodinos, o bien la forma de abordarlos es muy superficial. En ambos casos no se corresponden con las exigencias de profundidad y nivel exigible a un estudio universitario. De ahí que las últimas directrices señalen «mínimos» (en torno a las 40 horas) para las materias.

Disciplinariedad e interdisciplinariedad

Este ha sido otro de los puntos «calientes» en el debate curricular de los últimos años. La tradición universitaria ha funcionado siempre, y lo sigue haciendo, bajo la estructura de una organización disciplinar de las carreras (al final una carrera no suele ser sino un elenco de materias a cursar consecutivamente). En los últimos años, sin embargo, han ido apareciendo otros formatos de estructuración de gran interés.

El problema principal que plantea una estructura disciplinar rígida es el de la estanqueidad de los contenidos abordados en cada materia. Cada materia y, por ende, cada profesor actúan de manera aislada y resulta muy difícil tanto el establecer relaciones significativas de interacción entre disciplinas diversas (aunque aborden temáticas interconectadas) como evitar los solapamientos entre temas de diversas materias por la natural proximidad entre los ámbitos de estudio de unas y otras. La tendencia al individualismo por parte de los profesores resulta coherente con el modelo disciplinar de organización de los estudios y se ve reforzado por él (que actúa así como soporte del *statu quo*).

Las modalidades de interconexión entre las disciplinas se han planteado a diversos niveles: en algunos casos, se trata de iniciativas sencillas a través de las cuales, y sin problematizar el modelo disciplinar vigente, hay que buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas: trabajos válidos para varias disciplinas, proyectos prácticos en cuyo desarrollo resulta preciso aplicar combinadamente contenidos o procedimientos propios de materias diversas, evaluaciones conjuntas para varias disciplinas, etc.

En otros casos, la conexión se plantea en las estructuras organizativas universitarias y son los Departamentos o grupos de profesores quienes actúan como elementos aglutinadores de las materias que pertenecen a su área de conocimiento: tanto el desarrollo de las explicaciones teóricas como las prácticas que llevan adscritas esos contenidos son abordados por equipos de profesores que las presentan desde diversas perspectivas científicas o metodológicas.

En las modalidades más avanzadas de interconexión, la estructura de los Planes de Estudio abandona el modelo disciplinar y busca sistemas alternativos de organización de los contenidos. El modelo más extendido en esta dirección es el denominado «estudio basado en problemas». La experiencia más completa que conozco en este sentido es la de la Universidad Autónoma Metropolitana de México¹⁴ que ha planteado todas sus carreras siguiendo esa estructura. Por ejemplo, la carrera de Veterinaria se estructura a partir de los problemas básicos que aborda esa profesión: procreación, alimentación, producción industrial, etc. Sobre cada uno de dichos problemas van confluyendo las aportaciones de las disciplinas implicadas. Sistemas similares han sido introducidos por prestigiosas instituciones de Formación Médica¹⁵ y también en algunos centros dedicados a la formación de Trabajadores Sociales¹⁶.

Distribución general de materias y experiencias en los cursos

Otra de las decisiones a adoptar y que resulta importante (pese al escaso interés que suele prestársele) es la secuenciación de las diversas unidades formativas que forman la carrera. Los modelos curriculares basados en la mera yuxtaposición de materias no tienen por qué prestar especial atención a esta cuestión. Al final, si cada materia funciona como una entidad autónoma y autosuficiente, su relación con el resto resulta algo secundario. Pero si se pretende construir un itinerario formativo que tenga una cierta continuidad interna (que las materias vayan complementándose unas a otras), el tema de la secuencia adquiere una especial importancia.

Esta cuestión se ve afectada fuertemente por los nuevos formatos curriculares en los que se concede un mayor protagonismo a los alumnos en la construcción de su currículum. Los sistemas por créditos (generalizados en buena parte del mundo y recién incorporados a la Universidad española) o por exámenes (sistema habitual en Italia, por ejemplo) permiten ir acumulando créditos sin prestar especial atención a la secuencia en la que dicha consecución se lleva a cabo. Desde el punto de vista de la organización de la secuencia del currículum esta situación lleva a dos tipos de planteamientos posibles. En el caso de que se desee preservar la libertad de elección de los estudiantes como criterio prioritario, lo que hay que hacer es que las diversas unidades formativas (materias, prácticas de laboratorio, *practicum*, etc.) tengan una cierta identidad interna y puedan funcionar como elementos aislados (que no se tenga que dar algo por supuesto, que no imponga la condición de haber desarrollado otros estudios previos y no suponga la continuidad lineal de otras experiencias, etc.).

En el caso de que se desee preservar la continuidad interna del currículum como aspecto prioritario (que no debe significar eliminar sino regular la capacidad de elección de los estudiantes) hay que marcar algunas condiciones a la elección de las materias. En algunos casos esto se hace mediante el establecimiento de «llaves» (no se puede elegir una materia sin haber cursado previamente otra u otras), la identificación explícita de la secuencia (materias marcadas con un número de orden: Biología I, II, III, por ejemplo), o la simple inclusión de recomendaciones o guías de orientación a los estudiantes (en las que se les aclara qué tipo de secuencia puede ser más adecuada y por qué, o qué tipo de competencias se requiere para poder seguir con provecho la disciplina en cuestión).

Condiciones pragmáticas para el desarrollo del Plan de Estudios

Ningún plan formativo puede llevarse a cabo si se desconsideran las necesidades que genera su puesta en práctica. Los modernos Planes de Estudio exigen una consideración detallada de los recursos necesarios en personal, infraestructuras básicas, laboratorios, bibliotecas, etc. para poder operativizarlos en condiciones de calidad. Mis conocimientos se limitan al ámbito de lo psicopedagógico de la formación universitaria, me siento incapaz de hacer aportaciones válidas en lo que se refiere a los sistemas para calcular las costes y otras necesidades que genera la puesta en marcha de un nuevo Plan de Estudios.

No quisiera, sin embargo, dejar de anotar algunos aspectos de índole organizativa y

que, en mi opinión, constituyen elementos esenciales para la calidad de una propuesta formativa moderna. Me referiré, en especial a dos aspectos de especial interés.

Disponibilidad de recursos

Hablar del «desarrollo de la autonomía» por parte de los estudiantes no constituye solamente la declaración retórica de uno de los objetivos formativos de la Universidad. Dadas las actuales condiciones en que se desenvuelve el trabajo universitario (masificación, difícil interacción personal entre profesores y alumnos, multiplicación del horario de clases, etc.) la necesidad de trabajar autónomamente por parte de los estudiantes se convierte en una condición absolutamente necesaria. De hecho, en ese sentido se quiere reinterpretar el valor de los *créditos* atribuidos a cada disciplina: que recoja no el número de horas de clase sino el número de horas precisas para su superación.

Algunos estudiosos¹⁷ han señalado que ésta es una de las condiciones básicas de la nueva enseñanza universitaria, y que las Universidades deberían preparar a sus estudiantes para poder trabajar autónomamente desde el mismo momento de su ingreso. Esta condición ha llevado a adoptar diversas **iniciativas** institucionales tendentes a facilitar el estudio autónomo por parte de los estudiantes. Entre ellas podríamos destacar las siguientes:

- Incorporación, en el primer año, de talleres sobre técnicas de estudio, manejo de fuentes de información, adiestramiento en nuevas tecnologías, etc.
- Supervisión, normalmente indirecta, de los apuntes o anotaciones que los estudiantes van tomando en las clases y sobre los que estudiarán. Los profesores podrían revisar públicamente algunos de tales apuntes indicando sus insuficiencias y la forma de subsanarlas.
- Ofrecimiento a los estudiantes de «dossiers» que les permitan abordar con la profundidad y exactitud suficientes los temas del programa.
- Preparación de «guías» para orientar el trabajo de los estudiantes, en las que se describe el contenido de los diversos temas y se les orienta sobre cómo abordar los puntos esenciales. El sentido y los contenidos de las guías pueden ir evolucionando desde los primeros años de la carrera (en los que las orientaciones son más precisas e incluso más directivas) a los últimos (en los que se convierten en simples sugerencias abiertas que respetan la libertad y experiencia del estudiante para organizar su trabajo).
- Preparación de «paquetes instructivos» completos (que pueden hacerse en soporte multimedia) en los que figura tanto el contenido como materiales para trabajar cada uno de los temas del programa. Esta modalidad de materiales propios de la enseñanza a distancia se han demostrado también de gran utilidad en sistemas presenciales o semipresenciales. Por un lado se facilita el trabajo autónomo por

parte del estudiante y por el otro se hace posible que los profesores maticen, discutan, completen o analicen con ellos los contenidos estudiados.

Establecimiento de relaciones inter-institucionales

Los modernos Planes de Estudios incluyen momentos formativos que se desarrollan (o podrían hacerlo) fuera del recinto universitario: prácticas en empresas, trabajo de campo, intercambios con otros países u otras instituciones, trabajos académicamente guiados, etc.

Estas posibilidades desaparecen o se reducen sustancialmente si la institución universitaria no posee un nutrido espectro de convenios de colaboración con otras instituciones que garanticen su puesta en práctica en condiciones de calidad. Al tratarse de un sistema novedoso en la estructura de los Planes de Estudios, no todas las Universidades han avanzado lo suficiente en la articulación de estos sistemas de cooperación. En muchos casos, tampoco se han actualizado las reglamentaciones que regirán los sistemas de acreditación o convalidación de los trabajos realizados en sede no universitaria (la experiencia laboral o profesional no universitaria de los que acceden a la Universidad) o en otras Universidades.

Estos aspectos, aunque son externos a la propia estructura del Plan de Estudios, constituyen una condición importante para su desarrollo en la medida en que hacen posible incorporar unidades formativas diferentes a las clases tradicionales.

Evaluación del Plan de Estudios

Otro de los aspectos clave (y habitualmente olvidado) en la estructura de un Plan de Estudios es el de la *evaluación*: qué tipo de previsiones se hacen en relación a la evaluación de la propuesta curricular elaborada.

Los Planes de Estudio, como cualquier otra propuesta formativa, son la formalización de una serie de decisiones adoptadas en un momento determinado y en función de una serie de criterios claramente variables. Es decir, no estamos hablando de algo inmutable y fijo. Es más, su propia naturaleza y sentido, y más en estos momentos de continua reformulación de las políticas formativas para poder responder a las demandas del mercado laboral, los convierte en algo destinado a ser revisado con una periodicidad más corta que larga. Pero esta modificabilidad substancial de los Planes de Estudios no debe entenderse como un proceso dependiente de la casualidad o de los intereses concretos de los políticos o responsables de turno sino como consecuencia de los reajustes introducidos de acuerdo con la evaluación de su funcionalidad y adecuación al contexto.

Desde hace ya muchos años, algunos países como EEUU, no suelen admitir, y menos aún financiar, programas formativos que no lleven anexa una propuesta con respecto a su evaluación.

La evaluación de un Plan de Estudios puede parecer una acción compleja y técnicamente dificultosa. Pero pueden arbitrarse modalidades intermedias en las que el rigor metodológico se aligera en beneficio de la función autoinformativa que la evaluación desempeña. Lo importante es que se articule un sistema de seguimiento del nuevo plan y que, como resultado de dicho seguimiento, estemos en condiciones de poder conocer adecuadamente cómo se va desarrollando su puesta en marcha, sus resultados (aunque sean parciales) y la valoración que merece a los sectores implicados en el mismo. La evaluación de un Plan de Estudios incluye diversos niveles:

Evaluación del proyecto en sí mismo

Una vez elaborado el Plan de Estudios, éste adquiere la entidad de un documento que puede ser sometido a diversas modalidades de evaluación (dentro de la propia Universidad, por expertos externos, por grupos profesionales, etc.) aun antes de ponerse en práctica.

Los aspectos que se pueden considerar son también muy diversos: su *estructura* interna, su *validez* (si resulta adecuado al perfil profesional para el que se pretende formar), su *coherencia* interna (si existe correspondencia entre propósitos y desarrollo), su *adecuación* a las circunstancias (si se adapta a las necesidades y posibilidades de nuestra institución), su *actualización* con respecto a los contenidos (si responde al estado actual de conocimientos y prácticas de la profesión para la que se pretende formar), etc.

Evaluación de las incidencias surgidas en su puesta en marcha

Una vez iniciada la puesta en práctica del nuevo Plan de Estudios también puede

recogerse información que nos permita valorar la viabilidad del proceso y las incidencias que se hayan ido produciendo respecto a las previsiones iniciales que pueden exigir la introducción de los primeros reajustes. Dada la importancia (psicológica y práctica) de las primeras fases, esta evaluación de los momentos iniciales resulta de gran importancia.

Evaluación de la satisfacción de las personas implicadas

Uno de los aspectos importantes de cualquier programa, pero sobre todo de aquellos que tienen que ver con la educación, se refiere a la satisfacción expresada por los diversos agentes que participan en su desarrollo.

Dadas las características organizacionales de las instituciones universitarias (que no funcionan como una empresa en la que se puedan marcar directrices rígidas desde la gerencia), la satisfacción del profesorado y del personal en su conjunto resulta más importante. También resulta importante considerar el nivel de satisfacción mostrado por los estudiantes con respecto al Plan; en tanto que beneficiarios de un servicio, tienen el derecho a recibir aquel tipo de atenciones y enseñanza que responda a un nivel de exigencias acorde con los tiempos que vivimos.

De forma más indirecta pero igualmente importante conviene tomar en consideración el nivel de satisfacción de las familias de los estudiantes (por lo menos en lo que les afecta: horarios, recursos exigidos, desplazamientos, prácticas, etc.) y de los futuros empleadores (sobre todo a partir del conocimiento que tienen de ellos y de su preparación cuando los reciben en el periodo de prácticas o cuando los emplean al acabar la carrera).

Evaluación de los resultados

Un análisis de las calificaciones (comparándolas, si procede, con las que se obtenían en el sistema anterior), de la tasa de abandonos o repeticiones, del tipo de actividades realizadas y de la calidad de los productos obtenidos, de las colocaciones conseguidas, etc. puede resultar muy clarificador para considerar la efectividad de la nueva propuesta planteada y la medida en que mejora a las anteriores.

Innovación curricular en la Universidad

«La Universidad del siglo XXI deberá ofrecer programas de formación profesional con currículos caracterizados por: flexibilidad en su diseño y ejecución; rigor académico en el trabajo curricular, desde el diseño hasta la evaluación integral del currículo; enfoques multidisciplinarios en su concepción y ejecución; integración cultural y multicultural en su orientación»¹⁸.

Estas ideas expuestas por los Rectores peruanos se pueden generalizar a las Universidades de todos los países. En el fondo, reflejan las mismas ideas matrizes que

han servido de base a mi trabajo.

Voy a resumir los que, a mi modo de ver, constituyen en este momento los puntos clave del desarrollo de los nuevos currícula formativos en la Universidad. Seguramente peco de ingenuo y pretencioso, pero este capítulo quedaría un poco cojo sin esa hipótesis prospectiva. Los cambios previsibles se centrarán en los siguientes puntos:

Flexibilización

Possiblemente sea la tarea más importante, pero a la vez, la más difícil de la reforma de los Planes de Estudio universitarios. La tradición pesa mucho y es difícil superar la idea de que los planes formativos se presentan en propuestas cerradas y predeterminadas en las que el protagonismo principal corresponde a los profesores.

La flexibilidad de los currícula, entendida como la capacidad para adaptarse a los cambios del contexto, viene fundamentada en dos consideraciones: la propia flexibilidad del mercado de trabajo y de las profesiones en las que los ámbitos de intervención son cada vez más variables y las oportunidades de empleo se corresponden escasamente con los estudios realizados, y el reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para definir, dentro de unas limitaciones mínimas imprescindibles, su propio itinerario formativo. El reconocimiento de que los estudiantes universitarios son personas adultas y que tienen derecho a optar entre unos conocimientos u otros en función de sus propios intereses y su proyecto de vida, constituye un giro copernicano en la organización habitual de los Planes de Estudio (normalmente pensados desde los criterios e intereses de los profesores o de la propia institución universitaria).

Se ha tomado también como referente de la *flexibilidad*, el dinamismo demostrado por la Enseñanza Superior no universitaria mucho menos rígida y más adaptable a las circunstancias de los diversos contextos que la enseñanza universitaria. Este tipo de instituciones no universitarias afrontan la formación de un modo mucho más orientado al mercado de trabajo, se muestran más abiertas a recibir un alumnado heterogéneo con altos porcentajes de adultos y de estudiantes a tiempo parcial, trabajan con horarios más flexibles que incluyen modalidades intensivas, a distancia, cursos de fin de semana y formatos *ad hoc* y buscan la incorporación a su personal de otros agentes formativos del entorno (profesionales, empresas, instituciones) a los que imponen mecanismos de acceso menos exigentes y burocratizados.

En tal sentido, flexibilizar los currícula universitarios supondría, en cierta manera, incorporar a la enseñanza universitaria algunos de los rasgos de la enseñanza superior no universitaria que se han demostrado valiosos de cara a potenciar la flexibilidad: la incorporación de los ciclos, la facilitación del tránsito de unas carreras a otras (a través de la existencia de troncos comunes y el establecimiento de criterios generosos en lo que se refiere a las equivalencias o convalidaciones), la incorporación de materias optativas (en un porcentaje que puede llegar al 50% de las disciplinas, sobre todo en los cursos superiores) y, finalmente, el reconocimiento de experiencias formativas y prácticas

profesionales aunque hayan tenido lugar fuera de la sede universitaria. La idea clave es propiciar que «el estudiante disponga de una oferta suficientemente diversificada de estructuras de enseñanza, de itinerarios y de programas, todos ellos suficientemente relacionados para moverse cómodamente en su interior» (OCDE, 1997)¹⁹.

Reforzamiento del sentido formativo de los Planes de Estudios

Todo lo señalado con respecto a la incorporación de los estudios humanísticos, incluso en las carreras técnicas, tiene que ver con esta demanda generalizada de potenciar la capacidad de impacto de la formación universitaria en toda la persona del estudiante, no solamente en el ámbito de sus conocimientos.

Lo que se somete a debate, en este punto, es la propia idea de formación con la que está comprometida la Universidad. La tendencia mantenida en los últimos años a especializar las carreras y a centrarse casi exclusivamente en los componentes técnicos de las disciplinas pensando más en el empleo que en la madurez personal, se ha vuelto problemático y hoy es blanco de fuertes objeciones.

El problema de esta cuestión es que resulta fácil de argumentar pero muy difícil de operativizar. Por eso, el planteamiento en su conjunto peligra y corre el riesgo de quedarse en una mera declaración retórica (que algunos desecharán tildándola de *paternalismo pedagógico*). La reciente experiencia española de reforma de los Planes de Estudios no ha sido demasiado esperanzadora. Las carreras han seguido fuertemente orientadas al empleo y basadas en los componentes técnicos de las disciplinas. Las materias culturales y las iniciativas con sentido más formativo quedan reducidas a espacios curriculares marginales o, simplemente, a posibilidades extracurriculares y personales (actividades organizadas fuera del currículo y que no tienen nada que ver con el proyecto formativo de la Facultad).

Afortunadamente se han dejado abiertas otras posibilidades que permitirán satisfacer algunas demandas: asignaturas de libre opción y experiencias formativas «académicamente guiadas».

En otros contextos esta demanda se ha abordado con propuestas formativas más articuladas: programas de humanidades; desarrollo de proyectos vinculados a ciertas problemáticas sociales; incorporación de asignaturas de formación básica (normalmente vinculadas a la historia y cultura del propio país, a la problemática social, etc.).

Aligeramiento de la carga lectiva

Por lo general, existe el criterio de que los estudiantes se forman y aprenden más estudiando por ellos mismos que pasando largas horas sentados en el pupitre de una clase. Pero eso no es posible si se les sobrecarga de asignaturas (hasta catorce disciplinas distintas llegan a cursar simultáneamente algunos estudiantes) y de horas de clase.

A ello hay que añadir el hecho sabido de que para aprender bien algo se precisa tiempo. Tanto los componentes teóricos como las habilidades prácticas requieren tiempo suficiente para sedimentarse y poder entrar a formar parte de los esquemas conceptuales y de las habilidades reales de los estudiantes. Los alumnos necesitarán de idas y venidas, de lecturas y repasos, de repeticiones varias para que las cosas se fijen. Una presión excesiva por la carencia de tiempo les lleva con frecuencia a memorizar sin llegar a dominar intelectualmente las cuestiones que se les plantean.

En este sentido, la semestralización de las asignaturas (sobre todo cuando se ha llevado a cabo sin la correlativa disminución de los contenidos de aprendizaje) no ha hecho sino empeorar las cosas.

Una visión más humanizada de los estudios universitarios no puede olvidar, tampoco, que se está trabajando con personas jóvenes que transitan por la Universidad a la vez que van construyendo su vida personal en otros terrenos. Los estudiantes no deben verse obligados a abandonar su propia vida personal para poder atender exclusivamente a sus estudios.

Con buen criterio, uno de los aspectos que se valoran en el actual sistema de evaluación de las Universidades es el tiempo estimado que los alumnos deben dedicar al estudio para poder responder adecuadamente a las demandas de sus profesores. Se ha podido comprobar que algunos estudiantes precisarían de días de más de treinta horas para poder cumplir con el tiempo de estudio que sus profesores entienden como necesario para poder seguir bien sus asignaturas. De ahí, la exigencia planteada en muchos países, incluido el nuestro, de que los cursos no tengan más de seis ocho asignaturas simultáneas. Y ese es, igualmente, el sentido de la propuesta española de distribuir las horas correspondientes a cada materia en horas lectivas (70%) y horas de estudio (30%).

Actualización permanente de los Planes de Estudios

Los Planes de Estudios han de mantener un cierto equilibrio entre la estabilidad (que permita consolidarlos, mejorar sus prestaciones y rentabilizar los esfuerzos) y la actualización (que facilite la incorporación de reajustes, la apertura a las nuevas demandas sociales y laborales y la adecuación a los intereses de los estudiantes).

En algunos casos, este equilibrio se ha hecho posible estableciendo un núcleo más estable y otra parte variable en el Plan de Estudios. El núcleo estable se corresponde normalmente con las materias fundamentales y aquellos ámbitos de especialización en los que la Universidad posee una tradición más fuerte y, por tanto, mejores infraestructuras. Las partes variables son aquellas que abordan aplicaciones más específicas o dependientes de factores coyunturales.

Si hacemos una consideración general de por dónde van las líneas de actualización de los Planes de Estudios, creo que podríamos citar las siguientes:

Redenominación de las disciplinas. Con dos propósitos fundamentales: equiparar su

denominación con los enfoques más actuales de ese ámbito científico en la literatura especializada y tratar de establecer denominaciones iguales para materias con contenidos similares de forma que se faciliten las equivalencias y convalidaciones.

Revisión de los contenidos de las disciplinas. En este caso, el proceso de revisión responde también a dos criterios: actualizar los contenidos de forma tal que estén presentes aquellas cuestiones que forman parte sustancial del desarrollo de esa disciplina hasta el momento actual y acomodar los contenidos a la posición curricular de la disciplina (número de horas, curso en el que está situada, otras materias con las que tiene relación, etc.)

Búsqueda progresiva de nuevos espacios interdisciplinares. Aunque se trata de un proceso a contracorriente, resulta importante ir resquebrajando la tendencia al aislamiento y la atomización de los contenidos de cada disciplina.

La realización de actividades prácticas y de proyectos que impliquen la utilización de conceptos y metodologías provenientes de diversos campos disciplinares es un paso inicial y no excesivamente costoso. La organización de los estudios por proyectos o problemas constituye un planteamiento mucho más exigente y avanzado.

Búsqueda de carreras y especialidades nuevas. El interés de las políticas universitarias por dar una mejor respuesta a las nuevas demandas sociales y laborales y, paralelamente, la necesidad de hacerlo al menor costo posible ha llevado a las Universidades a diseñar proyectos formativos bastante alejados de las carreras tradicionales. Las orientaciones principales en esta dirección están siendo las siguientes: el establecimiento de carreras de ciclo corto (tres años), la incorporación de especialidades nuevas en las carreras clásicas y el diseño de carreras mixtas (con integración de estudios procedentes de otras carreras: Derecho+Económicas; Empresariales+Lenguas; Psicología+Pedagogía, etc.).

Incorporación de otras instancias distintas a las académicas como empresarios, profesionales en activo, ex-alumnos, colegas de otros países, etc. Uno de los efectos perversos de las renovaciones curriculares desde dentro es que provocan círculos viciosos y discursos autistas. Las cosas se hacen en beneficio propio y tomando como punto de mira los propios y exclusivos intereses. Los Planes de Estudios son un punto de cruce entre intereses diversos y, a veces, contrapuestos. Si las decisiones las toma sólo una de las partes (por ejemplo, los profesores) es poco probable que el resultado sea ecuánime. Claro que tampoco es una tarea cómoda para quienes (sujetos e instituciones) han de llevar adelante el proceso en esas condiciones. Las luchas de poder y los intentos por acaparar espacios acaban desdibujando otro tipo de consideraciones más académicas (perfil profesional, apertura a nuevos espacios profesionales, flexibilización del marco curricular, etc.). Los créditos y su reparto se convierten en una pieza codiciada no por su contenido sino por el poder que dispensa su posesión.

En cualquier caso, la formación universitaria debe responder siempre a un triple

referente: los profesores, que obviamente son los profesionales encargados de llevarla a cabo y que poseen la experiencia y la formación necesaria para participar en su diseño y para garantizar que posean una auténtica orientación formativa; los alumnos, que al fin van a ser los principales protagonistas de su formación y que tienen derecho a que se tomen en consideración sus intereses y proyectos vitales y se atiendan, en la medida de lo posible, sus condiciones y circunstancias personales; los empleadores y, en general, la sociedad que va a recibir a los graduados y a incorporarlos al mundo del empleo y de la participación social.

Por eso, si sólo se atiende a uno de los vértices las cosas no funcionan bien, o el resultado final resulta muy desequilibrado.

Generalización del *prácticum* y la formación en las empresas

Esta modalidad formativa, ya implantada en algunas carreras, se ha generalizado integrándose plenamente en el currículo formativo: ya no dependerá de los contactos personales de algunos profesores o de oportunidades coyunturales que se ofrecen sólo a algunos estudiantes.

Se ha modificado la idea de formación en el sentido de que se asume que los estudios profesionales deben realizarse mediante un sistema de partenariado entre la propia Universidad y centros de trabajo donde los estudiantes puedan aproximarse y hacer prácticas reales en el que será su futuro espacio profesional.

Esta modificación ha supuesto un inmenso cúmulo de nuevas demandas organizativas a los responsables de la formación. Deben localizar esos centros de trabajo, consensuar con ellos un plan de formación, atender a su reivindicación de contraprestaciones, etc.

Desde el punto de vista curricular, este nuevo planteamiento de la formación ha obligado a entrar en profundidad en el sentido formativo del *prácticum*, en su organización interna, en su articulación dentro del Plan formativo general, en su problemática administrativa y de acreditación, etc.

Intercambios entre instituciones y Universidades

Otro de los aspectos característicos de los nuevos currícula universitarios es el de la globalización de los estudios. Se trata de un proceso incipiente y que despierta reticencias, por problemas lingüísticos, económicos y culturales, pero que todo el mundo reconoce como una de las posibilidades más fructíferas que puede ofrecer la Universidad de cara a la ampliación de los conocimientos y de las perspectivas vitales de sus estudiantes.

La problemática de los intercambios y las demandas organizativas y curriculares que generan son similares a las señaladas para el *prácticum*. Pero su interés es tal que constituyen uno de los indicadores empleados a la hora de evaluar la calidad de una Universidad.

No es solamente el valor intrínseco del intercambio cultural, lingüístico y académico que los intercambios proporcionan. Se trata de incorporar al proceso formativo esas «experiencias fuertes» que suponen para un sujeto en edad de formación tener que enfrentarse a contextos vitales distintos a los que está habituado. Desde el punto de vista formativo acceder a los intercambios (o simplemente dejar la casa paterna y desplazarse a otra ciudad para cursar los estudios) constituye una aportación muy importante a la madurez y capacitación para la vida de los universitarios.

Añadamos a todo ello, las posibilidades de la doble acreditación de los estudios y la plusvalía lingüística que los intercambios ofrecen. Desde esta perspectiva se construye el «ámbito europeo de Educación Superior» (Declaración de Bolonia).

Conclusión

Cuando hablamos del currículo estamos hablando de una realidad viva y social. Es una realidad viva porque se trata de algo que nace, crece y se consolida, madura y se deteriora, y finalmente muere y es sustituido por otro. Es obra de unos hombres y mujeres que responden a unas circunstancias, condiciones e intereses concretos y mudables.

Por eso, está fuera de lugar mantener una especie de idolatría sobre los currícula universitarios. Se trata de propuestas vulnerables y discutibles. Otra política universitaria, otras personas en las comisiones ministeriales, otras condiciones institucionales darían lugar a diferentes propuestas (y a diferentes críticas). Por eso no existe el mejor currículo, sino propuestas viables y adecuadas a las circunstancias, que deberían ser lo suficientemente flexibles como para que pudieran ir mejorando de forma permanente.

Ello no obsta para reconocer que, efectivamente, el currículo o proyecto formativo que se formaliza a través del Plan de Estudios constituye un punto clave de la calidad. Las buenas carreras son aquellas que tienen buenos planes de estudio y buenas condiciones para llevarlos a cabo.

Por eso, las actuales políticas de calidad prestan una especial atención a los Planes de Estudios; porque reconocen su papel central como elemento definidor de la actividad formativa universitaria. Pero también este aspecto debe ser relativizado. La mejora de la calidad universitaria puede buscarse a través de diversas vías. Una de ellas es la reforma curricular. Pero en sí misma resulta de todo punto insuficiente. La reforma del currículo puede quedarse en un puro maquillaje institucional si no viene acompañada y complementada por otras medidas de igual o superior importancia como la mejora de las infraestructuras y de la organización institucional, la formación del profesorado y la mejora de su estatus profesional, un mayor contacto con la sociedad (no solamente con el empleo) de la que forma parte la Universidad, una mayor apertura hacia el exterior (otras instituciones, otros países), una mejora de la imagen y la autoestima de la institución y de quienes la integran, etc.

Es decir, con ser importante, el currículo y su mejora no es sino un componente más

de un plan más general de mejora de la identidad, los recursos y el trabajo que realizan las Universidades.

¹ Pueden verse más desarrolladas estas ideas en mi trabajo: «El currículo escolar», publicado en la Unidad Didáctica: «Diseño, desarrollo e innovación del currículo» para la carrera de Psicopedagogía. Universitat Oberta, Barcelona.

² Zabalza, M. A. (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

³ Zabalza, M.A. (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, op. cit.

⁴ Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós. Págs. 134 y 138.

⁵ Zabalza, M.A. (1999, 8^a edición): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

⁶ Cfr. *Diseño y desarrollo curricular*, op. cit.

⁷ Torres, J. (1990): *El currículo oculto*. Madrid. Morata.

⁸ Ibidem Pág. 76.

⁹ Bricall, J.M. (2000): *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid. Pág. 100.

¹⁰ Puede verse una descripción completa de dichos programas en Goodlad, S.(1995): *The Quest for Quality*. Society for Research into Higher Education & Open University. Buskingham (U.K.) Págs. 30-35.

¹¹ Puede verse una descripción más detallada de los diversos tipos de *prácticum* y de las posibilidades formativas de cada uno de ellos en Zabalza, M.A.(1998): «*El prácticum en la formación de los maestros*», en Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E. y Sotomayor, M.V. (Coords.): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea. Págs. 169-212.

Puede consultarse también Zabalza, M.A. (2000): «*El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*», ponencia presentada en el 1er. Congreso Internacional: «*Docencia Universitaria e Innovación*», celebrado en Barcelona los días 26-28 de Junio de 2000, organizado por los ICE's de la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad Politécnica de Cataluña. Textos disponibles en cederrón.

¹² Sobre cuáles son algunas de las condiciones que determinan la calidad del *prácticum* puede verse otro trabajo: Zabalza, M.A. (1996): «*Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes*», *European Journal of Teacher Education*, vol. 19 (3). Págs. 293-302.

¹³ Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999.

¹⁴ Villaseñor, G. (1994): *La Universidad Pública Alternativa*. Servicio Publicaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana. México.

¹⁵ El General Medical Council del Reino Unido llegó a afirmar en 1994 que « el sistema de estudio basado en problemas debería ser adoptado por todas las escuelas médicas antes del final de este siglo» (Vide Goodlad, op. cit. Pág. 37)

¹⁶ Smith, B (1985): «*Problem-based learning: the social work experience*», en Bopuf, D.: *Problem-based learning in Education for the Professions*. Higher Education Research and Development Society for Australasia. Sydney.

¹⁷ Gubbs, G. y Jenkins, A. (1994): *Teaching large classes in Higher Education: how maintain quality with reduced resources*. London. Kogan Page.

¹⁸ Asamblea Nacional de Rectores (Comisión de Coordinación Interuniversitaria) (s.f): *Universidad*. Edit. Dirección General de Desarrollo Académico. Lima. Pág. 19.

¹⁹ OCDE (1997): «*Redefining Tertiary Education*» Citado en el Informe Bricall (2000). Pág. 93.

La enseñanza universitaria

Las preguntas que podemos plantearnos como guía de este apartado son: *¿qué es la enseñanza?, ¿qué tipo de actuaciones comporta?, ¿hasta qué punto es importante la docencia en el proceso de formación?* Por simples que parezcan, no lo son en absoluto, y están en el fondo de cualquier planteamiento que se quiera hacer a posteriori para considerar su calidad. La enseñanza incluso aunque la entendamos restrictivamente como la gestión del programa de una disciplina, es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase o en un laboratorio. Por ello, y antes de plantear las coordenadas que definen su calidad, me parece importante desarrollar algunas consideraciones que nos sitúen ante los componentes de la docencia tanto desde una perspectiva conceptual (¿de qué hablamos cuando hablamos de «enseñar»?) como profesional (¿qué supone actuar como docente?, ¿qué tipo de competencias intervienen en el desarrollo de la docencia universitaria?).

Conviene resaltar la importancia de la actividad docente en la formación universitaria. Se trata de una cuestión de principio (en el fondo, ésa es la convicción y la moraleja que subyace en este libro) y, además, de una cuestión estratégica. En efecto, para quien piense que la docencia, incluso la docencia tal como se viene ofreciendo en la actualidad, constituye un elemento menor (y prescindible) en la formación universitaria tendrá poco sentido el tipo de razonamiento que se desarrolla en este capítulo. De alguna forma, lo que se señala sobre la docencia, como teoría y como estructura competencial, viene legitimado por la propia importancia que se le atribuye como elemento sustancial para el logro de una formación universitaria enriquecida.

Importancia de la docencia en la formación universitaria

No todos los profesores universitarios piensan que la docencia sea algo realmente fundamental para la formación universitaria. Se dice, a veces, que lo importante es la organización y el ambiente formativo que se crea en las Universidades. No son las clases las que marcan la calidad de la formación, según esta perspectiva, sino la presencia y uso efectivo de múltiples recursos puestos a disposición de los estudiantes: bibliotecas, salas de computadoras, lugares de estudio, fuentes de documentación, etc. En otros casos se

insiste en que la docencia, en realidad, poco puede aportar de nuevo a lo que el alumno no posea ya de por sí (en motivación, conocimientos previos, expectativas personales, capacidad de trabajo y esfuerzo, etc.). Al final, según este análisis, y haciéndose eco de aquel conocido dicho de que «*quod natura non dat Salmantica non prestat*», el factor clave son los alumnos y sus cualidades. Esa misma sensación de minusvaloración con respecto a la docencia se percibe en quienes relativizan la capacidad formadora de la acción universitaria en su conjunto. Al final, se viene a decir, la Universidad sirve para poco, se sale de la carrera sin demasiados conocimientos relevantes y, desde luego, sin estar en condiciones de ejercer una profesión.

Posicionamientos de este tipo con relación a la enseñanza en general han sido frecuentes en la reciente historia. Baste citar, como muestra relevante, el Informe Coleman (1966) presentado en EEUU. Coleman, tras un complejo y sofisticado estudio longitudinal del proceso escolar seguido por una amplia muestra de escolares americanos, llegó a concluir que gran parte de las variaciones en los resultados obtenidos al final del proceso podían explicarse por factores que estaban presentes al inicio del mismo (clase social, nivel intelectual, zona de procedencia, etc.). Eso le llevó a concluir que las escuelas «no marcan diferencias», que resulta irrelevante el tipo de escuela a la que asistas o el tipo de métodos con el que te formes porque nada de ello hará variar la predeterminación impuesta por tus condiciones sociales y personales.

Obviamente, tanto el estudio como sus conclusiones fueron fuertemente contestados. Y frente al modelo de investigación *input-output* en que se basó Coleman (comparar la situación de entrada con la de salida) se iniciaron nuevas corrientes metodológicas en las que se intentaba establecer la relación entre las características del proceso educativo y los resultados alcanzados: comparación entre distintos métodos de enseñanza, distintos modelos de organización de las instituciones, distintos materiales didácticos, etc. Los datos alcanzados permitieron retornar a una visión más positiva de la actuación de las escuelas confirmando que, efectivamente, la enseñanza ejerce una influencia significativa y que los resultados formativos, aun manteniendo dependencias importantes con las condiciones sociales y personales de entrada, dependen en buena medida del tipo de proceso de formación que se haya seguido.

Las mismas cuestiones y los mismos planteamientos de descalificación de la docencia caben con respecto a la Universidad. Se trata de posicionamientos que desdramatizan bastante el papel formativo de profesores y profesoras. Pero, a la vez, ese posicionamiento negativo no deja de provocar una enorme preocupación a quienes tenemos un especial interés (personal y académico) en proclamar lo contrario: que los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes. La enseñanza, la buena enseñanza, marca diferencias; existe una diferencia sustantiva en cuanto a sus efectos formativos entre una buena y una mala enseñanza.

¿Existen certezas válidas y plausibles sobre las condiciones de una buena enseñanza? Entiendo que sí. Por su propia naturaleza compleja, la docencia, en cualquiera de los niveles de la formación, constituye un objeto esquivo a la investigación experimental. No

es posible controlar la gran cantidad de variables y circunstancias que afectan al desarrollo de la enseñanza y a la consolidación de sus efectos. Pero el hecho de que no se pueda estudiar con las mismas garantías que se estudia un fenómeno físico o biológico no significa que no pueda ser estudiado y comprendido con rigor. Quisiera insistir en que la enseñanza, en tanto que actividad profesional, posee su propia lógica e impone sus condiciones. No todo vale en la enseñanza. Por eso, saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo.

Ésta es otra convicción ampliamente extendida entre el profesorado universitario (que no es posible saber nada serio, más allá de la propia experiencia, sobre la enseñanza). Enseñar, se dice a veces, es una cuestión artística y depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. No se trata de una actividad científica ni de algo regulable. No hay normas sobre cómo enseñar bien. Es otra forma de minusvalorar el sentido y la importancia de la enseñanza como actividad profesional.

Como ha señalado con acierto Gage (1997)¹, el hecho de que se quiera ser restrictivo con respecto a las condiciones de validez del conocimiento científico para evitar el error tipo A (aceptar hipótesis a partir de evidencias inadecuadas) nos ha llevado en la enseñanza a caer en un masivo error tipo B (subestimar el conocimiento existente y su firmeza).

«Lo que muestra el metaanálisis es que muchas de las generalizaciones en educación resisten las sucesivas replicaciones con altos niveles de consistencia. Este alto nivel de consistencia en las diversas replicaciones se ha producido pese a que han ido variando las personas estudiadas, los métodos de medida utilizados, los contextos sociales implicados y muchas otras condiciones del proceso» (Gage, 1997).

En un sentido similar, Ramsden (1992)² se refería a los «mitos» sobre la enseñanza universitaria. Uno de ellos es el mito de que como aprender es, al final, algo que hace cada alumno individual, no se puede hablar de que haya un tipo de enseñanza que sea más efectiva que otra; la efectividad no depende de la enseñanza sino de cómo aprendan los sujetos. Otro mito que complementa a éste insiste en que la enseñanza depende de cada contenido: cada campo de especialidad y a veces incluso cada disciplina requiere de un tipo de enseñanza diferente. De ahí ha nacido la idea de que es imposible hablar de enseñanza de calidad en la Universidad porque, se dice, la enseñanza es algo muy idiosincrásico, muy dependiente de cada situación, de cada sujeto, de cada momento.

Este tipo de argumentos son muy habituales entre el profesorado universitario. Constituyen permanentes temas de debate en los cursos de formación. Se parte de la idea de que cada materia es distinta y requiere un tipo de estrategia didáctica muy diferente. O, en una argumentación similar, de que cada Facultad o Escuela tiene su propia cultura y estilo de trabajo y lo que va bien en unas no va bien en otras. Por ello carece de sentido querer establecer unos parámetros generales de calidad de la docencia. El principio puede ser válido, pero no lo es la conclusión: aceptar que no existe un único modelo de enseñanza de calidad no significa que no existan una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza

de la que no lo es. A lo largo de este capítulo y del siguiente iremos identificando algunos de esos rasgos diferenciales de la buena enseñanza.

También Stones³, en su última obra y al final ya de su larga y brillante carrera profesional, hace una revisión de la situación actual del mundo de la enseñanza. Basándose en ese análisis, llama la atención sobre el progresivo *ateoricismo* desde el que se acomete la formación de profesores. La tendencia a concebir la enseñanza como un «proceso artístico» ha llevado a creer que la práctica constituye un escenario suficiente y, en general, el único válido para la formación de profesores. Se trata de la teoría del *apprenticeship* tan de moda en la actualidad como modelo de referencia tanto para la formación inicial como la formación en servicio de los profesores: el conocimiento profesional, se viene a decir, se construye dentro del propio trabajo, fundamentalmente viendo lo que hacen los «expertos» y trabajando con ellos durante un cierto tiempo.

Stones señala que esta insistencia en lo práctico ha acabado por provocar importantes lagunas en los conocimientos básicos. Las habilidades finalmente adquiridas por el profesorado están limitadas a las actuaciones sobre las que se centraron sus experiencias prácticas. Falta, en cambio, un conocimiento suficiente de los principios que subyacen a esas actuaciones y de los procesos de construcción de la teoría desde la práctica.

De acuerdo con las ideas de estos autores, es cierto que enseñar es una actividad compleja en la que intervienen multitud de variables. Pero eso no justifica entender que, puesto que no se pueden establecer reglas o técnicas estrictas («científicas») para desarrollarla, no se pueda marcar regla ni condición alguna. La buena enseñanza no depende de lo que cada cual opine o guste improvisar. Si así fuera, no habrían servido para nada las múltiples investigaciones y estudios de campo realizados. Pero también es cierto, como reconocen Joyce y Calhoun (1998)⁴, que hay investigadores y expertos que no piensan así, arguyendo que debido a la naturaleza compleja de los procesos formativos es imposible obtener un conocimiento *básico y firme* en educación a través de procedimientos científicos.

Dejando al margen el estatus epistemológico de los conocimientos acumulados hasta la fecha, parece claro que existen evidencias fuertes y bien documentadas sobre ciertas condiciones y rasgos que caracterizan una enseñanza de calidad, ya que difieren de manera significativa con respecto a las de la enseñanza poco efectiva. Ciertamente, la naturaleza abierta y nologarítmica de los procesos de enseñanza-aprendizaje condiciona el contenido y la precisión de los conocimientos sobre la enseñanza y la posibilidad de diseñarla siguiendo unos patrones fijos. En ningún caso se puede hablar de técnicas muy cerradas o conductuales, ni se podrán plantear los procesos de enseñanza en términos de causa-efecto. Pero todo ello no obsta para mantener la idea de que existen principios consistentes con respecto a la enseñanza sobre los que se da un amplio consenso entre los investigadores. Iremos viendo algunos de ellos en los puntos siguientes.

Modelos de aproximación a la docencia

Al análisis de la enseñanza nos podemos aproximar desde planteamientos notablemente diversos y con propósitos diferentes. Diferenciaremos entre tres vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza:

1. *Aproximación empírica y artesanal*. Conocemos la enseñanza sobre la base de nuestro propio trabajo como docentes, fruto del contacto con la realidad y de la experiencia diaria. En el mejor de los casos suele aparecer como una reflexión más o menos sistematizada sobre el análisis de las clases y de otras dimensiones de la enseñanza.

Todo el mundo (en la Universidad y fuera de ella) tiene su propia opinión sobre la educación y sobre la enseñanza. Todos hemos pasado por ella como estudiantes, como padres o hijos, como ciudadanos, etc. Como de otras muchas cuestiones que forman parte de la cultura y del patrimonio de experiencias compartidas, cada persona y cada grupo posee sus propias opiniones y su visión sobre qué es la enseñanza y sobre qué rasgos debe poseer una enseñanza o una educación de calidad.

En el caso de los profesores este conocimiento es mucho más profundo y analítico; no sólo poseemos el bagaje de experiencias e ideas del resto de la gente (también hemos sido estudiantes e hijos y ciudadanos y, en muchos casos, somos padres de estudiantes) sino que, además, trabajamos en ello y tenemos la experiencia de estar en el otro lado de la barrera, como profesores. Por tanto, tenemos nuestra idea de qué es y qué debería ser la enseñanza. Es un conocimiento personal basado en la propia experiencia directa y en los comentarios de nuestros colegas. Es todo un corpus de conocimientos que nos sirve de base para nuestras ideas, convicciones, planteamientos e, incluso, para las formas de actuación que empleamos como docentes. Pero no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme. Más bien se trata de algo superficial, asistemático, vago. Basado, con frecuencia, más en intuiciones que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica.

Hace unos años participaba con un grupo de profesores en una especie de seminario en el que se debían abordar un popurrí de temas didácticos. El charlista anterior había de abordar el tema «usos y posibilidades del encerado». Era un profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y su charla resultó muy interesante, siendo capaz de animar un interesante intercambio de experiencias e impresiones de los profesores participantes en la sesión. Una característica interesante de la charla y de las intervenciones que la siguieron fue que los profesores construían doctrina a partir de su experiencia personal. Cada uno tenía un estilo diferente de usar el encerado y unas creencias y experiencias personales que sustentaban su práctica. Ninguno había sometido a estudio sistemático sus prácticas. Sus convicciones se justificaban desde las creencias personales, no desde un proceso de estudio más sistemático que sirviera para mejorar el conocimiento fundado de las posibilidades del uso de la pizarra.

2. *Aproximación profesional*. Se trata de una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada. Requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza y requiere, por tanto, una formación específica para

llevarla a cabo. Es un tipo de conocimiento que hace posible iniciativas de mejora: se sabe qué hacer y por qué hacerlo.

La enseñanza universitaria constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional. Aunque nos sentimos y nos definimos como «profesores/as universitarios» no nos hemos preparado realmente para serlo. Nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza.

El conocimiento de la enseñanza, como el de otras realidades profesionales, se puede llevar a cabo de una manera más formalizada y sistemática. Se trata, en este caso, de una competencia profesional. Y como tal, requiere de conocimientos específicos, de un sistema de análisis que engloba elementos teóricos (que actúan como decodificadores) y técnicos (o prácticos).

Esta segunda forma de aproximarse al estudio de la enseñanza constituye una modalidad con mayor nivel de exigencias que la primera, puesto que se trata de una de las competencias que caracterizan a los profesionales que la ejercen. Ya no son suficientes las opiniones ni la simple experiencia. Se trata de un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a través de procesos y fuentes seleccionados para ello y en sistemas de análisis contrastados y válidos. La importancia de este modelo de aproximación es que constituye una condición básica para la *mejora* de la enseñanza. Únicamente en la medida en que los profesionales lleguemos a conocer más sobre el trabajo que hacemos y la función que desempeñamos, estaremos en condiciones de propiciar aquel tipo de reajustes que posibiliten su mejora.

3. Aproximación técnica especializada. Propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza, sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. Puede estar orientada al control, a la investigación (mejora del conocimiento) y también a la mejora de los procesos estudiados.

Los especialistas que intentan investigar sobre la enseñanza o los evaluadores que pretenden analizar su desarrollo de una manera muy pormenorizada, manejan procesos y técnicas muy contrastadas llevadas a cabo por personas formadas específicamente para hacerlo. Puede ser un investigador analizando los intercambios lingüísticos entre profesores y alumnos, o alguien estudiando las causas de las dificultades del aprendizaje de los alumnos. O puede ser un evaluador que, en el marco de un Programa de Evaluación Institucional o Sectorial, está desarrollando la recogida de información a través de instrumentos específicamente diseñados al efecto.

De las tres posibles modalidades de aproximación a la enseñanza, interesa destacar la segunda, que puede ser llevada a cabo por los propios profesores. Para el análisis de la enseñanza no nos podemos basar en un conocimiento personal y opinante (primer tipo de aproximación) en el que cualquier idea y opinión vale. No sirve para mucho construir el

debate desde ese punto, porque normalmente sólo damos vueltas y vueltas a la misma noria de opiniones particulares. Es interesante y a veces es una condición previa para poder avanzar, que cada uno exponga su propia opinión pero eso, por sí mismo, aporta poco a la mejora del conocimiento. La mejora exige datos y análisis sistemáticos de los fenómenos. Tampoco resulta viable pensar que todo el profesorado universitario esté en condiciones de convertirse en «especialista» en docencia y dedique parte de su tiempo a su estudio sistemático.

Lo que todos los profesores necesitamos es un conocimiento profesional de la docencia. Ése es nuestro trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad. Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica pero no sólo desde ella. La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así, el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad «enseñanza».

Por eso se plantea aquí la descripción y análisis de la enseñanza desde una perspectiva profesional y con las siguientes cuestiones: ¿Qué es la enseñanza desde el punto de vista profesional? ¿Qué tipo de competencias profesionales definen el perfil docente? Para responderlas hay que mantener la reflexión en ese nivel de conocimiento profesional al que me acabo de referir (ni basándose en meras opiniones ni construyendo un discurso tan complejo que resulte inasequible). Al final, de lo que se trata es de que entre todos sepamos un poco más de la enseñanza universitaria y estemos en mejores condiciones para mejorar su calidad.

Competencias profesionales del docente universitario

Tomamos el concepto de *competencia* como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. Obviamente cada actividad suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así, cada competencia está formada por diversas unidades de competencia. Por ejemplo, en la competencia «evaluar» una de las unidades de competencia puede ser el «preparar los exámenes» o «corregir los exámenes», etc.

El Instituto Nacional de Empleo⁵ ha definido la competencia como el «conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo». Rial (2000)⁶ revisa algunos estudios sobre el tema y presenta diversas definiciones del término. Una de ellas es interesante para abordar el análisis de la actuación docente.

Competencia es, en esa acepción, «la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos».

Al hablar de competencia se hace referencia a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros.

También es interesante otra de las definiciones de competencia que se presenta en el trabajo citado: «La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo». Hay que destacar en esta perspectiva el hecho de que se trata de un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple práctica. Un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados. Como se podrá ver en las páginas siguientes la docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado, obviamente, con la práctica.

Es igualmente importante el concepto de *competencias de tercer nivel*, muy importantes en la actualidad por las nuevas condiciones en que se produce el ejercicio profesional. Aubrun y Orifiamma (1990)⁷ las clasifican en cuatro grandes grupos:

- *Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales*. Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llevar a cabo en la empresa en la que trabajen tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etc.
- *Competencias referidas a actitudes*. Tiene que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.
- *Competencias referidas a capacidades creativas*. Cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
- *Competencias de actitudes existenciales y éticas*. Si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Con este marco de referencia conceptual sobre las competencias, ¿qué se podría decir respecto a las competencias de la profesión docente?, ¿qué capacidades en el sentido mencionado de conocimientos y destrezas caracterizan el trabajo que llevamos a cabo los docentes universitarios? Es éste un planteamiento novedoso que no he visto desarrollado

por otros autores. Soy consciente, por tanto que asumo fuertes riesgos. Pueden quedar aspectos importantes sin considerar y puede que, por mi particular visión de las cosas, esté dando más relevancia de la que merecen a ciertas actuaciones de los docentes. Pero en fin, aquí está esta pequeña aportación original al análisis de la figura y función de los docentes universitarios.

I. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte del profesorado: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos, etc. En el fondo, es una actuación habitual en el trabajo docente.

La capacidad planificadora del profesorado varía mucho de unos contextos a otros. Algunos profesores exponen que en sus departamentos, los programas vienen ya hechos (por el propio departamento o por los catedráticos de la asignatura) de manera que a ellos sólo les toca impartirlo. Fernández Pérez⁸ se refería a la contraposición entre *programación dada* y *programación puesta*: «Se trata, en definitiva, de decidir en qué lugar termina la cadena de decisiones que se toman sobre la enseñanza antes del aula (programación dada) y en qué lugar se permite que sea el aula (es decir, el profesor, sus alumnos, etc.) quienes asuman la tarea de poner su propia programación» (pág. 15).

La competencia planificadora de los docentes, su capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina (los descriptores con que aparece en el boletín) y su propia iniciativa profesional para diseñar un programa «propio»; equilibrio entre el poder académico de los catedráticos (en la medida en que tengan capacidad de decisión) y la propia autonomía de cada uno como profesor individual; equilibrio entre la propia visión de la disciplina y la intervención legitimadora del Departamento, en su función de revisar y coordinar los diversos programas; equilibrio entre la propia experiencia y competencia profesional del docente y las características e intereses de sus alumnos, que necesariamente habrá de tomar en consideración, y con quienes podría llegar a «negociar» algunos aspectos del programa.

Así pues, resulta fácil decir que los profesores hemos de diseñar y desarrollar el programa de nuestra asignatura (en algunos casos, de varias asignaturas). Pero se trata de una tarea realmente compleja.

Ese equilibrio resulta una condición básica en la planificación de la enseñanza. Los profesores debemos sentirnos como agentes de la misma pero no como sus propietarios.

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*,

aquellos que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles.

Con ese bagaje de ideas y condiciones en la cabeza, podemos proceder a diseñar nuestra propuesta formativa. Señalar simplemente el listado de los temas o mencionar alguna orientación metodológica sin concretar no es desarrollar una planificación del curso.

¿Qué se hace cuando se planifica?

En términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Los profesores pensamos nuestra asignatura (o nos documentamos sobre ella) y trasladamos esa idea a una propuesta práctica pensando en cómo vamos a trabajarla con nuestros alumnos. Si analizamos más minuciosamente el proceso de planificación nos encontramos con que forman parte del mismo una serie de componentes clave:

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar (en nuestro caso la disciplina) y sobre la propia actividad de planificación. Actuará como *base conceptual* y de *justificación* de las decisiones que vayamos tomando.
- Un propósito, fin o meta a alcanzar. Nos ofrece la *dirección* a seguir.
- Una previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una *estrategia de procedimiento* en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

En palabras sencillas podríamos decir que para elaborar unos buenos programas docentes es imprescindible tener conocimientos sobre la asignatura y sobre la propia planificación, ideas claras sobre el propósito que deseamos alcanzar con esa acción formativa y alternativas de acción (sobre metodologías, evaluación, etc.) que podamos introducir en el proyecto. La literatura didáctica suele plantearlo como la respuesta a varias preguntas que constituyen los ejes tanto del diseño clásico de la instrucción (*¿A dónde vamos?, ¿cómo llegaremos allí?, ¿cómo sabremos que hemos llegado o en qué condiciones lo hemos hecho?*, Mager, 1974)⁹ como de las más modernas acepciones del llamado diseño curricular (*¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo y cuándo evaluar?*, Coll, 1987)¹⁰.

Lo realmente importante a la hora de considerar la competencia planificadora es tomar en consideración que cuando planificamos nuestra acción docente, cuando diseñamos el programa de nuestra asignatura lo que hacemos es situarnos en un espacio de toma de

decisiones. En la particular toma de decisiones que llevamos a cabo en la elaboración de nuestro programa, influyen combinadamente nuestras *ideas pedagógicas* (qué cosas merecen la pena, qué potencial formativo poseen las distintas alternativas de trabajo entre las que hemos de seleccionar las más adecuadas a nuestro contexto, cómo vamos a integrar lo científico con lo formativo, etc.); nuestros *conocimientos científicos* (cuáles son los contenidos relevantes de la disciplina, qué tipo de prácticas resulta preciso desarrollar, etc.) y nuestro conocimiento o *experiencia didáctica* (cómo organizamos a los alumnos, qué tipo de metodología puede ser más adecuada, qué tipo de materiales podemos emplear, etc.).

¿Cómo planificamos los profesores?

Shavelson y Stern (1983) investigaron cómo llevaban a cabo los profesores la planificación de sus clases. Según sus datos, adoptamos las decisiones en base a nuestras *características cognitivas y actitudinales*, y también sobre la base de la *información de que disponemos* y/o las conjeturas que nos hacemos en torno a los estudiantes, a las tareas y al ambiente de la institución en que trabajamos.

Aunque se trata de estudios llevados a cabo en contextos que, en algunos casos, no son universitarios, resultan muy interesantes algunas de las anotaciones que podemos extraer de la abundante literatura pedagógica sobre planificación didáctica:

- Cuando el profesor dispone de información relevante, basa sus decisiones en dicha información. Sin embargo, cuando esa información no existe o no es relevante las basa en las *creencias* que posee sobre la enseñanza¹¹.
- El conocimiento que los profesores tienen de la asignatura (contenidos fundamentales, métodos de trabajo e investigación, etc.) y la opinión que le merece (su relevancia formativa, su importancia en el Plan de Estudios) influye significativamente en su planificación¹².
- A medida que aumenta la experiencia didáctica de los profesores y éstos se sienten más competentes en algún método instructivo, más se centran en el método; esto es, realizan planificaciones basadas en *tareas instructivas*. Los profesores más jóvenes, al no poseer un modelo didáctico asumido, centran su planificación en criterios más generales: planificaciones centradas en *creencias*¹³.
- Los profesores dedican, en general, la mayor parte del tiempo de planificación a decidir qué contenidos van a enseñar. Después concentran su esfuerzo en preparar los procesos instructivos, esto es, las estrategias y actividades a realizar. Finalmente dedican una escasa atención a los objetivos¹⁴.
- Los profesores que han planificado por adelantado y de manera minuciosa su disciplina son menos sensibles a las ideas y aportaciones de los alumnos y las utilizan menos durante el desarrollo de las clases¹⁵. Los docentes que poseen un

modelo didáctico centrado en el profesor y en los contenidos de la materia que imparten son los que tienden a presentar planificaciones más minuciosas y articuladas en pequeños pasos fijos¹⁶.

- Mientras los profesores con menor experiencia suelen tender a seguir diseños de planificación sistemáticos según algún modelo consagrado y se centran más en la planificación minuciosa de cada clase, los que tienen más experiencia docente tienden a dar menos importancia al hecho de la planificación (por el tiempo que exige) y normalmente suelen estar más interesados en la marcha de la clase y su dinámica general que en los resultados a obtener al final de cada sesión¹⁷.

De todo este conjunto de consideraciones merece una especial mención la importancia que poseen tanto los conocimientos sobre la disciplina y sobre las propias técnicas de planificación como la experiencia previa en cuanto elementos que dan seguridad y permiten jugar con un mayor margen de flexibilidad. Ambas dimensiones tienen una fuerte relación con la formación del profesorado, sobre todo en tanto que posibilidad de contrastar la propia práctica con los conocimientos teóricos pertinentes.

¿Qué se planifica?

Es bien conocida la estructura más clásica de los proyectos formativos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Hoy día ese esquema se ha enriquecido con la incorporación de algunas otras dimensiones importantes: la *contextualización* del proyecto (situarlo en el marco de circunstancias y condiciones que le dan sentido: el perfil profesional, el Plan de Estudios, las características de la institución y de los alumnos a los que va dirigido, el estilo de trabajo del profesor, etc.), las *estrategias de apoyo a los estudiantes*, que pueden incluir desde el establecimiento de diversos niveles de exigencia hasta la elaboración de guías didácticas, el sistema de tutoría, la incorporación de fases de recuperación, etc., los dispositivos para *evaluar el desarrollo del programa* que implica la puesta en marcha de algún sistema de documentación o recogida de datos, el análisis de los datos y documentos recogidos, la identificación de los reajustes a introducir en la siguiente fase del trabajo.

Existen algunos otros aspectos que resultan muy relevantes para la docencia pero que en la enseñanza universitaria se sitúan fuera del ámbito de decisiones de los docentes individuales:

- La organización de los *ambientes* de enseñanza: la disposición y equipamiento de los espacios de las clases y laboratorios; la integración de otros dispositivos del ambiente (bibliotecas, salas de ordenadores, empresas e instituciones colaboradoras en la formación, etc.) como recursos disponibles por parte de los alumnos.
- Los *mecanismos de articulación* entre las programaciones individuales de los profesores (del mismo departamento y del conjunto de departamentos que

comparten una misma titulación).

- Los *procesos de documentación y evaluación* que permitan disponer de una información amplia y sistemática sobre la marcha de la actividad docente sobre la que poder basar las innovaciones y los reajustes necesarios.

II. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Esta competencia está vinculada a la anterior y podría formar parte de ella, pero parece importante independizarla por su importancia fundamental, tanto desde el punto de vista científico (seleccionar los contenidos) como didáctico (prepararlos para ser enseñados-aprendidos).

Escuché decir a un colega que la principal cualidad de un buen profesor era la de ser capaz de «escoger buenos contenidos». La idea de «buen contenido» no aclara mucho, pero sirve para volver de nuevo la vista a un aspecto de la docencia, el de los contenidos, que ha solido recibir un trato desigual: unas veces hipertrofiando su importancia (lo único sustantivo de la enseñanza es aprenderse los temas del programa), otras desconsiderándola (valorando más la metodología, prestando escasa atención a si se cubrían o no los temas del programa, etc.).

No podemos entrar a considerar la competencia científica de los profesores universitarios, pero no cabe duda de que en ella reside buena parte de la calidad de su docencia. Si no conocen bien y de una manera muy precisa el ámbito científico en el que ejercen su docencia es inútil intentar buscar vías didácticas suplementarias de mejora de la calidad (como no sea la de propiciar su formación).

Éste es el drama en el que se mueven las actuales políticas universitarias de mejora de la calidad en algunos países en vías de desarrollo. Pero también es un problema grave entre nosotros: las incorporaciones masivas y a veces poco exigentes de profesorado a la Universidad en los años del ingreso masivo de estudiantes y de multiplicación de centros han traído consigo la consolidación un tanto prematura de profesorado sin la suficiente capacitación científica ni didáctica.

Como en muchos casos las Universidades carecen de políticas efectivas de formación de su profesorado en activo o de un sistema de tutorización que sirva de apoyo al profesorado novel, el resultado ha sido que personas que precisarían continuar su formación científica y didáctica se ven abocadas a desarrollar una docencia que, aún a su pesar, resulta de calidad incierta.

Pero esta competencia del manejo adecuado de los contenidos científicos presenta retos incluso a los profesores cuya solvencia científica está fuera de toda duda. En este caso, la debilidad reside en cómo esos conocimientos científicos se combinan con la capacidad de didáctica del profesor. Hace ya algunos años recordaba Shulman (1986)¹⁸ que aún existe un *missing point* en los recientes desarrollos de la investigación sobre la enseñanza: el que se refiere a la conexión en el aula entre la parte científica (los contenidos a aprender) y la parte didáctica (la mejor manera de abordarlos para su aprendizaje). Este sigue siendo un fuerte dilema, aún hoy, en la forma de afrontar la docencia por parte de los profesores. Tres aspectos o unidades de competencia cabe señalar en esta dimensión didáctica del tratamiento de los contenidos. Los profesores

debemos *seleccionar, secuenciar y estructurar* didácticamente los contenidos de nuestras disciplinas¹⁹.

En general, los problemas con respecto a los contenidos pueden presentarse bien por exagerar su papel, bien por desconsiderar la función fundamental que desempeñan en la formación universitaria.

Muchos profesores piensan que en la enseñanza lo importante son los contenidos y que la forma de enseñarlos se aprende con la práctica. Esa posición que sobredimensiona la cantidad y función de los contenidos representa, sin duda, un fuerte problema para la mejora de la calidad de la enseñanza. Estos profesores que otorgan el papel sustantivo de la formación al manejo de los contenidos acaban generando fuertes bolsas de suspensos y repetidores, cuando no importantes índices de abandono o cambio de carrera.

El mismo problema plantean quienes adoptan una posición contraria: lo importante es la metodología, hacer las clases atractivas y llevaderas, que los alumnos hablen, discutan entre sí, hagan trabajos porque los contenidos son lo menos importante, pues ya tendrán tiempo de ampliarlos cuando acaben su carrera.

Ambas ideas no dejan de ser un despropósito. La formación universitaria ha de ser, por su propia naturaleza, una formación de alto nivel y que deje bien sentadas las bases para los aprendizajes posteriores. Eso sólo se logra con una adecuada selección de contenidos que habrán de ser, en todo caso, amplios y suficientes para garantizar esa formación como profesionales actualizados y de alto nivel.

A veces se escuchan comentarios (difíciles de creer, por otra parte) de materias que se sustancian en 20 ó 25 folios de contenidos. En otros casos, materias que se aprueban con la realización de un trabajo (que en ocasiones no es sino la recensión de algún libro). Es cierto que la enseñanza universitaria constituye un escenario de formación con muchas variantes y que, con certeza, unas materias son muy diferentes de otras y así deben ser, también, sus exigencias. Pero resulta igualmente cierto que no son infrecuentes situaciones claramente atípicas y criticables: desde las que establecen un programa absolutamente hipertrofiado de contenidos (imposible de enseñar y aprender en el tiempo disponible) a aquellas otras en las que la carga de contenido real resulta ridícula e impropia de unos estudios superiores.

En definitiva, *seleccionar «buenos contenidos»* significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional para el que se están formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su *presentación didáctica*.

Dos aspectos adquieren especial relevancia en relación a esta cuestión: la necesidad de romper el «encefalograma plano» de algunos programas. Los contenidos seleccionados figuran todos con la misma relevancia. La más importante aportación que un buen profesor puede hacer es ser capaz de transmitir a sus alumnos un mapa en relieve de su asignatura, con picos y valles, con elementos sustantivos (por tratarse de los ejes

conceptuales o de los nudos estructurales de ese ámbito disciplinar) y cuestiones o asuntos menos importantes. Por eso se le exige que sea un experto en ese campo disciplinar: porque ha de tener una visión de conjunto de todo él y ha de saber entrar en los entresijos de la materia para identificar con solvencia los diversos niveles de relevancia de las cuestiones que en ella se abordan.

Un segundo aspecto a considerar tiene que ver con la *secuenciación* de los contenidos, esto es, el orden en que se introducen y la relación que se establece entre ellos, ya que condiciona de manera clara la forma en que los estudiantes podrán aprenderlos. Uno de los problemas fundamentales de la didáctica es propiciar que los alumnos vayan construyendo esquemas conceptuales bien trabados internamente, que les resulten significativos (que entiendan bien su sentido y aplicabilidad). La forma en que ordenemos nuestros temas y las conexiones que establezcamos con nuestro programa e, incluso, con temas de otras disciplinas así como con situaciones o problemas de la vida real, servirán de orientación y modelo a la forma en que los estudiantes construyan su aprendizaje.

La ordenación más simple de los contenidos es ponerlos unos detrás de otros siguiendo algún criterio (cronológico, facilidad-dificultad, lógica interna de la disciplina, etc.). En muchos casos, al actuar de esta manera, los profesores simplemente seguimos la tradición o los usos habituales en la disciplina. No nos hemos parado a pensar si ésa es la única alternativa posible o qué pasaría si alteramos el orden de los temas o el criterio que lo justifica.

Más ricas son las secuenciaciones en que se establecen diversos niveles de centralidad y relevancia entre los contenidos del programa: se identifican cuáles son los temas o conceptos claves que sirven de punto de anclaje a los demás. Esos temas reciben una más intensa atención y se va relacionando con ellos el resto de los temas.

La secuenciación con *saltos* permite establecer conexiones entre el tema o asunto que se está trabajando y otros que vendrán más adelante. Igualmente se hacen saltos hacia atrás para recuperar aspectos ya vistos o cuestiones próximas (lo cual permite refrescar los conceptos ya asimilados y enriquecerlos con la nueva información). Si estos saltos y vinculaciones se llevan a cabo no solamente con relación a los contenidos de nuestra propia disciplina sino también con relación a los de otras que traten asuntos similares aunque pueda ser desde otras perspectivas, la situación resulta aún más fecunda y ofrece mejores posibilidades para interconectar conceptos y visiones disciplinares.

Las modalidades de secuenciación convergente (analizar el mismo problema desde perspectivas disciplinares distintas) y de secuenciación en espiral (analizar distintos problemas o asuntos siguiendo una misma estrategia) posibilitan el desarrollo de un tipo de conocimiento mejor trabado y más significativo, más práctico y menos vulnerable a las pérdidas por olvido o deterioro de la información.

Finalmente, existen fórmulas de secuenciación de los contenidos que tratan de equilibrar los modelos disciplinares con los interdisciplinares estableciendo un tipo de secuencias en las que periódicamente se introducen proyectos o situaciones problema para cuya resolución es preciso utilizar combinadamente conceptos o procedimientos

aprendidos previamente y por separado en distintas disciplinas. Por ejemplo, si cada dos meses los alumnos tienen que enfrentar (individualmente o en grupo) una actividad o proyecto que implica poner en práctica cuestiones trabajadas durante el periodo anterior en dos o tres de las disciplinas cursadas (que pueden ir variando de proyecto en proyecto). De esta manera, se combina el aprendizaje disciplinar (típico de la enseñanza universitaria) con momentos de integración de las aportaciones de algunas de las disciplinas.

En cualquier caso, lo que parece claro es que la forma en que se ordenen y organicen los contenidos tiene importantes repercusiones en la calidad del conocimiento que los alumnos construyen.

El tercer aspecto, la *presentación de los contenidos* nos lleva a un dilema frecuente en la enseñanza universitaria: ¿merece la pena explicar a los alumnos lo que les podemos dar por escrito para que lo estudien por su cuenta? Para algunos profesores no se justifican las explicaciones, puesto que cada día resulta más fácil poder ofrecer los textos o materiales por escrito. Llegan a hablar, incluso, de «falta de respeto» con los estudiantes al intentar explicarles algo que ellos pueden muy bien entender por su cuenta. «¿Por qué he de tener que decir yo algo que les puedo dar por escrito y/o que puedo colgar en la red y dejar que ellos/as lo trabajen por sí mismos?».

Un cierto «sexto sentido» pedagógico se me alerta cuando escucho estas cosas y no acabo de estar de acuerdo. No cuadran con mi experiencia de veinticinco años de docente universitario, algunos de ellos en la enseñanza a distancia. No puedo negar la posibilidad de que las personas que lo defienden hayan tenido experiencias distintas y les haya ido bien de esa manera, pero desde luego, cada día estoy más convencido de que el papel del profesor como *comunicador* explicador, guía, facilitador de la comprensión, animador, etc. es insustituible.

Debe pasar con la enseñanza algo similar a lo que sucede con la música o el teatro: es posible escuchar música de grabaciones. Probablemente incluso sea un tipo de ejecución más perfecta que la que tendríamos la oportunidad de presenciar en un concierto en directo. Pero es distinto: los registros comunicativos de una audición presencial (esa comunicación sonora y plástica, auditiva pero también visual) resultan un claro «valor añadido» en el disfrute de la melodía. Algo similar acontece en el teatro.

Por eso, si una cualidad fundamental de un buen profesor es saber «escoger buenos contenidos», no le queda atrás en relevancia la capacidad de explicarlos bien a sus estudiantes, meterlos en la situación, ajustar la explicación en función del *feedback* que se va recibiendo de sus caras, gestos, preguntas, etc. En la era de Internet sigo pensando que la *competencia comunicativa*, es una de las dimensiones básicas de la identidad de un buen profesor y de una docencia de calidad. El encanto, la complicidad, la transferencia personal que se produce entre los profesores y sus alumnos en el acto didáctico es insustituible por bueno que sea el material o el recurso alternativo que se les ofrezca.

Quedarían por mencionar otros aspectos de gran importancia en lo que se refiere al tratamiento didáctico de los contenidos. Algunos son:

- Necesidad de combinar fórmulas disciplinares e interdisciplinares en el tratamiento de los contenidos que explicamos.
- Necesidad de profundizar en algunos ejemplos o asuntos significativos de la disciplina de manera que los alumnos tengan la experiencia intelectual de llegar al fondo de las cuestiones (al menos de alguna de las cuestiones que es posible tratar en nuestra materia).
- Necesidad de combinar los elementos nociionales de la disciplina (enunciados, definiciones, aprendizaje de datos, y en general todo lo que se puede aprender de memoria) con otro tipo de aprendizajes aplicados.
- Necesidad de trascender los contenidos de la disciplina para integrar en su desarrollo didáctico en clase otra serie de aprendizajes importantes para nuestros estudiantes: actitudes, estrategias de trabajo, manejo de fuentes, manejo de nuevas tecnologías, desarrollo lingüístico, habilidades comunicativas y de debate, etc.

III. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

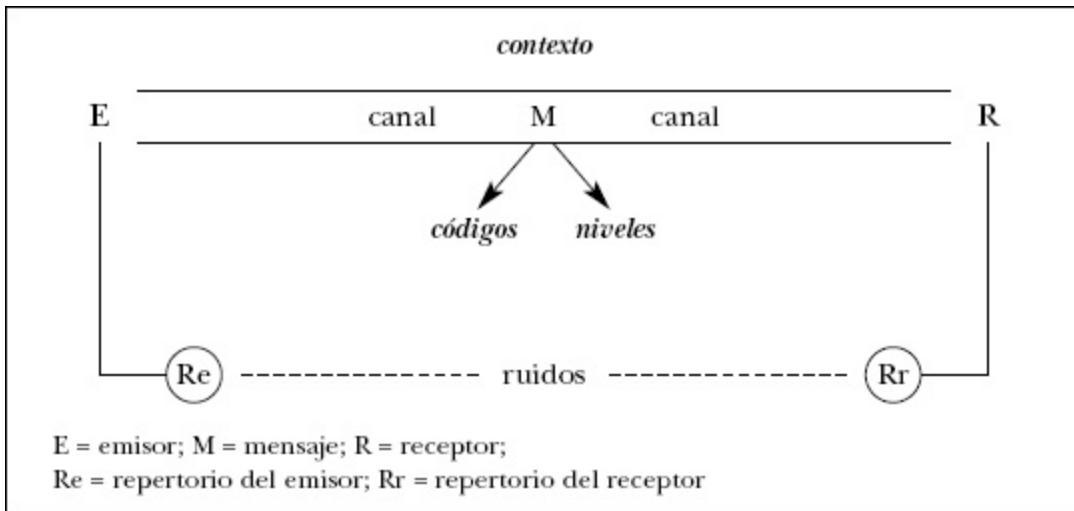
Tradicionalmente ésta ha sido la competencia docente por antonomasia. Si hubiera que condensar en unas pocas palabras la imagen más común de un buen profesor tendríamos que recoger justamente esa idea, que sabe explicar bien su materia. Poder decir de un profesor que era «buen comunicador» o que «tenía muchas tablas» venía a ser un reconocimiento indiscutible de su pericia didáctica. Se trata, por tanto, de una competencia profesional que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes.

¿Qué dimensiones están presentes en la competencia comunicativa? ¿Qué hace un profesor cuando explica los contenidos de su materia? Para poder llevar a cabo un análisis más minucioso de esta competencia docente, deberíamos detenernos en algunos puntos clave. La gestión de la información supone, entre otras, las siguientes operaciones:

a) Producción comunicativa

Los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Eso es lo que sucede cuando damos clase, o cuando preparamos un material didáctico que vayan a utilizar nuestros estudiantes directamente, a través de la red o en otro tipo de soporte. Lo que hacemos es tomar una idea o una determinada unidad informativa y *codificarla* (o recodificarla si la estamos tomando de algún texto o de otras fuentes). Convertimos la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar a nuestros alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa (que reciban el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que les queríamos transmitir).

El proceso de codificación y transporte de la información del emisor a los receptores es complejo y se ve afectado por diversos factores. El esquema clásico de la comunicación distingue diversos componentes en ese proceso de transformación de la idea en mensaje para traducirse de nuevo en idea en el aprendiz (ver cuadro de la página siguiente)²⁰.



Componentes de la comunicación

Se trata de una versión excesivamente esquemática de un proceso tan complejo y dinámico como el de la comunicación pero que resulta útil para poder entender algunos aspectos sustantivos de la enseñanza entendida como proceso de intercambio de informaciones.

Los profesores tomamos las ideas que deseamos transmitir y las codificamos (utilizamos alguno de los códigos disponibles) convirtiéndolas en un mensaje que se hace llegar a los alumnos a través del canal correspondiente. El alumno recibe nuestro mensaje (en realidad lo que recibe son señales) y vuelve a decodificarlo (lo reinterpreta utilizando alguno de los códigos de que dispone) para quedarse, a su vez, con la idea que extrae de dicho mensaje.

Nuestros mensajes didácticos pueden resultar deficitarios cuando cualquiera de los pasos señalados se produce en condiciones deficitarias, por ejemplo, cuando no tenemos clara la idea que deseamos transmitir, no sabemos de ese tema o lo tenemos poco estudiado. También puede que tengamos clara la idea que deseamos explicar pero que tengamos algunos problemas a la hora de disponer de códigos efectivos para codificarla (que nos falte vocabulario, que no seamos capaces de hacer unos buenos gráficos o que nos falten los signos necesarios para representarla).

En algunos casos conocemos bien el tema y tenemos un repertorio de signos suficiente para convertirlo en mensaje pero falla el proceso de transmisión, la conversión del mensaje en señales. Eso sucede cuando tenemos mala o poca voz en auditorios grandes, mala letra y no se nos entiende, cuando padecemos algún problema de dicción, cuando los materiales que hemos elaborado están defectuosos y no transmiten bien el mensaje,

etc. Lo que falla es la transmisión del mensaje.

Cuando nuestro mensaje (en forma de señales: sonidos, imágenes, acciones, etc.) llega al alumno, el proceso se inicia de nuevo pero, en este caso, en el orden inverso. El primer problema que puede tener el alumno es el de dificultad en la recepción porque padezca alguna dolencia física o psíquica que le impida recibir bien las señales (sordera, pérdida de visión, dificultades de atención, etc.). También pueden ser las condiciones del ambiente las que hagan difícil la recepción (distancias excesivas, mucho ruido o luminosidad, etc.). En otras ocasiones, es la propia emisión del mensaje la que produce esos problemas de recepción (profesores que hablan muy rápido, o que escriben en el encerado a toda velocidad, o que van pasando sus transparencias o diapositivas sin dar tiempo a seguir las, etc.). La consecuencia es que al haber recibido mal las señales, el resto del proceso se va a complicar para el alumno.

Siguiendo con la cadena comunicativa, pese a que la recepción se haya producido en buenas condiciones, pueden presentarse problemas en el proceso de decodificación del mensaje recibido. De hecho, a veces se quejan los alumnos de que no logran seguir a sus profesores porque no les entienden, porque utilizan palabras o signos o referencias que no figuran en sus repertorios, etc. Los conocimientos previos de los alumnos y su capacidad para operar con ellos constituye un elemento clave en esta fase del proceso.

Al final, si todo ha ido bien, el alumno llegará a identificar la idea que su profesor ha querido transmitirle. Obviamente esa idea o conocimiento puede estar más próxima o alejada del original, según haya sido la calidad del proceso de comunicación.

Esta secuencia de pasos sucesivos (desde que se inicia en la idea del docente hasta que acaba en la idea del alumno) hace que los mensajes didácticos resulten muy vulnerables. Vale aquí el viejo dicho de que «una cadena no es más fuerte que el más débil de sus eslabones». Schramm (1981) insiste en ese aspecto determinante de la calidad de la comunicación:

«Si la fuente no posee la información adecuada, si el mensaje no está codificado cuidadosamente en signos transmisibles, si no son transmitidos los mensajes de forma suficientemente fuerte y clara, superando las interferencias y los mensajes competidores al destino deseado, si el mensaje no es decodificado de acuerdo con las pautas que se corresponden con la codificación y, finalmente, si el destinatario es incapaz de manejar el mensaje de tal manera que le lleve a la respuesta deseada, entonces, obviamente, el sistema está funcionando por debajo de sus posibilidades. La máxima capacidad para manejar la información por parte de un sistema de comunicación como el señalado dependerá de las capacidades que posean, por separado, cada unidad de la cadena»²¹.

b) Refuerzo de la comprensibilidad

Una de las características básicas del buen profesor (al menos desde la perspectiva de la competencia comunicativa) tiene que ver con que se le entienda bien, que deje claro lo que quiere explicar.

En una Conferencia Internacional en Munich (Alemania) en la que estaba interviniendo un prestigioso investigador alemán, el salón era muy grande y no demasiado propicio para los 400 asistentes. El orador exponía a través de acetatos los resultados de sus investigaciones, pero tanto las letras y los números como

su voz resultaban imperceptibles. Daba la impresión de que no se esforzaba por hacernos llegar su mensaje: hablaba en voz demasiado baja, mirando para la pantalla que estaba detrás de él. Las transparencias eran terribles, llenas de curvas y signos ininteligibles. Unas profesoras nórdicas estaban furiosas. Sus comentarios y críticas, primero entre susurros, fueron haciéndose cada vez más sonoros; criticaban la falta de sensibilidad con el auditorio, que actuara como si los que estábamos allá no le importáramos. «Un típico comportamiento machista», comentaban.

Una pobre comprensión de los contenidos de la comunicación didáctica comporta siempre consecuencias muy negativas para el aprendizaje de los alumnos. Y su incidencia negativa tiene efectos acumulativos que se proyectan no sólo sobre el propio proceso de aprendizaje (no se logran entender las explicaciones) sino que pueden extenderse a su autoestima (no soy capaz de entender esta materia, me sobrepasa).

Los profesores podemos reforzar la comprensibilidad a través de varios mecanismos comunicacionales como el manejo de la *redundancia* y el *acondicionamiento* de los propios mensajes.

La *redundancia* se contrapone a la novedad. Los mensajes redundantes son aquellos que repiten el mensaje, vuelven a decir lo mismo de otra manera, se da el mismo mensaje a través de códigos diferentes (por ejemplo, con palabras e imágenes), etc. Una comunicación didáctica eficaz precisa de niveles razonables de redundancia que garanticen que las explicaciones se van entendiendo adecuadamente. Pero por otra parte, niveles excesivos de redundancia tienen efectos contraproducentes, pues hacen aburrido y pesado el proceso comunicativo.

Por eso, la enseñanza no es nunca un proceso lineal en el que se va transitando por los temas y las prácticas siempre en sentido de avance progresivo. El proceso didáctico es un proceso que se construye en espiral. Avanzamos y retrocedemos constantemente. Esto es, ofrecemos nueva información y retornamos a informaciones y conocimientos ya poseídos para afianzar los nuevos.

Rodríguez Diéguez (1978)²² insiste en la importancia de la redundancia para una comunicación eficaz y señala que los profesores podemos cumplimentar ese requisito a través de la *superposición de códigos* y de la graduación del nivel de *apertura-cerrazón* de los lenguajes. Significa que integramos en el mismo mensaje lo verbal y lo icónico (hibridación verbo-icónica) lo que provoca una redundancia muy eficaz. Si eso se combina con la univocidad (cerrazón) o polisemia (apertura) que caracterizan los lenguajes tanto verbales como icónicos, podemos encontrarnos con diversas modalidades de mensajes didácticos.

Verbal	Iconico	Modalidad
+	+	1
+	-	2
-	+	3
-	-	4

En la *modalidad 1* (abierto+abierto) de mensajes didácticos, tanto el lenguaje verbal

como el icónico son abiertos, es decir susceptibles de diversas interpretaciones. Los alumnos pueden atribuir libremente el significado al mensaje recibido. Esta modalidad puede ser muy interesante cuando estamos trabajando en disciplinas de tipo artístico, literario, filosófico, de trabajo social, en actividades que implican valoración personal, etc.

La *modalidad 2* (abierto+cerrado) y la *modalidad 3* (cerrado + abierto) combinan una aportación abierta (que permite una interpretación más libre) con una cerrada (que limita las alternativas de decodificación y orienta al sujeto en la dirección pretendida por el emisor del mensaje, en este caso el profesor). Estas modalidades son las más frecuentes en la didáctica. Si ofrecemos una diapositiva de la fachada de una catedral gótica (mensaje abierto), dicha imagen podría ser interpretada por nuestros alumnos de maneras muy dispares, fijándose cada uno de ellos en aspectos diferentes. Por eso se añade un texto (mensaje cerrado) que explica la fachada y fija la vía correcta de analizar la imagen. Si la explicación escrita de la naturaleza y funcionamiento del sistema locomotor pudiese dar lugar a hacerse ideas distintas de lo que se está explicando (mensaje verbal abierto) añadiendo una o varias imágenes cerramos esas posibilidades. Este juego de contrastes resulta muy interesante en la enseñanza porque logra, por un lado, controlar la divergencia respetando, por el otro, la autonomía y originalidad de los sujetos (que pese a todo pueden seguir haciendo lecturas parcialmente diversas de los mensajes ofrecidos).

La *modalidad 4* (cerrado+cerrado) es la típica de los procesos instructivos en los que interesa mucho conducir a los alumnos a la única alternativa de interpretación o actuación existente. Es un tipo de mensaje muy directivo y orientado a una meta preespecificada. Son típicos de esta modalidad los mensajes destinados a explicar cómo funciona un aparato (los manuales de los ordenadores, por ejemplo que te van guiando hasta en los detalles más minuciosos), cómo se realiza una determinada combinación química o una disección quirúrgica. En tales casos tanto el texto como las imágenes que lo acompañan son cerrados y muy precisos para evitar los errores de interpretación.

Respecto al *acondicionamiento* de los propios mensajes, señalaba Schulz von Thun (1975) que la mayor parte de las dificultades de los receptores en cuanto a la comprensibilidad de los mensajes están relacionadas con ciertas variables de los propios mensajes, de las que identificó cuatro: simplicidad, orden, brevedad-pregnancia y estimulación suplementaria.

La *simplicidad* se refiere al vocabulario utilizado y a la estructura sintáctica de las frases, esto es, al modo en que se ha formulado lingüísticamente el mensaje. Muchas veces cosas que se pueden decir sencillamente, se complican de manera innecesaria. El *orden* se refiere a la articulación y forma de ordenación de las informaciones (articulación lógica). Se refiere también al hecho de si el mensaje es recibido por el receptor como una globalidad estructurada (con una estructura fácil de percibir y que sirve de guía para el seguimiento del mensaje, es decir, lo contrario de un mensaje caótico y sin estructura). La *brevedad-pregnancia* hace referencia al dispendio lingüístico, o sea, al uso de palabras innecesarias para alcanzar la meta informativa. Poseen esta cualidad los mensajes concisos que contienen tan sólo las palabras necesarias y carecen de ella

aquellas formas de comunicación largas y prolijas que suponen un gasto lingüístico innecesario, bien porque se introducen constantemente particularidades informativas innecesarias para la comprensión del mensaje, bien porque se hipertrofian los niveles de redundancia dando vueltas a las mismas cosas. La *estimulación suplementaria* se refiere al uso de palabras o frases innecesarias pero que suscitan interés, participación o placer en los receptores: referencias directas a ellos, preguntas que reclaman su atención, ejemplos o alusiones a situaciones próximas a la vida cotidiana, palabras de estímulo, gestos amistosos, algún chiste, etc.

Tanto un buen manejo de la redundancia como una correcta gestión de los mensajes, ayuda a incrementar la posibilidad de que nuestras informaciones no solamente lleguen en buenas condiciones a los receptores sino que además las interpreten en el sentido que nosotros pretendíamos, esto es, que entiendan bien lo que les queríamos explicar.

c) *Organización interna de los mensajes*

Uno de los aspectos que marca la calidad de las exposiciones docentes es la organización interna de los mensajes. Esta condición es tanto más importante cuanto más se intente destacar el sentido integrado del tema o asunto que se pretende explicar en clase.

Los modelos constructivistas del aprendizaje dan mucha importancia a este aspecto. Puesto que aprender supone integrar las nuevas informaciones en las antiguas, esto es, ir ampliando los conocimientos previos a través de la integración sucesiva de nuevos conocimientos y nuevas destrezas, la posibilidad de que esto suceda está condicionada por la propia estructura que posea la explicación.

Suele decirse que los buenos comunicadores deben decir, primero, lo que piensan decir, después deben decirlo y deben acabar diciendo lo que han dicho. Se trata de una técnica habitualmente utilizada en los informativos de la televisión: primero anuncian cuáles serán las noticias importantes, después las van analizando una a una y finalizan haciendo un resumen de lo que se ha dicho.

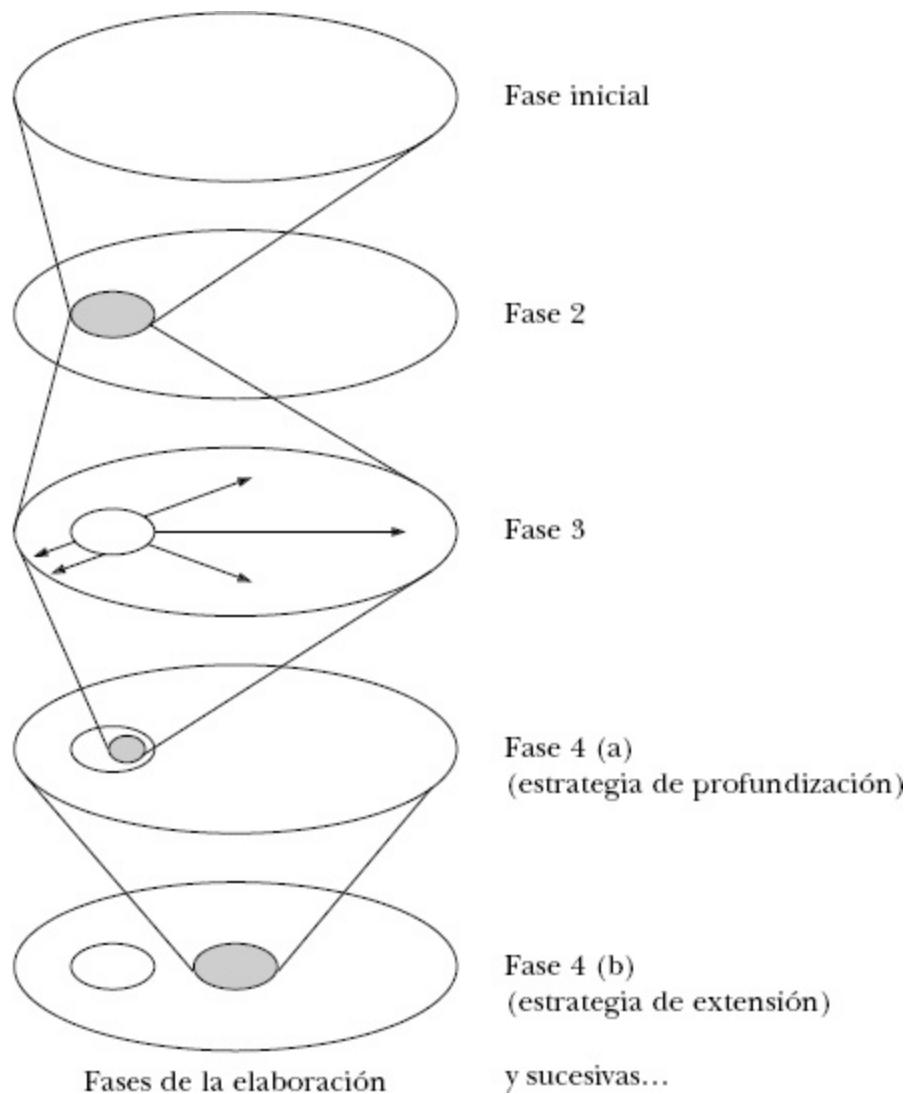
En este sentido juegan un papel fundamental los *organizadores previos* a los que ya me he referido en un punto anterior. Especialmente los «organizadores estructurales» que son los que señalan de antemano cuáles van a ser las partes del discurso o de la clase para que cada uno vaya haciéndose una especie de esquema mental que facilite el seguimiento de la explicación y su fijación mental.

Un ejercicio típico para trabajar en clase cuando se desarrolla esta problemática didáctica de la comunicación es la denominada «clínica del rumor»²³. Se trata de presentar una lámina a un alumno para que se la vaya contando a otro y éste al siguiente, hasta completar los cinco o seis participantes en la actividad. La cuestión a observar es cuáles son los datos que se pierden y los que se mantienen en ese proceso de transferencia de la información. Es una experiencia muy espectacular y ayuda a entender muy bien las pérdidas informativas de nuestros mensajes didácticos desde que son explicados en clase hasta que son reproducidos en un examen pasando por los apuntes de los alumnos, su estudio y su reproducción. Pero interesa destacar que hay un factor fundamental que afecta de una manera sustantiva al mantenimiento de la información: el hecho de que quien transmite en primer lugar la lámina, utilice o no algún organizador

estructural (en este caso que diga que se trata de una lámina compuesta por cuatro cuadros, dos arriba y dos abajo, con un dibujo en cada uno de ellos). Esa información es la que mejor se mantiene y eso, además, propicia que se mantengan también los otros datos (relativos al contenido de cada uno de los cuadros).

Reforzar la organización de los mensajes tiene que ver, también, con la posibilidad de incorporar una estructura global que permita la identificación no sólo de cada uno de los elementos de la explicación sino de las relaciones existentes entre ellos. Se trata, por tanto, de iluminar los componentes semánticos de la explicación (los conceptos, los temas o asuntos que se van tratando) y sus relaciones sintácticas (cuál es el todo y cuáles son las partes y qué tipo de relaciones mantienen entre ellos).

Ha merecido una consideración importante en este punto la denominada *teoría de la elaboración*. En este modelo de presentación de los contenidos se presta una especial importancia a la relación entre el todo y las partes de que está compuesto. La explicación se inicia con la presentación del esquema general del tema a tratar (epítome) y se desciende progresivamente a uno de sus «detalles» o partes. Una vez explicada ésta se vuelve nuevamente al esquema general para asentar esa parte estudiada en el todo. Posteriormente se «desciende» de nuevo, bien a la parte ya estudiada para abordar un aspecto aún más en profundidad (por tanto, una subparte de la parte ya abordada) o bien a una parte distinta del tema global (el nivel de profundidad sería similar al desarrollado en el análisis anterior).



Figurémonos que estamos tratando una determinada corriente literaria. La primera aproximación debe hacerse, según el modelo de la «elaboración», sobre el conjunto del tema para dar una visión global de la misma (lo que permite a los aprendices fijar algunos puntos de referencia que después podrán emplear para entender y ubicar cada uno de los elementos a estudiar). Una vez definidos esos referentes generales se va pasando a analizar uno de los componentes que se considere más significativo (alguno de los autores o subcorrientes identificadas). Una vez realizado ese análisis se vuelve nuevamente al tema general para referir lo visto al conjunto de las ideas vistas inicialmente (y matizar algunos aspectos que hayan podido surgir). Posteriormente se puede proceder por una doble vía de ampliación, según sea la estrategia didáctica del profesor, bien se toma otra unidad del conjunto (otro autor u otra subcorriente, manteniéndose en el mismo nivel de profundidad anterior) o bien se retorna al mismo elemento inicial (el mismo autor o subcorriente que hemos estudiado antes) pero ahora profundizando en alguno de sus aspectos.

Lo que se plantea sobre cada tema puede ser aplicado al conjunto de las disciplinas. Parece importante comenzar el curso presentando a los alumnos la materia que van a trabajar, dándoles una visión general de la disciplina y de los asuntos que trata. De esta manera ellos pueden montar ese esquema mental que les ayudará a situar cada tema en

relación al conjunto de los temas y problemas que se abordan desde la disciplina. Las disciplinas no son conjuntos de temas unidos aleatoriamente, sino estructuras conceptuales y operativas que tienen una lógica interna que les es propia. Ser capaces de captar esa lógica global es un paso importante para los alumnos. Les ayudará a entender el sentido de cada uno de los temas en el conjunto de la asignatura.

Algunos profesores suelen plantearse, a la hora de hacer sus Proyectos Docentes para las oposiciones y, en menor grado, a la hora de organizar sus programas de curso, si es mejor incluir todos los temas relevantes de la disciplina o, por el contrario, ser realista y poner en el programa solamente los que se van a trabajar con los alumnos. En mi opinión, ambas cosas son compatibles (y exigibles a un candidato a profesor universitario). Deben señalarse todos los temas o problemas que se abordan en la disciplina porque eso nos permitirá dar una imagen cabal de la misma a nuestros estudiantes. Pero debe limitarse el conjunto de los temas a abordar en el curso por razones obvias de tiempo y economía de esfuerzo. Incluso cabe señalar que conocer cuáles han sido los criterios por los que su profesor ha seleccionado algunos de los temas para ser trabajados en clase, es un magnífico aprendizaje para los alumnos (les ofrece pistas para poder discriminar entre los diversos asuntos que completan el campo disciplinar). También pudiera suceder que a alguno le interesaría abordar algún tema no considerado por su profesor. Cuando esto suceda (cosa poco habitual salvo que los alumnos estén acostumbrados a trabajar con cierto nivel de autonomía) podemos valorar si puede resultar oportuno alterar nuestra selección y abrir un abanico más amplio con opciones diversas.

La cuestión de la organización interna de la información nos lleva al importante problema curricular de la profundidad de los contenidos. Es decir, al dilema entre la extensión y la intensidad intra e interdisciplinar. Uno de los puntos calientes en el debate curricular actual tiene que ver con esta cuestión: ¿Qué es mejor, abarcar muchos temas dentro de cada disciplina y aproximarse al mayor número de disciplinas (en el caso de los planes de estudio) o hacer un abordaje más profundo de los temas que se estudien?

Cualquiera de las dos opciones tiene sus ventajas y sus inconvenientes. La tendencia general (tanto en la enseñanza media como en la universitaria) se ha orientado últimamente en la dirección de la aproximación superficial a muy diversos ámbitos, como si consideráramos fundamental que nuestros estudiantes vean (aunque no pasen de dar una simple ojeada) el conjunto de temas o ámbitos que forman parte de nuestro espacio disciplinar. El psicólogo americano Gardner (2000)²⁴ defiende, en cambio, la necesidad de abordar los temas con profundidad y potenciar así la comprensión.

d) Connotación afectiva de los mensajes

Otra de las características o cualidades de la competencia comunicativa de los docentes se refiere a su capacidad para construir mensajes que contengan no sólo información sino también afecto. Según la afirmación de un apreciado colega de la Facultad de Medicina, la característica fundamental de un buen profesor es transmitir

«pasión» a sus alumnos. Apasionarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina.

Si convertimos el enseñar en un oficio o un simple compromiso laboral esta cuestión carece de relevancia. Se trata por tanto y en primer lugar de una cuestión muy vinculada a factores de tipo personal (cómo somos cada uno y cómo vivimos nuestro trabajo docente). Pero está también ligada al uso de algunas sencillas estrategias comunicativas que facilitan esa personalización de los mensajes didácticos. A alguna de estas técnicas me he referido al hablar de la forma de facilitar un nivel de atención mantenido por parte de los alumnos en el aprendizaje.

La *personalización* de los mensajes se consigue a través de la incorporación de estructuras interrogativas o admirativas en la exposición. Cuando uno hace una pregunta y mantiene una especie de silencio a continuación, está como demandando la participación de los receptores, los está implicando en el desarrollo del discurso. Se quiebra la tónica expositiva unidireccional (en la que el profesor va explicando la materia y los alumnos van tomando sus notas) puesto que el propio lenguaje *apela* a los receptores, los invita a intervenir o, cuando menos, a dar una respuesta a la solicitud.

Con frecuencia nuestras explicaciones se convierten en procesos enunciativos y discursivos densos y de alto nivel de abstracción cuando hay que explicar una operación, una fórmula o un concepto que resultan difíciles de decodificar y exigen, en cualquier caso, un alto nivel de concentración mental. Por eso suele ser bueno la incorporación de elementos narrativos. Recurrir a anécdotas, a episodios o sucesos relacionados con el tema tratado, a la biografía de los personajes cuyas ideas se están trabajando, etc. no sólo relaja el mensaje sino que lo hace más asequible. Además, permitirá a los alumnos utilizar esa anécdota como punto de referencia para recordar los aspectos más conceptuales estudiados en conexión con ellas (con los que constituye una especie de «racimo» de elementos en la memoria).

Una colega de Historia del Arte solía llevar a sus alumnos a visitar y estudiar *in situ* la catedral de su ciudad. Recorría con ellos los diversos espacios e iba explicándoles los estilos artísticos y los pormenores de cada elemento. En alguno de los puntos de la catedral hay un muro con una historia bastante truculenta: un canónigo o persona principal de la ciudad fue ajusticiado y emparedado en ese lugar por algún delito. La profesora se detenía poco en ella y seguía su explicación. Curiosamente, cada año, los alumnos recordaban mejor el episodio del emparedamiento que cualquier otra información de las ofrecidas durante el recorrido. Y a través de ese recuerdo vivo van recuperando otras informaciones.

IV. Manejo de las nuevas tecnologías

Continuando con la competencia comunicativa analizada en el apartado anterior, las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. A los profesores ya no nos vale con ser buenos manejadores de libros. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la Universidad sin considerar esta competencia docente.

No deberíamos hacer una lectura demasiado restrictiva del ámbito de las nuevas tecnologías. El concepto de *nuevo* es siempre relativo y en algunos contextos ya sería nuevo o novedoso poder disponer de proyectores de vídeo y de diapositivas. La cuestión no es, por tanto, cómo es de sofisticado y ultramoderno nuestro equipamiento tecnológico sino hasta qué punto se ha integrado realmente a nuestra docencia y en qué medida la ha transformado.

El punto crítico de la tecnología (tanto la más reciente como la más clásica) es su capacidad transformadora. Los medios clásicos (retro, vídeo, proyectores) pueden facilitar mucho la transmisión de la información pero, no tienen un gran poder de transformación del modelo de enseñanza que se lleva a cabo en las aulas universitarias porque se siguen utilizando dentro de un modelo transmisor, donde la lección magistral es el método didáctico por excelencia. El vídeo podría generar otros modelos de dinámica de trabajo pero, bien sea por la escasez de buenos vídeos didácticos bien por el desconocimiento de una adecuada metodología de su uso por parte de los profesores, lo cierto es que en la mayor parte de los casos se emplea como un mero transmisor de información. Sin embargo, la presencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación —NTIC— (internet, e-mail, multimedia, videoconferencia) en la enseñanza universitaria tiene un efecto, al menos potencialmente, mucho más transformador, no sólo porque cambiará el rol del docente universitario, sino porque se necesitarán técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia universitaria que en colaboración con los profesores tendrán una gran incidencia en la calidad del trabajo.

Pese a esa capacidad teórica de transformación que poseen las nuevas tecnologías, la realidad sigue siendo menos optimista. Una queja habitual en el ámbito didáctico es que los materiales multimedia disponibles son de muy baja calidad, reproduciendo modelos de enseñanza-aprendizaje de tipo conductista y que generan escasos retos intelectuales para quienes los manejan. Se diría, por tanto, que el progreso tecnológico queda reducido, a veces, a la incorporación de soportes novedosos, mientras que la práctica didáctica no sólo no mejora sino que podría, incluso, estar en franco retroceso.

En definitiva, la incorporación de las nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores y

alumnos para que resulten exitosas. Exigen de los profesores (aparte del dominio de las técnicas didácticas genéricas) nuevas competencias tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red. Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

En un reciente informe australiano²⁵ sobre la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza universitaria se decía que sus aportaciones habrían de estar orientadas a propiciar:

- Mayor interacción entre estudiantes y profesores (sobre todo haciendo uso de las videoconferencias, el correo electrónico e internet).

- Más intensa colaboración entre estudiantes, favoreciendo la aparición de grupos de trabajo y de debate.
- Incorporación de los simuladores como nueva herramienta de aprendizaje.
- Adquisición y desarrollo de nuevas competencias por parte de los estudiantes a través de su participación en laboratorios virtuales de investigación.
- Posibilidad de disponer de más frecuentes y potentes formas de retroacción en la comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y profesores.
- Acceso de los estudiantes a un abanico ilimitado de recursos educativos.

En el fondo, se trata de sacar partido de las nuevas posibilidades de interacción que es la principal aportación didáctica de las Nuevas Tecnologías. Para que esa aportación didáctica se produzca, dos aspectos adquieren una particular relevancia: que se vaya transformando el rol del profesor y que los nuevos recursos se integren efectivamente en el currículum formativo de los alumnos.

El *rol del profesor* se transforma. Hoy en día un alumno aventajado en el manejo de la red (y cada vez son más) tiene acceso de un modo muy rápido a la misma información que su profesor. Por tanto, el papel del profesor como poseedor del conocimiento y transmisor de información que los alumnos retoman en sus apuntes, empieza a perder sentido. Eso nos obliga a «redefinir» nuestro *papel* como docentes para centrarlo más en ayudar/orientar al alumno a navegar en el inmenso océano de información disponible, enseñándole a buscar la más pertinente, orientando su búsqueda y aportando criterios para la selección. Hay una «sobreabundancia» de información en todas las disciplinas. El problema es que los alumnos «no saben qué hacer con ella», ni discriminar entre «lo que vale y lo que no vale». Los profesores seguimos transmitiendo información pero lo que los alumnos necesitan son criterios para saber integrarla en estructuras conceptuales que les sean útiles en su proceso de aprendizaje. Necesitan decodificadores para interpretarla, entenderla y poder construir su propio conocimiento. Probablemente las NTIC podrían liberar al profesor de ese papel de transmisor para poder centrarse en otras labores de mayor nivel.

Además, el profesor debería plantear actividades que supongan un auténtico reto

cognitivo y que favorezcan la integración de los conocimientos adquiridos (dentro del aula o laboratorio pero también en la red) en la propia disciplina y con otras disciplinas de la carrera. Eso significa conseguir que los apuntes resulten a todas luces insuficientes para realizar las tareas de clase y el alumno deba enriquecer y diversificar necesariamente sus fuentes de información.

El nuevo papel del profesor se extiende a ayudar/orientar al alumno para adquirir las habilidades que hacen posible intercambiar información y experiencias con otros alumnos o con profesionales de otras Universidades y países en función de los objetivos de la disciplina y de la carrera que estudia. También aquí las NTC contribuyen a facilitar esta labor. Por ejemplo, la elaboración de una página web (simplemente su diseño) obliga necesariamente a una selección y organización de la información.

En definitiva, los profesores dejamos de tener un protagonismo tan fuerte en el suministro directo y presencial de información, que ahora puede ser obtenida a través de diversas fuentes, incluidas aquellas que nosotros mismos hemos preparado con anterioridad y pasamos a desempeñarlo en el papel de guías u orientadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como quiera que no seguiremos siendo las únicas fuentes de información que manejen nuestros alumnos, es probable que nos veamos confrontados a informaciones que nosotros mismos ignoramos o que no dominamos en absoluto. Eso convierte nuestro papel de tutores y guías del aprendizaje en algo más incierto pero mucho más interesante. Al final, ambos aprendemos juntos.

Para que ello sea posible es necesario que también se transforme el propio papel de las nuevas tecnologías en el proceso de formación y que su *integración en el currículo* sea completa. Dicha integración, siguiendo a Lina Iglesias²⁶, debe producirse a tres niveles:

Como objeto de estudio

Es necesario, cualquiera que sea la carrera, enseñar a los alumnos, desde el primer curso, a manejar las NTIC como una herramienta imprescindible para su proceso de aprendizaje. Como mínimo, cualquier alumno universitario debería saber manejarse básicamente con un procesador de textos, una base de datos y una hoja de cálculo. Debe saber buscar información en la red, utilizar un chat, un foro de debate, una lista de distribución, conocer las principales listas de distribución y bases de datos on-line relacionadas con cada disciplina. Esto ha de hacerlo cada profesor en su materia, para lo cual es necesario que él mismo conozca y sepa utilizar estas herramientas y recursos.

Como recurso didáctico

Las NTIC constituyen un importante recurso tanto al servicio de la enseñanza (en manos del profesor) como del aprendizaje (en manos del alumno), porque constituyen una importante fuente de información en la que tanto alumnos como profesores pueden encontrar materiales interesantes para la materia que estén trabajando.

Los diferentes programas informáticos permiten a los profesores diseñar (elaborar)

materiales de apoyo a la docencia de una gran calidad facilitando enormemente la labor de la enseñanza. También es posible elaborar (con un pequeño esfuerzo) materiales multimedia en los que se integre la información en diferentes códigos y con posibilidad de interacción por parte del alumno (lo que puede favorecer enormemente el aprendizaje autónomo).

Los recursos tecnológicos más sofisticados permiten realizar presentaciones multimedia que resultan más atractivas y motivadoras para los alumnos; además, la elaboración y utilización de materiales *on-line* como complemento a la docencia presencial puede favorecer mucho el aprendizaje autónomo.

Como medio de expresión y comunicación

Supone la utilización habitual de los nuevos canales de comunicación (e-mail, internet, videoconferencia...). Tanto profesores como alumnos han de habituarse a la utilización de estos nuevos canales de comunicación como herramientas que, no sólo pueden favorecer las relaciones entre profesores y alumnos, sino que también son eficaces como vías de apoyo a la docencia. Por ejemplo, la realización de tutorías a través del correo electrónico, la realización de un debate a través de un chat o estableciendo un foro de debate en la red en el que los alumnos van dejando plasmadas sus opiniones en torno a la lectura de un texto, la solución de un problema o de cualquier otro supuesto, la realización de portafolios individuales utilizando un servidor FTP, la realización de un trabajo colaborativo con alumnos de otras universidades utilizando la videoconferencia y el correo... En fin, las posibilidades son muchas y variadas.

La gran capacidad transformadora de las nuevas tecnologías se introduce en los estudios universitarios como un valor añadido, por eso deben ser una de las competencias básicas del profesorado universitario.

Algunos estudiosos dudan de que merezca la pena plantear este reto en la Universidad, al menos en esta Universidad. En su opinión buena parte del profesorado pertenece a una generación educada en otro escenario y va a tener serias dificultades para adaptarse a la nueva lógica de la informática. Conviene, insisten, dedicar todo el esfuerzo al profesorado joven y, aún más, al propio alumnado. Esta visión excesivamente pesimista es poco sensible al gran esfuerzo que muchos profesores de la vieja cultura del libro hacen por aprender, a veces, incluso, desde una posición más crítica de lo que es habitual en los jóvenes actuales.

Yo no soy un experto en este tema. No paso de ser un humilde usuario de algunas tecnologías simples (mucho correo electrónico, algo de internet, bastantes cederrón, manejo habitual de programas sencillos de ordenador, etc.). Eso me sitúa, creo yo, en un nivel promedio de competencia tecnológica, si consideramos cómo están las cosas en la Universidad española. Desde esa posición me atrevo a hacer algunas reflexiones sobre el manejo didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria:

- Parece obvio que la incorporación de las NTIC a la enseñanza requiere un cierto nivel de *competencia técnica*. Pero esta afirmación no debe ser exagerada. La explotación didáctica de las tecnologías no requiere que los profesores sean expertos en manejos sofisticados, pero sí que posean esa competencia básica. Uno de los problemas principales es justamente la definición de esa competencia básica: qué se debe saber realmente, hasta dónde debe llegar el dominio de la máquina y el dominio de los programas y de qué programas. Este problema no está bien resuelto en los actuales programas de formación que en unos casos hipertrofian las expectativas incorporando aprendizajes demasiado especializados y, por ende, poco útiles, y en otros se desvían en las tareas que proponen de los asuntos más directamente relacionados con la mejora de la docencia.
- Está siendo bastante habitual reducir el uso de las NTIC a «contenedores» de información. Colgar textos en la red no resuelve el problema de la docencia. En cierta medida es como dar fotocopias a los alumnos. La posibilidad de ofrecer esquemas, de introducir vínculos, de combinar códigos (imágenes, sonidos, texto, simulaciones, etc.), de solicitar la intervención activa del aprendiz, etc. es justamente lo que añaden de propio las Nuevas Tecnologías. Padecemos de una gran carencia de personas preparadas para generar textos y propuestas didácticas susceptibles de incorporar las posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías. Estábamos acostumbrados a preparar materiales didácticos con mentalidad Guttemberg (para aparecer como libros, artículos o apuntes en publicaciones escritas) y habremos de prepararnos ahora en mentalidad NTIC.
- Hay una diferencia abismal entre tecnologías cerradas (como los cederrón) y tecnologías abiertas como la vídeoconferencia, el correo electrónico o Internet. Las primeras permiten moverse en un espacio reducido y predefinido (lo que puedes ver o hacer está encerrado en el espacio y los contenidos concretos del material utilizado). Lo importante de Internet es que te abre a la comunicación sin límites espaciales. Usar Internet como simple almacenamiento de información (donde se accede para localizar y bajar documentos) es empobrecerlo. La potencialidad de Internet es que permite comunicarse con otras personas, entrar en interacción con ellas, debatir con sus autores la documentación que se ha localizado, contrastar esa documentación con otras, etc. Y eso no se está haciendo; usamos Internet más para localizar información que para comunicarnos con otros estudiantes, con instituciones, entre profesores y alumnos para llevar a cabo las funciones tutoriales, etc. y contrastar puntos de vista.

V. Diseñar la metodología y organizar las actividades

En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Los manuales clásicos de didáctica suelen utilizar la denominación de *metodología* como paraguas semántico

bajo el que se pueden encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o el desarrollo de seminarios prácticos.

Esta competencia metodológica, de naturaleza borrosa, se solapa con algunas de las otras competencias ya señaladas (con la de planificación, pues también la metodología forma parte de los componentes que los profesores solemos planificar de antemano; con la de gestión de la comunicación porque también la manera en que desarrollamos el intercambio de informaciones forma parte de la metodología; con la de relaciones interpersonales y la de evaluación porque constituyen un aspecto fundamental de la metodología, etc.). A pesar de esa indefinición, que ha hecho que algunos prefieran hablar de estrategias instructivas más que de metodología, creo que la capacidad metodológica forma parte de esos conocimientos y destrezas básicos que todo profesor universitario debe poseer.

Para no complicar en exceso este punto me referiré tan sólo a algunos de los contenidos fundamentales de esta competencia docente.

a) Organización de los espacios

En algún tiempo, la formación universitaria se desarrollaba en lugares casi sagrados donde se valoraba profundamente la belleza, el silencio, la posibilidad de pensar, de debatir, de pasear con los maestros, etc. Pero esa tradición universitaria se ha perdido y las instituciones han acabado concediendo escasa relevancia a este aspecto del desarrollo de la docencia. Se diría que se ha considerado que el lugar y las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente constituye una variable secundaria y de escasa relevancia.

La reciente y masiva aparición de *aularios* en las Universidades constituye una buena muestra de esta minusvaloración del sentido y valor de los espacios. Los espacios de formación aparecen como simples *lugares* neutros y anodinos por los que van pasando profesores y alumnos de muy diversas materias pero sin identificarse con ellos.

Sin embargo, los modernos planteamientos didácticos, que parten de fundamentos más ecológicos y más centrados en los procesos de aprendizaje, están volviendo a otorgar una gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica. La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de *identificación* personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las *alternativas metodológicas* que el profesor pueda utilizar, en el *nivel de implicación* de los estudiantes (el problema de las zonas), en el *nivel de satisfacción* de profesores y alumnos (incluido el aspecto del *bienestar-malestar* que pueden provocar sus condiciones arquitectónicas y de mobiliario). Al final, lo que está claro es que los espacios de aprendizaje son mucho más que un *lugar* neutral y sin significado en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas (que podrían, por tanto, llevarse a cabo en cualquier lugar).

Spirack (1973)²⁷ hablaba de *contextos empobrecedores* («setting de-privation») para referirse a las situaciones en las que el contexto físico resulta inadecuado para responder a las necesidades y demandas de

las personas que actúan en él. En la enseñanza eso sucede siempre que se producen descompensaciones significativas entre los propósitos del programa formativo y las condiciones físicas en que ha de ser desarrollado. Al final, las carencias en la disposición y equipamiento de los espacios acaban *empobreciendo* el proceso formativo.

De la misma manera, podríamos hablar de *contextos enriquecedores* para referirnos a aquellos en los que los resultados formativos se optimizan por mor de los efectos positivos del espacio en que se llevan a cabo.

Cabría señalar también que la única posibilidad de transformar las actuales metodologías didácticas basadas preponderantemente en la lección magistral (y en general los modelos docentes centrados en la acción del profesor) pasa por un tipo de organización diferente de los espacios y los recursos, de forma que lleguen a constituir auténticos *ambientes de aprendizaje* en los que los alumnos pudieran desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación.

El ambiente y la forma en que está organizado y equipado se convierte por sí mismo en un mensaje. Cuando uno entra en un aula universitaria percibe de inmediato cómo se ha concebido la enseñanza en aquel contexto. El espacio delimita y prefigura las posibilidades de la acción docente. ¿Qué otra cosa se puede hacer en la mayor parte de nuestras clases (por la disposición de sus mesas y la distribución de posiciones) que dar lecciones magistrales a los alumnos?

La Universidad suele acabar sometiéndose a los preconceptos didácticos de los arquitectos que construyen sus edificios. No sé si ellos se dejan llevar por su propia experiencia universitaria (seguramente basada en clases magistrales) o si simplemente hacen prevalecer criterios puramente economicistas (meter el mayor número posible de pupitres en el menor espacio). Aunque lo más probable es que los arquitectos se limiten a seguir las consignas que los responsables universitarios les transmiten como guía. Sea como fuere, los espacios universitarios, salvo honrosas excepciones, dejan mucho que desear (al menos en nuestro país). Y ello constituye una no pequeña dificultad para plantearse estrategias de mejora docente.

Se puede argüir en este punto que la organización de los espacios no puede plantearse como una competencia docente puesto que los docentes poco pueden hacer en relación a los espacios. Las decisiones en torno a los espacios trascienden las competencias de los profesores y se adoptan por las gerencias universitarias. Con ser eso cierto, no lo es menos que los profesores no podemos en modo alguno quedar desvinculados del tema de los espacios. Debemos conocer cuáles pueden ser sus efectos y hacer cuanto esté en nuestra manos para poder neutralizar los negativos. En el próximo capítulo se señalarán algunos criterios para valorar nuestro manejo del espacio.

- *La cuestión de las zonas*

En las aulas grandes y con una disposición clásica de las mesas (unas detrás de otras en hileras consecutivas), se ha constatado la existencia de zonas que afectan de manera bastante clara a variables importantes en el aprendizaje como son la *implicación*, la *satisfacción* e, indirectamente, *los resultados del aprendizaje*.

La zona delantera y central de la clase se configura como *zona de acción*, mientras que los laterales y la parte posterior aparece como *zona marginal*. Los alumnos situados en la zona de acción aparecen como más implicados e interesados en el trabajo mientras que los que se sitúan en las zonas marginales tienden a meterse menos en la actividad y a desconectar del proceso con mayor facilidad. Walberg (1969)²⁸ lo describía de la siguiente manera:

«Aquellos que preferían sentarse por delante daban (en las pruebas realizadas) un valor mayor al aprendizaje; aquellos otros que preferían sentarse junto a sus amigos revelaban una mayor necesidad de afiliación y mayor sensibilidad a la crítica; los que estaban al final de la clase o cerca de las ventanas manifestaban actitudes negativas hacia el aprendizaje y confiaban menos en su capacidad para obtener éxito».

Cabe plantearse si tales efectos se deben realmente a las zonas o a las características de los sujetos que se sitúan en ellas. Es decir, es probable que los alumnos más interesados en la disciplina que impartimos sean los que buscan situarse en las zonas delanteras y aquellos más reticentes o menos motivados prefieran alejarse a zonas menos centrales. Cuando una conferencia o actividad nos interesa mucho nos ubicamos en posiciones centrales, mientras tratamos de pasar lo más desapercibidos posible cuando se trata de cuestiones o actos en los que nos sentimos poco implicados.

Sin embargo, aunque el factor personal exista, el impacto de la zona aparece bien documentado. Algunos investigadores distribuyeron los sujetos al azar en las zonas y pudieron comprobar efectos muy similares a los ya descritos. Como señala Stires (1980)²⁹.

«Tanto en una clase donde los alumnos pudieron sentarse a su elección como en otra paralela donde fueron colocados por orden alfabético, aquellos que estaban en la zona de acción recibieron mayores notas, les gustó más el curso y les cayeron más simpáticos los profesores».

Weinstein (1981)³⁰ confirma estos mismos datos: «Los asientos centrales delanteros facilitan el rendimiento, las actitudes positivas y la participación, al menos de aquellos algo dispuestos a hablar».

Por otra parte, la disposición de las mesas y pupitres no sólo condiciona la aparición de zonas sino que acaba alterando las alternativas de acción por parte de los docentes: los tipos de desplazamiento que puede realizar, el estilo de interacción posible, etc. Por eso, aunque no resulta fácil (sobre todo cuando las mesas están clavadas al piso) debemos intentar minimizar el efecto condicionante de las zonas. Una posición circular de las mesas, por ejemplo, rompe las zonas. También se rompen las zonas si el profesor se mueve a través de la clase (algo que es difícil si uno ha de utilizar el encerado o algún medio de proyección), si solicita constantemente la intervención de los alumnos situados en zonas marginales, si organiza fases de trabajo por grupos, etc.

- *Los espacios como estructura de oportunidades*

Uno de los modelos de planificación docente más interesantes en la actualidad es el que centra la actuación docente en la organización de los espacios. Los docentes disponen los espacios a modo de gran despliegue de recursos para el aprendizaje que los alumnos podrán emplear para llevar a cabo sus respectivos «contratos» o planes personales de trabajo. Cada uno sabe qué es lo que tiene que hacer, cuál es su particular proceso de actuación. Y dispone, en el espacio de la clase o en diversos lugares de la institución formativa (bibliotecas, salas de ordenadores, seminarios para el trabajo en grupos, etc.) de los recursos suficientes (previamente identificados y ajustados por los profesores) para completar las tareas encomendadas.

De esta manera, los espacios se convierten, a su vez, en agentes del aprendizaje. No es indiferente que sean unos espacios u otros, que estén organizados y equipados de una manera u otra. Se convierten en escenarios activos que invitan a trabajar de distintas maneras, a emplear distinto tipo de recursos y estrategias de aprendizaje (individuales o en grupo), etc. Dotar de mayor protagonismo a los espacios permite disminuir el protagonismo del profesor y hacer posible un estilo de aprendizaje más autónomo por parte de los estudiantes.

Una de las variables a tomar en consideración en esta visión de los espacios es la que se refiere a la *variedad* de espacios disponibles. Hace poco, un compañero de la Comisión de Calidad de mi Universidad nos planteaba el hecho de la gran pobreza de espacios de encuentro de que se dispone en las Universidades, sobre todo en lo que se refiere a los alumnos. Los espacios universitarios mayoritarios son clases, despachos o zonas en las que no ha lugar a la interacción (bibliotecas, salón de actos, etc.). El único espacio de encuentro son las cafeterías (por eso están siempre llenas) o los pasillos. Pero no hay lugares donde los alumnos puedan trabajar en grupo, ayudarse unos a otros (en una especie de tutorías informales), intercambiar impresiones, etc.

La *variedad* de los espacios tiene que ver también con la diversidad de actividades que se puedan realizar en ellos. Un viejo aforismo castellano señala que «si todo lo ves como un clavo tenderás a utilizar siempre el martillo y si sólo dispones de martillo tenderás a verlo todo como un clavo». Si vemos la actividad docente como dar clases magistrales tenderemos a preferir las aulas clásicas; pero si sólo disponemos de aulas clásicas tenderemos a actuar siempre a través de las clases magistrales.

La aparición de escenarios diversificados (tanto dentro como fuera de la Universidad a través de las prácticas en empresas e instituciones) para llevar a cabo el aprendizaje ha sido una bendición para la didáctica universitaria. Ahora sólo falta estar en disposición de rentabilizar esa variedad siendo capaces de implementar modalidades diversas de aproximación al aprendizaje: clases, seminarios, trabajo autónomo, debates, prácticas, participación en proyectos, etc.

b) La selección del método

La *metodología* didáctica constituye uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos. Aunque las

metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo y en la literatura especializada se mencionan alternativas muy diversas, en la práctica las metodologías didácticas empleadas en la Universidad adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o, cuando menos, muy convencionales. Por eso resulta tan importante el debate sobre los métodos.

Por otra parte, el término «método» constituye un constructo quizás excesivamente amplio e internamente heterogéneo. Se ha utilizado como una especie de cajón de sastre en el que caben muchos componentes: la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo de relación entre las personas, etc. Por otra parte, tampoco podríamos hablar de «buenos» o «malos» métodos. Todos ellos tienen sus virtualidades y pueden resultar funcionales o no según cuál sea la naturaleza y el estilo del trabajo a desarrollar. Las características propias de las disciplinas condicionan notablemente la metodología de acceso a las mismas. Otro tanto sucede con las diversas modalidades de docencia (clases magistrales, prácticas, laboratorio, trabajo de campo, etc.): cada una de ellas conlleva exigencias y condiciones metodológicas muy variadas.

Nos llevaría muy lejos intentar desarrollar aquí un análisis de las posibles metodologías didácticas. Me voy a limitar a introducir algunas reflexiones sobre la cuestión de los métodos didácticos en la enseñanza universitaria tomándolos como una parte más de esta tercera competencia.

La *lectio* medieval como sistema básico de enseñanza universitaria en la que el profesor explica los contenidos del programa sigue constituyendo, con ligeras variantes, el sistema docente más habitual en las actuales aulas universitarias. Salvo excepciones, los profesores seguimos siendo el eje básico sobre el que se estructura el proceso docente.

Brown y Atkins (1994)³¹ hacen una especie de catalogación de métodos didácticos en la Universidad atendiendo al grado de participación y control de los profesores sobre los mismos (lo que supone, correlativamente, atender también al grado de control por parte de los estudiantes). Sitúa en ese *continuum* la «lección magistral», la «enseñanza a pequeños grupos», la «supervisión de trabajos», el «trabajo de laboratorio», los «sistemas de autoinstrucción» y el «estudio independiente». Los primeros conllevan mayor presencia y control de los docentes (y menor, por tanto de los alumnos) y los últimos menor control de los docentes y mayor de los alumnos.

Siguiendo la estrategia utilizada por Tejada (2001)³² podríamos hacer una síntesis global de los métodos didácticos estableciendo tres grandes categorías: el método magistral, el trabajo autónomo y el trabajo por grupos.

- *Método magistral*

Heredero de la *lectio* medieval, el modelo de la «lección magistral» supone que el profesor expone y explica a sus estudiantes los contenidos de la disciplina.

Los críticos de este método suelen achacarle que deja al alumno en una posición puramente receptiva y que propicia poco su participación. Esto puede ser cierto o no. Las lecciones pueden llevarse a cabo bajo formatos y condiciones muy distintas. Cuando

están bien organizadas ni el profesor es tan protagonista como se suele pensar ni el alumno tiene por qué estar pasivo.

«Un tiempo de enseñanza ocupado entera o principalmente por la exposición continuada de un conferenciante. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión, pero por lo general no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas» (Pujol y Fons, 1981)³³.

No cabe duda de que el sistema magistral tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Entre las primeras está que permite hacer una presentación clara y sistemática de unos contenidos que se pueden ir actualizando constantemente, permite conectarlos con los conocimientos previos de los alumnos y reforzar aquellos aspectos cuya comprensión les ofrezca problemas. Permite mantener abiertas fórmulas de interacción que orienten al docente sobre el nivel de comprensión con que los alumnos van siguiendo sus explicaciones y poder así ofrecer un *feedback* inmediato cuando puedan surgir dificultades. Permite, también, hacer combinaciones entre teoría y práctica y concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global. Para que todo eso sea posible se exige una gran calidad comunicativa por parte del profesor no sólo para saber «decir» bien los contenidos (con claridad y orden) sino para saber «leer» la situación a través de diversos tipos de indicios (las caras, los gestos, las preguntas de los alumnos) y reajustar la propia explicación en función de la marcha de la clase.

En una interesante investigación llevada a cabo en la Universidad de Warwick³⁴, en Inglaterra, se preguntó a los estudiantes sobre qué tipo de clases eran las más útiles para ellos (para facilitar su aprendizaje). Participó en el estudio una muestra representativa de estudiantes de cuatro carreras: Físicas, Humanidades, Derecho y Educación. Las clases magistrales fueron muy bien valoradas pero siempre bajo una serie de condiciones. Es interesante resaltar las condiciones que los estudiantes señalaban:

Que permitan tomar bien los apuntes. Dado que el propósito principal de las clases magistrales es transmitir información, su condición básica estaba en que esa información fuera suficiente y bien desarrollada. Por eso eran muy críticos con las clases mal estructuradas, con una información mal presentada o que resultaba incoherente (sin un hilo estructurador). Valoraban muy positivamente todo aquel tipo de recursos que facilitaran su seguimiento: guiones, resúmenes, etc.

Que ofrezcan una información comprensible. Curiosamente no todos los grupos de estudiantes valoran igualmente esta condición. Para el grupo de estudiantes de Físicas resultaba prioritario poder coger los apuntes no siendo esencial poder entenderlos (ellos lo estudiarían después y entonces se produciría la comprensión, en clase bastaba llevar a cabo la tarea mecánica de escribir las notas). Para los otros grupos (Humanidades, Derecho o Educación) poder comprender la información suministrada resultaba esencial.

Utilidad de la información suministrada. Útil para los exámenes (para obtener buenas calificaciones en el curso) y útiles desde el punto de vista de la formación (que tuviera que ver con la actividad profesional para la que se preparaban).

Que las clases fueran interesantes y motivadoras (capaces de implicarlos). Que el estilo didáctico de los profesores y lo que ellos y ellas les contaban fuera capaz de despertar su interés y de motivarlos a participar activamente en las actividades de aula.

Aunque este tipo de constataciones forman parte de lo que es nuestra experiencia diaria en clase, llama la atención no sólo los aspectos destacados por los estudiantes (cosas, al final, de sentido común) sino el orden en que las plantean: resulta más importante poder tomar buenos apuntes en clase que el hecho mismo de que las clases

sean simpáticas y atractivas. A veces resulta un poco extraño ver las valoraciones que los alumnos emiten sobre sus profesores. Sus clases son monótonas, no facilitan mucho la participación, están constantemente escribiendo cosas en el encerado. Parecería que lo lógico fuera que sus alumnos los evaluaran mal, sin embargo reciben valoraciones excelentes. Aquí podemos tener una explicación: puede que no hagan atractivas sus clases pero, seguramente, ofrecen una información rica y lo hacen de una manera en que resulta fácil a sus estudiantes seguirles y tomar buenos apuntes.

Los inconvenientes de las clases magistrales radican principalmente en la dificultad para resolver muchos de los problemas que se presentan en las clases actuales: excesiva carga de contenidos, gran número de alumnos, gran heterogeneidad de los conocimientos previos, dificultad para combinar la explicación general con la atención individual, etc. Los profesores se ven abocados (unos por las particulares condiciones en que desarrollan su docencia, otros porque ése es el único sistema en que saben enseñar o en el que se sienten más cómodos) a imaginarse un destinatario virtual, una especie de «alumno medio» de la clase y dirigir a él sus explicaciones, aun siendo conscientes de que no todos los alumnos están en condiciones de seguirles.

Bligh (1972)³⁵ llevó a cabo una revisión de veintitrés investigaciones en las que se había comparado la lección magistral con otros métodos didácticos. En dieciocho de esos estudios la lección quedó como peor método que las otras opciones con las que se comparó. Sólo en cinco no se produjeron diferencias significativas (en cuestiones como la habilidad para resolver problemas, analizar la información o sintetizar los datos).

Los inconvenientes de las lecciones magistrales se multiplican, cuando los profesores actuamos de maneras poco pedagógicas: sin atender la reacción de los alumnos, leyendo los contenidos (para eso se les podía dar la información fotocopiada), explicando con poca claridad o poco orden o en un nivel de complejidad inadecuado, manteniendo nosotros mismos la palabra todo el tiempo en una especie de monólogo circular, etc.

Críticas importantes que se han hecho a las clases magistrales tienen que ver con el mayor directivismo y dogmatismo que, por su propio formato, imponen en el aprendizaje. Si los alumnos lo único que reciben son informaciones tamizadas por su profesor y eso es lo que han de repetir en sus exámenes, se corre el riesgo de que asuman que ésa es la verdad y la única o simplemente la mejor manera de abordar la cuestión que se está estudiando. También influye el formato de la lección (el profesor en la parte delantera de la sala dirigiendo sus explicaciones al grupo de alumnos que le siguen atentamente) en una particular distribución del protagonismo e, indirectamente, del poder dentro de la clase. El modelo se basa en unas relaciones jerárquicas y en una modalidad de intercambio básicamente unidireccional. De ahí el riesgo del directivismo y la mayor imposición de los docentes que actúan sólo con el sistema magistral.

Algunos autores han insistido en que las lecciones magistrales potencian sobre todo «aprendizajes superficiales» y desarrollan una fuerte tendencia a la memorización (Säljö, 1984)³⁶

- *Trabajo autónomo de los estudiantes*

Frente a la idea de la lección magistral, en que todo el grupo va siguiendo conjuntamente la explicación del profesor, el trabajo autónomo de los estudiantes permite que cada uno de ellos vaya siguiendo su propio ritmo y acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias.

El trabajo autónomo forma parte sustantiva de cualquier proceso de aprendizaje. Al final, el proceso de aprender es algo que cada uno hemos de realizar por nuestra propia cuenta. Por eso, la modalidad de trabajo autónomo ha de estar siempre presente en los procesos de aprendizaje.

Los problemas de masificación, que conllevan la dificultad para atender individualmente a los estudiantes, han obligado a insistir en la importancia que tiene para las Universidades preparar cuanto antes a sus alumnos para que sepan desenvolverse autónomamente. Algunas Universidades lo abordan desde el primer año de las carreras mediante programas de formación (manejo de nuevas tecnologías, estrategias de planificación del estudio, etc.) que capaciten a los alumnos a ir gestionando su propio aprendizaje.

En un documento de la Unión Europea³⁷ se señalan algunos de los aspectos que deberían desarrollarse en esta formación para el aprendizaje autónomo (que no es sino una acepción más restringida de la idea de «aprender a aprender»). El documento señala como componentes de esta formación: aprendizajes críticos y autorreflexivos, aprender habilidades que permitan manejarse autónomamente con los recursos didácticos, centrarse en aprendizajes transferibles a ámbitos de la vida (y a otros procesos de aprendizaje) y llevar a cabo el dominio requerido en el uso de las nuevas tecnologías y de recursos no escolares.

Este tipo de metodología es especialmente adecuado para aprendizajes de tipo práctico o funcional. Los distintos alumnos de una clase pueden estar trabajando en diferentes niveles en el laboratorio de idiomas o en el aula de informática. Pero existen muchas fórmulas de desarrollo de una metodología de trabajo autónomo por parte de los alumnos (generalmente combinada con otro tipo de metodologías, como la lección magistral o el trabajo en seminarios).

En el trabajo por *contratos de aprendizaje* profesores y alumnos «contratan» el tipo de trabajo a realizar y las condiciones en que ha de ser llevado a cabo (incluido, en algunos casos, el nivel de exigencia requerido según cuál sea la calificación que el alumno desea obtener). Una vez que quedan claros tanto los contenidos del aprendizaje, como las tareas a realizar, los alumnos desarrollan el proceso bajo la supervisión (también «contratada») de sus profesores.

En el trabajo orientado por *guías de aprendizaje* los profesores preparan unas guías ricas informativamente sobre el proceso a seguir en el estudio de la disciplina: contenidos, sugerencias, dossier de materiales, previsión de las principales dificultades que se pueden encontrar y fórmulas propicias para resolverlas, sugerencia de actividades a realizar, sugerencia de cuestiones de autoevaluación que puede utilizar el alumno, etc. Tras unas pocas sesiones de trabajo inicial en presencia del profesor, los alumnos pueden meterse de lleno en el trabajo autónomo.

En el trabajo en formatos *semi-presenciales* en los que, como es bien sabido, se combina la docencia presencial (en sesiones cuyo objetivo es hacer una presentación general de la disciplina y de la metodología a emplear en el estudio, supervisar la marcha del proceso o hacer una síntesis final de los puntos claves) con el trabajo independiente de los alumnos. Las sesiones presenciales pueden irse salteando a lo largo del proceso.

El aprendizaje *a distancia* es el aprendizaje autónomo por autonomas. Los alumnos disponen de materiales impresos o colgados en la red que incluyen tanto los contenidos como las orientaciones didácticas pertinentes. El contacto con sus profesores o tutores puede hacerse vía teléfono o correo electrónico.

Las ventajas de este tipo de metodología son evidentes en la medida en que permiten moverse con mayor flexibilidad en el estudio y combinar mejor las particulares condiciones personales o laborales con las exigencias de una carrera universitaria. Dadas las características que poco a poco va adquiriendo la Universidad, cabe prever que en el futuro cada vez será más frecuente el uso de sistemas de aprendizaje autónomo. De hecho, todos los informes internacionales sugieren a las Universidades que vayan mejorando sus prestaciones y la formación del profesorado para hacer viable este tipo de fórmulas docentes.

Sus inconvenientes son también significativos. No cabe duda de que se trata de un sistema más propicio para estudiantes maduros (posgrados, doctorados, programas de formación continua) que para aquellos que inician su formación. Sin un buen sistema de tutoría o una buena guía que los oriente muchos estudiantes pueden quedar perdidos en el proceso. Y al faltarles ese juego de interacciones y retroalimentación de que dispone la enseñanza presencial cualquier pequeña dificultad puede convertirse en un obstáculo insalvable. Seguramente por eso son tan frecuentes los abandonos en este tipo de modalidades de estudio.

También los profesores suelen poner pegas a este tipo de trabajo porque requiere de mayor esfuerzo que las clases presenciales: han de planificar todo el proceso, preparar el material, mantener una supervisión atenta y estar disponibles para atender las demandas que los estudiantes les planteen. En la enseñanza presencial la misma explicación o aclaración servía para todo el grupo; en este caso deberán responder a demandas distintas por parte de cada alumno.

- *Trabajo en grupo*

Esta modalidad metodológica puede adoptar formas muy diversas: trabajo en seminarios, en pequeños grupos, en pareja, etc. Sin olvidar las nuevas posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías para el trabajo en red (grupos de discusión, chat, etc.). La virtualidad fundamental del trabajo en grupo es poder llevar a cabo intercambios en un contexto horizontal: cada uno puede aportar al grupo sus propios conocimientos y experiencias y recibir del grupo no sólo retroacciones sobre las propias aportaciones sino también los conocimientos y experiencias de los otros partenaires. Por otra parte, el trabajo en grupo es una estupenda oportunidad para desarrollar valiosos aprendizajes que

trascienden los contenidos disciplinares: la solidaridad, la resolución negociada de conflictos, la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista, la forma de integrar las aportaciones individuales en un producto colectivo, la necesidad de responsabilizarse en las tareas asumidas, etc.

Aunque aprendemos individualmente, tenemos necesidad de los demás, como fuente de información, como referente de contraste de nuestras interpretaciones, como cooperadores de nuestras adquisiciones. En ese sentido, el trabajo en grupo implica una serie de *fases o condiciones* necesarias para que se desarrolle toda su potencialidad formativa:

En la fase de *planificación*, los participantes han de establecer las coordenadas básicas y los compromisos que asumen en el trabajo en grupo.

En la fase de *trabajo individual* o por subgrupos, salvo en el caso de grupos de simple discusión o intercambio de experiencias, los miembros han de desarrollar algún trabajo que nutra sus aportaciones al grupo (leer un libro, llevar a cabo una práctica, analizar algún documento, etc.). Trabajar en grupo no es «hablar entre nosotros», ni «reflexionar en común». Es el aprendizaje el que constituye el objeto de trabajo del grupo (y de cada sujeto en particular en la parte que le corresponda).

La *puesta en común* es momento en el que los miembros del grupo intercambian sus aportaciones (lo que han realizado-aprendido en la fase anterior) y debaten los distintos puntos de vista. Por eso es tan importante resaltar el trabajo individual en la fase anterior. Cada uno de los sujetos ha de estar en condiciones de poder aportar algo original (o cuando menos personal) al trabajo colectivo. No se trata de «estar en grupo», de «vivir a cuenta de las aportaciones de uno o dos» o de «simplemente hablar». Muchas veces los grupos fracasan porque los miembros que lo componen no han trabajado previamente los temas y, por tanto, no tienen nada que aportar.

En la *elaboración de un informe* sobre el trabajo realizado, se recogen separadamente o de forma integrada el trabajo realizado y las conclusiones a las que se ha llegado (o el producto que se ha obtenido del trabajo colectivo).

Todos estos elementos son fundamentales para que el trabajo en grupo funcione adecuadamente. Por eso se requiere una cierta formación previa sobre la metodología de grupo y sobre las estrategias adecuadas para hacerlo eficaz.

Los grupos funcionan bien sólo si se es muy exigente respecto a las condiciones en que han de funcionar. El propósito fundamental del trabajo en grupo (que los alumnos intercambien y debatan las aportaciones individuales y lleguen a construir un producto que las integre) es muy difícil de conseguir. Si se trata de hacer un trabajo en grupo es bastante habitual que los alumnos se repartan entre ellos las diversas partes del trabajo (con fórmulas tan absurdas como distribuirse la lectura de un libro por páginas) y que al final el producto sólo sea la yuxtaposición de las diversas partes hechas individualmente. Falta una auténtica cultura del trabajo en grupo. Lo que no es culpa de los alumnos, sino de que nosotros, a veces, nos contentamos con cualquier cosa y no convertimos el trabajo en grupo en un aprendizaje importante en sí mismo.

En definitiva, las modalidades metodológicas en las que puede desarrollarse la enseñanza son múltiples. Según se vayan combinando ciertas particularidades de la actuación de profesores y alumnos tendremos un formato metodológico distinto. Pero lo importante es ser conscientes de que cada método o modalidad metodológica presenta sus ventajas e inconvenientes. No existe el mejor método, sino aquel que se ajusta mejor a las condiciones de nuestros objetivos formativos, al contenido que hayamos de trabajar, a las características de nuestros alumnos, a las particularidades de tiempo, espacio y

recursos en las que nos hayamos de mover.

Como docentes nos ha de preocupar dar con el método o estrategia didáctica que resulte más conveniente para propiciar un aprendizaje efectivo en el triple sentido en que ya hemos visto que los métodos influyen: aprendizaje de *competencias personales* (actitudes, formas de trato, estilo de colaboración, aceptación de las diferencias, etc.) y en general todo ese grupo de aprendizajes que antes he señalado como de «tercer nivel»; aprendizaje de *competencias de tipo funcional* y relacionadas con el propio proceso de aprendizaje: planificación, capacidad reflexiva y crítica, capacidad de evaluación y autoevaluación, habilidades operativas de diverso tipo (esquematizar, resumir, integrar partes, etc.), manejo de fuentes de diverso signo, etc.; aprendizaje de los *contenidos* de la disciplina.

En este sentido no parece que haya conclusiones definitivas sobre si unos métodos son mejores que otros para la asimilación de los contenidos de las diversas disciplinas. Parece, más bien, que cada método cumple mejor unas funciones o fases que otras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que significa que el mejor método es, en realidad, una combinación de métodos. Algo que nos permita atender los distintos componentes de dicho proceso.

Si tomáramos, por ejemplo, como punto de referencia las fases del proceso de aprender que señala Entwistle (1992)³⁸ podríamos establecer un pequeño cuadro de virtualidades de los diversos métodos en función de si resultan efectivos o no en el cumplimiento de ese propósito.

Funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje	Métodos didácticos pertinentes
1. Presentación de la información	Una buena lección magistral cumple bien esta función. También lo pueden hacer los métodos de trabajo autónomo si poseen buenos materiales.
2. Recuperación de las lagunas o ideas erróneas en conocimientos previos (<i>remedial support</i>)	Cuando el grupo es amplio los modelos magistrales no consiguen cumplimentar esta función. Sí se puede hacer a través de los seminarios, el trabajo en grupo (mediante el apoyo entre iguales) o a través de preguntas y actividades «ad hoc» en el trabajo autónomo.
3. Reforzamiento de la comprensión	La lección magistral puede cumplir esta función a través de niveles adecuados de redundancia y repasos. El método de trabajo autónomo lo puede conseguir mediante materiales complementarios y actividades de autoevaluación. En el trabajo en grupos resulta un poco más problemático

		y depende del apoyo clarificador que se puedan prestar entre sí los miembros del grupo.
4. Consolidación (a través de la práctica)		Todas las modalidades metodológicas pueden conseguir este propósito aunque siempre que lo planteen a través de actividades específicas que exijan a los sujetos contrastar sus aprendizajes. El trabajo autónomo está especialmente indicado (en la medida en que es cada sujeto individual el que ha de lograr consolidar su aprendizaje). Las prácticas de campo, la resolución de problemas, etc. constituyen buenas estrategias de consolidación.
5. Elaboración y reelaboración de la información		Una fase más profunda del aprendizaje exige la incorporación de nuevas informaciones y su integración en las anteriores ampliando en extensión y profundidad los aprendizajes. Todos los métodos pueden lograrlo si se incorpora esta fase como momento específico del proceso y se suministran las informaciones adecuadas.
6. Consolidación profunda y fijación del aprendizaje		Exige un momento de revisión final que permita integrar los aprendizajes parciales anteriores. La lección lo puede hacer, también el trabajo autónomo (a través de actividades de aplicación y afianzamiento del aprendizaje). El trabajo en grupo requiere de la intervención directa del profesor para conseguirlo. La realización de informes o proyectos ayuda en esta fase de consolidación final.

c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas

Otro de los aspectos importantes de esta competencia metodológica tiene que ver con la selección y organización de las tareas que hacemos los profesores. Dicha actuación didáctica podría ser considerada como una parte del método, pero quizás convenga tratarla separadamente para permitirnos una consideración un poco más detenida y minuciosa de la importancia de las tareas en los procesos de aprendizaje.

Las tareas constituyen las *unidades de actuación* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen, además, unidades integradas, esto es, en ellas están presentes tanto los objetivos formativos (que son los que les dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes han de llevar a cabo la actividad demandada). Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde una perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proyecto formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos.

Cuando hemos analizado el proceso de aprendizaje hemos insistido en la importancia que tiene la forma en que los alumnos *perciben las tareas* que se les proponen, la importancia de las *consignas* que el profesor suministre para su realización y del nivel de *guía* con que acompañe su desarrollo, la importancia del *feedback* como oportunidad para ajustar los procesos de aprendizaje, etc. En conexión con aquellas consideraciones convendría analizar aquí algunas características de las tareas.

- *Variedad de las tareas*

Uno de los aspectos que suele llamar más la atención en las clases universitarias es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo. En ocasiones, llega el profesor al aula, inicia la explicación del tema correspondiente, continúa en esa actividad durante toda la sesión y cuando llega el final se despide y se va. En definitiva toda la clase se ha sustanciado en una sola actividad (la explicación del profesor).

Aunque las clases demasiado cortas no dan pie a muchas variaciones, cambiar de actividad es, casi siempre, un estímulo a la motivación y ofrece la posibilidad de introducir nuevas demandas cognitivas a los alumnos.

- *Importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea*

Para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen ese enriquecimiento. Siempre hemos sabido que aprender es algo más que memorizar grandes cantidades de información. Como suele decirse, saber es «tener la cabeza bien hecha, no bien llena».

Sin embargo, no es extraño constatar cómo, a veces, las tareas que se demandan a los alumnos (las actividades a realizar, los problemas a resolver, los trabajos a presentar, etc.) son muy parecidas entre sí.

Se ha comprobado esto en relación a los exámenes. Algunos análisis llevados a cabo en la Universidad Complutense detectaron una presencia masiva de preguntas de memoria (cuestiones que los alumnos podrían resolver «recordando» las informaciones precisas). Pero había muy pocas preguntas que exigieran otro tipo de operaciones mentales: hacer un análisis, una comparación, valorar algo, inventar o proponer una solución, explicar algún elemento o definición, etc. No sé hasta qué punto esos exámenes serían un fiel reflejo de la forma de trabajo desarrollada en las aulas pero parece

probable, si analizamos nuestra propia experiencia, que las cosas no son muy distintas en la actividad didáctica cotidiana: ponemos en marcha pocas tareas y éstas no siempre plantean demandas cognitivas diferenciadas (que pudieran estar, además, graduadas en su dificultad y profundidad a medida que los alumnos van subiendo de curso).

- *Importancia de los productos de la actividad*

Un asunto interesante relativo a las tareas es concebirlas como un proceso cerrado y con sentido. Esto es, algo que se plantea con unos objetivos (que quedan claros para quien ha de desarrollar la tarea, de ahí la importancia de las *consignas*), que tiene un desarrollo y que concluye con un producto. Se diría que este tipo de procesos produce una mayor satisfacción intelectual y un tipo de aprendizaje más efectivo que aquellos otros en que al final uno no llega a nada tangible y objetivo, algo que quede como testimonio de la actividad realizada.

Pongamos, por ejemplo, un debate sobre algún tema tratado. Esa actividad puede quedar en la mera confrontación de diversos puntos de vista. O puede concluir en la fijación por escrito de los argumentos utilizados y de las conclusiones o acuerdos alcanzados. En este caso hay un producto, en el primero no. Cualquier actividad (incluso las expresivas) pueden concluir en alguna forma de producto, aunque sea en forma de grabación o de notas de observación. Eso permitirá volver sobre esa actividad, poder aprovecharla para fases posteriores (y quizás más profundas) de trabajo, etc.

Los productos de las actividades poseen así una doble funcionalidad: refuerzan la autoestima de sus autores (o cuando menos su capacidad autovalorativa) y se convierte en testimonios del trabajo realizado que pueden ser utilizados como elementos de documentación y como recursos para aprendizajes más evolucionados.

Las tareas, en definitiva, operativizan los planteamientos más teóricos y globales en los que nos estemos moviendo en nuestra docencia. En las tareas es donde se descubre el modelo de enseñanza que desarrollamos, de ahí su consideración para valorar nuestro estilo docente y cuáles son los puntos fuertes y débiles de nuestra didáctica. En el capítulo siguiente veremos algunas cuestiones cuyo análisis puede ayudarnos a mejorar la calidad de nuestras clases. Señalaremos aquí tres criterios básicos que podríamos aplicar al análisis de las tareas que llevamos a cabo en clase (o las que encomendamos realizar a nuestros alumnos fuera de clase):

- Criterio de la *validez*: si son congruentes con los objetivos formativos que nos hemos propuesto, esto es, si es previsible que a través de esa actividad consigamos lo que estamos intentando conseguir.
- Criterio de la *significación*: si la actividad en sí misma es relevante, si tiene interés y merece la pena hacer lo que en ella se pide.
- Criterio de la *funcionalidad*: si es realizable desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe ser realizada y si es compatible con el resto de los

componentes del proceso didáctico.

Aunque planteados en términos muy genéricos, algunos de estos aspectos pueden resultarnos muy interesantes a la hora de analizar nuestra docencia. No es infrecuente escuchar quejas de los estudiantes de que las tareas o trabajos que les mandamos hacer son excesivos y se acumulan los de unas materias y otras (deficiencias en el criterio de *funcionalidad*) o que se trata de actividades poco interesantes para ellos (problemas de *significación*) o poco pertinentes para lo que están estudiando (conflictos de *validez*).

VI. Comunicarse-relacionarse con los alumnos

Estamos ante una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. En algunas de ellas aparece como el contexto en el que se produce la competencia (por ejemplo, en los intercambios de información, en la actuación metodológica, etc.). En alguna otra de las competencias analizadas aparece como el marco de referencia en función del cual las decisiones docentes toman sentido (por ejemplo, cuando uno está planificando el programa de su asignatura debe tener en mente el grupo de alumnos con el que trabajará).

Uno de los componentes básicos de la enseñanza es el *encuentro*. Y es justamente ese encuentro la condición que define buena parte de su sentido formativo. Es difícil saber qué pasará, desde el punto de vista de la formación, cuando nuestros alumnos puedan seguir sus cursos por internet. Posiblemente se vayan estableciendo otros mecanismos telemáticos a través de los cuales seguir ejerciendo esa *influencia optimizadora* que forma parte sustantiva de cualquier proceso de formación.

En cierto sentido, toda comunicación conlleva esa orientación a la influencia: quien comunica (la fuente) pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación *intencionalmente* desarrollada para que los sujetos se formen.

La extendida idea de que enseñar es «transmitir conocimientos» resulta claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen dentro del proceso de relación profesores-alumnos. La enseñanza abre procesos de intercambio que van mucho más allá que el de las informaciones. Como ha quedado reflejado insistente en la filosofía de fondo de este libro, coincido a este respecto con la idea de Bradford (1973)³⁹ de que la enseñanza se construye fundamentalmente a través de la relación interpersonal, del encuentro:

«El proceso de enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.

El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual».

Algunos modelos de enseñanza universitaria insisten en la importancia de rescatar esta cualidad interactiva de la docencia que se ha ido perdiendo progresivamente a favor de una perspectiva más instruccional y descomprometida de la dimensión formadora.

No podemos dejar de plantearnos que los cambios acaecidos en la Universidad en los últimos años han provocado profundas transformaciones en la naturaleza de estas relaciones entre profesores y alumnos que imponen nuevas condiciones al desarrollo de esta competencia de los profesores. Gestionar hoy las relaciones interpersonales en la enseñanza universitaria presenta importantes retos. Intentaré revisar algunos de ellos.

Clases numerosas

Los estudios internacionales en torno a las clases numerosas han dejado claros algunos aspectos importantes en relación al desarrollo de una docencia de calidad. Algunas de estas conclusiones de los estudios son preocupantes y merecen ser tomadas en consideración. Por ejemplo, que el fracaso escolar y el abandono se incrementan notablemente. Que el contacto entre profesor y alumno (individual) acaba siendo mínimo. Que ello hace imposible, de facto, esa interacción colaborativa entre docente y alumnos que se produce únicamente en la medida en que el profesor los conoce y puede seguir su proceso de aprendizaje. Esta característica del conocimiento individual de los estudiantes ha sido señalado como uno de los rasgos de calidad de la enseñanza universitaria (Moses, 1985⁴⁰; Brown, 1978⁴¹) y una de las competencias básicas para llegar a ser un docente universitario de calidad (Baume, 1993⁴²).

Los grupos masivos provocan, además, el sentimiento de anonimato en los estudiantes que suele conllevar, en algunos, reacciones de miedo e inseguridad (lo cual es la antítesis de una enseñanza de calidad, Gibbs y Jenkins, 1992⁴³). Añádase a ello las dificultades para hacer preguntas. Los grupos grandes suelen imponer más, sobre todo a los alumnos más tímidos e inseguros, y tienden a propiciar una actitud más pasiva y receptiva por parte del alumnado en general.

El sistema español, en el que predominan clases masivas (sobre todo en los primeros ciclos que es cuando los alumnos podrían necesitar de una supervisión más estrecha por parte de sus tutores) no hace mucho para facilitar esa relación personal con los estudiantes. Feldman (1976)⁴⁴ en su revisión de estudios sobre calidad de la enseñanza hace aparecer este aspecto como uno de los componentes básicos de la enseñanza de calidad según la valoración de los estudiantes: la «capacidad de relacionarse con ellos» es la cualidad de los docentes que los estudiantes tienden a valorar más.

Estilo de liderazgo a asumir por el docente

Los profesores debemos gestionar un proceso de trabajo en el que participan muchas

personas. Eso nos convierte en líderes y la forma en que ejerzamos dicho liderazgo va a constituir una importante condición de nuestra actuación docente.

Las clases y en general los diversos espacios formativos constituyen *escenarios relacionales regulados*: las cosas deben funcionar de una cierta manera, existen unas exigencias y unas normas y, en definitiva, no todo está permitido. La forma en que las instituciones y cada uno de los docentes interpretan y aplican dicha regulación es lo que constituye el «estilo de liderazgo».

Aunque ha habido muchas matizaciones posteriores, la aportación más clásica y conocida a los estilos de liderazgo la hicieron Lewin, Lippit y White (1939)⁴⁵ que establecieron tres estilos básicos de liderazgo instructivo:

- *Autoritario* o *directivo*: el profesor señala las tareas y la forma de llevarlas a cabo, critica y alaba personalmente, ordena lo que en cada caso debe hacerse para alcanzar el objetivo y distribuye los cometidos individuales.
- *Democrático* o *participativo*: los alumnos participan en la confección de los proyectos y en las decisiones a adoptar en las diferentes actividades. Los cometidos de cada uno se distribuyen de común acuerdo. El líder participa como uno más en las actividades y, en lugar de alabanzas o críticas personales, da instrucciones técnicas o reconoce el trabajo realizado.
- *Laissez-faire* o *pasivo*: la conducta del profesor es pasiva, reacciona tan sólo cuando se lo solicitan los miembros del grupo.

Otros autores llegaron a clasificaciones similares aunque con denominaciones menos connotadas. Así Anderson y Brewer (1945) hablaron de profesores *dominantes* (que basan sus actuaciones en el hecho de que saben más; controlan las actividades a través de órdenes, imposiciones, amenazas o reproches; les desagradan las discusiones y críticas y exigen un clima de obediencia) y profesores *integradores* (que ruegan más que ordenan; comparten la responsabilidad y control de las actividades con los alumnos cuya cooperación buscan de manera habitual; les agrada que los alumnos planteen sus propias ideas y presenten iniciativas).

Es posible que nadie se identifique con un estilo de liderazgo puro: todos tenemos algo de dominantes y algo de integradores. La cuestión puede estar en cuál es la tendencia dominante en nuestra actuación. Tampoco es fácil saber si uno de esos modelos es el bueno y los otros son los malos. A veces las palabras muy connotadas y planteadas en términos de dicotomías morales (autoritario vs. democrático, pasivo vs. activo, etc.) conllevan valoraciones tan fuertes que pierden su sentido descriptivo para convertirse en meros «lemas» axiológicos que no son equiparables (todos tendemos inmediatamente a situarnos en los «mejores» estilos, los que reciben una denominación más aceptable).

Esta cuestión plantea, por otra parte, dos problemas didácticos. En primer lugar, que ni siquiera está demasiado claro en la enseñanza que los modelos más democráticos o participativos funcionen necesariamente mejor que aquellos otros de tonos más directivos. Como señalaba McDermott (1977)⁴⁶ existen formas directivas de

comunicación en clase que tienen éxito y otras que no lo tienen, de la misma manera que existen formas no autoritarias exitosas y otras que no lo son:

«Ningún estilo pedagógico es intrínsecamente mejor que otro. Si alumnos y profesores pueden entender el estilo lo suficientemente bien como para construir sus planes de trabajo y una relación de confianza, entonces la relación funcionará» (Pág. 207).

En segundo lugar, podemos plantear hasta qué punto el estilo de relación es una opción que uno escoge y planifica o es algo que va unido a nuestra particular forma de ser. Ciertamente, los aspectos «gruesos» de la relación pueden y deben ser construidos o reconstruidos por cada docente sea cual sea su tendencia personal. Hay ciertas limitaciones en el trato que deben funcionar al margen de nuestra personalidad: nadie puede insultar, ser brusco y agresivo, o faltar al respeto, etc. Ninguna característica o forma de ser justifica comportamientos de ese tipo. Pero otra cosa distinta son los matices de la relación: la simpatía, la extroversión, la proximidad a la gente, la mayor o menor formalización de las relaciones, etc. Este tipo de cosas forman parte de nuestra particular idiosincrasia relacional y resultan difícilmente alterables. En todo caso de nada sirve escoger ser de una manera u otra, cada uno acaba siendo en clase como suele ser en la vida ordinaria. Lo importante en tales casos será ser capaz de «reconocerse» (con los puntos fuertes y débiles también en la dimensión relacional) y hacer lo que esté en nuestra mano para reforzar los puntos fuertes y neutralizar los débiles.

El reto básico para un docente es encontrar ese punto de inflexión adecuado que combine, en la debida proporción, directividad y participación de los alumnos. Por lo que hasta ahora se sabe, el clima de trabajo más adecuado y eficaz es el que integra ambas dimensiones. Entre las conclusiones a las que llegaba Moos (1979)⁴⁷ en su análisis de los climas de clase en diferentes niveles de la enseñanza, hay dos que se refieren a este punto:

- Los estudiantes que manifestaron mayor satisfacción pertenecían a clases caracterizadas por una alta implicación de ellos mismos en las actividades, por una relación personal entre profesores y estudiantes, por desarrollar métodos innovadores de enseñanza y por tener unas reglas bien definidas.
- Las clases en que los alumnos manifestaban un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje combinaban un interés afectivo por los alumnos como personas (dimensión de relación) con el énfasis en un trabajo duro de los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos académicos (y los premios consiguientes), junto con un contexto de trabajo coherente y bien organizado.

Ferre Laevers, profesor y amigo de la Universidad de Lovaina, lleva varios años experimentando un modelo de observación de la enseñanza que se basa en dos grandes conceptos: la *implicación* de los alumnos y el *estilo de relación* de los docentes. Se trata de un modelo aplicado al estudio de las clases de Educación Infantil, pero es perfectamente aplicable, «salvatis salvandis» a la enseñanza universitaria. El *estilo de*

interacción docente toma en consideración tres dimensiones:

- *Sensibilidad* del docente, aspecto clave de la identidad de cualquier tipo de profesor. Se refiere a la forma en que los profesores somos capaces de responder a las demandas de nuestros alumnos, de ponernos en su lugar para poder entender el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo, de estar disponibles para ofrecerles el apoyo que precisen.
- *Autonomía* que los docentes conceden a sus estudiantes. Esto es, la libertad de movimientos y toma de decisiones de que disponen para definir su propio itinerario de aprendizaje: tareas, recursos, ritmos, orientaciones, etc.
- *Estimulación* que los propios profesores ejercen en el proceso, la forma en que lo guían y dirigen hacia los objetivos planteados.

Como puede constatarse, la sensibilidad es una cualidad transversal que está presente (debería estarlo) en todos los docentes. En cambio, la autonomía y la estimulación aparecen como dos variables que, al menos en cierta medida, se contraponen. Dejar mucho espacio de autonomía supone ejercer en menor grado la actuación de estimulación. Pero es justamente en el juego de equilibrios entre una función y otra como se consigue la docencia de calidad. En algunas ocasiones conviene abrirse más a la autonomía y en otras ejercer un tipo de intervención didáctica más directiva.

En definitiva, el componente relación y la forma en que los profesores universitarios lo hagamos define el «clima» en el que vayamos a desarrollar nuestra docencia. Y juega un importante papel en variables tan importantes como la satisfacción de los sujetos, su implicación en el trabajo y, en definitiva, en su rendimiento. Como señala Moss (1979)⁴⁸:

«La más clara conclusión es, hoy por hoy, que una relación humana satisfactoria tiende a facilitar el desarrollo personal en cualquier ambiente social. Con todo, el énfasis en las dimensiones relacionales es necesario pero no suficiente. Los objetivos de conducta y el rendimiento parecen depender de la combinación de una relación cálida y de apoyo, el énfasis en direcciones específicas de desarrollo personal y un medio ambiente razonablemente claro, ordenado y bien estructurado».

Gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales en el aula y en el conjunto de actividades y escenarios en los que se desarrolla la docencia, no es, ciertamente, una cuestión sencilla. Para muchos profesores supone, sin duda, un quebradero de cabeza y un desgaste permanente de energías emocionales. Les cuesta mucho, suelen contar, hallar el equilibrio correcto entre la distancia que facilita el respeto y la proximidad que propicia la cordialidad, entre su papel de juez (que a la postre debe evaluar y certificar un cierto nivel de rendimiento) y el de amigo o «colega» que se pone a su disposición para lo que quieran demandar. La ruptura de los antiguos formatos de la relación entre profesores y alumnos que se ha producido en numerosos centros de Educación Superior ha provocado una cierta desorientación en algunos profesores, sobre todo los más jóvenes. A falta de armas más convincentes para mantener el orden y control de la situación, hipertrofian la importancia de las evaluaciones y hacen depender de ellas su

autoridad. En otros casos, la salida es justamente la contraria, evitar los conflictos a toda costa, ceder a las reivindicaciones crecientes de los estudiantes y condicionar a la voluntad y disposición de ellos el desarrollo del curso y las exigencias del aprendizaje. A mi manera de ver, ambas soluciones son erróneas por lo que tienen de exceso y de renuncia del profesor a mantener su responsabilidad académica en los límites adecuados y manejando las armas que la propia identidad profesional pone a su disposición.

No sé si estaré escribiendo alguna herejía pedagógica pero, en mi opinión, los alumnos universitarios no necesitan que les queramos. Ya les quieren sus novios y novias, sus padres y/o sus hijos. Ni debemos precisar que ellos nos quieran (aunque los actuales sistemas de evaluación del profesorado pueden tentarnos a ir en esa dirección). Tampoco, desde luego, hemos de precisar que los estudiantes nos teman (eso constituye un rasgo patológico de algunos profesores que precisan de urgente atención psicológica). Nuestra relación ha de moverse en el terreno profesional, en el ejercicio sensato de nuestro oficio de enseñantes: ayudarles, en la medida de nuestras posibilidades, a alcanzar el dominio de la disciplina de la que somos responsables.

Como en cualquier relación próxima es bastante probable que aparezcan conflictos y diferencias en las percepciones y expectativas de unos y otros. Problemas sobre los que habrá que negociar. Pero negociar no puede nunca suponer ceder en cuestiones fundamentales. Ni tampoco enrocarse en la defensa de asuntos menores que bien podrían ser modificados o readjustados sin alterar lo esencial.

Más allá de los estilos de liderazgo han ido apareciendo en los últimos años algunos elementos relacionales que han llevado a intensificar las salvaguardias en las relaciones entre profesores y alumnos (sobre todo entre profesores y alumnas).

Los países mediterráneos y latinos han solidado prestar, por lo general, menos atención a este tipo de problemas. Pero sin embargo, las nuevas sensibilidades obligan a prestarles una atención muy particular.

Ignoro hasta qué punto es verdad lo que cuentan nuestros colegas norteamericanos, por ejemplo, de que cualquier tipo de gesto o comentario que se aleje de la estructura más formal puede ser valorado allí como conducta de «acoso sexual». Las tutorías han de hacerse con las puertas de los despachos abiertas, las conversaciones individuales han de limitarse a lo estrictamente necesario (y siempre en asuntos relacionados con los estudios) y, por supuesto, ningún tipo de relación informal es bien vista. Es una especie de obsesión, según cuentan, que ha llevado a formalizar en exceso los intercambios y a aumentar las distancias entre profesores y alumnos.

Al menos para los profesores varones esta nueva sensibilidad supone la necesidad de una vigilancia activa en las formas de trato que establecen y en el «lenguaje» que emplean. Seguramente no es una circunstancia que difiera mucho de la que se les plantea a otros profesionales en sus respectivos trabajos. Pero en el caso de los docentes yo creo que las exigencias son mayores porque también la sensibilidad es mayor. Lo peor de todo este proceso es esa permanente sensación de culpa (en los hombres) y de riesgo (en las mujeres) que acaba contaminando cualquier forma de relación entre unos y otros.

El clima de la clase

Un concepto importante a la hora de analizar las relaciones interpersonales que se producen en nuestras clases es el de *clima*. Se trata de un concepto excesivamente

amplio y borroso en el que se integran muchas dimensiones:

«El clima de una institución educativa resulta del tipo de programa, de los procesos utilizados, de las condiciones ambientales que la caracterizan como una institución y como un agrupamiento de alumnos, de los departamentos, del personal, de los miembros de la dirección. Cada institución posee un clima propio y distinto. El clima determina la calidad de vida y la productividad de los profesores y de los alumnos. El clima es un factor crítico para la salud y para la eficacia de una escuela. Para los seres humanos, el clima puede convertirse en un factor de desarrollo» (Fox, 1973)⁴⁹

El concepto de clima puede aplicarse a las diversas instancias institucionales (a la Universidad en su conjunto, a cada Facultad, a cada Departamento) y también al funcionamiento de las relaciones interpersonales en las clases. A este último aspecto nos referiremos aquí. Me remito a un trabajo anterior⁵⁰ para quienes deseen profundizar en el tema del clima institucional y sus efectos sobre la docencia.

La clase (o cualquier otro espacio específico de formación) constituye un escenario más doméstico y especializado. Eso hace que analizado el clima en el contexto de un aula o laboratorio, esté más saturado de componentes afectivos (en lo que se refiere a las relaciones interpersonales) y aspectos vinculados a la realización y gestión de las tareas instructivas. Ello no obsta para que sigan manteniendo su importancia otros aspectos más genéricos que afectan al conjunto de la organización como, por ejemplo, la comunicación y el poder.

El análisis del clima de las clases ha ido evolucionando desde modelos muy globales (que incidían sobre todo en el estilo de liderazgo ejercido por el profesor: se ha hablado así de *climas directivos* frente a *climas integradores*) hasta perspectivas más pormenorizadas en las que se empiezan a tomar en consideración otros factores (las características de los estudiantes, las condiciones de trabajo, la presión del currículum, los recursos existentes, etc.). Así, aspectos tales como la *satisfacción* de profesores y alumnos, la *dificultad* de las tareas, los *conflictos*, los diferentes *estilos de agrupamiento* de los estudiantes (tanto los llevados por el profesor como los surgidos espontáneamente), el nivel de *intimidad* de las relaciones o la *apatía* se van incorporando a las dimensiones consideradas a la hora de establecer el «clima» de la clase (Walberg, 1969)⁵¹.

Para analizar el clima se han desarrollado muchos instrumentos. Se trata, por lo general, de cuestionarios en los que se pide a los miembros de una organización que valoren algunas de las características de la estructura y dinámica de la organización a la que pertenecen. Eso significa que normalmente se adopta una visión no objetiva sino intersubjetiva: el clima no es algo que existe como realidad objetiva, es la forma en que los sujetos perciben la situación. Otras metodologías (menos desarrolladas por el mayor coste que implica su aplicación) utilizan la observación y las entrevistas en profundidad. Con frecuencia se han hecho también estudios de casos para llegar a determinar con mayores matices las características del clima de una organización específica mediante estudios longitudinales y metodologías combinadas. En estos casos, los componentes a analizar en las organizaciones estudiadas dependen del propósito de la investigación y,

por lo general, suelen ser fruto del consenso entre la organización estudiada y quienes han de realizar el estudio (que pueden ser miembros de la propia organización).

Uno de los instrumentos más conocidos de estudio del clima organizacional es el WES (Work Environment Scale)⁵² cuyo autor es Moos (1974)⁵³. El WES está construido sobre la base de diez subescalas que analizan tres componentes básicos: las relaciones interpersonales, la autorrealización de los sujetos en el seno de la organización y la dinámica de estabilidad/cambio en el conjunto de la organización.

Dentro del análisis del clima de la clase podemos referirnos a una versión del WES adaptada al estudio del clima en las clases que se denomina CES (*classroom environment scale*) y ha sido ampliamente utilizada en nuestro país (bajo la denominación EAE: *Escala de ambiente escolar*) de la mano de Sierra y Fernández Ballesteros⁵⁴ que la adaptaron y de Villar Angulo⁵⁵ que la introdujo en los ambientes de la investigación didáctica. La EAE consta de noventa ítems organizados en nueve subescalas que cubren las mismas tres dimensiones del WES: Relaciones interpersonales, Autorrealización (aquí se le denomina *Desarrollo personal*) y Estabilidad-Cambio de la Organización (en este caso se consideran separadamente la dimensión *Mantenimiento del sistema* y la dimensión *Cambio del sistema*). Las subescalas son las siguientes⁵⁶:

1. *Implicación*: recoge el grado de interés y participación de los alumnos en las actividades de clase.
2. *Afiliación*: recoge el nivel de sintonía, afecto y cohesión grupal existente en el grupo así como la satisfacción por pertenecer al grupo y la disponibilidad a cooperar con los compañeros.
3. *Apoyo del profesor*: recoge el grado de atención que el profesor presta a los alumnos así como si demuestra interés y confianza en ellos.
4. *Orientación a la tarea*: si se les presta mucha atención a las tareas y a su correcto desarrollo y conclusión; si hay un fuerte nivel de presión cara a la consecución de los objetivos.
5. *Competitividad*: refleja el nivel de competitividad existente en la clase y también el nivel de dificultad que los alumnos/as les atribuyen.
6. *Orden y organización*: recoge el nivel de organización de las actividades desarrolladas en clase así como si se producen en un ambiente de silencio y orden.
7. *Claridad de las normas*: recoge el nivel de publicidad de las normas (si todo el mundo las conoce) así como si se conocen las consecuencias que se derivarán caso de no cumplirse adecuadamente.
8. *Control del profesor*: recoge la forma en que el profesor reacciona ante las conductas de los alumnos (sobre todo en casos de incumplimiento de las mismas). Severidad-permisividad de las reacciones.
9. *Innovación*: variedad y riqueza de las actividades desarrolladas en clase. También

nivel de participación que se permite a los alumnos en su selección y planificación.

Como se puede ver, la idea de «clima» recoge un conjunto de aspectos que, se supone, condicionan la calidad del funcionamiento del aula. A veces, en la terminología coloquial solemos hacer referencia a esa perspectiva del clima. «Hay un gran clima de trabajo» en la clase, o «el clima es realmente cordial», o «se observa un clima muy enrarecido, desconfiado». De alguna manera son condiciones que caracterizan el trabajo en el aula y que afectan de manera fundamental al nivel de satisfacción que podemos sentir en nuestro trabajo.

La relación entre «clima» y satisfacción en el trabajo está ampliamente recogida en los resultados de diversas investigaciones (Hellriegel y Slocum, 1974⁵⁷; Pritchard y Karasick, 1973⁵⁸; Zeith, 1983⁵⁹). También en el contexto español se ha constatado una relación positiva entre clima escolar y satisfacción. La investigación del CIDE (Muñoz Repiso y otros, 1995)⁶⁰ establece una alta correlación ($r=0,65$) entre datos relacionados con el clima y satisfacción en los centros escolares.

Algunas dimensiones del clima parecen ejercer una influencia más clara sobre la satisfacción. Brunet (1992)⁶¹ destaca el tipo de relaciones interpersonales existente, la cohesión del grupo de trabajo, el grado de implicación en la tarea y el apoyo recibido en el trabajo.

En definitiva, que la habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción profesor-alumnos es un importante componente del perfil profesional de los docentes. Desde el punto de vista de la formación no se trata tanto de dotarse de unas técnicas relacionales (aprender técnicas para saber diseñar formas de relación y resolver los problemas que sobrevengan) cuanto de estar en disposición de someter a análisis permanente los procesos interactivos en los que estamos implicados. Aprender técnicas está bien y ayuda en algunos aspectos (saber dirigir una reunión, saber desarrollar una mediación formal en un conflicto, etc.), pero como las relaciones se construyen con elementos no sólo racionales sino también emocionales (que con frecuencia ni siquiera son conscientes), la pura técnica es insuficiente y se precisa de esa revisión permanente.

Ése es el gran papel que juega la *metacomunicación* (comunicarse sobre cómo nos comunicamos, someter a análisis la propia comunicación) en los procesos relacionales. De vez en cuando viene muy bien parar un momento el proceso habitual del curso y preguntar a nuestros alumnos cómo van las cosas, cómo se sienten, cómo valoran el estilo de trabajo que estamos llevando a cabo y las formas de relación que mantenemos. Es un momento, que si se lleva a cabo de una manera honesta y abierta (no como quien desea cumplir un trámite en el que no cree, o como quien veladamente amenaza a quienes se atrevan a plantear problemas) suele dar mucho juego y el profesor se hace consciente de ciertas percepciones de los alumnos de las que no sabía nada. Es un momento interesante para que uno mismo, como profesor, pueda exponer también sus propias sensaciones con respecto al grupo y plantear abiertamente la necesidad de reforzar ciertos aspectos de su participación. De esta manera, y sin necesidad de llegar a catarsis emocionales más propias de terapias de grupo, el hecho de intercambiar percepciones ayuda mucho a entenderse y reforzar ese clima de confianza y respeto mutuo que favorece, a la larga, el nivel de satisfacción y los resultados del aprendizaje. Hay que considerar, además, el valor intrínseco que ese tipo de actuaciones tiene como aprendizaje en sí mismo: los alumnos aprenden la importancia de las relaciones y de qué forma pueden ser revisadas y cuidadas.

VII. Tutorizar

La competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Resulta muy importante rescatarlo en toda su profundidad pues tanto su sentido como su proyección práctica están, en la actualidad, en entredicho. Los fenómenos de masificación de la Universidad, el deslizamiento de la docencia a actuaciones vinculadas casi exclusivamente a la explicación de los contenidos científicos de la disciplina, la creciente borrosidad de la función formadora del profesorado han ido provocando una notable pérdida de identidad de la tutoría. Muchas veces, se queda en un puro compromiso administrativo en el que ni los profesores ni los alumnos creen excesivamente.

Las tutorías se realizan formalmente (los profesores colocan en las puertas sus horarios de tutoría y en buena parte los cumplen) pero los alumnos no acuden a ellas salvo en momentos muy concretos (proximidad de exámenes, revisión de exámenes, incorporación tardía al curso, etc.)

Según Shea (1992)⁶², la historia de los tutores comienza en tiempos de Ulises. Cuando Ulises se va a la guerra de Troya encomienda el cuidado de su hijo Telémaco a un tutor, llamado Mentor (por eso los ingleses han adoptado la denominación de «mentores» para los tutores). Desde esos lejanos antecedentes, la idea de los tutores y mentores ha estado siempre ligada a la de personas de confianza que pueden actuar de consejeros, amigos, maestros o de personas prudentes dispuestas a prestar ayuda.

En todo caso estamos ante una palabra de gran actualidad y de uso habitual en múltiples contextos. «Defensor, guía, protector», son algunas de las acepciones que le atribuye nuestro Diccionario, y tiene algo de las tres cosas: es el profesor que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante; es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es el orientador técnicamente competente capaz de guiar por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.

Diversos tipos de tutoría

El primer nivel de análisis se refiere a la tutoría como componente de la *figura y función de todo profesor*. Este sentido general de lo que supone ejercer la función tutorial llega a impregnar el propio concepto de profesor. Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no sólo enseñante sino también tutor de sus estudiantes. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en ese sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de «función orientadora» o «función formativa» de la actuación de los profesores.

A veces se tiende a separar la función instructiva de los docentes de su función orientadora o tutorial como si pertenecieran a dos ámbitos diversos de su actuación

formativa: pertenecen a órdenes de actuación distintos, suelen decir; tienen propósitos distintos; se llevan a cabo en momentos distintos; exigen una preparación distinta, etc. Algunos de esos argumentos son ciertos, pero la conclusión no me parece correcta. Nuestro papel de tutores (en esta primera acepción de la tutoría) está inextricablemente unido a nuestro papel de enseñantes. Y de hecho, la parte principal del apoyo que habremos de ofrecer a nuestros estudiantes se refiere especialmente a aspectos vinculados a la enseñanza (cuestiones no bien entendidas, problemas con los textos que hay que manejar, aclaraciones con respecto a las actividades, asuntos relacionados con la evaluación, etc.).

Por eso, creo que ser buen enseñante implica ser buen tutor. Al menos, como digo, en esta primera acepción de la función tutorial. Veremos que esto es distinto cuando nos refiramos a otras versiones de la tutoría.

Una visión más restringida de la *tutoría* viene dada cuando dicha función adquiere un perfil más formal y especializado. Hablamos así de los tutores para referirnos a aquellos profesores especialmente *encargados de supervisar* el trabajo que se desarrolla en un grupo, una clase o un estudiante individual. Ser tutor significa ser aquel profesor, que en representación de los otros profesores que atienden a ese grupo de alumnos, está especialmente encargado de atender a las necesidades y problemas que vayan surgiendo.

El tutor cumple, en este sentido, varias funciones:

- Representa al conjunto de los profesores frente al grupo de alumnos y a éste frente al grupo de profesores.
- Sigue más de cerca el trabajo que realiza el grupo y cada uno de los alumnos que lo forman y los asesora en aquellos aspectos en que resulte preciso (a iniciativa de los profesores, de los alumnos o del propio tutor).
- En los niveles educativos en que esto tiene sentido, es la persona que atiende a los padres de los alumnos en aquellos aspectos de la enseñanza que se refieren al trabajo formativo que se realiza en el centro escolar.
- Cumple diversas funciones relacionadas con la gestión burocrática de la enseñanza (calificaciones, ausencias, sustituciones) al grupo que atiende como tutor.

En definitiva, en este segundo nivel, la función tutorial se independiza de la función docente y adquiere matices y competencias propias. Los tutores siguen siendo profesores pero su trabajo como profesores es distinto del aquel que deben hacer en tanto que tutores. En este sentido la tutoría deja de ser un componente sustantivo de la función docente y pasa a ser un componente complementario y distinto de dicha función.

Este tipo de actuación tutorial está menos extendido en la enseñanza universitaria que en otros niveles de la escolaridad. De todas formas, cada vez se habla más de introducir formatos tutoriales de este tipo destinados a garantizar mayores niveles de coordinación en las acciones formativas que se llevan a cabo en la Universidad. La atomización de los centros de toma de decisiones (Junta de Gobierno, Facultades, Departamentos, Profesores individuales) hace que no siempre esté claro a quién se puede acudir en caso

de dificultades o quién puede actuar de interlocutor ante demandas individuales o colectivas de los estudiantes y ante sus propuestas de mejora (sobre todo cuando éstas trascienden la actuación de un profesor/a concreto).

Especial referencia suele hacerse a la conveniencia de introducir este tipo de tutorías en relación a los alumnos de primer año.

En este caso los tutores jugarían el papel de intermediarios y a la vez de valedores del grupo de alumnos que tienen a su cargo.

Un nivel diverso de configuración de la función tutorial es justamente la que se produce en la *enseñanza a distancia*. En estos modelos, la figura de los tutores adquiere una identidad propia y distinta a la función docente. Los tutores ya no son profesores (no precisan serlo) y ejercen tareas claramente diferenciadas con respecto a aquellos. Algunos sistemas de educación a distancia diferencian claramente entre la figura del profesor y la figura de los tutores y atribuyen a cada uno un estatus y tareas formativas diferentes.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y, hasta donde sé, en la Universidad Oberta de Cataluña, la acción formativa es compartida por «profesores» (responsables de la planificación de los programas, la redacción de los textos y de la gestión del curso en su conjunto) y «tutores» (responsables del seguimiento y apoyo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje) que constituyen dos cuerpos claramente diferenciados en lo que se refiere al estatus académico e institucional, en lo que se refiere a las tareas a desarrollar, etc.

Cabría hablar de otra modalidad diferente de la tutoría: cuando se refiere al periodo de prácticas o al *practicum* que muchas de las carreras han introducido en sus respectivos Planes de Estudios. Las cosas se complican más en esta acepción, pues nos vamos a encontrar con dos tipos (e incluso más) de tutores de prácticas: por un lado, los que son profesores universitarios responsables de un grupo de alumnos en prácticas y por otro, los tutores de prácticas que son trabajadores de esa empresa o institución que recibe a los alumnos y los atiende (se supone que los forman) durante el periodo de prácticas.

Este tipo de tutores tiene su propia problemática y conlleva condiciones propias en lo que se refiere a la selección, formación, condiciones de actuación, etc. de los tutores (Zabalza y Cid 1998)⁶³.

La tutoría es una función que presenta diversas formas de desarrollo. En tanto que competencia docente exige también distinto tipo de formación para su ejercicio. En resumen, el concepto de tutoría y la denominación de tutor está muy extendida aunque no siempre resulta bien comprendida, por la fuerte polivalencia que encierra. La denominación *tutor* puede ser aplicada a diversos niveles y en relación a diversas formas de actuación. Cualquiera de las figuras de tutores con que nos podamos encontrar podrían ser situadas en alguno de los niveles de la tutoría señalados en el punto anterior; por ejemplo, cuando se señala que los profesores de Universidad debemos desarrollar seis horas semanales de tutoría para nuestros alumnos nos estamos refiriendo a la *tutoría del primer nivel* (la función tutorial como componente básico de la función docente). Cuando se insiste en la importancia del tutor para atender las deficiencias detectadas en

«técnicas de estudio» o sistemas de trabajo de una clase, nos estamos refiriendo a la *tutoría del segundo nivel* (la función tutorial como actuación complementaria a la función docente); cuando se destaca la importancia de los tutores en el apoyo a los estudiantes a distancia para orientarlos y supervisar su trabajo, nos referimos a la *tercera acepción de la tutoría* (la tutoría como actividad diferenciada e independiente de la docencia) y cuando hablamos de quién y cómo atender a nuestros alumnos en los períodos de prácticas en empresas o instituciones estamos refiriéndonos a los tutores del *prácticum*.

Los varios niveles de tutoría podrían darse simultáneamente en una misma persona, que sin embargo, sabría perfectamente en qué sentido y momentos actuaba en tanto que tutor de un nivel y en qué momentos actuaba como de otro nivel.

Los cuatro niveles de tutoría completan, como puede verse, una imagen amplia y polivalente de los profesores. Se entrecruzan en horizontal y vertical enriqueciendo las tareas propias de la profesión docente. Pero aunque están relacionadas, no se confunden y si queremos tener una idea clara de qué es la tutoría y qué contenidos o tareas incluye hemos de ser capaces de saber diferenciar entre sus diversos niveles.

Dándole una orientación un poco diferente, Colleen McLaughlin (1999)⁶⁴, profesora especialista en orientación de la Universidad de Cambridge, describe la acción tutorial en cuatro dimensiones: — Relación en la que una persona intenta ayudar a otra, en un contexto individual o en grupo, a explorar un problema, un proceso de desarrollo o un suceso especial, como por ejemplo llevar a cabo una fase de transición de una situación a otra.

- Existen ciertas habilidades identificables que pueden favorecer ese proceso. Entre ellas podemos citar la de escuchar, tener empatía, ser capaz de afrontar nuevas acciones y de facilitar su desarrollo. Esas habilidades capacitan al tutor para entender tanto sus propios sentimientos, pensamientos y acciones como los de los demás y para utilizar esa comprensión de una forma productiva.
- Existe la creencia de que la capacidad de autoconocerse resulta muy beneficiosa y que su desarrollo forma parte sustantiva de la formación como tutor.
- Es un proceso de intervención que incorpora pensamientos, sentimientos y acciones.

Añade la autora que para muchos tutores la función tutorial constituye una especie de marco de referencia para pensar sobre el sistema social en su conjunto.

Esta perspectiva destaca el sentido que la tutoría tiene como relación de ayuda que trasciende lo meramente académico para entrar también en lo personal (lo personal del tutor y lo personal del estudiante que recibe la ayuda). Deja igualmente claro que no se trata sólo de una mera disposición personal sino que el ejercicio de la tutoría conlleva una serie de cualidades y técnicas que los tutores debemos poseer. Es decir, que no se nace tutor (no es una cualidad que esté vinculada a características personales innatas: sensibilidad, simpatía, empatía, etc.) sino que uno debe formarse para poder ejercer

dicha función adecuadamente.

Funciones del tutor universitario

Aunque la normativa que rige las actuaciones de los profesores universitarios hace alusión expresa a su actuación como tutores, dicha mención se queda en el terreno de lo material. Se marca el tiempo que se ha de dedicar a esa función, pero sin especificar qué se supone que hay que hacer durante ese tiempo. La idea más genérica es que durante el tiempo marcado para las tutorías hay *que ponerse a disposición de los estudiantes para ayudarles en aquello que soliciten*.

En ese sentido, se trata de una función *borrosa* y de escasa previsibilidad. Quizás por eso cada profesor trata de llevarla a cabo lo mejor posible, pero sin saber si es eso lo que se supone que se debe hacer. Esa condición hace también que existan muchas diferencias entre profesores en cuanto a su disponibilidad y al tipo de ayuda que están dispuestos a prestar. Sobre lo que cada uno hace dentro de la tutoría no sabemos mucho.

Un grupo de profesores de Santiago de Compostela que hemos impartido cursos de doctorado en Brasil denominábamos a esos momentos de tutoría el tiempo de *confesionario*. Y en verdad se parecía mucho a eso. Los profesores nos metíamos en unos cubículos reducidos (que se llamaban justamente así, despachos de tutorías) y por allí iban pasando los estudiantes que deseaban hablar con nosotros.

En términos generales podría pensarse que la tutoría sirve para llevar a cabo una serie de funciones de diverso tipo. En primer lugar, una función general y básica de apoyo en los procesos de formación: *prestar guía y apoyo a los estudiantes y ayudarles a resolver los problemas que se les vayan presentando tanto en relación a nuestra disciplina como en relación a la carrera en su conjunto*. Ésta es la función formativa fundamental de las tutorías que acaba englobando a las otras.

También son importantes las funciones más estrictamente curriculares como orientar a los estudiantes en cuanto al contenido del programa de trabajo y a la metodología más adecuada para completarlo. Este tipo de información suele venir incluida en los Programas de las Asignaturas pero esas referencias resultan, con frecuencia, insuficientes. Por eso es preciso recordar en cada nuevo tema las expectativas que tenemos con respecto a él y a qué aspectos nos gustaría que dedicaran más tiempo o dieran más importancia. Igualmente importante suele ser asesorarles en la búsqueda de materiales complementarios.

Otra función consistiría en orientar específicamente en relación a aquel tipo de actuaciones, de tipo individual o en grupo, que hayan de desarrollar en el marco de nuestra disciplina (trabajos, lecturas, investigaciones, prácticas, intercambios, etc.).

El aspecto fundamental, en este caso, es ofrecer cuanta información resulte necesaria para que puedan sacar el máximo partido a las diversas acciones formativas programadas. Este tipo de orientación resulta fundamental si se quiere que los alumnos aprendan realmente de y con los trabajos que les mandamos. Con frecuencia estos trabajos se convierten en ejercicios rutinarios (cuando no en simples copias de los de otros años y asignaturas, o, más modernamente, en trabajos bajados de internet) que los

alumnos viven como cargas excesivas y redundantes (muchos profesores encomendando trabajos muy similares).

Además, la función de la tutoría consiste en orientar a los estudiantes con problemas específicos o en situaciones irregulares, sobre todo en aquellas carreras en que los estudiantes no acuden a clase con la frecuencia y sistematicidad que sería deseable. A los profesores se nos plantea el dilema de qué hacer con quienes te dicen que están matriculados en tu asignatura pero que no pueden asistir a clase por alguna razón de peso: viven lejos, están casados y tienen hijos que atender, están trabajando, etc.

Cabe decir que la asistencia es obligatoria y que en una Universidad convencional no existen los «no asistentes», que para eso está la UNED. Pero con eso no resolvemos el problema. Ellos saben que no asistir a clase les va a acarrear múltiples problemas pero pese a todo están dispuestos a hacer el esfuerzo necesario para sacar adelante unos estudios que, sin duda, constituyen un punto clave en sus expectativas.

Algo similar cabría decir con los estudiantes repetidores, con aquellos que tienen conocimientos (teóricos, profesionales, de otras carreras) y que están en condiciones de realizar itinerarios formativos particulares, etc.

El tutor también orienta a los alumnos que eligen su materia como una de las de «libre opción» a las que les da derecho la normativa. Para algunos profesores y en algunas especialidades el nuevo escenario creado por la Reforma de los Planes de Estudio ha generado nuevas necesidades de apoyo a los alumnos de otras carreras que se incorporan a la disciplina y, en algunos casos, sin el bagaje previo necesario. La medida es muy interesante desde el punto de vista de la formación, pues supone una puerta abierta a la ampliación de perspectivas y lenguajes por parte de los estudiantes. Pero, ciertamente, plantea un nuevo reto para los profesores que se sustancia en la necesidad de crear dispositivos complementarios de tutoría que les vaya guiando y orientando hacia aquellos aspectos de nuestra materia que puedan ser más útiles para ellos.

En ocasiones, la tutoría desempeña funciones de tipo burocrático o administrativo. Por ejemplo, llevar una ficha de seguimiento de los estudiantes (control de asistencia, control de participación en las actividades programadas, etc.). No es una actividad demasiado habitual en la Universidad, al menos en la pública, donde se otorga un amplio margen de autonomía a los estudiantes. Pero sí lo puede ser con respecto a algunas de las funciones que antes hemos señalado: seguimiento de prácticas, desarrollo de trabajos, de sesiones de laboratorio, etc.

Finalmente, la tutoría desempeña funciones de tipo más *personal*, más vinculadas a problemas, situaciones o expectativas personales de los estudiantes. El hecho de que la tutoría se desarrolle en un contexto más íntimo que el de las clases y en el marco de una relación más personal entre profesor y alumno la convierte en un dispositivo propicio a que surjan contenidos personales en torno a los cuales se solicita la ayuda del profesor (o al menos su comprensión). La relación entre profesor y estudiante transciende, en estos casos, el marco de su propia disciplina y se convierte en «formador» y «orientador» del estudiante.

Las funciones de la tutoría en el ámbito de lo *personal* pueden referirse al desarrollo

de *habilidades de estudio y estrategias* para rentabilizar mejor el propio esfuerzo. Esta función requiere que los profesores tengamos ideas claras con respecto a esta cuestión, lo cual no suele ser habitual. Como mucho la ayuda que estamos en disposición de ofrecer se nutre de nuestra propia experiencia o de nuestras opiniones.

Un colectivo especialmente sensible a este tipo de apoyos es el de los *repetidores*. Para muchos se trata de una situación realmente novedosa. Durante toda su vida tuvieron experiencias de éxito y eso fue, justamente, lo que propició que entraran en la Universidad y que lo hicieran con elevadas expectativas. Pero allí se encuentran con los primeros fracasos. Con frecuencia no saben muy bien qué está pasando o qué podrían hacer para afrontarlos (personal y académicamente). No es un problema de esfuerzo (porque se entregan al máximo al estudio). Tampoco de capacidad (pues la han demostrado fehacientemente durante su escolaridad anterior). Es un problema de desajuste entre las demandas de la institución (o de algún profesor en concreto) y las modalidades de aprendizaje. Por eso se hace tan necesaria la tutoría en estos casos: tanto en lo que se refiere al estímulo personal como a la orientación efectiva en el estudio.

Labor de la tutoría es también el desarrollo y reforzamiento del propio *autoconcepto* y *autoestima*. El profesor de Universidad no tiene por qué ser un confesor, ni siquiera un experto en orientación vocacional pero sabe por propia experiencia lo mal que se pasa en ciertas ocasiones, sobre todo después de reiterados momentos de fracaso en los que no hay nada tan positivo y recuperador como una palabra de ánimo por parte de tu profesor (incluso si es uno de los que con sus suspensos forma parte de las causas del desánimo). Siempre cabe delimitar el problema en lo que tiene de conocimientos o aprendizajes concretos y evitar que la sensación de fracaso se extienda a toda la persona (es muy diferente pensar que uno tuvo mala suerte o que se despistó al responder las preguntas, que suponer que se es incapaz de afrontar con éxito esa materia).

A través de su intervención de apoyo, el profesor puede conseguir que las dificultades se sitúen en el terreno concreto en que se producen y no acaben contaminando la idea que uno tiene de sí mismo y las expectativas que mantiene. Es muy diferente sentir que se tienen ciertos problemas para aprobar una materia que sentirse inútil e incapaz de superar la dificultad o incluso de seguir adelante los estudios.

Reforzar el realismo en relación al propio trabajo y sentar así las bases de una *correcta autoevaluación* es otro punto de gran importancia en la vida universitaria. Muchos estudiantes tienen problemas para situar su trabajo en un contexto apropiado y poder hacerse así una idea cabal de la calidad lograda.

Desde el punto de vista psicológico resulta cómodo (y a veces necesario) tener alguien a quién echarle la culpa de nuestras dificultades. Por eso es frecuente oír que si suspendemos es porque los profesores nos tienen manía. Mucho más formativo resulta, por el contrario, tratar de entender qué es lo que nos ha pasado, cuáles han sido nuestros errores y qué hubiéramos debido hacer para que el resultado final fuera más acorde con nuestras expectativas.

Reforzar el principio universitario del rigor, la constancia, el empeño en la terminación de las tareas, el compromiso con el trabajo bien hecho y con la ética en lo que le

corresponde, etc. forman parte importante de este apartado de la autoevaluación. También en esta función la tarea de los profesores, en tanto que tutores, resulta fundamental.

La tutoría también ayuda a romper el *anonimato* y la *soledad* que impone la actual masificación de las clases, sobre todo en los primeros ciclos. Mucho se está insistiendo en los últimos años en los efectos de la actual masificación de las clases a la que ya me he referido. Como señalaba allí, las clases numerosas ejercen efectos negativos para el aprendizaje: se reduce el contacto entre profesores y alumnos, aumenta la sensación de soledad y anonimato de los alumnos, se formaliza más la actuación del profesor que acaba reduciendo su aportación a cuestiones puramente disciplinares, etc. Cambia también el papel a desempeñar por el propio estudiante (en los grupos pequeños se le pedía intervenir con frecuencia, se organizaban diálogos frecuentes, los compañeros se conocían entre sí, etc.). Por lo general, los grandes grupos tienden a propiciar un papel más pasivo y receptivo por parte de los estudiantes. Suele haber menos oportunidades para realizar evaluaciones personalizadas y menos exigencias respecto a la elaboración de informes escritos (que resultan difíciles de corregir por parte del docente). Con lo cual, las posibilidades de un *feedback* adecuado y frecuente son improbables.

En definitiva, las clases numerosas hacen más necesaria, si cabe, la tutoría organizada. Posiblemente deba tratarse de una tutoría destinada a grupos de sujetos (hacerlo con cada individuo puede resultar inviable debido a las exigencias de tiempo que eso conlleva) con los cuales se puede analizar con mayor aproximación a lo personal el proceso de trabajo que cada uno de ellos lleva.

Reforzar el *espíritu crítico* de los estudiantes con respecto a su propia actitud en relación a los estudios, en relación a la profesión y, si cupiera, en relación a la vida en general, es otro de los cometidos de la tutoría.

Los profesores de Universidad, en tanto que tutores, pueden establecer algunas pautas que supongan un estímulo hacia puntos de mira elevados. Si no es a través de sus profesores los estudiantes no van a tener muchos referentes para construir un sistema de valores y creencias acordes con lo que debiera ser el «talante» universitario y con la «cultura» profesional de su carrera. Esto suena un poco raro y quizás provoque una sonrisa despectiva en algunos compañeros. Pero no se trata de hacer un discurso pastoral ni de convertirse en director espiritual a la vieja usanza. Al contrario, la cuestión es tan simple como llamar la atención sobre la tendencia, a veces tan extendida, de aplicar la ley del mínimo esfuerzo y de convertir la carrera (sus estudios) en un mero trámite; transmitir explícita e implícitamente los valores propios de la profesión (que uno se convierte en enseñante no sólo porque sea una profesión «cómoda», que ser médico es mucho más que ganar dinero, que ser un buen ingeniero o un físico nuclear no implica cerrarse a otro tipo de cultura y de perspectivas más humanísticas) y por último, que nuestro compromiso con los estudios no debe hacer olvidar otros de más amplio espectro (desde los lúdicos hasta los culturales y sociales).

Todas estas cosas se transmiten más por ósmosis, por contagio de la forma de ser y de

expresarse del profesor, que por mensajes explícitos. Pero, de una manera u otra, se trata de una aportación y un estímulo formativo que los estudiantes precisan para construir sus propios criterios (que no tienen por qué coincidir con aquellos que a su profesor le parecen más adecuados). Pero si los profesores «pasamos» de estas cosas, los únicos mensajes claros que los estudiantes reciban serán los de los medios de comunicación y los de la cultura social vigente, seguramente menos propicios al establecimiento de criterios profesionales equilibrados y formativos.

En definitiva, la tutoría posee un fuerte potencial de influencia sobre los diversos aspectos que se relacionan con el desarrollo personal de los estudiantes. El dicho castellano de que algunos «han pasado por la Universidad pero la Universidad no ha pasado por ellos» tiene que ver con este aspecto. Como profesores podríamos plantearnos si, cuando tal cosa sucede, la causa es atribuible a los estudiantes o a que nosotros no hemos cumplido adecuadamente con las funciones formativas que nos correspondían. Ni que decir tiene, en cualquier caso, que el ejercicio de estas funciones tutoriales pasa siempre porque el alumno las demande. No se trata de imponérselas ni de presionar en una determinada dirección. Como se señalaba al principio, el componente básico de toda tutoría es la *disponibilidad al servicio*.

Dilemas de la tutoría universitaria

La propia complejidad de la función tutorial hace que su ejercicio se mueva dentro de una serie de dilemas que complican la actuación como tutores de los profesores de Universidad. Existen muchos más, pero me gustaría señalar aquí tres dilemas importantes en el ejercicio de la tutoría en la Universidad:

Dilema entre apoyo y control. Al hablar de las funciones de la tutoría señalaba antes que coexisten funciones orientadas al *apoyo* a los estudiantes con funciones burocráticas o de *control*.

Deben prevalecer siempre las primeras pero también es cierto que los estudiantes universitarios son adultos y deben hacerse responsables de las opciones personales y de trabajo que adoptan.

Algunos profesores se preguntan: «¿Por qué voy a estar yo dispuesto a ayudar a aquellas personas que no hacen lo que está en su mano para mejorar su rendimiento? Si alguien se pasa las clases haciendo otras cosas, si falta con frecuencia y no entrega sus trabajos, no debe contar con mi disponibilidad para ayudarle en sus dificultades».

Sentimientos de este tipo nos sitúan ante el dilema del *apoyo* frente al *control*. ¿Hasta dónde hemos de llegar? ¿Dónde empieza y acaba y a qué asuntos afecta la necesidad de atender a cada alumno particular por encima de la atención que se presta al grupo en general?

El predominio del apoyo convierte a los profesores en objeto de demandas no siempre justificables ni atendibles; el del control destruye la esencia misma de la tutoría, convirtiéndonos en vigilantes del cumplimiento del compromiso de cada cual.

El deslizamiento hacia el control suele aparecer como apego a la normativa. Los profesores justifican su distanciamiento de las demandas de los estudiantes acudiendo a la normativa y apoyándose en ella: la obligación de asistir a clase, la necesidad de seguir a rajatabla las diversas exigencias del curso, el imperativo del programa, etc. En ese contexto casi carece de sentido que los estudiantes planteen las circunstancias o necesidades particulares en las que se mueven en ese momento: problemas familiares, laborales o personales que condicionan el cumplimiento rígido de las condiciones del curso. Casi siempre van a recibir una respuesta negativa.

Dilema entre los contenidos académicos y personales referidos tanto a los profesores como a los estudiantes. Para unos y otros se hace demasiado evidente el riesgo de trascender los aspectos más puramente académicos y centrados en las tareas que caracteriza la relación mutua entre profesores y estudiantes. Sin embargo, existen múltiples circunstancias de índole personal (o por lo menos extra-académica) que afectan de manera significativa al curso de los estudios; en ese sentido debe haber cauces reconocidos para que tales circunstancias sean afrontadas adecuadamente. Ésa es una de las funciones de la tutoría, pero reconocerla como tal no implica desconocer que constituye un dilema importante. Algunos profesores se niegan a entrar en consideraciones personales porque los problemas pertenecen a la esfera de lo individual y es ahí donde deben ser abordados. El hecho de ser estudiante pertenece a la esfera de lo público; ambas esferas deben mantenerse independientes.

Por eso algunos profesores prefieren mantener las tutorías en el estricto ámbito de las cuestiones académicas. También algunos estudiantes son de la misma opinión: los problemas personales los tratarán con quien ellos quieran, no precisan de la «ayuda» de sus profesores. Para ellos la contradicción entre la figura que exige, que examina, que te pone notas y la figura que ayuda, que se pone a tu disposición, es demasiado fuerte como para compaginar ambos papeles.

Dilema entre la centralidad y la marginalidad de la tutoría. Hoy la tutoría constituye una actividad claramente marginal en el catálogo de las actividades profesionales. Todos tenemos un horario de tutoría puesto que la normativa lo exige, pero ni para los profesores ni para los estudiantes ese tiempo resulta demasiado importante. Esta percepción no se puede generalizar porque la situación es muy diferente de unas carreras a otras, pero a nivel general no parece que la actividad tutorial juegue un papel central en nuestro trabajo.

La propia cultura profesional sobre la que se construye nuestra identidad como profesores universitarios desconsidera esa función. Los profesores de Universidad, se dice, deben ser «docentes» e «investigadores». Sobre ambos ejes se constituye su calidad profesional. En ese marco, quizás se entienda que la tutoría forma parte de la «docencia», como una actividad subordinada a las tareas estrictamente docentes (la tutoría como actividad complementaria del dar clases). Y así es como la conciben buena parte del colectivo universitario, tanto profesores como estudiantes. Muchos estudiantes

no saben ni dónde están los despachos de sus profesores. Por supuesto nunca se les ha ocurrido que podrían ir a plantearles sus dudas o problemas. El momento básico y para muchos el único de la relación con los profesores, es el de la clase y los exámenes.

Es difícil que la tutoría rompa ese papel marginal y deje de ser valorada como el tiempo que la normativa obliga a estar en tu despacho para atender a estudiantes que casi nunca acuden. Exigiría una estrategia de tipo institucional que potenciara su rentabilidad y estimulara su uso por parte de los estudiantes, que se llenara de contenido y de utilidad. Ni para profesores ni para estudiantes tiene sentido utilizar un recurso que en el fondo resulta ficticio o puramente formal, puesto que lo que en él se hace o lo que de él se saca en limpio es muy poca cosa.

Possiblemente eso exija, además, alguna formación específica sobre el tema de las tutorías para saber cómo manejarse en ellas y cómo rentabilizarlas desde el punto de vista de la formación. Así como las competencias vinculadas a la investigación son diferentes de aquellas vinculadas a la docencia, las competencias vinculadas a la tutoría son diversas de las que caracterizan la docencia y la investigación.

Condiciones del ejercicio de la tutoría

¿Bajo qué condiciones la tutoría alcanzaría un rendimiento más aceptable? ¿Qué factores están vinculados a un correcto desarrollo de la función tutorial por parte de los profesores universitarios? Pretendo referirme a tan sólo algunos aspectos que me parecen importantes como condiciones de calidad de la tutoría.

Conocimiento del rol de tutor. Nadie nos prepara para ser profesores de Universidad y, por tanto, cada una de las funciones que debemos desarrollar, las vamos aprendiendo a base de práctica. Eso tiene sus aspectos positivos, pocos, y negativos, que son muchos. En lo que se refiere a la tutoría, uno de esos efectos negativos es la escasa consideración que le otorgamos y el escaso papel que juega en nuestros programas formativos.

Sin embargo, existen diversos modelos de tutoría (con características que afectan a su legitimidad y a su coherencia con los propósitos formativos que se pretendan), multitud de técnicas aplicables, diversas formas de enfocar la actuación por parte de los tutores, diversos recursos utilizables, diversas modalidades organizativas, etc. Con seguridad todos nosotros llevaríamos a cabo en mejores condiciones la tutoría si supiéramos más.

Algunas Universidades han iniciado programas tendentes a propiciar una mejor preparación como tutores de los profesores universitarios. Pero sigue siendo una acción que, en su mayor parte, está aún por realizar.

En algunas Universidades existen departamentos y estructuras universitarias especializadas en este ámbito (los ICE's, los Departamentos de Pedagogía que tienen adscritas materias relacionadas con la tutoría, los Departamentos de Psicología con materias afines a este campo, etc.) pero casi siempre los contenidos que trabajan están en relación con el ejercicio de la tutoría en otros niveles del Sistema Educativo (en Primaria, en Secundaria, etc.). Raramente abordan el tema de la tutoría en la Universidad de manera tal que pudieran estar en condiciones de aportar a los colegas en la docencia universitaria nuevos conocimientos sobre este aspecto tan importante de su actividad formativa.

La información sobre la tutoría, sus características y sus posibilidades ha de abarcar también a los estudiantes. Nadie puede creer en lo que no conoce o con respecto a lo que se mueve sólo por prejuicios o medias noticias.

Un buen funcionamiento del sistema de tutorías requiere una cierta «cultura» institucional en la que las tutorías jueguen un papel relevante tanto para profesores como para alumnos. Que unos y otros entiendan que se trata de algo útil y que puede redundar en beneficio de la formación.

Condiciones materiales para el desarrollo de la tutoría. La primera condición es la del *tiempo*. Esta condición está resuelta, pues la normativa nos compromete a explicitar en nuestro horario un número de horas dedicadas exclusivamente a la tutoría.

La segunda condición es el *espacio*. Esta condición no se cumple en multitud de casos. Es difícil poder atender a los estudiantes que lo requieran cuando están varios profesores en el mismo espacio y cuando ese espacio es difícilmente practicable para atender a nadie (porque está lleno de cosas, es muy ruidoso, posee unas dimensiones insuficientes, etc.).

La tercera dimensión es el propio *número* de estudiantes. Nuestros cursos, sobre todo los de primer ciclo, son muy numerosos como para poder conocer personalmente a los estudiantes y, menos aún, poder atenderlos si lo requieren. Quizás por eso nuestras instituciones no tienen mucha legitimidad para exigir un ejercicio de las tutorías de más calidad. Con clases de 125 alumnos y más, es difícil ofrecer una tutoría interesante. Afortunadamente no todos los alumnos acuden a la tutoría. En otro caso habría que dar número o hacer listas de espera como en las consultas.

Equilibrio entre opcionalidad y directividad. La perspectiva de una tutoría plenamente opcional (quien quiere la usa y quien no quiere «pasa» de ella) es coherente con una visión de los estudiantes universitarios como personas adultas. Pero, a la vista de los hechos, está resultando poco efectiva desde el punto de vista de su rentabilidad formativa. Se le saca poco partido.

Por supuesto, tampoco serviría de mucho una tutoría obligada. Posiblemente se convertiría en un mero trámite que los estudiantes acabarían rechazando, aunque fuera por la vía de la resistencia pasiva (acudir sin colaborar). Y tendría, por otra parte, el efecto nocivo de que la situaría en la órbita del protagonismo del profesor. Los alumnos acudirían a las tutorías «para ver qué les tenía que decir su profesor».

Resulta igualmente ineficaz una tutoría meramente «formal» (algo que existe en los papeles pero que un alto porcentaje de estudiantes no utiliza nunca). En este caso somos los profesores los principales beneficiados; cumplimos el trámite (marcamos en nuestro horario los momentos de tutoría) pero en el fondo nos alegramos si los estudiantes no nos molestan mucho en esos ratos.

Como sucede en niveles académicos más altos (doctorado, posgrados, etc.) sería interesante que hubiera unos cuantos encuentros tutoriales previstos de antemano (en la planificación del trabajo de cada año o cada cuatrimestre) con vistas a revisar la marcha

del curso y las dificultades que van surgiendo. En cualquier caso, habría que garantizar que todos los estudiantes han tenido uno o varios encuentros (depende del número de estudiantes) personales o en pequeño grupo con su profesor (ejerciendo funciones de tutor). Este equilibrio podría estar graduado a lo largo de los años de vida universitaria. Posiblemente unos encuentros más «planificados» deberían estar situados en los primeros cursos. Una vez creado el clima y el hábito necesario (todo el mundo sabría ya qué es una tutoría, para qué sirve, en qué ocasiones corresponde acudir a ella, etc.), la opcionalidad podría irse ampliando progresivamente para dejar la tutoría como algo totalmente libre al final de la carrera.

Reuniones periódicas y bien planificadas. Con frecuencia vale más la calidad de los encuentros que la cantidad de los mismos. No hay nada tan pernicioso para la supervivencia y el desarrollo de las tutorías como el salir de ellas con la sensación de que son una pérdida de tiempo. Aún es peor, claro está, si se saca la impresión de que el objetivo de la tutoría no ha sido precisamente el de prestar ayuda sino el de ejercer algún otro tipo de propósito (control, presión, acoso sexual, intromisión en temas personales, etc.).

De ahí que resulte muy importante que los momentos de tutorías estén siempre muy bien planificados y se sepa claramente (por parte de profesores y de alumnos) cuál es su sentido y qué se espera de ellos.

A veces, es el propio encuentro (el hecho de verse, de interesarse por los posibles problemas de los alumnos) más que su contenido (lo que se habló) lo que tiene efectos formativos. Lo que queda tras el encuentro tutorial es sobre todo el hecho de haber podido hablar con el profesor, de haber sido atendido y haberle podido plantear los temas que le preocupan a uno.

Por eso no es recomendable tenerlo todo tan planificado que no puedan incluirse los temas no previstos en el esquema de trabajo. Pero también produce cansancio y saciedad el estar repitiendo encuentros en los que uno no saca nada en limpio: se tiene la sensación de que se ha hablado de muchas cosas pero al final todo ha quedado en simples palabras.

Por eso, nuevamente, la cuestión está en el equilibrio necesario entre una cosa y otra. Cada reunión debe estar preparada de antemano, aunque eso no significa que no se pueda salir del guión. Al contrario, el alumno debe tener la posibilidad de incorporar otras cuestiones que le preocupen y sobre las que desee recibir *feedback* de su profesor.

Condiciones personales de los tutores. Nuestra forma de ser influye en que seamos más o menos aptos para los diversos cometidos de la docencia universitaria. En la medida en que la tutoría significa un encuentro interpersonal, generalmente a dos, y con frecuencia afrontando temas que rozan lo personal (aunque se trate de dificultades de aprendizaje referidas a los contenidos de la materia siempre entran variables personales en ello), eso supone que ciertas cualidades personales van a situarnos en mejores o peores condiciones para el ejercicio de la tutoría.

La profesora M^a Carmen Monreal (2000)⁶⁵, de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, ha llevado a cabo

un interesante estudio sobre los factores personales que condicionan la calidad de la actuación del tutor. Aspectos como la *apertura y accesibilidad*, la orientación *formativa* de que es capaz de impregnar su trabajo, su capacidad para *estimular la participación* de los estudiantes, el *interés y entusiasmo* que pone en su trabajo, etc. son cualidades que marcan, de alguna manera, la posibilidad de llevar a cabo una tutoría enriquecida en lo personal.

Algunas de esas condiciones se refieren a aspectos actitudinales y otras a esas difusas cualidades que podríamos categorizar como «forma de ser».

Me referiré sólo a algunas de las cualidades que se han vinculado al ejercicio de la tutoría en la Universidad:

- *La accesibilidad* es una cualidad en parte temperamental (unas personas son más abiertas y extrovertidas que otras) y en parte actitudinal (a algunos les gusta mostrarse próximos y disponibles otros optan por mostrar su poder y situarse en una posición lejana y reservada). Parece claro que el mostrarse disponible y abierto, constituye un elemento facilitador de la tutoría. Y eso no está reñido con que cada uno seamos diversos. Posiblemente los profesores serios o reservados no puedan dejar de serlo, pero eso no es obstáculo (al menos no un obstáculo insalvable) para tratar de hacerse próximos y asequibles a las demandas de los estudiantes.

- *Flexibilidad/formalización* Quien hace una lectura estrictamente formal de la tutoría (el objetivo es mantenerse en los límites señalados por la normativa: cumplir el trámite) tiene pocas posibilidades de llegar a ejercer una influencia formativa significativa en sus estudiantes a través de la acción tutorial. La flexibilidad es lo que permite salirse del guión, entrar en temas no previstos de antemano, buscar soluciones, desformalizar la relación para poder abordar cuestiones que trascienden el compromiso restringido de la relación profesor-alumno.

Muchos colegas no estarán de acuerdo con esto porque, en su opinión, la formalización del rol es lo que permite mantener unas relaciones «sanas» y exentas de subjetividad. A veces, son los propios estudiantes quienes plantean posiciones de este tipo: prefieren que sus profesores se queden en ese papel sin pretender ser «amigos» o «consejeros». Es una opinión digna que no comparto (quizás por mi propia formación como psicólogo y pedagogo). Creo que es mucho más rica y potencialmente más enriquecedora una relación abierta y personal (aunque eso sí, no forzada) que algo que se quede en la formalidad del rol (yo me limito a explicarte la disciplina, tu límítate a hacer bien los exámenes).

- *Locuacidad.* No se trata de ser muy hablador pero sí de ser capaz de «contar» las cosas. Como he señalado en uno de los puntos anteriores una de las funciones principales de la tutoría es «iluminar el proceso» a los estudiantes: explicar el programa, comentar los puntos fuertes y débiles del trabajo realizado, planificar el trabajo próximo, analizar los resultados alcanzados, etc. Esta función iluminativa requiere de grandes dosis de información suministrada por parte de los tutores. Tan importante como la conclusión

que el tutor pueda sacar es el proceso por el que llega a ella: cuando está revisando un trabajo, planificando con el estudiante un proyecto, analizando algún problema o circunstancia particular, explicando algún aspecto concreto de la propia especialidad, etc., se hace mucho más rica la tutoría cuando el tutor «piensa en alto» o «comenta en alto» lo que está haciendo.

Ésta es una cualidad que se ha ido resaltando en los últimos tiempos como un componente básico de la actuación de los profesionales en general. En la actual concepción del rol profesional siempre aparece esta función formativa. En todas las ramas profesionales, los trabajadores y profesionales veteranos juegan ese papel de «maestros» y «supervisores» de los noveles, es decir, hacen de tutores aunque no reciban ese nombre. En el ejercicio de esa función adquiere la máxima importancia esa *competencia expresiva*. Los noveles siempre pueden aprender de los veteranos por mera observación. Pero ésa es una modalidad de aprendizaje costosa e incierta. Además, como mucho, se puede ver *cómo* se hacen las cosas pero no *por qué* se hacen así en cada caso concreto. El proceso resulta más *iluminado* si el veterano *cuenta* lo que está haciendo y *por qué*. La imagen convencional del cirujano que está operando rodeado de estudiantes a los que va explicando cada paso que se ha de dar, las precauciones para no dañar al paciente, las alternativas en el desarrollo de la intervención, etc. es una magnífica representación de esa «tutoría hablada».

• *Credibilidad*. Los estudiantes acuden a aquellas personas que les ofrecen una mayor credibilidad, a aquellos que creen que les pueden resolver los problemas porque poseen más capacidad de decisión, porque los ven más enterados, etc.

No sé hasta qué punto la credibilidad que uno tenga depende de él mismo. Pero en todo caso siempre está en nuestras manos no actuar en contra de nuestra propia credibilidad: no prometer cosas que no podamos cumplir, no variar de criterios según las circunstancias o las personas, no romper los compromisos, etc. Una parte importante de esta condición tiene que ver con el compromiso ético que el tutor asume respecto a la información que obtiene en la tutoría. En muchas ocasiones se trata de información privada que afecta a la intimidad de las personas y que, en tal caso, no cabe hacer uso de ella fuera del propio marco de las acciones acordadas en la tutoría.

• *Paciencia*. Una de las principales virtudes de cualquier formador es la de la paciencia. Lo es, por eso, de los tutores, que trabajan, en muchos casos, con gente joven y en proceso de formación. Si todo lo hicieran bien no necesitarían de más apoyo. Con frecuencia sus errores y titubeos son tan frustrantes para ellos mismos como lo puedan ser para nosotros. Por eso la flexibilidad, el buen humor y el espíritu lúdico son cualidades importantes en los tutores.

La tutoría como empeño personal de los docentes universitarios

Es posible que las reflexiones y comentarios realizados en las páginas anteriores hayan

dejado tras de sí un cuadro excesivamente complejo y pretencioso de la función de los tutores universitarios.

La enseñanza universitaria, en tanto que actuación institucional y profesional, se debate desde luego entre una doble orientación: un enfoque más «pastoral», en el sentido inglés del término: atención a lo personal, apoyo, asesoramiento, tendencia a mitigar las dificultades, etc. y otro más autónomo y de *laissez-faire* que se basa en dejar que cada uno se busque la vida y resuelva por sí mismo las dificultades que se le vayan presentando.

Podríamos hablar de una orientación más «materna» en el primer caso y más «paterna» en el segundo; en cualquier caso, una y otra suponen planteamientos muy diversos en cuanto al papel de los profesores y de la propia institución en su conjunto. La primera de las orientaciones supone potenciar el desarrollo de los dispositivos de apoyo a los estudiantes, tanto estructurales (departamentos de orientación, programas de ayuda a repetidores, cursos de nivelación, sistemas de tutorías, etc.) como en el ámbito de la dinámica de funcionamiento (atención más personalizada, reforzamiento de los sistemas de participación en las diversas instancias de tomas de decisiones, apertura a innovaciones que mejoren el clima relacional y la interacción, etc.). En la segunda de las orientaciones ese tipo de cosas son menos cultivadas. Implícitamente se parte de la idea de que los estudiantes universitarios son personas adultas que deben ser capaces de gestionar por sí mismos su proceso de formación y que la institución debe limitarse a presentar una oferta atractiva. También está implícita la idea de que el periodo universitario es un proceso selectivo y que de él deben salir exitosos solamente aquellos que sean capaces de sobrevivir a las exigencias que se les planteen.

Por eso, suele criticarse el discurso del *apoyo* como una clara distorsión del principio de la competencia que rige en la vida profesional y que en su opinión debería marcar también el quehacer de la vida universitaria.

Algunos profesores nos ablandamos con los años y con la nueva percepción de la Universidad que vamos construyendo a medida que nuestros propios hijos hacen sus estudios universitarios y nos resulta difícil mantener una visión rígida y formal de la actividad formadora de los docentes universitarios. Por eso se hace difícil optar por uno de los polos en el dilema formativo que se plantea entre un *desarrollo protegido* y una *autonomía anticipada*. Como en la mayor parte de los dilemas, la cuestión es buscar un buen equilibrio entre ambos polos. Cosa no siempre fácil desde luego.

Pero de todas maneras, la función tutorial de los profesores universitarios resulta un componente fundamental de nuestra tarea como docentes. Sin hipertrofiar las funciones de la tutoría pero sin renunciar a su potencial formativo tanto en el ámbito de lo académico como en el de lo personal.

Un grupo de colegas de la Universidad Politécnica de Barcelona (Almajano y Beltrán)⁶⁶ han puesto en marcha un interesante programa de formación de los tutores a través de talleres. Valoran muy positivamente la importancia de la tutoría (sobre todo en aquella Universidad que, como todas las políticas, presenta problemas graves de dificultades de aprendizaje y número de repetidores). Con respecto al papel de los tutores presenta el siguiente cuadro de lo que según ellos debe y no debe hacer un tutor universitario:

Son tareas del tutor	No son tareas del tutor
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación vocacional • Orientación de capacidades • Orientación reglamentista, curricular y académica • Orientación psicológica • Enseñar a aprender y organizar el tiempo • Evaluar, tramitar y dirigir peticiones legítimas • Detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlas al estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar clases particulares • Crear falsas expectativas • Aparentar ser amigo • Ser un defensor incondicional • Actuar de cortocircuito en el diálogo normal que debe existir entre alumno y profesor • Suplir las tareas propias del Jefe de Estudios o de las diferentes Comisiones • Ejercer de psiquiatra o de psicólogo si no se tiene formación para ello • Comentar en público (sin nombre) casos que podrían ser identificables Resumiendo: hacer lo que no sabe o va «contra natura»

VIII. Evaluar

La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. En no pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación. Y no es de extrañar, porque aunque queramos conceder más importancia a los otros componentes del proceso (tener unos buenos objetivos formativos, incorporar contenidos y experiencias ricas, manejarse con metodologías y recursos actualizados, etc.), al final, lo que acaba teniendo una incidencia radical, es la evaluación. Constituye la parte de nuestra actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles: la repercusión en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras son más visibles y objetivables: repercusiones académico-administrativas (si aprueba o no, si promociona o no, si obtiene el título o no, si se puede mantener un expediente académico de «excelencia» o se ha de conformar con uno «normalillo») o las económicas (pagar nueva matrícula, tener que mantenerse fuera de casa por más tiempo, acceder a una beca, etc.).

Algunos estudiantes desde el comienzo de curso insisten en que no pierdas mucho tiempo explicándoles cuál va a ser el programa. Lo que les interesa saber es cómo se les va a evaluar.

En Italia, por ejemplo, las Universidades miden las carreras por exámenes. Para ser historiador, psicólogo o dentista debes acreditar un número determinado de exámenes aprobados en las diversas materias que constituyen el Plan de Estudios. Lo demás corre de tu cuenta (asistir o no a clase, hacer unas materias u otras siempre que cursas las señaladas como básicas, hacer los exámenes en una fecha u otra, etc.). Al margen de las implicaciones curriculares que esta visión de las carreras posee (una de las más notables es que ofrece una amplia flexibilidad a los estudiantes para prefijar sus itinerarios formativos) llama la atención el hecho mismo de que no es la asistencia a clase o la particular manera de estudiar que cada alumno desarrolle, sino el hecho mismo de que supere los correspondientes exámenes, lo que va a determinar su

avance académico. Casi todos los sistemas universitarios funcionan así, pero ninguno lo plantea de una forma tan explícita.

Muchos docentes universitarios renunciarían con gusto a este apartado de su actividad. Es algo que les produce una honda insatisfacción y que tiende a dificultar el mantenimiento de un estilo docente relajado y centrado en el desarrollo del interés de sus estudiantes. Su satisfacción personal está vinculada al hecho de dar las clases y abrir nuevas perspectivas: científicas, culturales y profesionales. Pero la necesidad de evaluar rompe con ese esquema relacional constructivo. Su papel de facilitador y guía se ve complicado por el de juzgador.

Para otros profesores resulta inconcebible la enseñanza universitaria sin evaluaciones. En su opinión es el único mecanismo de que disponen para controlar la presencia e implicación de sus alumnos en las actividades formativas. La evaluación siempre está ahí, como una espada de Damocles a la que el profesor puede recurrir cuando ve que sus dotes persuasivas y motivadoras se agotan. La evaluación juega, en su caso, una función de autoafirmación y de arma profesional.

Se podrían identificar también otras posiciones más extremosas en relación a la evaluación. Por un lado, la de quienes desatienden esta función porque no creen en ella, porque les da mucho trabajo realizarla, o porque se sienten políticamente comprometidos con la ruptura de los esquemas demasiado convencionales de la Universidad clásica. Son las clases del «aprobado general» (las ha habido incluso del «sobresaliente general»). En el otro polo se encuentran, los docentes inmisericordes que tienen a gala que su materia está hecha a prueba de mediocres. No les causa problema alguno que año tras año suspendan el 80% o el 90% de sus alumnos. Y, por supuesto, que nadie les llame la atención porque entienden que sería atentar contra la esencia de lo que es hacer una docencia universitaria de calidad. ¡Qué lejos está esta actitud del principio de la «generosidad» docente al que he de aludir en el próximo capítulo como uno de los rasgos de la calidad de la docencia universitaria!

La situación dispar y contradictoria que se vive en la Universidad con respecto a la evaluación es bien conocida por todos. En mi opinión, se trata de uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza universitaria porque se trata de una *competencia profesional* notablemente deficitaria en el profesorado universitario. Sabemos poco, en general, de evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de sus condicionantes técnicos, de su impacto en el aprendizaje, etc.) y eso repercute fuertemente en la práctica docente. No tiene sentido entrar a considerar aquí aspectos generales de la evaluación que se pueden encontrar en cualquier manual. Nos referiremos al sentido de la evaluación en la actuación docente de los profesores universitarios y reflexionaremos sobre qué se está haciendo actualmente en la Universidad en torno a la evaluación y qué posibilidades realistas tenemos de mejorar nuestras prácticas evaluadoras.

Es importante señalar dos o tres puntos claves sobre la naturaleza y el sentido didáctico y curricular de la evaluación en la Universidad. Es algo así como situarse, para comenzar, en el *deber ser*. Consideraremos asimismo, algunos de los puntos

problemáticos de las actuales prácticas evaluadoras en la Universidad. Partiremos de la información sobre qué es lo que realmente se hace en las aulas universitarias y de algunos indicadores al respecto. Anteriormente nos situábamos en el deber ser, en este tomamos posición en el *ser*. Y para concluir en un sentido positivo identificaremos los puntos clave para una mejora de la calidad de la evaluación en la Universidad. Estos puntos podrían adoptarse como itinerarios de mejora en la didáctica universitaria.

Naturaleza y sentido de la evaluación en la Universidad

Decir que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado ese principio desde el inicio porque si no estaremos sumidos en un debate larvado sobre la legitimidad y/o la conveniencia de las evaluaciones.

En algunas ocasiones, mis alumnos de Pedagogía discuten este principio. En su opinión, la evaluación forma parte de los mecanismos de poder que los profesores mantenemos con firmeza en provecho propio, pero no aporta nada a la formación sino más bien al contrario, puede llegar a pervertirla. Una enseñanza moderna y progresista (como la que debiéramos llevar a cabo en una Facultad de Ciencias de la Educación), insisten, tendrá que dejar a un lado la evaluación y buscar otros mecanismos alternativos basados más en el apoyo a los estudiantes que en el mero control.

No cabe duda de que se trata de un tipo de razonamiento que «suena» bien y que los profesores (y más aún los pedagogos) no deberíamos desatender del todo. Tienen razón en relación a cómo se lleva a cabo realmente la evaluación en las aulas universitarias, pero no la tienen si consideramos el tema en un nivel más amplio y general. Los alumnos manejan un concepto equivocado de lo que es la evaluación y del papel que juega en el conjunto del proceso.

Hace ya algún tiempo, escuché comentar en una conferencia a un colega italiano, profesor de una Facultad de Derecho, que una de las grandes equivocaciones que él mismo y un grupo de profesores que habían apoyado a los estudiantes en las reivindicaciones del 68 cometieron, fue la de suprimir los exámenes. Aceptaron, en aquel momento de exaltación, como políticamente incontestable que los alumnos eran responsables de su propia formación y los más interesados en que ésta fuera de la máxima calidad. Los exámenes carecían de sentido. En su análisis retrospectivo del fenómeno entendía que esa presunción había constituido el inicio de un fuerte deterioro de la calidad de la formación en su Facultad.

La evaluación *forma parte del currículo universitario*. Es decir, forma parte del *proyecto formativo* que cada Facultad desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de *acreditación*. Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. Esta cualidad acreditadora está siendo relativizada en los últimos años. Cada vez son más las carreras que no habilitan para el ejercicio de la profesión. Nuevos tramos de formación y/o de certificación, generalmente supervisada

por los correspondientes cuerpos profesionales o por el Estado, se añaden a los estudios universitarios. Quienes acaban sus carreras han de transitar aún por cursos de especialización o han de realizar diversas pruebas y oposiciones para poder alcanzar la acreditación suficiente para el ejercicio de la profesión. Pero, en todo caso, estas nuevas condiciones no restan identidad ni capacidad de legitimación profesional a los estudios certificados por la Universidad.

La doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran «ojo de buey» a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer. Se supone que los egresados de la Universidad deberán continuar su proceso formativo durante mucho más tiempo (ahora se insiste en la idea de que esa formación debe mantenerse activa a lo largo de toda la vida: *life-long learning*) pero la institución garantiza que el recién graduado posee, al menos, los conocimientos mínimos para incorporarse a la profesión.

Ése es el doble papel que cumple la evaluación en la Universidad. Sin una evaluación bien hecha, no puede acreditarse una buena formación y el buen funcionamiento de todos los dispositivos para que ésta se produzca: desde los recursos materiales a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización. Resultaría irresponsable que las Universidades otorgaran títulos profesionales sin evaluaciones pues no tendrían constancia del nivel real de conocimientos y competencias de los estudiantes que concluyen sus estudios. Tampoco sabrían si el diseño de sus proyectos formativos ha sido bueno y si, efectivamente, se han desarrollado en el sentido deseado.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de evaluación?

A veces se da por supuesto que cuando hablamos de evaluación todos estamos en la misma onda y que, por lo tanto, no se precisan aclaraciones suplementarias. Pero tal suposición no pasa de ser un espejismo. En cuanto se profundiza en la idea de evaluación de la que se parte o en cómo esa idea se lleva a cabo resulta fácil descubrir planteamientos realmente diferentes. En este tema se cruzan muchas lógicas diferentes (de colectivos afectados, de enfoques, de posicionamientos personales, etc.). De ahí, que clarifiquemos la idea de evaluación sin repetir otros textos⁶⁷.

Componentes de la evaluación: datos, valoración, decisiones

Cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de cualquier tipo de conocimiento o percepción de las cosas. Todos acabamos sabiendo algo de las personas que conviven con nosotros durante un cierto tiempo. Por eso resulta lógico que, a

medida que vamos avanzando en el desarrollo de nuestras clases, nos vayamos haciendo una idea más o menos aproximada (dependerá del número de estudiantes que tengamos) del nivel de nuestros alumnos. Por esa razón, algunos profesores piensan que no necesitan nada más para evaluar: ellos saben bien cuál es el nivel de cada alumno. Creo que se equivocan. La evaluación es un proceso sistemático de conocimiento que implica como mínimo tres fases:

- Recogida de información.

Se trata de ir acumulando informaciones o datos, por procedimientos estandarizados o libres, con el fin de disponer del caudal de información suficiente (en cantidad, en representatividad, en relevancia) de la realidad a evaluar como para proceder a su evaluación efectiva.

- Valoración de la información recogida.

Aplicando los criterios o procedimientos que resulte oportuno habremos de emitir un juicio sobre el valor y pertinencia de los datos disponibles (comparando esos datos con los criterios o marcos de referencia que definan el propósito de la actividad).

- Toma de decisión.

A resultas de la valoración realizada, habremos de tomar (por nosotros mismos o en colaboración con otros) las decisiones que parezcan oportunas.

Evaluar no es conocer algo, ni tener una opinión sobre algo y decirla en alto. Evaluar es un proceso que desarrollamos en tanto que profesionales de la enseñanza. Proceso que tiene sus reglas y condiciones y que, por tanto, queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de una opinión. Esta indefinición se proyecta con frecuencia cuando nos referimos a la evaluación: «se trata de ver cómo van las cosas», se dice a veces, o de «hacer un seguimiento del proceso completo de enseñanza-aprendizaje». Dicho así parecería que ya estamos haciendo evaluación cuando hacemos un comentario sobre cómo vemos a nuestros alumnos, o cuando expresamos nuestra opinión global sobre la marcha de la clase.

Evaluamos cuando estamos en condiciones de establecer una comparación entre la información de que disponemos y alguno de los marcos de referencia o normotipos que rigen nuestra acción: la norma, los criterios, los propios individuos.

Al final, eso es lo que significa establecer un juicio de valor: comparar la información acumulada, a través de las observaciones, las pruebas, los ejercicios prácticos, etc., con el marco de referencia que hayamos establecido, lo que en la teoría de la evaluación se denomina «normotipo». Los normotipos pueden ser de «criterio»: la comparación se establece entre la información alcanzada y los criterios o estándares que hayamos establecido como punto de referencia. Normalmente, los objetivos de la enseñanza juegan ese papel de criterios con los que compararemos los resultados alcanzados. Pero también pueden jugar ese papel los estándares establecidos como nivel de deseabilidad

para una determinada dimensión a evaluar, etc. En definitiva, la «evaluación criterial» lo que hace es comparar los datos disponibles sobre la situación a evaluar con ese nivel de referencia que marca el criterio (lo que hemos establecido o nos han establecido como meta o nivel a alcanzar).

Otro tipo normotípico son los *estadísticos* que se basan en la «norma estadística», en lo que resulta habitual en un determinado contexto o grupo de referencia. Para muchas dimensiones no resulta viable establecer criterios o estándares (no existe un punto de referencia que marque con claridad lo que es deseable). Por eso la comparación se establece con relación a lo que resulta habitual (la «norma estadística») en ese grupo o en ese contexto o en otros que resulten similares a ellos. Se hace una evaluación basada en la «norma» cuando se comparan los resultados de un sujeto con los obtenidos por los otros de su grupo: así se hace en las oposiciones, en las competiciones, en las clases en las que los profesores evalúan tomando como punto de referencia el nivel medio del grupo, etc.

Por último, los normotípicos *personalizados* sitúan la comparación en el marco de la propia persona o cosa evaluada. La comparación se hace entre la situación actual (los datos de que se dispone sobre el momento actual de la dimensión a evaluar) y la situación anterior de ese mismo sujeto o realidad a evaluar (una institución, un programa, una experiencia, etc.).

Cada una de las posibilidades de comparación da lugar a evaluaciones muy diferentes entre sí y que se legitiman y desarrollan de manera diversa.

Los atletas pueden participar en las olimpiadas si superan una determinada marca (evaluación referida a criterio), pero una vez iniciados los juegos se irán clasificando para fases sucesivas si superan a sus contrincantes (evaluación referida a la norma), pudiendo darse el caso de que un atleta pese a ser eliminado en su respectiva manga haya realizado una muy exitosa participación al haber superado sus propias marcas anteriores (evaluación personalizada).

También los profesores desarrollamos modalidades de evaluación diversificadas según el normotípico empleado para establecer los juicios de valor. Podemos aprobar a todo el grupo de clase si consideramos que todos ellos superaron ampliamente los objetivos que nos habíamos propuesto (evaluación criterial, la más habitual). Podemos también utilizar como criterio de comparación el nivel medio de nuestra clase, con lo cual habrá un grupo que obtendrá buenas calificaciones, otro numeroso que las obtendrá normales y el grupo de los peores que será descalificado (evaluación referida a la norma, la famosa campana de Gaüs). Este sistema evita los suspensos masivos o los aprobados generales. Finalmente, también podemos considerar a cada sujeto como un caso independiente que va siguiendo su propio ritmo y a quien tenemos que valorar no tanto en función de la situación objetiva en que se encuentre sino en función del progreso real que vayamos constatando en su formación y actuación (evaluación personalizada).

Cada una de dichas modalidades posee una base doctrinal y de justificación distinta. La condición de *acreditación* antes mencionada suele llevar a que la mayoría de los profesores universitarios se muevan en el marco de los normotípicos de criterio. Pero en algunos casos, las propias instituciones universitarias (por ejemplo, para subsanar los

suspensos o los aprobados masivos) o los nuevos planteamientos formativos, aconsejan variar el modelo de evaluación y dar más peso a los otros criterios de evaluación.

Evaluación y calidad: planear, ejecutar, evaluar, ajustar

Hoy que tanto se habla de «calidad» resulta importante vincular evaluación y calidad. Posiblemente, ni evaluación ni calidad tengan sentido, al menos en educación, si son consideradas como piezas independientes. Los defensores de los modelos basados en la calidad total han insistido siempre en identificar la evaluación como la estructura básica de los procesos orientados a la calidad. Esos procesos se desarrollan como si fueran círculos progresivos que se van encadenando entre sí: se planea; se ejecuta; se evalúa (aunque ejecución y evaluación no son momentos exactamente consecutivos sino que se solapan parcialmente); se reajusta el proceso.

El reajuste es un momento que con frecuencia olvidamos en educación. «Objetivos, contenidos, métodos y evaluación», suelen señalar los modelos didácticos. Sin embargo no se puede acabar ahí: la evaluación no cierra el círculo. El círculo se cierra con los reajustes que vayamos introduciendo en el proceso a partir de los resultados de la evaluación.

En cierto sentido, la fase de reajuste se convierte por propia evolución natural en marco de condiciones para la fase de *planificación* de la etapa siguiente y así se comienza de nuevo el círculo.

El gran drama de la evaluación habitual (tanto en la Universidad como en los otros momentos de la escolaridad) es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y la actividad formativa van por un lado y la evaluación va por otro. Se evalúa sólo al final de cada periodo y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado. De esta manera, la evaluación sólo repercute sobre el alumno (que a la postre aprobará o suspenderá según el resultado) pero ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo (las clases seguirán dándose de la misma manera, los programas seguirán siendo los mismos, la propia evaluación se hará de forma parecida sean cuales sean los resultados de la evaluación). De ahí que la evaluación acabe aportando poco a la mejora de los procesos de enseñanza.

Buscando el norte en la jungla de la terminología didáctica

Se corre el riesgo de perderse entre la enorme diversidad de denominaciones y planteamientos que han proliferado en el ámbito de la evaluación. Evaluación diagnóstica, de proceso, final; evaluación formativa, sumativa; evaluación continuada; evaluación cualitativa, cuantitativa; evaluación criterial, personalizada, comparativa, etc. Todos esos términos se han utilizado, a veces no de manera suficientemente discriminativa, para denominar diferentes tipos de evaluación. Es frecuente encontrar la evaluación matizada con una innúmera multiplicación de calificativos cuando uno accede a un texto o cuando

se revisan los Proyectos Docentes de los opositores. Si de la cantidad de denominaciones dependiera, se diría que estamos en un momento de desarrollo de la enseñanza en que se concede a la evaluación una importancia fundamental. O que sabemos tanto de evaluación que estamos en disposición de diferenciar muchos tipos de evaluaciones sólo por ciertos matices que la caracterizarían en cada caso. Ningún otro momento o función del proceso de enseñanza-aprendizaje ha recibido una nomenclatura tan rica en matices.

Suelen decir que los esquimales tiene más de cuarenta nombres distintos para denominar a la nieve. Ellos la conocen tan bien que son capaces de hablar de tipos diferentes de nieve en función de sus matices y características. Nosotros que tenemos una idea bastante vaga de la nieve nos basta con llamarle «nieve» y todos nos entendemos. ¿Pasará lo mismo con la evaluación, que sabemos tanto de ella que ya podemos distinguirla por pequeños matices? ¿o es sólo el prurito de asimilar la jerga sin profundizar en ella?

No hay que dar demasiada importancia a los nombres. Aunque tomada separadamente cada tipo de evaluación puede, efectivamente, ser definida de una manera propia y referida a un tipo de acción evaluadora específica, esto no tiene una relevancia fundamental a la hora de concretar las condiciones básicas de una buena evaluación. Y, en cambio, tanto nombre puede hacer que nos perdamos en una jungla de denominaciones en la que a la postre lo importante acabe siendo la forma de «llamar» y no lo que realmente se haga.

Como suele ser habitual cuando hay que manejarse con tantas denominaciones, no siempre están claras las fronteras entre unas acepciones y otras. Y eso suele dar lugar a frecuentes confusiones. Lo que no se puede hacer es mezclar conceptos de un nivel de análisis de la evaluación con conceptos que pertenecen a otro nivel. Entonces es cuando surge el pastiche y la confusión; no es correcto, por ejemplo, unir o equiparar la *evaluación procesual* (la que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje) con la *evaluación formativa* y la *evaluación final* con la *sumativa* (porque unos tipos y otros pertenecen a diferentes niveles de análisis de la evaluación). Ciertas evaluaciones procesuales son formativas y otras son sumativas. Y otro tanto sucede con las evaluaciones finales.

No se puede decir que la evaluación individualizada tiene que ser cualitativa porque en el fondo se mezclan los niveles. Se trata de dos niveles de análisis que se pueden cruzar, es decir, que podremos desarrollar una evaluación individualizada que sea cualitativa (como dos características diferentes) al igual que podríamos poner en marcha una evaluación individualizada cuantitativa.

Una de las denominaciones que más nos suele atraer es la de evaluación *continua* o *continuada*. Parece obvio que su mera mención constituye un salvoconducto de pedagogía avanzada. Pero esa pretenciosa intención no suele corresponderse con una adecuada operativización de sus condiciones. Para señalar lo que a veces se desea atribuir a la evaluación continua o continuada ya tenemos la denominación de evaluación procesual o a lo largo del proceso (que resulta igualmente clara y más equidistante conceptualmente con los otros dos tipos de su categoría: inicial y final). Así nos queda una categoría que diferencia la evaluación en función del momento en que es llevada a

cabo: al inicio, durante el proceso y al final.

Ésa es la interpretación más habitual del sentido de la *evaluación continua*: hacer varias evaluaciones a lo largo del curso con vistas a superar la idea de «jugárselo todo a una carta» en la evaluación final. Me gustaría resaltar que no es el factor «repetición temporal» lo que interesa destacar en la evaluación continuada sino justamente el componente «continuidad». Continuidad que se proyecta como un hilo de conexiones e interacción sobre todo el proceso de evaluación que se desarrolle (desde el comienzo hasta el final).

Con frecuencia se plantea la evaluación inicial, la procesual y la final como momentos separados (y casi siempre desconectados entre sí). Ése es el sentido de los parciales o de los distintos momentos y/o ejercicios de evaluación desarrollados a lo largo del cuatrimestre o del curso. Con frecuencia no son sino evaluaciones repetidas al final de cada subperiodo o fase del proceso. Cortes evaluativos que se suceden sin que se produzcan consecuencias o reajustes para la fase siguiente.

Pero es justamente esa interacción y progresividad lo que la *evaluación continua* destaca. Y lo hace en una doble dirección: remarcando la necesidad de que la evaluación esté presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde que empieza hasta que acaba: continuidad temporal, y planteando la necesidad de que exista una línea de conexión e interactividad entre todas las acciones de evaluación llevadas a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje: continuidad curricular.

No se trata, por tanto, de hacer varios exámenes a lo largo del curso (cosa que, desde luego, los estudiantes agradecen mucho porque aligera la materia de la que deben examinarse) cuanto de buscar un sistema integrado de evaluación en el que cada parte de ese proceso (que tendrá, ciertamente, una distribución en el tiempo) juegue un papel de forma que al final dispongamos de una visión completa, sincrónica y diacrónica del proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes.

Situación actual de la evaluación en la Universidad

Aunque no pretendo desarrollar un informe amplio y bien documentado sobre qué está pasando en la Universidad con respecto a la evaluación, porque no dispongo de esa información, ofreceré algunos datos que sitúen el problema en el terreno de las realidades para no quedarnos tan sólo en la expresión de lo deseable.

Me gustaría hacer mención a tres interesantes trabajos de índole bien distinta que tienen como objeto de estudio y/o reflexión (junto a otras dimensiones de la docencia universitaria) el de la evaluación.

Valoración por parte de los estudiantes de las prácticas evaluadoras en la Universidad

En un amplio informe sobre la enseñanza universitaria elaborado por profesor de la Universidad Complutense de Madrid, Fernández Pérez⁶⁸ se analizan todos los componentes de la enseñanza universitaria a través de un cuestionario aplicado en más de veinte Universidades españolas con una participación de más de cuatro mil estudiantes. Uno de los apartados que se analiza en el estudio es el de la evaluación, aspecto al que se refieren los ítems del cuestionario que a continuación siguen. Se mencionan también los porcentajes de respuestas.

Items	Nº respuestas	Codificación	%
Me he sentido evaluado con justicia.	4.206	N+R+A +B	50 77
Los profesores nos explican las razones de las notas de la evaluación, sin necesidad de que se lo vayamos a preguntar.	4.309	N+R+A -A	98 90
Los profesores no hacen exámenes de tipo puntual, en los que te juegas todo a una carta sino que, a lo largo del curso, van siguiendo y dialogando contigo trabajos de diverso tipo (apuntes, resúmenes de lecturas, informes de trabajos prácticos, etc.) con lo que te evalúan por el trabajo de todo el año.	4.228	N-R-A	92
Para aprobar los exámenes lo más importante es aprender cosas de memoria.	4.150	S+F+B +A	68 86
Aunque apruebe un examen final, incluso con buena nota, si volvieran a examinarme al poco tiempo (al volver de vacaciones, por ejemplo) creo que suspendería o poco menos, pues se olvida lo que se aprende días antes del examen, en el típico atracón.	4.448	S+F+B +A	70 90
Los exámenes consisten en ejercicios escritos, sin material alguno sobre la mesa.	4.252	S+F+B	83
El examen es a base de una entrevista con el profesor.	3.990	N+R+A	96
El estudiante que obtiene buenas notas es luego un brillante profesional o científico.	4.213	N-R-A	77
En los exámenes, los profesores no sólo se fijan en la respuesta de los problemas o en los contenidos memorísticos, sino que prestan atención, sobre todo, a los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. que hay detrás, en la mente del alumno.	4.173	N+R+A	78
En las notas de la carrera hay un factor de azar (lotería, suerte): depende mucho del profesor que te toque.	4.227	S+F+B	77

(N=nunca; R=raramente; A=a veces; B=bastante; F=frecuentemente; S=siempre)
 Fernández Pérez, M. *Op. cit.* Pág. 94.

Son bastante expresivas las cifras que aporta este estudio y sobre ellas cabe extraer jugosos comentarios sobre la realidad de la evaluación en la Universidad. Como no pretendo reiterar el análisis del autor, me referiré tan sólo a algunos de los aspectos que me parecen especialmente resaltables y que tienen que ver con las sugerencias de mejora que abordaré en el punto siguiente.

El problema de la evaluación no se deriva específicamente de la maldad de los profesores o de su prepotencia sino del propio sistema o, por decirlo en una terminología más actualizada, de la particular *cultura de evaluación* que se ha ido instalando en nuestras aulas. Los alumnos no se quejan de haber sido injustamente evaluados (al menos el 50% de los que responden niegan esa experiencia) pero, analizando las respuestas del cuestionario, puede verse que las alternativas seleccionadas como respuesta reflejan bien opiniones negativas (el porcentaje medio de negatividad con respecto a la evaluación, según señala el autor del estudio, es del 82,15), bien opciones menos valiosas de la evaluación (al menos si las analizamos desde lo que podría ser una «teoría» general de la evaluación). Lo que se hace en las aulas podría ser descrito como *vicios* de la evaluación o, cuando menos, como opciones menos valiosas de la misma. Por ejemplo: la existencia de un solo examen final (92% de las respuestas); el predominio de preguntas memorísticas (68%); la falta de consideración de otras opciones evaluadoras u otro tipo de técnicas que no sea el examen convencional (el 83% señalan que la estrategia habitual de evaluación es el examen escrito); la atención preferente a los resultados de las preguntas o problemas en detrimento de los procesos a través de los cuales se ha llegado a ellas (77%); la percepción del examen como algo autorreferido y poco relacionado con el «conocimiento real de la disciplina» (70% que podrían suspender de haber un nuevo examen) y con el «ejercicio profesional» (77%).

El segundo trabajo al que me gustaría referirme (Trillo y Porto, 1999⁶⁹) es bastante similar al primero (aunque en este caso es un trabajo que se centra de forma monográfica en la evaluación), con la particularidad de referirse a alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se diría que los especialistas en educación deberían manejar con más soltura y con modalidades más innovadoras en lo que se refiere a la docencia en general y a la evaluación en particular. Los datos de este trabajo permiten someter a crisis dicha suposición.

Los autores del trabajo construyeron un cuestionario de 111 ítems organizados en nueve dimensiones: definición de la evaluación; funciones de la evaluación; objeto de la evaluación (lo que se debe evaluar); criterios a emplear en la evaluación; finalidad de la evaluación (para quién se evalúa); metodología de la evaluación (cómo se evalúa); agentes de la evaluación (quién evalúa); momentos de la evaluación (cuándo se evalúa); evaluación vs. calificación.

Cabe constatar una vez más que la mayor parte de las conclusiones reflejan una visión y un uso de la evaluación pobre y reduccionista. Incluso en contextos en los que parecería más probable esperar una perspectiva amplia e integrada de la evaluación.

Desafortunadamente, también los alumnos de nuestra Facultad opinan que sus profesores:

- Raramente emplean la evaluación para ayudarles a superar las dificultades en el aprendizaje, para promover el diálogo con ellos, o para incorporar reajustes al proceso de enseñanza seguido hasta ese momento.
- No toman en consideración las condiciones en que se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni los recursos disponibles, ni tampoco el esfuerzo realizado. Centran sus consideraciones en los resultados objetivos de las pruebas. Desaparece la persona y se toma en consideración sólo el producto.
- Pese a los discursos y doctrinas pedagógicas que explican (la evaluación como ayuda para el aprendizaje, como búsqueda de información que sirva para mejorar el proceso, etc.), las evaluaciones siguen teniendo como objetivo fundamental la selección (diferenciar a los que más saben de los que saben menos).
- Utilizan sobre todo los exámenes finales (normalmente escritos) y/o los trabajos. Las otras modalidades posibles de evaluación (entrevista, autoevaluación, cuaderno-diario, observación, coevaluación, casos prácticos, etc.) apenas existen.
- Utilizan técnicas de evaluación que resultan insuficientes y poco adecuadas para proporcionar la información que se pretende obtener.
- Propician una cultura estudiantil en la que se valora más el aprobar que el saber. El desafío fundamental del alumno es identificar cuál es el camino más fácil y seguro para aprobar.

A la vista de la situación, los autores se plantean, no sin razón, que este tipo de datos deben constituir un material capaz de provocar la reflexión y de llevar a preguntarse qué está pasando y qué pasos es preciso andar para que la situación cambie de signo.

Reflexiones desde la propia institución universitaria

La «Comisión de Calidad de la Docencia» tiene una corta andadura en la Universidad de Santiago de Compostela, pero ha sido ya capaz de poner en marcha un serio proceso de reflexión institucional sobre los puntos fuertes y débiles de la docencia. Una Universidad que ha traspasado ya su quinientos aniversario puede afrontar el desafío de reflexionar sobre sí misma sin temor a desmerecer en su identidad e imagen pese a los inevitables aspectos débiles que la citada reflexión pueda dejar a la luz. Así pues, y a invitación de la citada Comisión, los diversos Centros y Facultades de la Universidad abrieron procesos de discusión en su seno con vistas a elaborar un informe institucional en el que se señalaran los puntos fuertes y débiles de cada centro en torno al conjunto de cuestiones planteadas desde la Comisión (alumnado, programación, metodología de enseñanza, tutorías, sistemas de evaluación, infraestructuras, experiencias de interés desarrolladas, etc.). En relación a la evaluación se señala lo siguiente:

Dos aspectos recogen básicamente las preocupaciones de las Facultades y Centros sobre la evaluación: el *tipo de pruebas* que se utilizan y los *problemas operativos* que la

evaluación presenta en su desarrollo práctico. Este primer dato ya señala un claro déficit de perspectivas en relación a lo que supondría una «teoría completa» de la evaluación. Que las preocupaciones se centren en problemas prácticos o en el tipo de pruebas a utilizar supone que otras cuestiones más sustantivas (buena parte de las dimensiones recogidas en los trabajos mencionados en los puntos anteriores) quedan fuera de foco.

Los informes dejan claro que la *técnica de evaluación* por autonomía es el *examen escrito* en sus diversas modalidades (preguntas largas, cortas, tipo test, temas a desarrollar, etc.). Sin embargo también aparecen como alternativas con creciente presencia en las diversas Facultades (algunas de ellas con mucha tradición al respecto) otras técnicas de evaluación como la «elaboración de trabajos», «exposición de temas en clase», «exámenes orales», «pruebas prácticas y/o de laboratorio», etc.

En el apartado de *problemas prácticos* el más importante es el que se refiere a la *diferencia de criterios* de evaluación entre profesores. Diferencias que son aún más llamativas cuando se trata de profesores que enseñan la misma disciplina a distintos grupos. Este problema ha llevado a algunos Centros al establecimiento de un Reglamento Interno en el que se señalan algunos criterios básicos que deben orientar las evaluaciones (desde explicitar en los programas los criterios que se utilizarán, arbitrar mecanismos de coordinación en las fechas, marcar los procedimientos de revisión de exámenes o de solicitud de Tribunal, etc.) Otros problemas prácticos tienen que ver con la *proliferación de trabajos* pedidos por los profesores en algunas carreras, con frecuencia solapándose en el tiempo y haciendo imposible profundizar en ninguno de ellos. Como problema importante ha sido mencionado también el de la *proliferación de exámenes*, sobre todo en el actual modelo cuatrimestral que muchas carreras han asumido. Al final, tantos exámenes no hacen sino perjudicar el ritmo normal de la docencia e interferir con las actividades de aprendizaje programadas (los alumnos reservan sus mejores energías para preparar los exámenes a costa de dejar otros compromisos menos urgentes).

También es un problema para algunas Facultades saber cómo podrían acreditar a los alumnos experiencias y aprendizajes realizados fuera del marco de las disciplinas convencionales o, incluso, fuera de la propia institución.

La estrategia seguida en nuestra Universidad de Santiago de Compostela ha sido muy interesante. Aunque como toda iniciativa novedosa precisará de reajustes posteriores; el mero hecho de que las diversas instancias de la institución (Facultades, Escuelas Superiores, Departamentos, etc.) se hayan puesto a reflexionar sobre la práctica docente (y no sólo sobre cuestiones de tipo organizativo, presupuestario o de reclamación de recursos) es ya un salto cualitativo importante. Pero además, al menos en algunos de los centros, se ha llegado a análisis finos de la realidad y del sentido de la evaluación. Se consigue con ello, al menos, rescatar este importante aspecto curricular de la *zona opaca* (nadie habla de ella porque se tiene la impresión de que pertenece al territorio personal y discrecional de cada profesor que puede hacer, también en ese punto, de su capa un sayo).

Los informes dan pie, por otro lado, a detectar (más en lo que no se dice que en lo que se menciona) importantes *carencias* en cuanto a la práctica evaluadora real:

- Reducida batería de técnicas de evaluación;

- Ausencia de modalidades de evaluación que potencien los aprendizajes interdisciplinares: trabajos compartidos entre varias materias, desarrollo de proyectos como sistema de evaluación, etc.;
- Escasa mención a un sistema de evaluación continuado que permita tener una visión diacrónica del aprendizaje de nuestros alumnos;
- Escasa mención a las dinámicas informativas generadas a partir de los resultados de las evaluaciones (para aclarar a los alumnos los errores y sugerir fórmulas de recuperación);
- Escaso uso de los resultados de las evaluaciones (las calificaciones obtenidas en las diversas materias) como un banco de datos que facilite ir manteniendo un diagrama del rendimiento general en las carreras, lo cual posibilitaría, por otra parte, introducir reajustes institucionales en aquellas disciplinas que constituyen año tras año bolsas de fracaso. Permitiría analizar qué es lo que está pasando e incorporar los mecanismos pertinentes para resolver la situación (clases complementarias, revisión de los sistemas docentes o de evaluación empleados, ampliación del tiempo dedicado a la disciplina, etc.).

En resumen, lo importante de esta perspectiva institucional de reflexión es que se abre la discusión a la participación de todos. Una vez establecido el diagnóstico (y más aún si en su desarrollo han participado los diversos colectivos e instancias implicadas) es más viable abrir caminos que permitan afrontar los desafíos que la evaluación inevitablemente nos plantea.

Reflexionar e investigar sobre la enseñanza

En muchas ocasiones se ha resaltado la disonancia existente entre investigación y docencia en la enseñanza universitaria. Muchos docentes aluden a estas dos presiones como la causa de numerosos desequilibrios profesionales (en la configuración de la propia identidad, en el progreso en la carrera docente, en la distribución de tiempos y esfuerzos laborales, etc.).

Aunque este punto ya lo hemos tratado en el capítulo dedicado a los docentes, quisiera retomarlo aquí para señalar las grandes posibilidades que se abren si se hacen coincidir ambos elementos, investigación y docencia, en un tipo de actuaciones que tengan por objeto de análisis la propia docencia: *reflexionar* sobre la docencia (en el sentido de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado), *investigar* sobre la docencia (someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos), *publicar* sobre la docencia (presentar dossiers e informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria).

Aunque pueda sonar raro uno de los problemas importantes de que adolecen los

análisis y trabajos sobre docencia universitaria es que se han convertido en un reducto especializado y casi exclusivo de pedagogos y psicólogos. Como si los demás profesores universitarios no tuvieran nada que decir al respecto (porque no forma parte de sus intereses, porque está mal visto en sus respectivos grupos científicos dedicar esfuerzos a esa cosa menor que es la docencia, porque se trata de un discurso tan complejo que sólo los especialistas pueden acceder a él, etc.).

Resulta francamente inusual encontrarse con colegas de otros ámbitos interesados en estudiar sistemáticamente la docencia universitaria. Ya son muchos los que demandan formación (normalmente lo que se demanda es información más que formación, de ahí el éxito de los cursos frente a los grupos de trabajo más duraderos) pero esa inquietud no tiende, al menos hasta ahora, a consolidarse como un espíritu de cuestionamiento y búsqueda (en el más genuino espíritu universitario) de las cuestiones que afectan a la docencia. De ahí que, al menos en nuestro país, existan aún pocos proyectos interdisciplinares de investigación sobre la docencia universitaria, pocas tesis doctorales, y escasas publicaciones especializadas.

La presencia masiva de pedagogos y psicólogos (que resulta natural, por otra parte, si pensamos que nuestro campo de trabajo es justamente la educación en sus diversos niveles y modalidades) ha traído consigo algunos *efectos secundarios* preocupantes:

- Abandono generalizado del tema por parte del resto de colegas de otros ámbitos científicos (Humanidades, Ciencias, Ingenierías, Medicina, CC.SS., etc.) que consideran este ámbito como algo ajeno a sus preocupaciones científicas y profesionales más inmediatas.
- Contaminación del propio campo de estudio con la percepción peyorativa que se tiende a aplicar a la pedagogía y psicología como campos científicos; «¡cosa de pedagogos!» suelen decir algunos cuando se les plantean cuestiones relativas a la calidad de la docencia.
- Configuración de un discurso más centrado en los aspectos formales que en los de contenido. Cuando se analizan las actuaciones didácticas de los profesores, sus propuestas programáticas o sus evaluaciones, etc. solamente pueden entrar a analizar los contenidos quienes son expertos en las disciplinas analizadas. Si el estudio lo hace un pedagogo o psicólogo (que no sabe del tema tratado) la cuestión del contenido permanece como un aspecto desconsiderado (el *missing point* de que hablaba Shulman⁷⁰). Y si no se entra en el contenido, aunque los otros aspectos son también muy importantes, los análisis quedan siempre un poco cojos.
- Relativa unilateralidad de la perspectiva desde la que se aborda el fenómeno de la docencia universitaria. Cuantos más colegas universitarios, cada uno desde su particular mentalidad científica y con sus peculiares estilos de investigación, se incorporaran al análisis de la enseñanza tanto más se enriquecería el espectro de visiones conceptuales y de estrategias metodológicas. Al final, los discursos muy unisectoriales acaban repitiéndose y generando una especie de círculo concéntrico

en el que se tiende a estudiar siempre los mismos asuntos y utilizando procedimientos muy similares.

- Escasa incidencia institucional de los análisis y recomendaciones efectuados en el ámbito de la docencia. Al final, la capacidad para hacer llegar al conjunto de la comunidad universitaria y a los correspondientes órganos de gobierno de la Universidad los resultados alcanzados y las propuestas que se derivan, depende mucho del poder o presencia institucional que se posea. Si el grupo de estudiosos de la actividad docente se correspondiera con un nutrido grupo de profesores relevantes de las diversas Facultades y Centros universitarios no cabe ninguna duda de que la capacidad de impacto de los estudios sobre la docencia universitaria sería mucho mayor y más efectiva.

X. Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Ésta es una competencia claramente transversal. Todas las otras se ven afectadas por la integración de los profesores en la organización y por la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas. Ese sería el contenido de la décima competencia: *saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado*.

Esta cualidad profesional es una exigencia básica para cualquier definición de un puesto de trabajo y del perfil profesional que se requiere. Nos referimos aquí al trabajo cooperativo como una cualidad moral (la *solidaridad*, el *apoyo mutuo*, la *disponibilidad* para la colaboración, etc.) Esta perspectiva es, sin duda, muy importante, pero trasciende el sentido más pragmático de una competencia profesional. La cooperación, el trabajo en equipo, la colegialidad como cultura aparecen aquí vinculados al ejercicio profesional y a la consecución efectiva de los fines de la institución. Es importante vincular trabajo colectivo e identificación con la institución, porque ambas dimensiones constituyen dos condiciones básicas y contingentes para que una institución como la Universidad pueda cumplir efectivamente su misión formadora.

Este aspecto de la *colegialidad*, al que ya he tenido la oportunidad de referirme en otros capítulos como un referente básico para la calidad de la docencia, constituye sin embargo uno de los puntos débiles de las Universidades. Aspecto deficitario en un doble sentido, en cuanto a la escasa disposición a superar el individualismo para enfocar el trabajo con un sentido más colectivo y de integración, y en cuanto a la resistencia a identificarse con el espíritu o misión de la institución en que se actúa. No existe ese sentimiento de pertenencia como cualidad que favorece la identificación y la simbiosis con lo común.

En ninguno de ambos aspectos (la colegialidad y la identificación) tiene que existir una anulación de la propia individualidad. La originalidad de lo singular es una plusvalía del patrimonio colectivo de las instituciones. No se trata, por tanto, de que todos hayamos de pensar o actuar de la misma manera o que nos hayamos de sumergir forzadamente en el

magma indiferenciado de prescripciones minuciosas destinadas a homogeneizar el funcionamiento de la institución. Perdería muchísimo la Universidad con ello. Lo importante es que cada profesor esté en condiciones de equilibrar sus cualidades personales y su pertenencia a un grupo que desarrolla un proyecto, que para ser eficaz precisa estar bien integrado.

La teoría más clásica de las organizaciones insiste en que para que éstas consigan sus fines es preciso que se produzcan dos tipos de condiciones complementarias: la *diferenciación* y la *coordinación* racional de las funciones.

La *coordinación* es un recurso institucional en apoyo de los sujetos individuales. No es un peso o un castigo o una imposición autoritaria contra la libertad individual ni una sobrecarga de trabajo. La coordinación facilita el desempeño de las tareas, mejora la efectividad de los individuos y sirve, en ocasiones, para que podamos conseguir nuestras propias expectativas. Por su propia naturaleza, restringe la libertad de acción individual y por eso se convierte, a veces, en fuente de conflictos. Pero coordinarse implica acomodar las propias actuaciones a una dinámica común. A veces hay colegas que dicen que aceptan coordinarse pero sin tener que cambiar nada; pero sin acomodaciones mutuas no hay posibilidad de coordinación.

De todas formas, también es cierto que esa restricción de la libertad individual en aras de la coordinación no puede ser ilimitada. La coordinación habrá de alcanzarse (y en ello radicará la capacidad de liderazgo y gestión de los coordinadores) sin perder de vista las necesidades, intereses y expectativas de los individuos. Sacrificar los individuos a la coordinación (lo que los ingleses han denominado *contrived collegiality*) es generar una dinámica forzada y superficial que dificulta la identificación con la institución y no garantiza una cooperación real en las acciones colectivas. Quizás se consiga el asentimiento formal con las medidas que se adopten, pero no el compromiso personal con los aspectos más cualitativos y que les dan sentido.

La *coordinación* resulta fundamental para la institución. No tiene sentido hablar de Proyectos formativos, de funciones institucionales, de objetivos, de planes estratégicos y líneas prioritarias si no existen mecanismos de coordinación que los hagan posibles. Aquí es donde aparece el tema de la identificación con la institución, el sentimiento de «pertenencia» a nuestra Universidad, Facultad o Departamento.

No me estoy refiriendo al sentimiento de pertenencia como dimensión de la psicología profunda que afecta a la forma en que los sujetos construimos nuestra identidad. Pero de un modo análogo podemos hablar de *pertenencia* como forma particular de construir nuestra identidad en relación a la institución: la forma en que nos sentimos miembros que pertenecen a una institución y cómo vivimos (o nos hacen vivir) esa relación.

La pertenencia puede construirse en nosotros mismos con diversos grados de intensidad e implicación: puede quedar ubicada en una zona externa y descomprometida de nuestra persona (entregamos a la institución nuestra actividad profesional, limitada a unas horas concretas y a las actuaciones explícitamente recogidas en el contrato formal) o puede impregnar buena parte de nuestra identidad profesional e, incluso, personal (uno se siente personal y vitalmente comprometido con la organización o institución de la que

forma parte).

Estos diferentes grados de identificación permiten distinguir fácilmente entre el grado de implicación de unos y otros con la Organización. En la convivencia cotidiana podemos constatar la presencia de colegas que tienen la Universidad como una actividad marginal a la que dedican sólo momentos específicos (clases, reuniones obligadas, etc.) y otros que se entregan por completo, que no limitan su horario ni su esfuerzo personal, que sienten la institución como algo a lo que pertenecen y que les pertenece.

Resulta importante introducir una nueva precisión respecto al profesorado universitario. Ya he apuntado en un capítulo anterior que constituimos un colectivo con características bastante peculiares. Una de esas particularidades es el fuerte arraigo de la *discrecionalidad* como elemento constitutivo de nuestro estilo de actuación. Mintzberg (1983)⁷¹ la describe como «la fidelidad a la profesión, no al lugar donde han de ejercerla». En el profesorado universitario, ya pertenezca a uno u otro ámbito profesional, el nivel de identificación con ese ámbito suele ser muy fuerte. Es una identidad que se construye sobre los conocimientos que le sirven de base y no tanto sobre las actuaciones concretas que desarrolla (y, menos aún, sobre la institución donde dicha práctica se lleva a cabo). En todo caso, no es fácil lograr un fuerte sentimiento de pertenencia y fidelidad institucional entre el profesorado universitario. En primer lugar, porque en aras de la fuerte asunción del principio de «discrecionalidad» en criterios y prácticas, nos resulta difícil aceptar que nadie tenga nada que decirnos sobre cómo han de funcionar las cosas. Vivimos tan intensamente nuestra capacidad para decidir autónomamente y según nuestro propio criterio, que nos resulta muy difícil aceptar restricciones por una mejor coordinación.

En segundo lugar, porque nuestro compromiso se centra sobre todo en el espacio científico o cultural propio de nuestra especialidad (zona sustantiva de la identidad profesional) y sólo de forma marginal en el ámbito de actuación docente. Muchos profesores trabajan muy duramente en todo lo que significa preparar sus publicaciones, lecturas y actividades profesionales no docentes. Es decir, su pertenencia y su fidelidad se establecen prioritariamente en torno a su crecimiento personal y profesional y no en torno a la institución. Se ofrecen menos a puestos de liderazgo institucional, están menos preocupados por que la institución cumpla eficazmente sus objetivos y esté en condiciones de competir con éxito.

Por esa razón, el sentido de esta competencia resulta importante para el desarrollo de la institución universitaria en su conjunto. En los últimos años, hemos podido ver cómo las empresas y las instituciones de todo tipo tratan de potenciar este aspecto como una importante condición del buen funcionamiento y la eficacia en el cumplimiento de sus objetivos. La cultura empresarial japonesa suele insistir mucho en las virtualidades de esta religación mutua entre institución e individuos. Por eso, las organizaciones universitarias suele poner en marcha dispositivos de diverso signo para reforzar la identificación y el sentimiento de pertenencia: rituales, uniformes, consolidación de las tradiciones, símbolos externos de identificación de la «imagen institucional», atribución de derechos de afiliación, potenciación de grupos de excelencia (deportivos, de

investigación, culturales, etc.) que actúen como ejes de aglutinación. Pero, ni siquiera así se consigue con facilidad trascender esa tendencia al individualismo. Por eso se hacen precisas presiones y estímulos que favorezcan la coordinación. Y también toda una estrategia de refuerzos personales y de marketing que refuerce la identificación con la institución y el compromiso con su «misión».

Contenidos de la competencia colegial y cómo desarrollarlos

Es fácil señalar que la capacidad de trabajar en equipo es un componente básico de la profesionalidad docente y la mejor receta para contrarrestar el individualismo. Más difícil resulta especificar cuáles son los contenidos de esa competencia y cómo se consigue incorporarla a la cultura de la institución. Ferrer (1988)⁷² señalaba que:

«El desarrollo del equipo presupone la existencia de una tendencia a la apertura en las comunicaciones entre los miembros del grupo y a la cooperación, la cual presupone a la vez:

- a) que cada miembro tenga conocimiento suficiente de los papeles que desempeñan los demás miembros del grupo,
- b) que todos estén capacitados para solucionar problemas y tomar decisiones,
- c) que entre ellos se dé una cultura similar,
- d) que tengan la habilidad de dar y tomar *feedback*» (pág. 68).

Es interesante esta lectura empresarial del trabajo en equipo puesto que destaca algunos de los contenidos básicos de la competencia: el conocimiento global de la institución y del trabajo que sus miembros desarrollan (primera ruptura de la reducción individualista a la propia tarea, el propio horario, el propio espacio); la dinámica horizontal del trabajo (cuanto más se construyan y se diseminen las soluciones en una estrategia *top-down*, tanto más descomprometidos se sienten los miembros de la organización); la capacidad para afrontar problemas (los escenarios muy especializados dificultan la posibilidad de cooperar pues uno, salvo en su propio terreno de especialización, se ve incompetente y sin nada que poder aportar); el permanente intercambio de *feedback* o retroalimentación (los miembros de la organización no sienten que lo que tú haces es sólo cosa tuya y depende sólo de ti sino que te hacen llegar sus opiniones y sugerencias).

Es en este marco donde se puede desarrollar mejor la competencia colegial. Todo eso se puede comenzar a trabajar desde la formación inicial de los futuros profesionales (se trata de una competencia que forma parte de casi todos los perfiles profesionales) y constituye uno de los asuntos a abordar en la formación permanente. Puede constituir, igualmente, uno de los puntos importantes de los planes estratégicos de las Universidades.

Dos asuntos suelen aparecer como problemas típicos de las Universidades en este

esfuerzo por alcanzar metas institucionales de colegialidad y coordinación: el *tiempo* y la *diversidad de roles*⁷³.

El *tiempo* de estar juntos, compartir o debatir, es un bien escaso en las Universidades. Las personas estamos agobiadas de trabajo, compromisos y preocupaciones y no disponemos de tiempo para construir ese espacio común de encuentro que posibilite el conocimiento mutuo (personal y profesional) ni para observar lo que los otros hacen; las salas de profesores han dejado paso a las cafeterías y, así, los encuentros son puramente sociales y «en tránsito». Los momentos de reuniones se hacen escasos y muy condicionados por la necesidad de resolver cuestiones casi siempre administrativas. Los Departamentos, que deberían constituir ese espacio de coordinación, trabajo colectivo y apoyo mutuo tampoco han asumido de manera plena esa función (Zabalza, 2000)⁷⁴.

La *diversidad de roles* es otra de las dificultades para conseguir un nivel de coordinación y cooperación adecuados. Por la propia vinculación del ejercicio del rol a un trabajo autónomo e individual (las tareas docentes están concebidas como actuaciones individuales a desarrollar en lugares independientes, lo que posibilita el que acaben generándose sentimientos de propiedad con respecto a las mismas) y por la naturaleza especializada de dichos roles (especialización que tiende a hipertrofiarse artificialmente en la enseñanza universitaria hasta llegar casi a desaparecer las tareas intercambiables o que se puedan compartir). Algunas Universidades han puesto en marcha iniciativas para romper esa zonificación: romper el aislamiento de las clases, establecer disciplinas compartidas por varios profesores o integrar en un mismo proyecto docente diversas disciplinas, rotar los profesores por distintas disciplinas de unos cursos a otros, etc.

Algunas otras consideraciones se han hecho también en relación a las condiciones que deben reunir los grupos si queremos que los profesores universitarios pasen de una cultura basada en la «discrecionalidad personal» a otra basada en la colegialidad. Nias (1987)⁷⁵ concreta esas condiciones en las siguientes:

- Los grupos de trabajo han de ser lo suficientemente amplios como para propiciar la diversidad de puntos de vista, y lo suficientemente restringidos como para hacer posible que todos puedan participar y ser oídos.
- Los miembros del grupo deben estar dispuestos a apoyarse mutuamente pero también a enfrentarse y discrepar.
- Deben estar dispuestos a aceptar la responsabilidad de sus propias ideas y de las posiciones que adoptan.
- Las relaciones deben plantearse en términos de igualdad aunque suele ser beneficioso para los grupos contar con un líder dispuesto a proteger y estimular la libre exposición de ideas de todos los miembros del grupo.
- La duración del grupo debe ser lo suficientemente prolongada y las reuniones lo suficientemente frecuentes para dar opción a que se vayan afrontando los retos y se vayan produciendo los cambios.

- Los conflictos inherentes al desarrollo del grupo no deben ser afrontados como síntomas patológicos sino como fenómenos naturales cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y el del propio grupo.

En definitiva, la capacidad para trabajar en equipo y la disposición a identificarse con los objetivos de la institución de la que se forma parte constituyen las dos caras de la moneda de esta competencia del perfil profesional de los docentes. Es difícil saber cuánto de esta competencia depende de la particular forma de ser de cada uno, cuánto depende de la formación recibida y de las habilidades desarrolladas y cuánto, en fin, de la propia experiencia o del ambiente en que se esté trabajando. Por eso es tan difícil de definir y más aún de articular como un proceso de desarrollo personal e institucional.

No ganamos nada con aceptar que se trata de un reto difícil (utópico dicen algunos) y no hacer nada por modificar la situación. Lo más interesante en el ámbito de la pedagogía universitaria es constatar qué gran cantidad de experiencias innovadoras en este ámbito de la colegialidad se están poniendo en marcha por todo el mundo. Y cómo se van destruyendo mitos y generando nuevas expectativas sobre nuestra disposición a trabajar más colegialmente.

¹ Gage, N. (1987): «Competing visions of what educational researchers should do», en *Educational Researcher*, Vol. 26 (4).

² Ramsden, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. London. Routledge.

³ Stones, E. (1992): *Quality Teaching: A Sample of Cases*. N.York. Routledge.

⁴ Joyce, B. y Calhoun, E.(1998): «The Conduct of Inquiry on Teaching: the search for models more effective than the recitation», en Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D.: *International Handbook of Educational Change*. London. Kluwer Academic Publishers. T.II. Págs. 1216-1241.

⁵ Instituto Nacional de Empleo (1987): «Terminología del análisis ocupacional». Madrid. INEM. Documento Interno de la Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Pág. 115.

⁶ Rial, A. (1997): *La formación profesional: introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. Págs. 97-102.

⁷ Aubrun, S. y Orifiamma, R. (1990): *Les compétences de 3em. dimensión*. París. Conservatorio de Arts e Metiers. Págs. 21-23.

⁸ Fernández Pérez, M. (1977): «Programación». En Fernández Pérez, M.; Gimeno, J. y Zabalza, M.A.: *Programación, Métodos y Evaluación*. Madrid. UNED.

⁹ Mager, R.F. (1974): *Formulación operativa de los objetivos didácticos*. Madrid. Marova.

¹⁰ Coll, C. (1987): *Psicología y Currículo*. Barcelona. Laia.

¹¹ Shavelson, R.J.; Cadwell, J. e Izu, J. (1977): «Teachers Sensitivity to the Reliability of Information in Making Pedagogical Decisions», *American Educational Research Journal* 14. Pág. 83-97.

¹² Schröder, H. (1979): *Comunicazione, informazione, istruzione*. Roma. Armando.

¹³ Bawden, R.; Burke, S. Y Duffy, G. (1979): *Teacher Conception of Reading and their Influences on Instruction*. Michigan. Michigan State University Press.

¹⁴ Peterson, M.C.; Marx, R.W. y Clark, C.M. (1978): «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement», *American Educational Research Journal*, 15. Págs. 417-432.

¹⁵ Zahorik, J.A. (1970): «The Effects of Planning on Teaching», *Elementary School Journal*, 71, Págs. 143-151.

¹⁶ Toomey, R. (1977): «Teachers Approaches to Currículo Planning», *Currículo Inquiry*,7. Págs. 121-129.

- ¹⁷ Sardo, D. (1982): «Teaches Planning Styles on the Middle School». Paper. Eastern Educational Research Ass. Ellenville. N.York.
- ¹⁸ Shulman, L. S (1986): «*Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective*», en Wittrock, M.C.:*Handbook of Reserach on Teaching*. London. Collier MacMillan Pub. Pág. 25.
- ¹⁹ Para un análisis más minucioso de diversas posibilidades de secuenciación puede verse el capítulo correspondiente a los contenidos en Zabalza, M.A. (1999, 8^a edic.): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea. Págs. 121-148.
- ²⁰ Cuadro de Renzo Titone (1976): *Questioni di Tecnología Didattica*. Brescia. La Scuola. En Zabalza, M. y Álvarez, Q. (1985): *Introducción a la Comunicación Didáctica*. Santiago de Compostela. Tórculo. Pág. 30.
- ²¹ Schramm, W. (1981): «How Communication Works», en De Vito (Edit.): *Communication: concepts and processess*. N. Jersey. Prentice Hall. Pág. 4.
- ²² Rodríguez Diéguez, J.L. (1978): *Funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona. Gustavo Gili.
- ²³ Puede verse una descripción detallada del ejercicio en Zabalza, M.A. (1999, 8^a edic.): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea. Pág. 178 y ss.
- ²⁴ Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Paidós.
- ²⁵ «Managing the Introduction of Technology in the Delivery and Administration of Higher Education». Australian Graduate School of Management. (Documento citado por el Informe Bricall, pág. 238).
- ²⁶ Iglesias, L. (2001): «Incorporación de las NTIC a la docencia universitaria», Documento no publicado. Lugo. Escuela de Magisterio.
- ²⁷ Spirack, M. (1973): «Archetypal Place», *Rev. Architectural Forum*, nº. 140. Págs. 44-49.
- ²⁸ Walberg, H. (1969): «Psychical and Psychological Distance in the Classroom», *School Review* 77(1). Págs. 64-70.
- ²⁹ Stires, L. (1980): «The Effect of Classroom Setting Location on Student Grades and Attitudes: environment or self-selection», *Environment & Behavior* 12 (2). Págs. 543-550.
- ³⁰ Weinstein, C.S. (1981): «Classroom Design as an External Condition for Learning», *Educational Technology*, Agosto, Pág. 13.
- ³¹ Brown, G. y Atkins, M. (1994): *Effective Teaching in Higher Education*. London. Routledge.
- ³² Tejada, José (2001): «Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas». Documento Mimeografiado. Dpto. de Pedagogia i Didactica. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ³³ Pujol y Fons (1981): *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona. Eunsa.
- ³⁴ Evans, L. y Abbott I. (1998): *Teaching and Learning in Higher Education*. London. Casell Education. Págs. 32 y ss.
- ³⁵ Bligh, D.A. (1972): *What's the Use of Lectures?*. Harmondsworth. Penguin.
- ³⁶ Säljö, R. (1984): «Learning from Reading», en F. Marton, D. Hounsell y N. J. Entwistle (Edis.): *The experience of Learning*. Edingburgh. Scottish Academic Press.
- ³⁷ «European Report on Quality of School Education: sixteen quality indicators» (May 2000). Documento llevado a cabo durante el semestre de presidencia portuguesa. Lisboa. Portugal.
- ³⁸ Entwistle, N. (1992): «The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education». Centre for Research on Learning and Instruction. Univ. of Edinburgh.
- ³⁹ Bradford, L.P. (1979): «La transacción enseñar-aprender», *La Educación Hoy* 1 (1). Págs. 21-27.
- ⁴⁰ Moses, I. (1985): «High quality teaching in a university: Identification and description», en *Studies in Higher Education*, 10, 3. Págs. 301-313.
- ⁴¹ Brown, G. (1978): *Lecturing and Explaining*. Methuen. London.
- ⁴² Baume, C (edit.) (1993): SCED Teacher Accreditation Year Book. Vol. 1
- ⁴³ Gibbs, G. y Jenkins, A. (1992): *Teaching large classes in Higher Education (How to maintain quality with reduced resources)*. Kogan Page. London
- ⁴⁴ Feldman, K.A. (1976): «The superior college's teacher from the student's view», en *Research in Higher*

Education, 5. Págs. 243-288.

45 Lewin, K.; Lippit, R. y White, R.K. (1939): «Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates», *Journal of Social Psychology*, 10. Págs. 271-299.

46 McDermott, R.P. (1977): «Social relationships as context for learning», *Harvard Educational Review* 47(2). Págs. 198-213.

47 Moos, R.H. (1979): «Educational Climates», en Walberg, H.J. (edit.): *Educational climates and Effects*. Berkeley. McCutchan. Págs. 79-100.

48 Moos, R.H. (1979): Ops. Cit.

49 Fox, R. (1973): *School climate improvement: a challenge to the school administrator*. Charles F. Kettering. Denver, Co.

50 Zabalza, M.A. (1996): «El «clima institucional»: conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo», en Dominguez, G. y Mesanza, I. (coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid. Escuela Española. Págs. 263-302.

51 Walberg, H.J. (1969): «Social environments as mediator of classroom learning», en *Journal of Educational Psychology*, 60. Págs. 443-448.

52 Existe una versión española adaptada y editada por TEA Ediciones. Madrid 1984.

53 Moos, R.H. e Insel, P. (1974): *Preliminary Manual for the Work Environment Scale*. Consulting Psychologist Press. Palo Alto.Ca.

54 Sierra, B. y Fernández Ballesteros, R. (1982): «Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar», en Fernández Ballesteros, R. (Edit.): *Evaluación de contextos*. I Reunión Nacional de Intervención Psicológica. Murcia. Págs. 9-49.

55 Villar Angulo, L.M. (1984): *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. ICE . Univ. de Sevilla. Vol. I.

56 Si desea conocer los noventa ítems de la escala y su distribución en las diferentes subescalas puede acudir a los autores arriba citados. También están recogidos en mi libro *Diseño y desarrollo curricular*. Op. cit. Págs. 276-280.

57 Hellreiger, D. y Slocum, J. (1974): «Organizational climate: measures, research and contingencies», en *Academy of Management Journal*, 17. Págs. 255-280.

58 Pritchard, R.D. y Karasick, B. (1973): «The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction», en *Organizational and Human Performance*, nº 9. Págs. 110-119.

59 Zeith, G. (1983): «Structural and individual determinants of organizational morale and satisfaction», en *Social Forces*, nº 61. Págs. 1088-1108.

60 Muñoz-Repiso, M. y otros (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. MEC-CIDE. Madrid.

61 Brunet, L. (1992): «Clima de trabalho e eficácia da escola», en NOVOA, A. (Coord.): *As organizações escolares em análise*. Instituto de Innovação Educativa. Lisboa. Págs. 121-138

62 Shea, G. F. (1992): *Mentoring*. London. Kogan Page.

63 Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998): «El tutor de prácticas: un perfil profesional», en Zabalza, M.A. (Edit.): *Los Tutores en el Prácticum: funciones, formación, compromiso institucional*. Diputación Provincial de Pontevedra. Pontevedra. Págs. 17-64.

64 McLaughlin, C. (1999): «Counseling in Schools: looking back and looking forward», en *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 27 (1). Págs. 13-22.

65 Monreal, M.ª C, (2000): «La tutoría como soporte de la educación: la tutoría en la Universidad a Distancia». Comunicación presentada al *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad*. Santiago de Compostela, Diciembre, 1999. Texto completo disponible en Internet: <http://cced.usc.esctividades/monreal5b.htm>.

66 Almajano, P. y Beltrán, E. (2000): «Formación de tutores de Universidad» Comunicación presentada en el *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad*. Texto completo disponible en Internet: <http://cced.usc.esctividadeslmajano.htm>.

67 Zabalza, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea (8ª edic. 1999). Zabalza, M.A.

(1997): «*La Evaluación en la Reforma*», en Domínguez, G. y Amador, L.: *El Proyecto Curricular de Centro: una cultura de calidad educativa*. Sevilla. Científico-Técnica. Págs. 241-270. Zabalza, M.A. (1997): «Evaluación continua», en Amador, L. y Domínguez, G.: *Evaluación y calidad de la enseñanza*. UNED-Sevilla. Págs. 113-130.

⁶⁸ Fernández Pérez, M. (189.): *Así enseña nuestra Universidad*. Salamanca. Hispagraphis.

⁶⁹ Trillo, F. y Porto Currás, M. (1999): «La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación», en *Revista de Innovación Educativa*, nº 9. Págs. 55-75.

⁷⁰ Shulman, L. S (1986): «*Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective*», en Wittrock, M.C.: *Handbook of Research on Teaching*. London. Collier MacMillan Pub. Pág. 25.

⁷¹ Mintzberg, H. (1983): *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

⁷² Ferrer Pérez, L. (1988): *Desarrollo organizativo*. México D.F., Trillas.

⁷³ Campbell, P. y Southworth, G. (1992): «Rethinking Collegiality», en Bennet, N.; Crawford, M. y Riches, C.: *Managing Change in Education. Individual and Organizational Perspectives*. London. Paul Chapman. Págs. 61-79.

⁷⁴ Zabalza, M.A. (2000): «El papel de los departamentos en la mejora de la calidad de la docencia universitaria», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

⁷⁵ Nias, D.J. (1987): «Learning from Difference: a collegial approach to change», en Smyth, W.J. (Edit.): *Educating Teachers: changing the nature of Pedagogical Knowledge*. Falmer Press. Lewes.

Calidad de la docencia universitaria. Propuesta práctica para la mejora de las clases

En este capítulo tratamos de identificar diez rasgos sustantivos de la docencia universitaria para señalar en cada uno de ellos otros diez aspectos que merece la pena considerar de cara al análisis y mejora de su calidad. Tendríamos así cien indicadores de calidad de la docencia universitaria (diez dimensiones por diez componentes de cada dimensión). Podríamos entender que cada una de las dimensiones analizadas está vinculada directa o indirectamente a una o varias de las competencias profesionales del docente universitario vistas en el capítulo anterior (planificar el curso, organizar el ambiente de estudio, guiar el aprendizaje de los alumnos, manejar las nuevas tecnologías, evaluar los aprendizajes, evaluar el curso, etc.). Como se trata de un catálogo lo suficientemente amplio, nos puede servir perfectamente como un marco de referencia para la propia formación y desarrollo profesional. Si analizamos y evaluamos nuestra actuación docente desde esos cien aspectos podremos constatar puntos fuertes y puntos débiles en nuestra práctica. Reforzar los primeros e ir mejorando los segundos es una buena forma de adherirse al compromiso con la calidad que se nos reclama.

Calidad de la docencia universitaria

Cuando a comienzos de siglo, el psicólogo francés Binet, junto a su colega Simon, se esforzaban en diseñar instrumentos para poder medir la inteligencia, se enfrentaban a un escollo aparentemente insalvable: definir qué era realmente la inteligencia que deseaban medir. Lo resolvieron con una pirueta semántica poco científica: «inteligencia es lo que miden los test de inteligencia». Una tentación similar parece extenderse hoy en relación al tema de la calidad. Puesto que se trata de una realidad tremadamente compleja y multidimensional, se obvia su identificación conceptual y se da primacía a los instrumentos que la miden (cuyos contenidos no se siente necesidad de justificar). Al final, calidad es lo que miden las baterías de ítems e indicadores de las pruebas de calidad. Como no quisiera caer en ese error, permítanme una pequeña digresión en

relación a la idea de calidad que subyace a este capítulo.

El problema de la perspectiva

Definir lo que se entiende por calidad no resulta, en absoluto, sencillo. Parte de esa dificultad proviene de la propia polisemia del término en cuyo nicho semántico se han ido introduciendo numerosas dimensiones. Cuanto más se generaliza una palabra, cuantas más cosas se le hace significar, más va perdiendo su perfil propio y haciendo borrosos sus límites y aplicaciones.

Si la idea de calidad se aplica tanto a lo bueno, como a lo útil, a lo valioso, a lo eficaz, a lo rentable, a lo bien organizado, a lo preferido por la gente, etc. nos encontramos con pocas posibilidades de saber a qué se está haciendo referencia en cada caso. Tampoco resulta fácil relacionar estimaciones surgidas de una u otra consideración de la calidad. La misma cosa o aspecto que desde una de esas perspectivas puede estarse valorando positivamente puede merecer, desde otra de ellas, una valoración negativa (por ejemplo, un sistema de evaluación objetivo y cómodo para los profesores puede merecer valoraciones muy negativas por parte de los estudiantes).

Especial importancia adquiere la definición de calidad en el momento actual de la Universidad porque, por lo general, existe una gran divergencia entre los supuestos de calidad en los que se sitúa tanto la *percepción ordinaria* (lo que la gente normal, pero también las familias de los estudiantes, la prensa, los empresarios, los políticos, etc. piensan al respecto) como la *visión burocrática* (lo que las Administraciones Educativas y, a veces incluso, los propios equipos rectorales tienden a considerar indicios de calidad) con respecto a lo que los profesionales insistimos en resaltar como componentes básicos de la calidad educativa.

Aunque parece obvio que todas las visiones poseen su propia relevancia y han de ser tomadas en consideración, hay que ser cauteloso y ponerse en guardia sobre las insuficiencias que esa *visión ordinaria* de la calidad tiene. Por poner un ejemplo, las razones por las que los padres escogen una Universidad u otra suelen ser demasiado vulnerables a aspectos como la *publicidad*, el *buen trato*, la *disponibilidad de recursos materiales*, la *buena organización* (sobre todo en lo que se refiere al *mantenimiento del orden y la coordinación*), la *amplitud de horarios*, los *resultados a corto plazo*, etc. Cualquiera de esos aspectos es, sin duda, importante. No se trata de restarles importancia. Pero ni aisladamente considerados, ni siquiera considerados en su conjunto constituyen una base suficiente para poder hablar de *calidad de la formación*.

La visión *burocrática* de la calidad suele estar más pendiente de los *aspectos formales* (que se cumpla la normativa en cuanto las disposiciones organizativas: plazos, horarios, obligaciones laborales) o *materiales* (componentes objetivos que pueden medirse: ratio, equipamiento, etc.). A veces se otorga también importancia sustantiva a los *resultados*, normalmente medidos a través de pruebas de diverso tipo. Y desde luego nunca faltan las consideraciones de tipo *económico*: cuál es el costo global y el costo por alumno y hasta

qué punto resultan rentables las inversiones realizadas. Estamos en el mismo caso que con respecto a la visión ordinaria de la calidad. Tampoco es que las cuestiones aquí resaltadas dejen de ser importantes. Es más, dado que se refiere a compromisos sociales asumidos por la Administración Educativa, ninguna de esas consideraciones podría estar ausente de una visión completa de la calidad educativa. Pero así y todo siguen siendo insuficientes para dar una perspectiva completa.

La visión *profesional*, lo que poco a poco se va consolidando como una visión del tema por parte de los profesionales y equipos directivos más comprometidos, incorpora algunos otros elementos que resultan de gran interés: los valores, el nivel de satisfacción, la acción formativa de los profesores, la cultura institucional, el clima de las clases. La *calidad* se convierte así en una realidad más compleja y en la que es preciso considerar muchos más elementos.

En definitiva, la calidad puede ser abordada desde distintas perspectivas. Por otra parte, cuando hablamos de calidad nos estamos moviendo en un discurso de dimensiones no siempre coincidentes: la *dimensión objetiva*, real, constatable (con notables dificultades técnicas y metodológicas como es fácil de suponer) y la *dimensión simbólica* (la calidad como mito, como marketing, como seña de identidad). La calidad se ha convertido, en ocasiones, en un eslogan, en una realidad virtual en la que lo que cuenta es convencer, persuadir a las audiencias de que existe calidad. Cuanto más indefinido subsista el contenido de la calidad más fácil es hacer ese juego.

Otros autores, como Sato (1992)¹ han diferenciado entre *calidad verdadera* y *calidad sustitutiva*. La calidad verdadera es un concepto genérico y casi siempre asentado en valores: sitúa la calidad en un marco abstracto y difícil de operativizar (y por tanto de controlar). La calidad sustitutiva reduce la calidad a características constatables, traduce la idea global y genérica de la calidad verdadera a indicadores y procedimientos concretos. Pero este proceso de concreción altera el sentido de la calidad verdadera. La calidad sustitutiva es siempre una versión imperfecta de la calidad verdadera, pero resulta necesaria para poder confrontarla con la realidad. La calidad verdadera, en sí misma, queda reducida a proposiciones retóricas pero, a su vez, resulta necesaria para actuar como referente de validación de la calidad sustitutiva.

Decir que uno de los rasgos de la calidad de las Universidades es que desarrollen un currículum valioso no clarifica la situación. Sin duda ése es un rasgo de calidad verdadera sobre el que resulta fácil llegar a un acuerdo general pero, en el fondo, no pasa de ser una declaración retórica. Por eso es preciso acudir a la calidad sustitutiva, es decir a concretar qué aspectos del currículum vamos a seleccionar como expresión de que se trata de un currículum valioso: por ejemplo que dure al menos cuatro años, que se den lenguas extranjeras, que se cubran las disciplinas troncales, que los alumnos tengan prácticas en empresas, que se ofrezcan itinerarios alternativos, etc. Por supuesto, en cuanto se entra en las concreciones de la calidad sustitutiva comienzan los problemas porque no todo el mundo está de acuerdo en los aspectos seleccionados. De esta manera, cualquier propuesta de análisis de la calidad es imperfecta y vulnerable, objeto fácil de críticas cruzadas. Lo cómodo es mantenerse en un discurso de calidad verdadera pero desde él

no es posible construir la mejora.

La calidad verdadera va cambiando con el tiempo (en la medida en que van variando los criterios desde los que considera el valor de las cosas). Por lo tanto, también han de ir ajustándose, de manera permanente, los indicadores y elementos pragmáticos que constituyen la calidad sustitutiva.

Componentes de la calidad

Podemos decir que estamos ante una docencia de calidad o ante un programa educativo de calidad o ante un profesor de calidad o ante un material didáctico de calidad cuando podemos reconocer en ellos al menos los siguientes componentes²:

- *Identificación con valores formativos claves*: Compromiso claro con lo que la educación superior pretende aportar al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto. Esa misión tiene que ver con los conocimientos de alto nivel, pero también con otro tipo de competencias personales, sociales y profesionales que trascienden los contenidos científicos y se proyecta sobre el desarrollo personal en todos los ámbitos de la personalidad. Hay docentes que sólo enseñan cosas. Deberíamos apostar por profesores que «formen». Ya hemos hablado de ello tanto en el capítulo dedicado a la Universidad como escenario formativo como en el que ha tratado el tema del aprendizaje.
- *Proceso formativo* reconocible como valioso en función de los parámetros aplicables a la etapa de la formación universitaria. Hoy en día se tienen ideas notablemente avanzadas y compartidas en relación a las características básicas de un buen proyecto formativo para la Universidad. Aunque podría haber diferencias entre propuestas diversas (por el modelo teórico de desarrollo que les sirva de punto de partida, por la orientación ideológica del proyecto, por los sistemas de regulación y financiación de que se cuente, etc.) creo que existe un consenso básico sobre ciertas características de lo que significa y contiene un programa de calidad. A eso se dedicará fundamentalmente este capítulo.
- *Resultados de alto nivel*: A veces suele decirse que «es más importante el proceso que los resultados». Pero la Universidad es un momento de formación orientado a la acreditación profesional. Los resultados son, por tanto, esenciales al proceso de formación. Al final, las Universidades certifican que sus egresados son competentes para el ejercicio profesional, no que han pasado varios años muy interesantes y agradables en sus aulas o que se han esforzado mucho. La calidad no está reñida con la eficacia. Aún aceptando que el propio concepto de eficacia es tan ambiguo como el de calidad y que precisa de consideraciones matizadas cuando ha de proyectarse sobre asuntos educativos, ello no obsta para que también sobre los asuntos educativos deban aplicarse criterios de control de eficacia no sólo

económica sino sobre todo formativa en sentido pleno, esto es, en términos de calidad de los profesionales formados, aportación a la resolución de las demandas sociales y laborales, rentabilidad del esfuerzo, del tiempo y de los recursos empleados, etc.

Responsabilidades en relación a la calidad

La calidad de la enseñanza no puede entenderse meramente como una cualidad vinculada en exclusiva a la acción del profesor. La enseñanza está enmarcada en un conjunto de condiciones tanto estructurales como materiales y organizativas que afectan fuertemente su desarrollo y excelencia.

Desde un punto de vista metodológico, eso supone que para analizar la calidad de la docencia universitaria no basta con entrar a considerar simplemente los aspectos estrictamente docentes, ni cabe tampoco vincular el desarrollo de la docencia a la conducta y actuación de los profesores individuales. Lo que profesores y profesoras hacen viene condicionado por lo que ellos pueden hacer, y lo que pueden hacer (o deben hacer) viene condicionado por la institución a la que pertenecen, sus propósitos y programas, su organización, su cultura institucional, sus recursos, su estilo, sus normas.

También deberíamos considerar que lo que las instituciones formativas hacen, en este caso las Universidades, está igualmente condicionado por el marco de condiciones en el que se mueven: legislación y política universitaria, financiación, normativa propia, tradiciones, relaciones con su entorno, etc.

La calidad de la enseñanza depende también fuertemente de lo que hacen los estudiantes. Buena parte de esta aportación suya al aprendizaje se produce fuera de las aulas y de la atención directa de sus profesores: cuando estudian, hacen las tareas encomendadas o preparan sus exámenes. Estos momentos extra-aula llegan a tener una gran importancia y condicionan todo lo que se hace en la propia institución formativa. Entwistle y Tait (1990)³ sitúan todo este conjunto de situaciones en lo que denominan «ambiente académico» y dicen de él que acaba afectando al aprendizaje de los estudiantes tanto, y a veces incluso más, que las propias actuaciones docentes desarrolladas en el marco del aula.

Esto es lo que hace tan complejo el discurso de la calidad: que hay que prestar atención a innumerables variables y factores condicionantes. Por eso, también, es tan fácil aplicar a este tema la técnica del despeje: siempre cabe decir que tanto las causas como los remedios de la calidad están fuera del ámbito de influencia de quien se refiere a ellos. Pero así no es fácil generar los compromisos que la calidad requiere. Como señalaba Hopkins (1997)⁴: «El cambio necesita de esfuerzos realizados en los diferentes niveles de la organización».

Las *Administraciones educativas* insisten en que, dadas las condiciones políticas y económicas actuales, están haciendo el máximo esfuerzo posible tanto en la financiación como en la definición de un marco normativo que optimice la autonomía y recursos de

las Universidades; por tanto, son ellas las que deben jugar la baza de la calidad.

Las *instituciones universitarias* aceptan, en general, este reto aunque siguen arguyendo, que el sistema de financiación actual no es correcto y que se invierte poco en Educación Superior (menos que en otros países). Hacia dentro, su postura es bastante similar a la de la Administración: la institución, dicen, hace cuanto puede y está en su mano (en definición del marco normativo, en la distribución de recursos, en la dotación de personal, etc.) para que la calidad de la formación sea buena. Ahora el testigo está en manos de los Centros, Departamentos y de los propios profesores.

Y así podríamos ir descendiendo progresivamente en esta escala sistémica en la cual cada nivel tiende a distribuir las responsabilidades y compromisos entre todos los otros niveles (hacia arriba y hacia abajo).

Cuando somos los profesores quienes hacemos el análisis de la calidad de la docencia, la estrategia del *despeje* sigue funcionando. En nuestro caso, la atribución de responsabilidades afecta a cuantos están por encima de nosotros en la escala de estructuras: Departamentos, Centros, responsables universitarios, Administración y Gobierno, sistema político, etc. Además son muchos los que *despejan* también hacia abajo: los alumnos condicionan básicamente la calidad de la docencia porque cada día nos llegan alumnos peor preparados y menos motivados.

Los compromisos y condiciones de la calidad se proyectan básicamente sobre cuatro ejes fundamentales de la dinámica organizativa de las Universidades. Cada uno de ellos genera un tipo específico de calidad con contenidos que le son propios (Cuadro 4). Para que las políticas de calidad tengan realmente alguna posibilidad de afirmarse, es preciso que los cuatro ejes actúen en simultáneo y de forma contingente, complementándose y funcionando como sistemas de refuerzo mutuo. Esos cuatro ejes son los siguientes:

Calidad del DISEÑO	Insistencia en el propósito. Insistencia en la planificación (incluida la previsión de recursos). Selección de contenidos valiosos. Organización de los recursos.
Calidad del PRODUCTO-RESULTADOS	Constatación de logros. Constatación de defectos y desviaciones. Constatación de «dispersión de resultados».
Calidad del PROCESO-FUNCIÓN	Principio de implicación personal. Principio de trabajo en grupo. Principio de la comunicación entre áreas Importancia de la recogida de datos y de la evaluación periódica.
Calidad del DESARROLLO ORGANIZATIVO	«Visión estratégica»: planes a medio plazo Formación permanente del personal. Cultura del cambio: aceptación de riesgos limitados.

Cuadro 4. Contenidos en los que se sustancian los diversos ámbitos de la calidad.

1. Función de diseño

Hay un tipo de calidad específicamente vinculada al diseño. No es lo mismo diseñar y producir un coche de lujo que un utilitario. Cuando alguien diseña un proceso o un producto está ya incorporando una cierta idea de calidad. La calidad del diseño está fuertemente vinculada al costo y a las condiciones materiales (tipo de material empleado, costo de equipamiento, etc.) y funcionales (personal, sistemas de control, etc.). En el ámbito de las industrias, la calidad de diseño no depende de los empleados sino de las gerencias. No se puede exigir productos de alta calidad si el proceso de diseño estuvo orientado por consideraciones de baja calidad.

Este aspecto es muy importante y a veces recibe escasa consideración en el ámbito de la formación. De difícil manera se van a lograr cotas elevadas de calidad en procesos que poseen una baja calidad de diseño. Sólo si la formación ha sido diseñada para lograr altas cotas de calidad y se han tomado las previsiones adecuadas para ello (en lo que se refiere a inversiones, recursos, condiciones de trabajo, etc.) podrá exigirse que la calidad de los productos sea alta. Pero resulta incorrecto pensar que procesos educativos diseñados a la baja (niveles mínimos de inversión, escasa preparación del personal, escasos controles de calidad, recursos mínimos, etc.) puedan obtener resultados altos. Un alto grado de calidad del objetivo trae como consecuencia un alto costo, debido al costo de las infraestructuras y recursos personales y procedimentales que requiere.

La calidad del diseño tiene que ver con los procesos de *planificación* (macro y micro) de la acción educativa, el compromiso y permanencia en un *propósito* firme y de alto potencial educativo, la selección de *contenidos* formativos valiosos y una buena *organización de los recursos*.

En educación, la calidad del diseño o calidad del objetivo corresponde a las administraciones educativas y a los equipos directivos. Por eso resulta chocante que se pretenda lograr grandes resultados educativos cuando la calidad del diseño es muy baja: escasos recursos aplicados, carencia de personal preparado, deficientes condiciones de trabajo, etc. Como el reciente invento de «innovaciones a *coste cero*». De la misma manera, resulta incorrecto que el tema de la calidad se pretenda proyectar casi en exclusiva sobre el trabajo de los profesionales. Al menos en lo que se refiere a la calidad del diseño, ellos no pueden mejorarla puesto que las decisiones que le afectan no dependen de ellos.

Proceso o función (a través de la que se desarrollan esos resultados)

En los productos empresariales esta dimensión se corresponde con el proceso de fabricación. En los procesos de intervención social, como es la formación universitaria, lo hace con lo que denominamos habitualmente metodología, incluyendo la planificación de las situaciones de aprendizaje, los recursos utilizados, los sistemas de control incorporados al proceso, etc.

Esta dimensión está fuertemente relacionada con la fase siguiente (de los productos o resultados) de la que recibe un permanente *feedback*. Si los resultados son positivos y de alto nivel de calidad, esa misma positividad se proyecta sobre la dimensión proceso. Si los resultados son de bajo nivel de calidad, habrá que rectificar el procedimiento de manera que se adecúe mejor a las previsiones establecidas, si la causa de los errores está en que no se siguió el procedimiento establecido en la fase de diseño y en la propia planificación de la metodología a seguir.

Si pese a haber seguido el procedimiento previsto los resultados han sido negativos, será preciso variar el procedimiento. Si ni así se mejorara el nivel de calidad de los resultados, habrá que replantearse todo el proceso incluyendo la fase de diseño.

La calidad de los procesos tiene mucho que ver con cuestiones como la buena *coordinación interna* entre las diversas instancias participantes, la *facilitación de oportunidades* para que los sujetos aporten iniciativas individuales de mejora del proceso, el *trabajo en grupo* con el compromiso colectivo que eso implica y la introducción de *sistemas de control* con capacidad para llevar a cabo reajustes en el desarrollo del proceso en su conjunto.

Esta dimensión de la calidad depende de los profesores, aunque no sólo de ellos sino también de las condiciones organizativas, el clima de trabajo y de los recursos disponibles. Los «controles de calidad» (a ser posible ejercidos por los propios profesores) son el mejor mecanismo para lograr una mejora constante de los procesos.

Producto o resultados

Otro gran ámbito de la calidad se refiere a los resultados o productos del proceso de actuación. Tales resultados no se refieren únicamente a las consecuencias puntuales al final de un proceso sino al logro efectivo de los *objetivos* propuestos y su *permanencia*. Un producto de calidad no es aquel que «parece» funcionar bien pero que se estropea enseguida. La calidad del producto «garantiza» la permanencia de los buenos resultados. En educación esta condición de la permanencia tiene un sentido sustantivo que está relacionado con lo que significa realmente obtener unos «resultados» de calidad: no se trata sólo de efectos inmediatos sino de efectos que se producen y se hacen visibles a medio y largo plazo y que si son realmente buenos, se mantienen en el tiempo.

En cualquier caso, ningún proceso de intervención puede pensarse al margen de lo que sean sus resultados. Por mucho que se quiera relativizar el sentido de la calidad o la dificultad para estimar cuándo algo es de calidad carece de sentido pensar que pueda establecerse al margen de los resultados obtenidos.

De todas formas conviene tomar en consideración que la calidad del producto o los resultados es una función subsidiaria de los otros dos ejes ya mencionados de la calidad. Mientras la calidad de diseño o la calidad de funcionamiento o la del desarrollo organizativo pueden funcionar independientemente, la calidad del producto o resultado aparece siempre como consecuencia de los otros ejes.

En educación, la calidad de los resultados exige una consideración contextualizada de

los resultados colectivos. La dimensión objetiva y cuantitativa de los resultados oculta parte de su sentido. Interesa tomar en consideración los resultados en su conjunto y no solamente en los niveles más altos del rendimiento. Es decir, se han de analizar los resultados de los sujetos más capacitados y también los de aquellos sujetos que acudieron a la Universidad en condiciones menos satisfactorias. De ahí que la «dispersión de resultados» que merece una consideración negativa en los sistemas productivos, no tenga ese sentido peyorativo en educación siempre que se valore en relación a la situación de acceso de esos mismos alumnos.

Aunque la Universidad no forma parte del sistema de formación básica de los sujetos, cada vez se va acercando más. Abandonados los antiguos esquemas elitistas (a la Universidad deben acceder sólo los mejores, normalmente los más ricos), el colectivo universitario se ha ido haciendo cada vez más numeroso y, con ello, más heterogéneo. El objetivo fundamental de la Universidad no es alcanzar altas metas con los mejores, perdiendo al resto en el proceso. La nueva situación nos orienta más a diseminar la cultura y la formación de la manera más equilibrada posible de forma tal que, sin perjudicar en exceso a los mejores, atendamos también a los peores y les abramos posibilidades de capacitarse profesionalmente. Esto sitúa a la Universidad en ese nuevo marco de la formación continua (*long-life learning*) configurándola como un espacio de oportunidades flexibles de formación que, partiendo de la que traen los alumnos de los niveles anteriores, los pone en disposición de integrarse a un trabajo (función cada vez más mediatisada por otros agentes formativos externos que controlan el acceso a las profesiones) y, sobre todo, de continuar su formación en momentos sucesivos y a través de diversos dispositivos.

Desarrollo organizativo como proceso diferenciado

Esta función se refiere a intervenciones que se dirigen a la mejora de las condiciones de las propias instituciones y equipos: estructuras, dinámicas internas, relaciones con el entorno, eficacia institucional, etc. Las políticas de desarrollo organizativo acaban afectando también, de manera indirecta, a la calidad de los resultados y de los procedimientos.

Esos planes de desarrollo implican la introducción de perspectivas de funcionamiento a medio y largo plazo, lo que en la actualidad se denomina «planes estratégicos». En relación a la docencia, merecen especial consideración los planes de formación del personal y la incorporación de una cultura del cambio que introduzca a la institución en un proceso permanente de cambios controlados y orientados conscientemente a la mejora de los compromisos formativos que como institución asume.

En resumen, aunque la calidad es el resultado de un conjunto convergente de condiciones que pertenecen a diversos ámbitos, aquí hablaremos de la calidad que afecta a nuestro trabajo como profesores universitarios dejando al margen otras consideraciones. Casi todas las cuestiones que se plantearán en los diez rasgos de calidad tienen que ver con lo que está en nuestras manos hacer. Con eso no basta para que la formación universitaria resulte excelente pero, desde luego, hace más probable dicho objetivo. Además, hacer todo lo que está en nuestra mano por la mejora de la docencia nos da mayor credibilidad a la hora de exigir que los otros agentes del proceso cumplan también con su parte en el compromiso; y aunque así no fuera, el simple hecho de hacer cuanto está en nuestras manos por mejorar la calidad de nuestro trabajo es un

compromiso enormemente atractivo por sí mismo. Sin contar lo que eso supone desde la perspectiva de la *ética profesional*.

Pero aceptar el reto del propio compromiso con la mejora de la docencia no supone desconsiderar que el profesorado es sólo una parte del engranaje total. Todos en la Universidad sabemos que para que tenga lugar una buena docencia es preciso entrar a considerar otra serie de aspectos que se refieren a las condiciones que enmarca (como elementos facilitadores o como fuentes de dificultad añadida) el proyecto formativo; por ejemplo, *unas infraestructuras suficientes y adaptadas a las características de la situación*, tanto en lo que se refiere a las condiciones de ubicación, edificio, espacios, mobiliario, recursos, etc., como en lo que se refiere a los recursos humanos y organizativos.

Importante es también un *clima de trabajo satisfactorio* para cuantos participan en el proceso formativo. Sólo la satisfacción de estudiantes y profesores, pero también del personal de Administración y Servicios, los equipos directivos, las propias familias de los estudiantes, las personas e instituciones que colaboran en el proyecto formativo, etc., garantiza que las actuaciones que se desarrollan y los resultados que se logran sean del máximo nivel. Más que ningún otro, la formación es un asunto en el que están implicadas personas. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.) resulten de obligada consideración en tanto que variables condicionadoras de la calidad de los procesos y sus resultados.

Las diez dimensiones de una docencia de calidad

Antes de comenzar el análisis de cada uno de estos diez ámbitos de la docencia, vamos a hacer tres consideraciones previas que sirvan para señalar cómo se ha entendido y analizado aquí el concepto de enseñanza (o docencia) universitaria.

- *La enseñanza trasciende el espacio concreto de las aulas y de lo que se hace en ellas.* Analizar la docencia implica tomar en consideración al menos tres momentos básicos: la *preparación*, el *desarrollo de la intervención didáctica* directa y las *acciones posteriores* que siguen formando parte (analizando, evaluando, recuperando datos y notas tomadas al hilo del proceso, escribiendo el diario, etc.) de la enseñanza. También habría que incluir aquí las acciones de tutoría, etc.

Este primer punto es ya un recordatorio de la insuficiencia de ciertos modelos de análisis de la calidad de la docencia. Analizada ésta desde la perspectiva única de las clases (por ej. las encuestas de los alumnos, la observación de clases, etc.) se dejan en zona opaca tanto la fase *pre* como la fase *post* de la enseñanza.

Por otra parte, los nuevos modelos de enseñanza a distancia, enseñanza virtual, etc. exigen algunas matizaciones (la fase de preparación adquiere una relevancia mucho mayor, por ejemplo). Quizás requieran, a su vez, consideraciones más

puntuales y específicas con respecto a cómo analizar la calidad del proceso en su conjunto. No nos da tiempo a entrar aquí a analizarlos. Otros trabajos de esta misma colección abordarán el tema en profundidad.

- *La enseñanza trasciende el ámbito de lo visible, objetivo, cuantificable.* Constantemente se está aludiendo a factores no visibles de la enseñanza (motivación de los estudiantes, interés e implicación en las tareas instructivas, actitudes de profesores y alumnos, satisfacción, etc.). Ninguna de esas variables se puede ver.

Por otro lado, hay igualmente cosas objetivas y cosas que no lo son, que pertenecen o se derivan de los particulares puntos de vista y sistemas de decodificación de los participantes en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

El afán cuantificador de estos últimos años ha hecho que se hayan ido dejando de lado esos aspectos subjetivos e invisibles de la enseñanza. Hemos acabado sancionando como valioso lo que podemos medir y desconsiderando todo aquello que nos plantea problemas técnicos (salvo que a través de alguna pируeta metodológica pretendamos hacer visible lo invisible aunque sea a costa de desvirtuar su sentido en indicadores más rigurosos pero poco profundos y claros).

Y esto nos sitúa ante un serio problema de muchas de las metodologías de análisis de la enseñanza que restringen el espectro de elementos que conviene considerar, a lo objetivo y visible, con el fin de garantizar la objetividad o la posibilidad de establecer indicadores cuantitativos (que permitan hacer tablas y gráficos, comparaciones, «rankings», etc.).

- *La calidad de la enseñanza trasciende la actuación de los profesores.* Su capacidad de intervención (individual y como sector de la institución) es limitada. Muchos de los factores que afectan a la calidad de la docencia (incluidos algunos de los que analizaremos en los puntos siguientes) nos desbordan.

La actuación didáctica de los docentes implica una constante *toma de decisiones*. Tales decisiones pueden aplicarse, obviamente, sólo en aquellos aspectos sobre los que el docente tenga capacidad de actuación. Y todos aquellos elementos o circunstancias sobre los que no tiene capacidad de actuación se convierten en «marco de condiciones» a los que debe supeditar y adecuar las decisiones que adopta (y las acciones que desarrollará). En ese juego de equilibrios se mueve la docencia: las actuaciones docentes no tienen sentido en sí mismas (y no pueden, por tanto, ser analizadas en abstracto o aisladamente) sino en el marco de condiciones en el que se producen. Parte de la competencia profesional de los docentes es justamente el saber cómo seleccionar y llevar a cabo las actuaciones que mejor se acomoden a las circunstancias que condicionan su trabajo.

Los profesores no podemos alterar la inteligencia de nuestros alumnos o su preparación anterior (salvo que tengamos capacidad para seleccionarlos), no podemos alterar el tamaño de los grupos ni la organización de los espacios y los recursos disponibles, ni el tiempo adscrito a la materia, etc. Todos esos elementos

(elementos invariantes del proceso) se convierten en el «marco de condiciones» al que deberemos adaptar nuestra actuación docente.

Por eso decimos que la docencia universitaria y su calidad trasciende nuestra capacidad de actuación. Podremos verlo con claridad cuando repasemos algunos de los factores clave en una docencia de calidad.

Con este conjunto de consideraciones previas en la mano, vamos a entrar en el análisis de *diez factores de la calidad de la docencia universitaria*. Vuelvo a insistir en que soy consciente de las limitaciones que este tipo de aproximación a la enseñanza tiene. Quizás se pueda discutir su científicidad porque, a pesar que cada aspecto mencionado estará apoyado en evidencias empíricas, éstas provienen de trabajos, metodologías y contextos diferentes, pero será difícil discutir el sentido común de la propuesta y su utilidad, al menos desde la perspectiva profesional de aproximación a la enseñanza. Estoy convencido de que este proceso de identificar una serie de aspectos cruciales de la enseñanza resulta, si no una aportación científica novedosa, sí una buena forma de ayuda en el proceso de su mejora.

Adoptando una postura desmitificadora, Boyson (citado por Gray, 1990)⁵ decía que tenía un «test instantáneo» para analizar la calidad de las escuelas (se refería a las inglesas). En su opinión bastaba con analizar tres cosas: la cantidad de basura desparramada por el patio, el entorno del centro, la cantidad y calidad de los graffiti en los lavabos y el ángulo en el que los estudiantes mantienen sus cabezas durante el tiempo de clase (la posición que expresa una mayor calidad son los 45 grados; por debajo de esa altura los estudiantes están, sin duda, durmiendo; por encima de ella, la vista perdida en el espacio infinito, se trata ya de una rebelión patente).

Dejando de lado el humor, parece obvio que hay que buscar un modelo poliédrico de análisis de la calidad: Mi objetivo es construir un elenco de aspectos que puedan servir de «guía» en los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza a los profesores universitarios que deseen implicarse en ese reto. Marsh (1987)⁶ ya realizó una síntesis similar. Haciendo una revisión de los estudios sobre enseñanza basados tanto en cuestionarios pasados a los estudiantes como en autoevaluaciones de los profesores, llegó a identificar nueve *rasgos de la enseñanza de calidad*:

1. Interés y relevancia del contenido;
2. Cantidad de trabajo encomendado, incluyendo el ritmo de realización y su dificultad;
3. Organización del curso y del trabajo de cada profesor individual;
4. Explicación, discutiendo los antecedentes y las consecuencias;
5. Entusiasmo, incluyendo esfuerzo y estilo;
6. Apertura, estimulando la implicación del grupo;
7. Empatía, mostrando interés por los estudiantes;

8. Tareas, incluyendo los recursos y materiales proporcionados para llevarlas a cabo y
9. Procedimientos de evaluación, incluyendo la calidad del feedback.

Estos puntos son muy similares a los que se analizarán aquí. Aunque tales aspectos son, sin duda, elementos clave en el desarrollo de una enseñanza universitaria de calidad, no son los únicos que se podrían mencionar. Pero me ha parecido más interesante no hacer un listado inabordable sino reducirlo a aquellos puntos que pudieran resumir (en una especie de *código pedagógico*) las *condiciones y retos básicos de un buen docente universitario*.

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular

La docencia no se reduce a lo hecho en clase. Una buena preparación resulta fundamental. Este primer rasgo quiere resaltar la importancia de la planificación previa de la docencia, tanto en lo que se refiere al Plan de Estudios o al Proyecto formativo de nuestro Departamento, como a nivel individual, nuestros propios programas de las asignaturas que vamos a impartir.

Algunos han calificado esta condición como *burocracia pedagógica*. «Lo importante es tener la idea, no tenerla escrita». Pero no siempre es así. A veces, efectivamente, el proceso de planificación no pasa de ser un mero cumplimiento de las exigencias que la burocracia administrativa nos plantea: que hemos de presentar la distribución de las cargas docentes, los programas de las asignaturas, los momentos de las tutorías, etc. Y todo lo englobamos en el mismo saco de las «exigencias burocráticas». Pero esa «idea» no es sino el reflejo de lo mal que se ha entendido el sentido de la planificación y la importancia que la formalización de los proyectos formativos tiene. La condición de *formalizar* el proyecto, esto es, tenerlo escrito y bien organizado (aunque sea de una manera *light*: los aspectos importantes, las líneas básicas, etc.) cumple toda una serie de importantes funciones pedagógicas (visión de conjunto, publicidad y contraste público, compromiso) que ya hemos analizado en un capítulo anterior.

No se trata, por lo tanto, de una cuestión baladí o meramente burocrática. De hecho, hemos recogido el proceso de *planificación* como una de las *competencias* profesionales básicas del docente universitario. Se trata de un aspecto que actúa como expresión de la profesionalidad del profesorado y como respuesta a los derechos de los alumnos.

Esta condición está mejor asumida, por ejemplo, en los Proyectos de Investigación. En este caso, cualquier convocatoria tiene unas normas estrictas sobre cómo ha de formularse el proyecto y bajo qué formato. Nadie suele discutir esas exigencias. Sin embargo, aceptar que la docencia debe plantearse también de manera bien planificada concita menores entusiasmos. De todas maneras hay que reconocer que en la actualidad todos los profesores cumplimos, con mayor o menor disposición, esta exigencia. Por ello estamos en buenas condiciones para analizarla.

Aceptada la existencia generalizada de programas, puesto que todos los Departamentos exigen a los profesores el programa de sus disciplinas, podríamos tomar en consideración, en primer lugar, las características formales del mismo. En segundo lugar podríamos considerar aspectos o condiciones cualitativas del mismo (calidad intrínseca y calidad de su puesta en funcionamiento). Y en tercer lugar cabría considerar otros aspectos más sociales que afectan a la relación entre programa y alumnos.

Los *aspectos formales* de los programas se refieren a su *estructura* y a los contenidos que integra (si recoge y especifica los diversos componentes curriculares: contextualización, objetivos, contenidos del temario, metodología y recursos, evaluación, bibliografía).

Otros aspectos son más *cualitativos*. Así la *coherencia* entre el programa de la asignatura y el proyecto formativo general de la carrera o Facultad, la *coordinación* horizontal y vertical entre el programa y los de las otras materias relacionadas (incluida la posible aprobación en sede departamental del propio programa), la *relación teoría-práctica* (y *practicum*) en el programa, la *riqueza informativa* y el valor de *orientación* del programa, su *originalidad* (incluida su estética).

Finalmente, merece la pena tomar en consideración otros aspectos que condicionan la pragmática de uso de los programas: la *disponibilidad* para el alumnado y la posibilidad de *negociar* algunos de sus extremos serán otros tantos aspectos a considerar dentro de este primer rasgo. En total diez rasgos de calidad de nuestra planificación.

2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo

Los espacios y las condiciones ambientales en las que se desarrolla la docencia constituyen una parte importante del contexto de condiciones. Poseen gran importancia en el desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje de calidad. De hecho, el contexto físico y ambiental puede actuar como potenciador del impacto formativo de nuestra actuación docente o como factor que limita, empobrece o dificulta las actividades formativas.

Los espacios físicos forman parte de ese conjunto de elementos que pueden venir impuestos por las circunstancias o ser susceptibles de algún tipo de intervención nuestra para acomodarlos al estilo de trabajo que deseamos introducir. En el primer caso, forman parte de los elementos invariantes, en el segundo, de los elementos o factores variables. Como ya hemos señalado antes, los elementos invariantes pasan a formar parte del contexto de condiciones al que hemos de adaptar nuestra intervención. Por el contrario, los elementos variables constituyen componentes del proceso didáctico sobre los cuales tomamos las decisiones pertinentes para adaptarlos a nuestro sistema de trabajo (forman parte de nuestra planificación didáctica).

En el caso de los espacios, la diferencia es tan clara que un profesor puede encontrarse en una doble y opuesta situación. Puede incluir la organización de los espacios en su propio proyecto adaptándolo al estilo de trabajo que desea llevar a cabo (por ejemplo trabajo en grupo, modificación de los espacios según la actividad a desarrollar, trabajo independiente con posibilidad de moverse, atención personal del profesor al trabajo individual de cada alumno, etc.). En este caso el espacio entra a formar parte de su proyecto y lo potencia.

También puede verse constreñido a adaptar sus clases a las condiciones del espacio. Habrá de eliminar aquellas alternativas metodológicas menos adecuadas y contentarse con las posibilidades que el espacio le

ofrece.

Entre los diez aspectos cuyo análisis podríamos incluir en este segundo rasgo de calidad de la docencia se pueden mencionar: el equilibrio entre los *elementos móviles, semimóviles y fijos*; los *signos de identidad* del espacio; las *posibilidades metodológicas* que ofrece el espacio (sólo trabajo en gran grupo o, también, en pequeños grupos e independiente; sólo escuchar-hablar o, también, actuar) y *calidad ergonómica* del mobiliario; *los recursos existentes* en el aula o lugar donde se lleve a cabo la docencia, *la estética* del espacio, la existencia de *zonas marginales*, *la posibilidad de movimiento que ofrece al profesor*, la adaptabilidad del espacio al manejo de los diversos *recursos tecnológicos*, los aspectos *afectivos y simbólicos* del espacio.

De esta manera, estaríamos, también en este caso, en disposición de tener una perspectiva más amplia y completa de cómo desarrollamos este rasgo en nuestra docencia ordinaria.

Buena parte de los aspectos mencionados en este apartado no se corresponden con responsabilidades explícitas de los profesores. Por eso la calidad de la enseñanza desborda su papel. Pero eso no quita el que tomemos en consideración este asunto como uno de los aspectos a considerar y sobre el que deberíamos ser más exigentes con respecto a los responsables de nuestras instituciones. Con frecuencia prevalecen criterios económicos simplistas (disminuir el coste de la limpieza, aceptar ofertas de mobiliario más baratas aunque se sepa que son menos ergonómicos y funcionales, etc.) o perspectivas ajenas a la propia docencia (criterios estéticos de los arquitectos, priorización del crecimiento institucional sobre cualquier criterio de calidad de la docencia, consolidación como quasi-definitivas de situaciones deficitarias planteadas como transitorias, etc.) sin que nadie parezca tener nada que decir sobre la importancia didáctica de los espacios.

3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación

Éste es un aspecto crucial en lo que supone una docencia de calidad. Podría ser visto como uno más de los aspectos que conviene analizar en el propio programa de la asignatura. Pero es necesario independizarlo para otorgarle una mayor relevancia y poder vincular la selección de los contenidos con su presentación a los alumnos.

Los rasgos de calidad de este componente de la docencia suponen tomar en consideración aspectos como la *incorporación de organizadores previos* que faciliten la comprensión de los contenidos, la medida en que se ofrece inicialmente una *visión de conjunto de la asignatura* para pasar a abordar posteriormente los puntos claves de la disciplina *diferenciando entre los conceptos y estructuras básicas y los complementarios*; la *vinculación de los contenidos de la materia con otros de la propia disciplina, de otras conexas o del trabajo profesional*; la incorporación de *contenidos opcionales*; la combinación de *elementos narrativos y conceptuales* en los contenidos; la combinación entre *teoría y práctica*; la *riqueza comunicativa* (diversos códigos) con que

son explicados; la introducción de *dispositivos destinados a potenciar un feedback* fluido y constante (preguntas, ejercicios de comprobación, diálogo, etc.); la incorporación de *actividades de repaso y sistemas de reorganización* de los contenidos.

4. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria)

Uno de los puntos básicos de la calidad radica en la capacidad de los docentes para pasar de mero explicador de los contenidos de la disciplina, a guía del proceso de aprender que sigue el alumno. Esta función orientadora se puede ejercer directamente en el desarrollo de las clases, o indirectamente a través de materiales de apoyo elaborados explícitamente con esa función (orientar y ofrecer sugerencias sobre la mejor manera de abordar los contenidos de la disciplina; mejorar el aprendizaje de los estudiantes).

La importancia de este tipo de material de apoyo se incrementa cuando debemos trabajar en un contexto de clases masificadas. Este es un mal endémico en nuestra Universidad y en otros países acostumbrados a trabajar con pocos alumnos en clase.

Gibbs y Jenkins⁷ haciéndose eco de los datos de la Association of University Teachers señalan que entre 1970 y 1990 la ratio ha aumentado de 1:8.5 a 1:11.5. Datos similares aportaban los Inspectores ingleses en relación a sus Politécnicos: en ellos la ratio había pasado de 1:15 a 1:20. Ese incremento del número de alumnos es considerado por ellos como un gran obstáculo en relación a la calidad de la enseñanza.

Si comparamos estas cifras con las que son habituales en nuestras clases parece claro que el desfase es sustantivo y que hemos de funcionar en otros parámetros.

Esta situación ha supuesto una mayor separación entre la enseñanza (como actividad a desarrollar por el docente frente a un amplio y heterogéneo grupo de estudiantes) y el aprendizaje (tarea que queda atribuida al alumno y que éste llevará a cabo a solas y con frecuencia en períodos alejados de la explicación). Las posibles deficiencias en la comprensión de los asuntos tratados (y de otras cuestiones metodológicas como los objetivos del trabajo o sus líneas principales) tienen difícil solución en los grupos grandes. En la medida en que no siempre es posible llevar a cabo un contacto personal complementario con nuestros alumnos (las tutorías deberían jugar ese papel pero no es fácil que los alumnos acudan a ellas de forma sistemática; si acudieran, tampoco podríamos atenderlos) las debilidades de las lecciones magistrales se hacen definitivas. Por eso los materiales de apoyo cumplen esa función mediadora: explicitan las orientaciones en favor de un proceso de aprendizaje adecuado a la naturaleza de los contenidos y a los problemas que vamos afrontando en la disciplina.

Varias Universidades españolas iniciaron hace años programas institucionales destinados a estimular e incentivar al profesorado para que elabore *guías didácticas* y/o *materiales complementarios* para sus alumnos. La característica fundamental de estos materiales complementarios no es la carga informativa que aportan (nuevos textos, recortes, datos, etc.) sino lo que contienen de *guía del aprendizaje*.

Para los profesores es tanto como intentar *reconstruir* nuestra asignatura poniéndonos

en la piel de nuestros alumnos. Basándonos en la experiencia de los años anteriores, tomamos en consideración el tipo de *conocimientos* bien asentados y las lagunas con que llegan a nuestra materia; el tipo de *consideraciones* que podrían hacerles sentir la importancia de cada tema y su utilidad; los *aspectos* de cada tema que merecen la pena ser resaltados para que centren su atención en ellos; las *informaciones* que podemos incluir en el material (tablas de datos, fórmulas, gráficos, etc.) para que no pierdan tiempo copiando cuando estemos explicándolos; el tipo de *prácticas* que podrían hacer dentro de cada tema (y cómo se podrían guiar esas prácticas desde este material escrito); los *ejercicios* que se les puede proponer como forma de reforzamiento de los aprendizajes, para que ejerciten opciones personales eligiendo entre alguna de las alternativas que se les ofrecen (y que podrían, incluso ir graduadas por niveles de dificultad), como forma de repaso, etc.; las actividades de *autoevaluación*; la bibliografía (o fuentes de información, incluidas las electrónicas) que se aconsejan para seguir profundizando en ese tema.

En definitiva, se trata de facilitar el aprendizaje autónomo y disminuir, en lo posible, su dependencia de los apuntes (con frecuencia, apuntes hechos por otros y fotocopiados) y de las propias explicaciones de clase. Ambas cosas, explicaciones y apuntes, resultan muy importantes como ya se ha venido insistiendo en otros puntos, pero dejan de ser positivos en la medida en que se convierten en elemento exclusivo de información y guía.

El objetivo básico de este rasgo es neutralizar la «soledad» del aprendiz. Evitar que el aprendizaje sea una actividad *des-acompañada*, condición muy frecuente en nuestros estudiantes dado el nivel de masificación de nuestras aulas. La tendencia a memorizar, a estudiar todo de una forma indiferenciada y sin matices, a almacenarlo mentalmente como unidades conceptuales sin conexión, etc. se deriva en buena parte de esa soledad y de la dificultad para gestionar el propio aprendizaje. Habilidad que nadie les ha enseñado.

Obviamente, estas guías son más precisas en los primeros años de la enseñanza universitaria y van haciéndose prescindibles (en lo que tienen de guía) a medida que los estudiantes van «adueñándose» del sistema y configurando un estilo propio de aprender. De ahí que las guías deban variar a medida que los alumnos van subiendo de curso en sus carreras: más explícitas y orientadoras las de los cursos iniciales, más sugeridoras y problematizadoras las de los superiores.

Los diez aspectos a considerar en relación a la evaluación de la calidad de este punto podrían ser los siguientes:

- Si ofrecemos a nuestros estudiantes algún tipo de material de *apoyo al aprendizaje* y si ese material está disponible para todos desde el comienzo de curso.
- Si la guía posee una estructura clara y fácil de seguir; si posee una organización interna bien adaptada a las características de la materia; si resulta agradable y estética en su composición.
- Si señala y justifica de una manera clara cuál es el modelo de trabajo que pretende desarrollar el profesor en esa disciplina.

- Si contiene sugerencias para la realización de actividades prácticas.
- Si aporta indicaciones con respecto a las dificultades que hemos percibido en los estudiantes de los cursos pasados.
- Si aporta actividades de autoevaluación que permitan al alumno contrastar los pasos que va dando.
- Si aporta indicaciones claras respecto a la preparación de los exámenes o de las actividades a través de las que serán evaluadas (por ejemplo, criterios de corrección de los trabajos a entregar, sistema de evaluación que se empleará en el examen, mejor forma de prepararlos, cosas a las que se da importancia, etc.).
- Si ofrece fuentes de información utilizables (incluidas fuentes electrónicas) y algunos consejos para hacer más efectivo su uso.
- Si se aporta un dossier de materiales utilizables en la disciplina.
- Si se propone algún tipo de estrategia de recuperación o refuerzo para el caso de que los alumnos tengan problemas en el seguimiento o superación del curso o de alguna de sus partes.

5. Metodología didáctica

Como hemos indicado en el capítulo anterior, el concepto de método didáctico resulta demasiado laxo y engloba muchos aspectos de la docencia como para resultar efectivo a la hora de buscar indicadores de calidad en su manejo. Por eso, más que hablar de métodos concretos suele ser preferible hablar de orientaciones metodológicas o grandes líneas matrices que, siendo transversales a los distintos métodos didácticos, nos pueden servir para hacernos una idea cabal de nuestro estilo de enseñanza.

Esas líneas matrices u orientaciones tienen que ver con los siguientes aspectos:

- Estilo de *aproximación a los contenidos* de la materia que se les ofrece. En este caso la disyuntiva se plantea entre un estilo retador, problemático, que crea inquietudes, frente a un estilo más nocional y dependiente de los textos o datos ofrecidos.
- Grado de *dependencia-independencia* con que se plantea la actividad didáctica.

En la obra citada más arriba, Gibbs y Jenkins (1992) insisten en que una combinación de ambos parece ser la estrategia más adecuada cuando tenemos que atender a grupos numerosos de alumnos: complementar estrategias de control con otras de independencia. Las primeras se articulan como acciones guiadas y bien definidas por el docente. Las segundas se basan en la independencia y el trabajo autónomo por parte de los alumnos. Las *estrategias de control* incluyen una descripción detallada de lo que se debe hacer y de lo que se espera lograr al final de esa acción. Esta explicitación puede hacerse marcando con claridad los objetivos a alcanzar o especificando el proceso o procesos válidos para alcanzarlos. También es importante dejar clara la relación existente entre las diversas actividades propuestas. En las *estrategias de independencia* son los alumnos los que precisan sus propios propósitos y quienes experimentan con sistemas alternativos de

trabajo.

— *Modalidades de interacción* entre los alumnos (dimensión organizativa del trabajo: gran grupo, pequeños grupos, trabajo individual, etc.). Lo recomendable suele ser diversificar y equilibrar el conjunto de opciones.

— Forma en que se combina la *presión* y el *apoyo* en el desarrollo de las actividades. La presión viene manifestada por las exigencias y condiciones puestas a las actividades (en calidad, cantidad, tiempo, rigor, forma de presentación, etc.). El apoyo se concreta en dispositivos de ayuda disponibles, sistemas de información y *feedback* que se ofrecen, etc.

Parece evidente la importancia que adquieren en este contexto las *guías didácticas* mencionadas en el punto anterior como mecanismos capaces de operativizar la función de apoyo mencionada. También los *contratos de aprendizaje*, en los que profesor y alumno acuerdan los compromisos a asumir para alcanzar un determinado nivel de calificación o acreditación, posibilitan una buena combinación de control e independencia.

— Estilo de interacción entre profesor y alumnos valorado en términos de *accesibilidad* (frente a distancia), *cordialidad en el trato* (frente a frialdad y trato formal). En general, se toma en consideración las *cualidades comunicativas* del profesor y el *clima relacional* que es capaz de generar en la clase.

Algunos autores (por ejemplo Ramsden, 1992⁸) insisten en la necesidad de diferenciar entre la buena *performance docente* y la buena *didáctica*, entre docente popular y docente eficaz. Siendo importantes en la docencia las cualidades comunicativas y relacionales (lo que algunos han denominado la *inteligencia social*) no son desde luego el único aspecto a tomar en consideración. E incluso pueden desvirtuar las valoraciones que los alumnos hacen de sus profesores por el *efecto halo* que esta dimensión proyecta sobre los otros aspectos de la docencia.

— Algunas investigaciones han resaltado la importancia de la *participación* de los estudiantes en la definición de la metodología a seguir como una condición facilitadora de su implicación efectiva en las actividades.

— Uno de los aspectos importantes en la metodología es el que se refiere a la implicación real de los estudiantes en las actividades desarrolladas (incluida la actividad de escuchar-copiar las explicaciones). De poco valen los métodos didácticos, por innovadores que sean, si no producen una implicación efectiva (*active engagement*) de los estudiantes.

— Se ha destacado también, como una de esas líneas matrices que marcarían la calidad de los métodos, su *graduación* dentro del método utilizado (o en la combinación de métodos si es que se usa esta estrategia). Una graduación que permita ir progresando en la complejidad e intensidad de los retos que se proponen.

Whitehead (1967)⁹ habla de tres fases en el desarrollo de los estudiantes: momento de absorción, de descubrimiento romántico; etapa de precisión; etapa de generalización.

No es la única secuencia posible pero sí una de las más habituales en la Universidad. También los métodos didácticos pueden establecer una orientación acorde con esa secuencia: desde momentos iniciales más proclives a la ampliación de informaciones y experiencias hasta momentos en los que se prioriza la precisión, para acabar con un esfuerzo especial en el desarrollo de la capacidad de aplicación de los aspectos aprendidos a situaciones y problemas diversos.

— Otro de los puntos calientes en el debate didáctico actual tiene que ver con el dilema metodológico de si resulta más conveniente hacer una aproximación *extensiva o intensiva* a los contenidos de las disciplinas. ¿Qué es mejor, puede uno preguntarse, abarcar muchos temas e introducir a los alumnos en el mayor número posible de temas o problemas de nuestro campo disciplinar o hacer un abordaje más profundo de los temas que se estudien aunque sea a costa de reducir su número?

Como en todo dilema, las posiciones son contrapuestas y cualquiera de las dos opciones tienen sus ventajas y sus inconvenientes. La tendencia general de estos últimos años se ha orientado en la dirección de la aproximación superficial a muy diversos ámbitos. Se diría que no se quiere dejar nada fuera del Plan de Estudios ni del programa de cada disciplina. Presiones e intereses de los diversos colectivos implicados en el diseño de planes y programas hacen que al final la propuesta formativa venga hipertrofiada y resulte imposible, en el escaso tiempo disponible, entrar a tratar más en profundidad los distintos contenidos programados. Se abordan muchas cuestiones pero siempre superficialmente.

Frente a esta tendencia general, la última obra del psicólogo americano Gardner (2000) es un claro alegato a favor de abordar los temas con profundidad y potenciar así la comprensión:

«Lo importante es que los alumnos estudien a fondo temas sustanciales de cada rama disciplinaria, no cuáles sean las disciplinas o temas concretos que vayan a estudiar. No considero esencial examinar todas las ciencias mencionadas más arriba, o dominar todas las pruebas de Euclides, o cada fórmula algebraica o trigonométrica; tampoco es necesario estudiar todas las formas del arte o cada acontecimiento de la historia.

Lo importante es que los estudiantes exploren con una profundidad suficiente *un número razonable de ejemplos* para que puedan ver cómo piensa y actúa un científico, un geómetra, un artista, un historiador. Este objetivo se puede alcanzar aunque los estudiantes sólo investiguen un arte, una ciencia o un período histórico. Debo insistir en que el propósito de esta inmersión *no* es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen esas formas de pensamiento para comprender su propio mundo»¹⁰.

Ésta es la posición que yo mismo he venido defendiendo siempre. Estoy convencido de que las disciplinas son como diosas celosas, sólo se abren y entregan a quien se acerca a ellas con perseverancia, cuando se ha insistido lo suficiente. Disfrutar de una disciplina, aprovechar sus potencialidades para decodificar y entender mejor los contenidos que aborda o para expresarnos mediante un lenguaje, implica dominarla. Cuando sólo se mariposea, se pasa de una cuestión a otra sin detenerse en ninguna con el suficiente sosiego y profundidad, apenas dan nada. Uno se queda en la coraza, en la superficialidad informativa. Disfrutar del arte, de la música, de la informática, de la matemática, de la

química, de la literatura, de una lengua extranjera, etc. implica ser capaz de utilizar sus resortes (lingüísticos, procedimentales, interpretativos, etc.) con una cierta soltura y profundidad de conocimientos. Si estamos siempre comenzando, si no pasamos de consideraciones preliminares, de aprendizajes superficiales, apenas sí nos aportan nada. La función formativa de las disciplinas radica no sólo en los contenidos nuevos que asimilamos cuanto en los *hábitos mentales* que nos ayuda a establecer o reforzar. Este aspecto del método resulta fundamental porque

«nunca podremos lograr una mente disciplinada mediante el simple conocimiento de hechos: debemos sumegirnos profundamente en los detalles de casos concretos y desarrollar la musculatura disciplinaria mediante esa sumersión» (Gardner, 2000)¹¹.

— Proponer a nuestros estudiantes «experiencias fuertes» que les hagan romper la dinámica anodina y lineal de unas clases iguales a otras y les implique personalmente con todos sus recursos personales no sólo con los de tipo intelectual.

Una visita a un escenario profesional interesante, un intercambio con estudiantes de otros países, unas prácticas en una empresa, la participación en un proyecto (vinculado a la disciplina o con otro tipo de orientaciones sociales, lúdicas, etc.), la realización de una tutoría con otros compañeros, una salida de estudios, un pequeño contrato de servicios, etc. son «experiencias fuertes» que obligan a los estudiantes a romper la rutina de las clases. La capacidad de impacto personal y profesional de este tipo de experiencias (y, por tanto, su incidencia formativa) es enorme y no siempre está suficientemente valorado como recurso didáctico importante.

Se trata en ocasiones de experiencias que deben ser facilitadas desde la institución (Universidad, Facultad, Escuela, etc.) puesto que desbordan las competencias y posibilidades de los profesores individuales. Sin embargo, su incidencia formativa suele estar vinculada a la particular interacción que esa experiencia posibilite con alguno de los profesores (el que la tutorice, el que la facilite, el que participe en ella, etc.). Cuanto más rica y estimulante sea esa interacción (planificarla, hablar de ella, evaluarla, enriquecer los contactos, ver cómo sacarle partido, etc.) mayor impacto ejercerá sobre el estudiante que haya tenido la suerte de verse implicado en ella.

6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos

En un mundo tecnológico como el actual, el empleo de las nuevas tecnologías constituye un plus de valor en la docencia universitaria.

La importancia de esta dimensión variará de unas carreras a otras y de unas disciplinas a otras; su sentido (y por tanto el valor que se le pueda otorgar en casos concretos) se verá afectado también por las circunstancias de edad, experiencia, actitudes, etc. del profesorado encargado de cada materia.

De todas maneras, la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza universitaria no se puede plantear sin condiciones. Se ha repetido reiteradas veces y desde diferentes perspectivas que dicha incorporación debe estar supeditada a la orientación formativa de la institución universitaria. Condiciones necesarias son, entre otras, que se trate de un *equipamiento relativamente actualizado* y pertinente para el tipo de tareas formativas que se pretende trabajar con él y que *esté integrado en el*

currículum formativo de los estudiantes de manera que puedan sacarles el máximo partido (que se ofrezcan oportunidades de formación).

Es difícil suponer que los estudiantes puedan dominar los diversos recursos disponibles sin que nadie les haya preparado para ello. Nosotros solemos actuar en la Universidad bajo el supuesto implícito de que la alfabetización tecnológica (aprendizaje de los medios y dominio de su uso, al menos básico) ya se ha producido en momentos escolares anteriores y que, de no ser así, los propios estudiantes la llevarán a cabo por su cuenta. Pero ese planteamiento es poco realista y, además, hace depender la formación de los recursos personales y familiares de cada estudiante.

Parecería más oportuno, caso de que eso fuera preciso, organizar el propio currículum universitario de forma que gradualmente se garantizara a todos los estudiantes estar en posesión de los conocimientos y habilidades básicas requeridas para rentabilizar, en su propia formación, el uso de las nuevas tecnologías; para ello habría que ofrecerles oportunidades (dentro de las materias ordinarias y como talleres específicos) para que los que no lo hayan hecho antes fueran adquiriendo las competencias que se consideren precisas.

Conviene que las nuevas tecnologías no queden relegadas a un espacio exclusivo donde serán trabajadas aisladamente (el aula de nuevas tecnologías, alguna disciplina dedicada a las mismas, etc.) sino que *diversas disciplinas de la carrera las incorporen como elemento habitual de trabajo*.

Las nuevas tecnologías deben suponer un *avance real en el enriquecimiento y actualización de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje* en las diversas materias de la carrera; una superación de los métodos meramente expositivos, al estilo de la lección magistral; también deben *facilitar un estilo de aprendizaje más horizontal* donde profesores y alumnos construyan conjuntamente nuevas oportunidades de aprendizaje, que *sirvan para ampliar su espectro de experiencias* de aprendizaje (que las tecnologías no queden relegadas al uso exclusivo de los docentes).

La incorporación de las nuevas tecnologías a la didáctica universitaria sitúa a los docentes ante el enorme desafío de las nuevas modalidades de aprendizaje: la introducción de *procesos de simulación* en aquellos contextos en los que resulten apropiados, el establecimiento de *dispositivos de búsqueda y de transferencia e intercambio de informaciones* (tanto por parte de profesores como de estudiantes) entre instituciones y grupos. Todo ello para enriquecer los canales de intercomunicación permitiendo un *aprendizaje más autónomo y democrático* (evitando que la tecnología se convierta en un nuevo factor discriminador entre estudiantes con recursos y quienes no disponen de ellos).

No resultarían válidos, por razones obvias, planteamientos que conviertan las escuelas en meros clientes potenciales de los grandes fabricantes de aparatos y dispositivos. O situaciones en las que esos recursos estén desarrollando una función marginal con respecto a la intervención educativa: servir como recurso de marketing de las instituciones, o como simple mejora de los soportes sin que se mejoren o actualicen los contenidos formativos, etc.

Un fenómeno últimamente bastante habitual en la enseñanza, y en la actividad universitaria en general, es que los nuevos recursos desplazan la atención de los elementos sustantivos a los mediáticos. Es como una nueva versión del dilema de Umberto Eco entre medio y mensaje: ahora el mensaje es el soporte. A veces en las defensas de tesis, oposiciones, o conferencias se cuida más el soporte que el propio contenido a transmitir. Con las clases puede llegar a acontecer lo mismo si no se diferencia bien el *discurso formativo* de los medios (su función, el valor añadido que deben suponer en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional de los sujetos) y su *discurso técnico* (el nivel de sofisticación técnica y funcional alcanzada por el propio medio). Lo importante de un texto colgado en la red no es el hecho de poder obtenerlo de esta manera sino la propia calidad del texto.

En cualquier caso, el deslumbramiento general que las nuevas posibilidades tecnológicas provocan no debe hacernos olvidar la gran cantidad de intereses que se mueven en torno a ellas. La formación es ya de por sí muy vulnerable a las presiones externas y en este nuevo escenario esas presiones (económicas, ideológicas, culturales, etc.) se multiplican. Como señalaba acertadamente Kunert (1979)¹² todo nuevo medio constituye una nueva oportunidad de enriquecer el conocimiento pero supone, igualmente, un nuevo y más potente instrumento de dominio.

7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo

El enfoque de una docencia centrada en el aprendizaje nos lleva a resaltar la importancia del papel de los docentes universitarios, como guías del aprendizaje y como «otros significativos» en su relación con los estudiantes.

Esta dimensión de la docencia se cruza con otros rasgos de calidad ya analizados (la presentación de los contenidos, las metodologías, la elaboración de guías, etc.). Algunos modelos de enseñanza universitaria insisten especialmente en la importancia de rescatar esta cualidad de la docencia como relación humana que se ha ido perdiendo progresivamente. Los estudiantes son bastante críticos con la Universidad en este punto. Valoran más su paso por la secundaria (tuvo un impacto personal más fuerte en ellos, les mejoró más como personas) que su estancia en las aulas universitarias de la que dicen que ha sido una época poco significativa en su vida.

Dejando al margen la natural tendencia de los jóvenes a ser críticos y la posible injusticia de la generalización, creo que los docentes universitarios no podemos obviar la pregunta básica que de esa valoración se desprende: ¿somos gestores de información disciplinar o seguimos asumiendo responsabilidades de formadores en el sentido más pleno y humanista del término?, ¿en qué se concreta, si es que tiene sentido hoy, nuestro papel de formadores? La importancia básica de este rasgo en una docencia de calidad es que afecta a la forma en que percibimos y construimos nuestro papel como docentes y el sentido de nuestro trabajo en la Universidad.

Algunos profesores tienen claro que no han sido contratados como educadores sino

como expertos en un determinado ámbito científico y que eso es lo que se espera que ellos hagan. Ésta es una visión muy empobrecida de la función que desempeña, o que podría desempeñar, un docente universitario. Los alumnos aprenden con los profesores mucho más que los contenidos de la materia. Aprenden interés por ese ámbito científico, la manera en que se concibe la profesión, el estilo riguroso del trabajo, la tensión por estar al día, la sensibilidad por los demás (incluida la sensibilidad por los propios alumnos y sus necesidades), la «visión del mundo», etc. Todos estos aspectos pueden quedar opacos o difícilmente visibles si uno hace por ocultarlos rutinizando o formalizando sus intercambios. Pero también pueden constituir elementos importantes del «encuentro» científico y técnico, y también personal y formativo que se produce entre profesores y alumnos en la Universidad. No es, desde luego, que vayan a imitarnos o a seguir literalmente nuestras posiciones. En algunos casos mantendrán posturas claramente opuestas, pero el poso dejado por el contacto, queda ahí.

La literatura inglesa sobre enseñanza universitaria da mucha importancia al *pastoral care* como función docente claramente diferenciada de las tareas meramente instructivas. Incluso tradiciones formativas como las anglosajonas, en las que se otorga una gran autonomía de trabajo a los estudiantes, conceden gran relevancia a esta dimensión más formativa y de interacción personal individualizada. De ahí que se trabaje fundamentalmente a través de tutorías, algo posible allí porque la *ratio* profesor-alumno es muy baja.

Los estudios internacionales en torno a las clases numerosas han dejado claros algunos aspectos importantes en relación a la calidad. Por ejemplo, que el fracaso escolar y el abandono se incrementan notablemente, que el contacto entre profesor y alumno (individual) acaba siendo mínimo. Ello hace imposible *de facto* esa interacción colaborativa entre docente y alumnos que se produce únicamente en la medida en que el profesor los conoce. Esta característica del conocimiento individual de los estudiantes ha sido señalada reiteradamente como uno de los rasgos de calidad de la enseñanza universitaria (Moses, 1985¹³; Brown, 1978¹⁴) y una de las competencias requeridas para llegar a ser un docente universitario de calidad (Baume, 1993¹⁵). Los grupos masivos provocan, además, un sentimiento de anonimato que suele conllevar reacciones de miedo e inseguridad (lo cual es la antítesis de una enseñanza de calidad, Gibbs y Jenkins, 1992). Añádase a ello las dificultades para hacer preguntas. Los grupos grandes suelen imponer más, sobre todo a los alumnos más tímidos e inseguros. Y tienden a propiciar una actitud más pasiva y receptiva por parte del alumnado en general.

Feldman (1976)¹⁶, en su revisión de estudios sobre calidad de la enseñanza, señala que este aspecto aparece sistemáticamente como uno de los componentes básicos de la enseñanza de calidad según la valoración de los estudiantes: la capacidad de relacionarse con ellos es la cualidad de los docentes que los estudiantes tienden a valorar más. Para ello, el docente debe mostrar *sensibilidad* hacia los estudiantes, rasgo que supone ponerse en su lugar y hacer el esfuerzo por comprender la forma en que ven las cosas. Eso no tiene por qué significar perder autoridad o tener que ceder siempre a su particular visión de los acontecimientos. Pero sí estar dispuestos a reconocerlos como copartícipes (y principales interesados) en la aventura de la formación que intentamos desarrollar.

Eble (1988)¹⁷, partiendo de la idea aristotélica de «magnanimitad» define esta

cualidad de los buenos docentes como «generosidad». Algo bien distinto, por cierto, a la imagen del profesor que parece disfrutar haciendo sufrir a sus estudiantes, que endurece más allá de lo necesario las condiciones y dificultades del trabajo en su disciplina.

La capacidad de *transmitir interés* y *crear retos* es otro rasgo del docente. En el Symposium Internacional sobre calidad de la docencia en la Universidad (2000), comentaba el Prof. Sánchez Salorio, catedrático de Oftalmología, que la principal aportación que podíamos hacer a la formación de nuestros estudiantes era transmitirles *pasión por el conocimiento*. Que lleguen a valorar la importancia de ir avanzando cada vez más en el conocimiento para poder desarrollar una acción profesional cada vez más rica y efectiva. Para ello es preciso que los profesores sientan esa pasión y también que estén dispuestos a compartirla con ellos. Es, sin duda, la mejor cualidad de un buen docente universitario.

Cualidad necesaria del docente es respetar, en la medida en que la estructura y contenidos de la materia lo permiten, los *intereses y cualidades personales* de los alumnos. La incorporación de diversas opciones alternativas en relación a los contenidos o a los métodos de trabajo o a las tareas a realizar supone un valor añadido en este apartado.

Los *sistemas de apoyo* que se hayan creado para neutralizar las dificultades que vayan acaeciendo en el aprendizaje, la *accesibilidad* a las demandas de los estudiantes incluso en cuestiones personales o no relacionadas directamente con la materia concreta que uno les explica, el *clima relacional* que se mantiene en nuestra clase y el *seguimiento* personal y grupal del progreso de los estudiantes, son otros rasgos necesarios para una mayor atención del alumno.

Aunque no suele ser siempre posible, resulta muy importante mantener periódicamente algún tipo de *contacto individual* con los estudiantes. Con frecuencia nos damos por satisfechos con las respuestas que nos dan algunos y tomamos esas intervenciones como reflejo del estado de comprensión del grupo en general. Pero la realidad suele ser diferente, sobre todo porque los que tienden más a contestar y participar no son los que presentan más dificultades.

Quienes debemos atender clases muy numerosas, constatamos que sólo unos pocos, los más activos y participativos se hacen visibles. El resto permanece en una zona opaca y, como ellos mismos suelen decir, «pasan desapercibidos». De ahí la conveniencia de garantizarnos que al menos cada cierto tiempo hemos tenido algún contacto personal con cada uno de ellos. Y si, por razón de la masificación, eso no fuera posible, podemos organizar grupos de trabajo y mantener ese contacto más próximo con los grupos.

Este tipo de actuaciones tienen importancia no sólo desde el punto de vista del apoyo al aprendizaje de los contenidos de la asignatura sino también desde una perspectiva más afectiva y personal (muestra el interés del docente por cada alumno considerado individualmente no sólo como un sujeto anónimo del grupo).

Respecto a las *expectativas* que mantenemos sobre los estudiantes, si pensamos que hacen todo lo posible por evadirse de sus obligaciones de estudio, tenderemos a mantener, cuando menos, una actitud defensiva y de control. A veces las expectativas se

convierten en profecías que se cumplen (eso es lo que se describe en la literatura pedagógica como el *Mito de Pygmalión*). Por eso precisamente, mantener altas expectativas, siempre que no generen presiones excesivas e inviables, suele resultar mucho más positivo que mantenerlas bajas. El hecho de trabajar con expectativas altas ha sido uno de los rasgos típicos de las instituciones formativas más eficaces.

Resulta un poco preocupante la imagen peyorativa que se ha ido extendiendo entre el profesorado en relación al alumnado que accede a las Universidades. Cuanto más tengamos la sensación de que nuestros alumnos presentan muchos problemas y deficiencias más tenderemos a establecer expectativas mediocres sobre sus opciones de aprendizaje.

El profesor necesita también incorporar momentos destinados a la *metacomunicación*. Hacemos metacomunicación cuando nos comunicamos sobre cómo nos estamos comunicando. La propia comunicación se convierte en el contenido de la comunicación. Esta función resulta fundamental para el asentamiento de una dinámica interactiva válida.

Dicho en palabras más sencillas, los profesores necesitamos de vez en cuando parar nuestras explicaciones y hablar con los alumnos sobre cómo van las cosas, cómo va funcionando el curso, si se va entendiendo lo que se explica, qué es lo que más les gusta y lo que les disgusta de las clases (incluido el método de trabajo y la relación mutua). Son momentos importantes para aclarar malentendidos, establecer reajustes en las formas de relación o simplemente para intercambiar también las vivencias que tenemos sobre el curso. En general, si no resultan actuaciones demasiado formales y ficticias, los alumnos suelen agradecerlo mucho y lo valoran como un rasgo de apertura y proximidad del docente (una muestra de que está interesado en ellos).

Ayudan a una mejor atención los contactos *fuera del aula* en el marco de las tutorías o de algún otro tipo de actividad. Suele decirse que las relaciones que se llevan a cabo sólo y exclusivamente dentro del aula vienen excesivamente connotadas por los respectivos papeles académicos que profesores y alumnos desempeñamos. Los contactos fuera del aula (desde la cafetería al despacho, desde los pasillos al salón de actos) desformalizan un poco las relaciones y permiten un tipo de interacción más rica en matices (se «conoce» a las personas desde otro punto de vista).

Igualmente es interesante la incorporación de los alumnos a procesos de *investigación* o a trabajos que se estén llevando a cabo. Algunas Universidades han comenzado a dar importancia a este aspecto señalando que constituye una nueva aportación que los profesores podemos hacer a nuestros estudiantes, sobre todo a los que están en los últimos años de su carrera universitaria. De esta manera, ellos y ellas aprenden también cómo se lleva a cabo la investigación y cómo se resuelven algunos problemas del ejercicio profesional. Sin descartar el valor añadido que para los propios estudiantes tiene el poder estar en contacto con investigadores en un marco menos formal que el de las clases, o el que tiene para los investigadores el poder contar con la ilusión y capacidad de trabajo de los estudiantes.

Este conjunto de opciones suponen una mayor apertura y sensibilidad por parte del profesor, lo cual no está reñido con la capacidad de mantener el nivel de exigencia que la

enseñanza universitaria requiere.

Muchos colegas confiesan que no les resulta fácil mantener el equilibrio entre exigencia y amabilidad. Se trata de un dilema difícil de resolver en cualquier nivel de la enseñanza pero, seguramente, más difícil aún en la Universidad. Una *proximidad* excesiva puede llevar a una cierta confusión de los papeles y a una desformalización excesiva de las relaciones. Pero lo contrario, la *formalización* de las relaciones, la marcación constante de las *distancias*, la *intransigencia* en las condiciones y modos de trabajo convierten el *encuentro didáctico* en un sufrimiento mutuo cuando no en un juego sadomasoquista.

Sin embargo, otros colegas han logrado *definir adecuadamente la situación* y el lugar que cada uno ocupa en ella y se pueden permitir ser, a la vez, amigables y exigentes, familiares en el trato sin perder la formalidad, abiertos a las opiniones y necesidades de sus estudiantes pero dispuestos a no ceder en las cuestiones que consideran sustantivas para el adecuado desarrollo de la asignatura.

8. Estrategias de coordinación con los colegas

Los docentes universitarios tienden a actuar de una forma autónoma e individualista, convirtiendo las materias y las clases en algo propio, que nos pertenece y que deseamos salvaguardar de la curiosidad y de la intervención de los demás. Por eso, la calidad de la docencia no puede dejar de plantearse el reto de la colegialidad como una condición básica para la consecución de mejores resultados formativos. Ya hemos hablado de la colegialidad en el apartado relativo a los docentes. Volvemos aquí sobre el tema en relación a la docencia.

Al hablar de la *calidad de la docencia* en la Universidad no suele haber excesivos problemas (al menos doctrinales) mientras se van analizando los distintos puntos que hemos ido abordando hasta ahora: preparación de los programas, diversificación de contenidos y estrategias metodológicas, nuevas tecnologías, los materiales de apoyo, la tutoría, etc. son todas ellas cuestiones que se aceptan fácilmente y en las que se está dispuesto a hacer esfuerzos por mejorar. Es decir, todo lo que uno puede hacer a solas y en relación a su propia clase es aceptable. El problema serio surge cuando se empieza a hablar de *colegialidad* y de *coordinación* y de *trabajo en equipo*. «Eso es una pura utopía, te dicen, es imposible dadas las condiciones actuales». Sólo los más osados sacan el tema de la «libertad de cátedra», pero todavía hay quien lo hace. Lo preocupante es que pocos creen que la Universidad pueda cambiar, al menos a corto plazo, en este aspecto de la coordinación.

Con toda seguridad, ése sería el cambio más sustantivo y con mayor capacidad de impacto en la docencia. Ciertamente es algo que no se puede construir sin renuncias personales: si cada uno convierte todos los componentes y matices de su programa en *elementos innegociables* de su intervención no será posible la aproximación e integración de propuestas.

Pocos profesores están dispuestos a hacer coincidir sus programas o, siquiera a aproximarlos, para dar mayor coherencia al proyecto formativo que se pretende desarrollar. Hasta profesores de la misma asignatura preferirían repartirse aleatoriamente el grupo de alumnos antes que transaccionar un programa conjunto. En muchas Universidades se han atomizado las asignaturas para garantizar que cada profesor posea su propio espacio personal y diferenciado sin tener que compartirlo con nadie; en la actual «reforma de la reforma» de los Planes de Estudio, la necesidad de reducir el número de materias y por tanto de refundir algunas, está resultando un proceso casi martirológico en el que cualquier propuesta de fusión es tomada por los implicados como si los pusieran en una tesitura inviable.

Las cosas, afortunadamente, no son siempre tan negativas. Algunas de las experiencias más interesantes de innovaciones puestas en marcha en los últimos años están trabajando sobre estas coordenadas de la cooperación: la *integración de varias disciplinas* en un mismo proyecto didáctico interdisciplinar cuya docencia es compartida por varios profesores, las *guías didácticas* para los estudiantes, los *proyectos de innovación didáctica* que convocan algunas Universidades, los sistemas de *tutorías compartidas*

entre profesorado de diversas áreas, etc. Todas esas experiencias priorizan las propuestas hechas por más de un profesor y que implican, por tanto, el trabajo de un equipo de profesores. Con ello se va avanzando, aunque muy lentamente en esa *cultura de la colaboración* que tanto reclamamos.

En la génesis, potenciación y consolidación de este nuevo estilo de trabajo juegan un papel fundamental los Departamentos. Ellos son esa pieza intermedia que dinamiza el engranaje. Parte de las dificultades en la mejora de la calidad de la docencia universitaria se derivan de que los Departamentos no están cumpliendo adecuadamente su misión¹⁸.

El compromiso de la *colegialidad* supone el *conocimiento real del conjunto del proyecto formativo* en el que participamos (qué materias se incluyen, sobre qué contenidos, qué prácticas, etc.). Es necesario tener una idea cabal y lo más completa posible del proyecto formativo de la carrera en su conjunto para poder ajustar nuestra actuación a las líneas matrices del proyecto global.

Algunas iniciativas de proyectos de innovación puestas en marcha en varias Universidades ponen como condición el que la propuesta implique la *actuación compartida* de profesores de diversas materias. Es una apuesta de mucho interés porque obliga a reconfigurar los programas y las condiciones didácticas de la docencia. Programar conjuntamente los temas buscando complementar las perspectivas disciplinares, introducir trabajos y prácticas que sirven para varias disciplinas, establecer sistemas de evaluación y documentación integrados, etc. es un reto difícil de gestionar por lo costoso de romper viejas inercias, incluidas las que afectan a los alumnos y su manera de entender el aprendizaje, pero muy estimulante desde el punto de vista profesional porque se hacen posibles niveles de cooperación y apoyo mutuo entre colegas.

La existencia de *reuniones de planificación y supervisión* para las experiencias que se ponen en marcha, junto a otras *reuniones de coordinación centradas* explícitamente en las actuaciones docentes, y las *iniciativas de colaboración centradas en la mejora de la calidad de la docencia*, son también diferentes aspectos de la colegialidad.

Los modelos de «evaluación basada en colegas» han tenido mucho éxito en los países anglosajones. Sobre ese sistema se han montado algunas de las modalidades más efectivas de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza. Aunque también en su caso, la iniciativa no ha estado exenta de dificultades. No es fácil que un colega se preste a observar otras clases y a debatir sus observaciones.

Contaba el profesor Alan Schofield en un seminario desarrollado en 1995 en la Universidad de Murcia, una especie de chiste que corría entre los colegas que trabajaban en asuntos de calidad. Decía la historieta que un «amigo» es aquella persona que aprecias y con el que sales de vez en cuando a tomar una copa, a hacer una excursión o celebrar algún evento; un «amigo-amigo» es aquel que te presta dinero, te va a visitar al hospital cuando estás enfermo, o no se avergüenza de visitarte, incluso, en la cárcel; pero un «amigo-amigo-pero-que-muy-amigo» es aquel que está dispuesto a ir a observar tu clase y después darte su opinión sincera sobre la misma.

9. Sistemas de evaluación utilizados

La evaluación, en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón esencial de la acción docente universitaria. La forma en que los profesores universitarios viven esta parte de su trabajo varía mucho de unos a otros y suele ser un excelente indicador de cómo perciben su papel de docentes. De hecho, la hemos analizado en el capítulo anterior como una de las competencias fundamentales de la profesionalidad docente. No cabe duda de que constituye uno de los puntos débiles de la docencia universitaria.

«Punto 2 del tema 4», es la pregunta que, me comentaba una amiga, le habían puesto en un examen final. Resulta impresionante la cantidad de implícitos didácticos que hay tras una pregunta como ésta: cómo debió desarrollar el profesor ese tema, cómo piensa que hay que estudiar los temas, la naturaleza de los contenidos de la materia, el papel de los propios alumnos en el proceso de evaluación, etc. La idea que tiene ese profesor sobre la evaluación resulta, en todo caso, poco adecuada.

Se añade a ello el hecho de que la evaluación es un componente del currículum que desborda, con mucho, la naturaleza académica de nuestra actuación. De ella se derivan fuertes repercusiones sobre los alumnos (sobre su promoción, las ayudas económicas que reciben, la necesidad de repetir curso y alargar su estancia fuera de casa, etc.). De ahí que la problemática de la evaluación sea realmente compleja y adquiera connotaciones que van mucho más allá de la buena voluntad o la opinión personal de cada docente. Estamos afectando a derechos importantes de nuestros estudiantes.

Convendría que nos preguntáramos si se hace distinción en nuestra clase entre lo que es una *evaluación de seguimiento* del aprendizaje de nuestros alumnos y la *evaluación de control* que servirá de base a la calificación como proceso de acreditación del rendimiento.

Salvo que insistamos, resulta poco probable que nuestros estudiantes estén en disposición de establecer diferencias entre evaluación para aprender (evaluación como seguimiento del proceso) y evaluación para «poner nota o calificar». Les resulta difícil, incluso, diferenciar entre aprender para formarse y aprender para ser evaluados (de ahí la habitual cuestión de «¿entra esto en el examen?»).

La función supervisora y de apoyo de los profesores suele quedar, muchas veces, ninguneada por la tendencia a verlo todo desde el prisma de la evaluación y de sus efectos. Si malo resulta dejar la evaluación para el momento final y jugarse todo a una carta en uno o varios exámenes (confundiendo así evaluación con examen), no menos negativo suele resultar el hecho de que todo lo que se dice y hace constituya implícitamente objeto de evaluación. Sentirse constantemente evaluado suele provocar la tendencia a no participar (por el miedo a cometer errores) o, por el contrario, a querer estar siempre presente como protagonista con el fin de centrar en uno mismo la atención del profesor.

Otra cuestión a considerar es si la evaluación es *coherente* con el estilo de trabajo desarrollado: objetivos de la materia, importancia atribuida a los contenidos, metodología empleada, sentido general dado al curso, incluyendo en este punto la *higienización* de las situaciones de evaluación (evitando las amenazas y la tensión innecesaria y ofreciendo el apoyo posible según el tipo de prueba de que se trate).

A veces, los profesores incurrimos en contradicciones flagrantes con nosotros mismos o con los principios que, al menos virtualmente, orientaban nuestro curso. Declaramos, en los objetivos, que deseamos fomentar la creatividad y autonomía de nuestros estudiantes, pero les ponemos exámenes memorísticos. Damos más importancia a los conceptos básicos e insistimos en ellos en la explicación de las clases, pero preferimos ir a buscar la letra pequeña para los exámenes. Desarrollamos programas enormes porque queremos darles una perspectiva completa del ámbito que explicamos, pero luego nos basta hacer una o dos preguntas para evaluar toda la materia. Insistimos en lo importante que es el manejarse con fuentes diversificadas de información, pero al final lo que cuenta en el examen es lo que dice el manual o nuestros apuntes.

Dado que somos, en general, mucho mejores enseñantes que evaluadores, mejoraría mucho nuestra evaluación sólo con que consideráramos esta condición de la coherencia: que nuestra evaluación sea coherente con los planteamientos que nosotros mismos hemos hecho con respecto a nuestra enseñanza.

Conviene considerar las *demandas cognitivas* planteadas a los estudiantes en los exámenes. El criterio de calidad viene marcado en este caso por la *variedad* y la *progresión*: que se les planteen demandas de diversa naturaleza (conceptuales, prácticas, de análisis, de comparación, de creación, etc.) y de diverso nivel de dificultad (las más fáciles actúan de elementos reforzadores y evitan la sensación de fracaso personal que nos embarga cuando no se es capaz de responder a casi ninguna de las cuestiones que se han planteado).

Algunas investigaciones insisten en que las preguntas recogidas en los exámenes son mayoritariamente de recuerdo y repetición mecánica (los alumnos han de repetir informaciones o estrategias operativas que previamente se les han explicado y se supone que han aprendido de memoria). Pero que carecen de preguntas de análisis, síntesis, comparación, etc.

La incorporación de alguna de las *nuevas metodologías* de evaluación y la mejora cualitativa de las pruebas convencionales, es un aspecto a tener en cuenta. En los últimos años se han ido desarrollando diversas metodologías de evaluación como alternativa o complemento a las diversas modalidades de examen habituales. Los *dossieres* constituye un sistema de evaluación muy acorde con los planteamientos de un aprendizaje autónomo. Demuestran la capacidad de los estudiantes para planificar, desarrollar y analizar diversas temáticas acordes con los asuntos trabajados. Los *portafolios* constituyen otra novedad interesante (aunque ya aplicada desde antiguo en algunas carreras como Bellas Artes, etc.): los alumnos acumulan las producciones, ejercicios, experiencias, trabajos, etc. que van desarrollando a lo largo del curso. Al final es eso lo que presentan a la evaluación de su profesor.

La dificultad de cualquier técnica novedosa de evaluación es que requiere mucho más tiempo que los sistemas convencionales; en ese sentido, se trata de alternativas poco viables, sobre todo en clases masivas. En este caso, la única posibilidad realista es volver a sistemas más convencionales de exámenes y pruebas. Pero, aun así, hay que tomar muy en consideración las condiciones técnicas y didácticas que estos instrumentos

plantean para funcionar bien. Está claro que no sirve cualquier examen, ni cualquier prueba objetiva, si se quiere hacer una evaluación de calidad.

Tanto más formativa es y tanto mayor potencial formativo tiene una evaluación cuanto mayor es su nivel *informativo*. Esa información debería referirse tanto a los criterios que se utilizarán en la valoración (información previa que puede figurar ya en el programa pero que habría que recordar antes de la evaluación) como a las características observadas en el trabajo evaluado (*feedback* posterior).

Sin duda, una de las condiciones básicas de una buena evaluación es que ofrezca una información de retorno al estudiante evaluado con vistas a que éste sepa cómo le fue y en qué podría mejorar su trabajo.

En mis primeros tiempos de docente universitario, la institución en la que trabajaba había prohibido decir a los estudiantes algo más que *apto* o *no apto*; eso fue, al menos para mí, una permanente fuente de problemas. Porque el alumno que estaba *apto* quedaba satisfecho. Pero, los *no aptos*, aparte del disgusto por el suspenso, no tenían ni idea de cuál era la causa que lo había provocado: haber enfocado mal la pregunta, haber cometido algún error, no haber entendido lo que se preguntaba, la mala letra, etc. Esta situación es más dura, si cabe, en los alumnos *a distancia* pues su contacto con el profesor y con sus criterios y preferencias es prácticamente nulo.

El aspecto fundamental con respecto a esta cuestión es que la evaluación ofrezca información suficiente sobre los aciertos y los errores existentes en la prueba. Y también sobre los criterios que se han utilizado para valorarla.

Son también muy importantes las sugerencias u *orientaciones* ofrecidas al hilo de la evaluación sobre qué se podría hacer para mejorar los resultados. Aquí se podrían incluir las oportunidades de recuperar resultados adversos ofrecidas a los estudiantes.

Éste es un apartado que marca claramente el nivel de calidad de nuestros sistemas de evaluación.

En puntos anteriores he insistido en la necesidad de que la evaluación juegue un papel de reajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se esté desarrollando. Debe permitir reajustar tanto el proceso de enseñanza que estemos siguiendo (corrigiendo aquellos puntos débiles detectados a través de la evaluación) como el proceso de estudio y aprendizaje seguido por los alumnos (reforzando, también ellos, aquellos aspectos tanto de contenido como de enfoque o metodología de trabajo que la evaluación haya desvelado como insuficientemente desarrollados).

Con frecuencia, el problema de las evaluaciones puntuales que se basan en pruebas, es que se cierran una vez acabada la actuación. No hay posible corrección de los errores o insuficiencias, salvo en una próxima convocatoria. En ese sentido resultan mucho más «amigables» y, probablemente, mucho mejores para el aprendizaje, los sistemas en los que el alumno tiene la posibilidad de corregir los errores o insuficiencias detectados. Así acontece cuando la evaluación se hace a través de algún ejercicio práctico, el desarrollo de algún proyecto, los dossiers, etc.

En estos casos, la evaluación no se confunde con la entrega del producto sino que se orienta a la realización adecuada de la prueba. Si el profesor evaluador encuentra que el nivel de lo que se le entrega no es adecuado exigirá las correcciones pertinentes. Ese

proceso de mejora constante, en el que se confunde evaluación y aprendizaje, es la mejor expresión de esa simbiosis necesaria entre la función docente y la evaluadora.

Conviene tener en cuenta el sistema de *revisión de exámenes* y de atención de *reclamaciones* que se les ofrezca a los estudiantes, pues la evaluación afecta a importantes derechos de los alumnos. También conviene recordar que se trata de una competencia que los profesores dominamos escasamente, por lo que no hay que descartar que cometamos errores. La existencia de esta posibilidad de revisión da *seguridad* a los estudiantes que podrán comprobar sus trabajos y exámenes e incluso hacer reclamaciones sin por eso molestar o agraviar a sus profesores, a quienes también les da *tranquilidad* pues saben que, caso de que se hayan equivocado o de que se hayan decantado por una alternativa u otra, pueden volverse atrás y hacerlo sin quedar mal, pues para eso se monta la fase de revisión. Son ya muchas las Universidades que han incluido en la normativa sobre exámenes, el derecho de los estudiantes a revisar sus ejercicios en el periodo que obligatoriamente ha de establecerse a tal efecto.

El itinerario formativo que los alumnos desarrollan en la Universidad no es homogéneo sino gradual, por eso debe introducirse también la *graduación* de modalidades y exigencias de la evaluación de los primeros años a los últimos de las carreras. Los cursos universitarios deberían suponer un progresivo avance hacia cotas cada vez más avanzadas de autonomía y especialización. Justamente por ello, los diversos componentes del proyecto formativo deberían constituir un buen reflejo de ese avance progresivo: objetivos formativos, modalidades de acceso y uso de la información, metodología de trabajo, nivel de las exigencias, etc. deberían ir acomodándose a las progresivas etapas de la vida universitaria. Eso mismo resulta aplicable a la evaluación.

La evaluación en los primeros cursos puede tener una orientación más centrada en el dominio de las competencias básicas y en el manejo de aquellas informaciones y técnicas que resulten importantes, no solamente para las disciplinas concretas en las que se trabaja, sino para el conjunto de los aprendizajes a adquirir en los siguientes años de la carrera (e incluso en los que seguirán después una vez integrado en la profesión). Los exámenes convencionales, el manejo de fuentes, la resolución de problemas planteados por el profesor pueden tener más sentido en estos primeros años.

Pero a medida que los alumnos van avanzando en los cursos, las exigencias deberían ir modificándose. Cada vez más, las demandas que se les hagan deberían tener que ver con la posibilidad de demostrar su madurez en la toma de decisiones y en el desarrollo de actividades que incluyan una mayor complejidad y aplicabilidad: realizar informes, planificar procesos, presentar síntesis sobre el «estado de la cuestión» en relación a los asuntos evaluados, etc. No se trata ya sólo de ser capaz de reproducir la información asimilada cuanto de saber cómo manejarse con ella para afrontar el proceso de resolución de problemas.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, las *nuevas tecnologías* han proyectado nuevas alternativas y recursos para evaluar. Sin embargo, en pocos casos se le ha sacado partido a este nuevo escenario.

Para finalizar, los planteamientos del *long-life learning* afectan también a la

evaluación y exigen una apuesta clara por el reconocimiento de aprendizajes y competencias ya adquiridos por los estudiantes universitarios (algunos de ellos adultos y con interesantes experiencias profesionales). Carece de sentido, salvo que hagamos rebuscados planteamientos que legitimen solamente aquel tipo de conocimientos mediados por la Universidad, ignorar el bagaje de experiencias que los alumnos traen consigo, especialmente en ámbitos prácticos. Son frecuentes tales situaciones en el dominio de los recursos informáticos, en el manejo de lenguas extranjeras, en producciones de tipo artístico, en la experiencia laboral en ciertas áreas del ejercicio profesional vinculadas con carreras universitarias (dirección de empresas, desarrollo de tareas semiespecializadas en instituciones de los diversos sectores productivos, etc.), en estudios realizados en otros países, etc. En todos esos casos, lo que correspondería es llevar a cabo una ponderación equilibrada de las competencias ya adquiridas por el estudiante y establecer un proyecto formativo individualizado para aquellas que no estuvieran suficientemente desarrolladas.

10. Mecanismos de revisión del proceso

El proceso de enseñanza no se concluye en el propio acto didáctico sino que se alarga hasta incluir las acciones que se lleven a cabo para evaluarlo y para establecer las previsiones sobre los siguientes pasos (la siguiente fase de la materia, el siguiente curso, etc.).

Una de las deficiencias de muchas prácticas docentes en la Universidad es que se establecen como estructuras lineales y estancas: *planificación-ejecución-resultados*. De esta manera, la práctica mejora el hábito (uno se acostumbra a hacer las cosas que repite), pero no produce mejoras. La secuencia de una práctica enriquecedora es distinta: *planificación-ejecución-resultados-revisión y propuesta de reajustes*. De esta manera, la siguiente fase o episodio no se produce como si fuera independiente o una mera repetición del anterior, sino que se planifica tomando en consideración los datos y propuestas surgidas de la revisión de la fase previa. Por eso suele decirse que la práctica de calidad no es lineal, sino que va en espiral: en cada nueva planificación se genera un nuevo proceso, pero siempre partiendo de la revisión de la fase anterior.

En la enseñanza universitaria esta carencia de reajustes sistemáticos se nota bastante. Ni en el nivel institucional de Facultades y Departamentos ni en el individual de cada profesor resulta habitual la revisión al final de cada periodo de actividad que permita introducir los reajustes precisos en la fase siguiente. Por eso vamos manteniendo el mismo tipo de práctica y, a veces, cometiendo los mismos errores una y otra vez.

Dos factores influyen negativamente en esta carencia de dispositivos eficaces con respecto a la revisión de la práctica docente. En primer lugar, la falta de una *cultura de la evaluación* que sirva de fundamentación a nuestro trabajo. Solemos estar más predispuestos a repetir lo mismo de otras veces (sobre todo si tenemos la sensación de que no salió del todo mal), a improvisar o, simplemente, a iniciar cada periodo como si

fuera nuevo y distinto del anterior (esperando que lo que fue mal otros años vaya bien éste: lo que es tanto como atribuir la marcha del proceso a las circunstancias mudables de cada momento y no a nuestra intervención).

En segundo lugar, la falta de una *cultura de la documentación* que provoca la carencia de datos relevantes y sistemáticos sobre lo que se está haciendo y sus resultados (y en ocasiones de mecanismos para poder obtenerlos). Si no hemos puesto en marcha procesos de observación y recogida de información relevante sobre la actividad llevada a cabo resulta imposible, al final, disponer de datos fidedignos sobre dicha actividad y sus resultados. Así que, aun en los casos en que deseamos valorar cómo han ido las cosas, debemos contentarnos con quedarnos en las opiniones e impresiones personales que cada uno quiera emitir.

Algunos estudios sobre las temáticas que se analizan en las Juntas de Facultad y los Consejos de Departamento, confirman la doble circunstancia mencionada: apenas se tratan temas referidos a la calidad de la docencia que se imparte (la mayor parte del tiempo y de las decisiones tienen que ver con aspectos burocráticos y formales: horarios, distribución de las materias, convocatorias de plazas, etc.), y en las pocas ocasiones en que se aborda algún tema que podría tener que ver con asuntos de práctica docente (programas, materiales para la enseñanza, motivación de los estudiantes, fracasos y repeticiones, estrategias didácticas innovadoras, evaluación de los alumnos, etc.) como no se dispone de datos, el debate se basa siempre sobre opiniones y estimaciones personales.

El programa, actualmente en marcha, de Evaluación de las Universidades ofrece un escenario distinto con respecto a esta *cultura de la autorrevisión*; las Universidades van entrando, aunque no sin dificultades, en una nueva sensibilidad hacia los datos que describen su propia realidad. Por ahora, los datos que se obtienen poseen mayor interés en lo que se refiere a la institución en su conjunto (aspectos de organización y gestión de los recursos universitarios) que en lo que afecta a cada una de sus unidades. Y aún falta bastante para acceder a aquellas situaciones y fuentes de datos que puedan ser útiles para mejorar la calidad de la docencia. Lo que sucede en las clases, en las tutorías, en los procesos de evaluación, en las prácticas en empresas e instituciones sigue estando en una zona de sombras caracterizada por la escasez de mecanismos de documentación.

Algunos datos especialmente significativos en este sentido (y que, por tanto, debiéramos buscar la forma de obtenerlos de una manera sistemática y válida) podrían ser los siguientes. Se indica junto a cada uno de ellos si es un aspecto que se analiza para toda la institución, Facultad, Departamento, etc. (I) o para cada profesor en particular (P):

- Diagrama de los *resultados en cada una de las materias y actividades* desarrolladas durante el curso (I).
- Resultados obtenidos en los procesos de prácticas en empresas o *prácticum*. Aquí pueden recogerse tanto los resultados académicos de los alumnos (las evaluaciones obtenidas, caso de que se evalúen las prácticas), como datos referidos al nivel de satisfacción de los alumnos, de los supervisores académicos y de los tutores que los han atendido en el centro de trabajo o institución (I).

- Resultados obtenidos en los procesos de intercambio llevados a cabo: valoraciones de los participantes, de los supervisores y, de ser el caso, de las propias Universidades anfitrionas. Lo mismo podemos hacer con respecto a los intercambios en los que nuestra propia institución ha actuado como anfitriona (I).
- Resultado de las actividades de cooperación (local, nacional o internacional) desarrolladas por la institución: recuento de actividades y valoración de las mismas (I).
- Nivel de *uso* de los diversos recursos existentes y *satisfacción* con los mismos. Carencias más notables detectadas y que convendría subvenir (I + P).
- *Satisfacción general del profesorado* sobre la marcha del curso. Satisfacción específica sobre los diversos aspectos de la docencia (horarios, carga lectiva, recursos, coordinación, etc.) (I + P). Algunos procesos de evaluación del profesorado incluyen instrumentos de autoevaluación a través de los cuales se puede acceder a informaciones de este tipo.
- *Satisfacción general y pormenorizada de los alumnos* sobre la marcha del curso. Esto es lo que se está haciendo con las actuales escalas de evaluación del profesorado por parte de los alumnos (P + I).
- *Memoria* de las actividades no académicas desarrolladas durante el curso con estimación de su pertinencia y éxito (I). Las conferencias, encuentros, actividades culturales, actividades lúdicas, etc. realizadas durante el curso, no como un simple elenco recordatorio sino valorando su oportunidad y el valor añadido que han aportado a la formación y disfrute de la comunidad universitaria o a la mejora de la imagen de la Universidad.
- Indicadores de *visibilidad* e *imagen pública* de nuestra Facultad y/o nuestros departamentos (I). Presencia que ha tenido a nivel local, nacional o internacional. Referencias aparecidas en la prensa y en función de qué han sido.
- *Indicadores externos* relativos a la eficacia institucional (nivel de empleo efectivo de los graduados; valoración de los empleadores del nivel logrado por los egresados, valoración de la formación recibida por parte de los egresados con varios años de experiencia) (I).

Como puede constatarse, algunos de estos indicadores tienen sentido desde el punto de vista institucional (son datos del conjunto de la institución o de alguna de sus instancias). En otros casos son datos recogidos por cada profesor en sus clases. A veces el nivel individual y el institucional se complementan. Algunos de esos datos deben irse obteniendo año tras año. Otros puede surgir de exploraciones periódicas (cada 3, 4 ó 5 años).

En definitiva, de lo que se trata es de disponer de una base documental que nos permita obtener información actualizada y fiable sobre la marcha de los procesos y sus

puntos fuertes y débiles. Sólo de esa manera estaremos en condiciones de saber qué debemos mejorar. El cómo ya lo iremos explorando a través de juegos sucesivos de experimentación-evaluación.

Criterios para el análisis de la calidad de la docencia

Aquí puede encontrarse la denominación de los cien elementos analizados como puntos relevantes de una docencia universitaria de calidad. Plantearlos en forma de listado tiene la ventaja de una mayor facilidad de uso para quien desee utilizarlos como propuesta de autoevaluación. Pero tiene el inconveniente de que, a veces, el mero enunciado de un rasgo dice poco. Por eso, es aconsejable revisar su sentido tal como fue desarrollado en el rasgo de calidad correspondiente.

En todo caso, tampoco se trata de una «escala de valoración» en la que se pida otorgarse una valoración numérica en cada ítem. Podría hacerse, pero para ello se requeriría que los ítems estuvieran mejor definidos. El propósito, en este caso, es más simple: servirnos de guía para ir reflexionando sobre cómo se produce en nuestra docencia cada uno de los apartados mencionados en la escala. Podrían identificarse más puntos o podrían ser otros los seleccionados, pero estos cien que siguen ofrecen un amplio abanico de aspectos relevantes para conseguir una docencia de calidad.

Planificación

- 1.1. *Estructura completa* del programa: contextualización, objetivos, contenidos del temario. Metodología a seguir, sistemas de evaluación, bibliografía...
- 1.2. *Coherencia* entre el programa ofertado y el Proyecto formativo de la carrera e Institución.
- 1.3. *Coordinación horizontal* (en el mismo curso) y *vertical* (en los otros cursos) entre nuestro programa y los de otras materias de la carrera (sobre todo los de las más relacionadas con ella).
- 1.4. *Relación equilibrada entre teoría y práctica* dentro del propio programa. Relación con respecto al *practicum o prácticas en empresas* de existir en la carrera
- 1.5. *Riqueza informativa* del programa (si no se reduce a una mera enumeración de puntos sin entrar a explicarlos).
- 1.6. *Valor de orientación del programa* (si incorpora sugerencias para ayudar a los alumnos a afrontarlo, si está concebido como una especie de diálogo con los alumnos).
- 1.7. *Inclusión de referencias de apoyo y fuentes para el aprendizaje* (tanto para poder recuperar lagunas como para poder ampliar conocimientos)
- 1.8. *Originalidad* de la presentación (incluida su estética).

- | |
|--|
| 1.9. <i>Disponibilidad</i> del programa, facilidad para hacerse con él (incluida la posibilidad de bajarlo de la red). |
| 1.10. <i>Nivel de negociación</i> con el alumnado de algunos extremos del programa. |

Espacios
<p>2.1. Equilibrio entre <i>elementos móviles, semimóviles y fijos</i>.</p> <p>2.2. <i>Signos de identidad</i> del espacio.</p> <p>2.3. <i>Posibilidades metodológicas</i> que ofrece ese espacio.</p> <p>2.4. <i>Calidad ergonómica</i> del mobiliario.</p> <p>2.5. Cantidad y calidad de los <i>recursos didácticos</i> disponibles en el aula o espacio docente.</p> <p>2.6. <i>Estética</i> del espacio.</p> <p>2.7. <i>Existencia de zonas marginales</i> o riesgo de que aparezcan durante el trabajo didáctico.</p> <p>2.8. Posibilidad de <i>movimiento que ofrece al profesor</i>.</p> <p>2.9. <i>Adaptabilidad</i> al manejo de diversos recursos tecnológicos.</p> <p>2.10. Aspectos <i>afectivos y simbólicos</i> del espacio.</p>

Selección de contenidos
<p>3.1. Incorporación de <i>organizadores previos</i>.</p> <p>3.2. Inicio con una <i>visión de conjunto</i> de la disciplina para ir descendiendo a sus contenidos singulares.</p> <p>3.3. Diferenciación entre los conceptos y <i>estructuras básicas y los complementarios</i>.</p> <p>3.4. <i>Relacionar los contenidos</i> o temas con otros de la propia materia y/o de otras materias relacionadas y/o del mundo profesional.</p> <p>3.5. Incorporación de <i>contenidos opcionales</i> dentro de la materia.</p> <p>3.6. Combinación de <i>elementos conceptuales y elementos narrativos</i> en el desarrollo de los temas.</p> <p>3.7. Combinación entre <i>elementos teóricos y elementos prácticos</i> (que finalicen en la elaboración de algún producto).</p> <p>3.8. <i>Riqueza comunicativa</i> (empleo de códigos diversos) con que se explican los contenidos.</p> <p>3.9. Introducción de dispositivos (preguntas, ejercicios práctico, diálogo, etc.)</p>

destinados a potenciar un *feedback* fluido permanente.

3.10. Incorporación de actividades de *repaso* y *revisión* de los contenidos.

Materiales de apoyo al aprendizaje

- 4.1. *Existencia y disponibilidad* de material específico de apoyo para los estudiantes (distinto a los programas).
- 4.2. *Estructura de las guías* completa y fácil de seguir, agradable y con buena estética
- 4.3. Explicitación del *modelo de trabajo* más conveniente en la disciplina (en coherencia con el estilo de llevar la asignatura por parte del profesor).
- 4.4. Sugerencias para la realización de *actividades prácticas* (que permitan consolidar los aprendizajes).
- 4.5. Indicación de las *dificultades que suelen ser habituales* en esa materia, sugiriendo algunas vías para afrontarlas.
- 4.6. Incorporación de actividades de *autoevaluación* para contrastar el propio progreso.
- 4.7. Indicaciones claras con respecto a la *preparación de los exámenes* y/o actividades de evaluación (incluyendo los *criterios* que servirán para su valoración).
- 4.8. Indicación de *fuentes de información* utilizables (incluidas las electrónicas) y algunos consejos para su mejor uso.
- 4.9. Presentación de un *dossier de materiales* utilizables en la disciplina con diversos propósitos (para seguirla mejor, para recuperar lagunas, para ampliar contenidos, etc.)
- 4.10. Inclusión de algún tipo de propuesta o estrategia de *recuperación* para los alumnos que pudieran tener problemas para superar el curso.

Metodología

- 5.1. Utilización de un *estilo retador y problematizante* de aproximación a los contenidos (frente a un estilo más nocional y memorístico).
- 5.2. Equilibrio entre *el control y la autonomía* otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades marcadas.
- 5.3. Utilización de *diversas modalidades de interacción* (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual).
- 5.4. Combinación de «*presión*» (exigencias) y «*apoyo*» a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas.
- 5.5. *Accesibilidad y cordialidad*, frente a frialdad y formalización, como características del trato con los alumnos.

- | |
|--|
| <p>5.6. <i>Nivel de participación</i> otorgado a los estudiantes a la hora de definir la metodología a seguir en nuestra disciplina.</p> <p>5.7. <i>Nivel de implicación real</i> (como promedio) de nuestros estudiantes en las diversas actividades desarrolladas (incluida la explicación de los contenidos).</p> <p>5.8. <i>Gradualidad</i> del método seguido (o medida en que nuestra metodología respeta esa gradualidad en función del momento en que los alumnos cursan nuestra materia).</p> <p>5.9. Presencia en nuestra metodología de actividades o momentos que exijan una <i>profundización</i> relevante en el contenido tratado.</p> <p>5.10. Presencia de «<i>experiencias fuertes</i>» en el proyecto de formación.</p> |
|--|

Nuevas tecnologías

- | |
|---|
| <p>6.1. <i>Equipamiento actualizado y pertinente</i> a los aprendizajes que se desea alcanzar.</p> <p>6.2. Medida en que se ha garantizado una formación suficiente para poder rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías en las disciplinas.</p> <p>6.3. Nivel de <i>integración real</i> en el desarrollo de las disciplinas.</p> <p>6.4. <i>Potencialidad innovadora</i> de los medios. Nivel en que aportan un enriquecimiento real de las estrategias didácticas (salir de la lección magistral).</p> <p>6.5. Medida en que se <i>varían y mejoran las oportunidades</i> de aprendizaje de nuestros estudiantes (salir del aprendizaje memorístico).</p> <p>6.6. Aportación a la <i>horizontalidad</i> de los aprendizajes (profesores y alumnos explorando conjuntamente nuevas situaciones de aprendizaje).</p> <p>6.7. Incorporación de <i>procesos o sistemas de simulación</i>.</p> <p>6.8. Facilitación de <i>intercambios y transferencias</i> entre sujetos, grupos y/o instituciones.</p> <p>6.9. Medida en que mejoran las posibilidades de <i>aprendizaje autónomo</i> por parte de los estudiantes.</p> <p>6.10. Efectos colaterales: medida en que se consigue evitar que las nuevas tecnologías no supongan otro factor de discriminación con respecto a los estudiantes con menos recursos económicos.</p> |
|---|

Apoyo a los estudiantes

- | |
|---|
| <p>7.1. Nuestra <i>sensibilidad</i> hacia los estudiantes (ponerse en su lugar y saber interpretar sus «<i>demandas</i>»).</p> <p>7.2. Nuestra capacidad para transmitir <i>interés y crear retos</i> en el ámbito de las</p> |
|---|

- disciplinas que explicamos.
- 7.3. Forma en que se respetan, en función de las características de cada materia, los *intereses y cualidades personales* de los estudiantes.
 - 7.4. Existencia y efectividad de los *dispositivos de apoyo* creados para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje.
 - 7.5. Nivel de *accesibilidad a las demandas de los estudiantes* (incluidas cuestiones ajenas a nuestra materia específica).
 - 7.6. Existencia de un *clima relacional cálido y abierto* en nuestras clases.
 - 7.7. *Seguimiento individualizado o grupal* del progreso de nuestros estudiantes.
 - 7.8. *Expectativas elevadas* que mantenemos sobre su capacidad de logro.
 - 7.9. Presencia de momentos destinados a la *metacomunicación*.
 - 7.10. Cantidad y calidad de los *contactos fuera de las actividades formales del aula*: encuentros de tutoría, en actividades de extensión cultural, en investigaciones, etc.

Coordinación con los colegas

- 8.1. Nivel de conocimiento del conjunto del proyecto formativo de la carrera (materias, contenidos, prácticas, etc.).
- 8.2. Participación en actividades de *coordinación de los programas* en el seno del Departamento o Área y en el conjunto de la titulación.
- 8.3. Participación en experiencias de *planificación compartida* de nuestra disciplina con otras disciplinas (acondicionar nuestro programa para poder interaccionar con los otros).
- 8.4. Participación en experiencias de *manejo compartido de materiales* entre varias disciplinas (documentos, manuales, textos, dossieres, etc.)
- 8.5. Participación en *experiencias o actividades conjuntas* para variar disciplinas (trabajos, salidas, problemas, lecturas, etc.)
- 8.6. Participación en *procesos de evaluación compartidos* entre diversas disciplinas.
- 8.7. Participación en reuniones de *seguimiento* del proceso didáctico global de la titulación.
- 8.8. Participación en *iniciativas colectivas* orientadas explícitamente a la mejora de la *calidad de la docencia*.
- 8.9. Participación en *actividades de tutoría y apoyo* entre colegas: ayuda a los noveles, observación de clases, revisión conjunta de materiales, etc.
- 8.10. Capacidad para superar la *mayor o menor afinidad personal* en aras de un trabajo

conjunto coordinado.

Evaluación
9.1. Medida en que se diferencia claramente en nuestras clases entre <i>evaluación de seguimiento</i> y <i>evaluación de control</i> de los aprendizajes alcanzados por nuestros estudiantes. 9.2. <i>Coherencia</i> entre nuestra actuación didáctica (objetivos, métodos, estilo de llevar la materia) y <i>evaluación</i> . 9.3. <i>Variedad y gradualidad de las demandas</i> (de conocimiento o habilidad) que les planteamos a los alumnos en la evaluación. 9.4. Nivel de presencia de <i>fórmulas innovadoras de evaluación</i> en nuestras clases. 9.5. Nivel de <i>información previa</i> y de <i>feedback</i> posterior suministrado a los alumnos en relación a la evaluación y a sus resultados en ella. 9.6. Incorporación de sugerencias u <i>orientaciones</i> ofrecidas a los estudiantes en función de los resultados de la evaluación con vistas a que puedan mejorarlo. 9.7. Existencia de oportunidades de <i>revisión de exámenes</i> y nivel de <i>efectividad</i> de los mismos. 9.8. <i>Graduación</i> de las modalidades de evaluación de los primeros años de la carrera a los últimos (medida en que nuestras evaluaciones se acomodan a la posición que les corresponde en esa graduación). 9.9. Nivel de incorporación de las <i>nuevas tecnologías</i> como recurso para la evaluación. 9.10. Medida en que se ofrece la posibilidad de valorar y reconocer (acreditar formalmente) conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera de nuestras clases pero que pertenecen a ámbitos de nuestra disciplina.

Revisión del proceso
10.1. Realización del diagrama de los <i>resultados en cada una de las materias y actividades</i> desarrolladas durante el curso (I). 10.2. Constancia explícita de datos sobre los <i>procesos de prácticas en empresas o prácticum</i> y sus resultados formativos (I). 10.3. Constancia explícita de datos sobre los <i>resultados obtenidos en los procesos de intercambio</i> llevados a cabo (I). 10.4. Constancia explícita de datos sobre los <i>resultados de las actividades de cooperación</i> (local, nacional o internacional) desarrolladas por la institución: recuento de actividades y valoración de las mismas (I).

- Datos sobre el nivel de *uso de los diversos recursos* existentes en la institución y 10.5. *satisfacción* con los mismos. Carencias más notables detectadas y que convendría subvenir (I+D).
- 10.6. Datos sobre la *satisfacción general del profesorado* sobre la marcha del curso. Satisfacción específica sobre los diversos aspectos de la docencia (horarios, carga lectiva, recursos, coordinación etc.) (I+D).
- 10.7. Datos sobre la *satisfacción general y pormenorizada de los alumnos* sobre la marcha del curso (I+D).
- 10.8. *Memoria* de las actividades no académicas desarrolladas durante el curso con estimación de su pertinencia y éxito (I).
- 10.9. Datos sobre ciertos indicadores de *visibilidad e imagen pública* de nuestra Facultad y/o nuestros departamentos (prensa, radio, revistas especializadas, etc.)
- 10.10. Datos sobre *indicadores externos* relativos a la eficacia institucional (nivel de empleo efectivo de los graduados; valoración de los empleadores del nivel logrado por los egresados, valoración de la formación recibida por parte de los egresados con varios años de experiencia) (I).

Conclusión

Al iniciar este capítulo me planteé dos propósitos: insistir en la *relevancia de la docencia* como proceso sustancial del compromiso formativo de la Universidad, y establecer un *decálogo de coordenadas* centrales y básicas que sirvan como punto de referencia para nuestros planes de mejora.

Es cierto que ahora se puede estudiar y formarse a través de medios de diverso signo que alteran el sentido convencional de la docencia y el papel de los docentes. Podría haber, desde luego una formación sin docencia directa. Pero eso no disminuye la importancia del profesor, incluso de su papel presencial.

Se puede aplicar a la enseñanza universitaria el mismo concepto de «*zona de desarrollo próximo*» que Vigotsky aplicó a la educación de los niños pequeños. Lo que la Universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos. No se trata de sustituir su propio protagonismo en el aprendizaje sino de optimizar su capacidad. Con nosotros deberían poder hacer cosas que no podrían hacer, harían peor o tardarían más en lograr por ellos mismos. Eso es justamente lo que justifica nuestra actuación como docentes y el punto que centra nuestros compromisos. Eso debería ser, en definitiva, la docencia de calidad.

Este centenar de rasgos reseñados anteriormente está dirigido a mejorar nuestra *lucidez didáctica*, nuestra capacidad para saber captar más detalles y matices de las

diversas vertientes de nuestro trabajo en las aulas. Para eso sirve sobre todo la observación; decía un amigo italiano, para «allenare i ochi» de los docentes, para entrenarles a mirar más detenidamente y mejorar su penetración visual en las cosas que hacen.

Espero, por otra parte, no haber sido excesivamente negativo en mis apreciaciones sobre la actuación que llevamos a cabo los docentes. Aunque es bueno mantener un cierto espíritu crítico, resulta muy frustrante y poco práctico estancarse en él. Ése es un vicio bastante típico entre estudiosos de la enseñanza. Los discursos se nos convierten al final en largas enumeraciones de carencias y agravios: casi todo va mal y, lo que es peor aún, hay pocas posibilidades de que puedan mejorar en el sistema actual. Me impactó mucho una escena de la película «Mejor imposible» en la que Jack Nickolson, en una de sus crisis fóbicas, acude a su psicólogo quien, tras escuchar su angustia, le hace un análisis realista de los problemas que le aquejan. Jack Nickolson, aún más desesperado, le dice al irse: «Vengo a decirte que me ahogo y tú me describes el agua».

Eso es lo que hacemos muchas veces. Seguir hurgando en las carencias y problemas sin ofrecer alternativas de mejora. Aunque aquí se han planteado (o, al menos, esa era mi pretensión) diez ámbitos de la docencia en términos de cuestiones sobre las que indagar y en torno a las cuales analizar nuestra actuación, esas mismas dimensiones son las que, en su cara positiva, constituyen indicadores de calidad de la docencia.

También podrían emplearse estas coordenadas como espacios especializados para la formación del profesorado universitario. Al igual que las diez competencias señaladas en el capítulo anterior, estos diez espacios de evaluación de la calidad de la docencia tienen entidad suficiente como para configurar un espacio diferenciado en el marco de un programa de formación del profesorado universitario que los integre a todos.

¹ Sato, K. (1992): *La Calidad en la Buena Administración*. Ministerio de Industria, Energía y Minería de Uruguay. Montevideo.

² Puede verse el texto completo en mi trabajo «*O reto da calidad no ensino*» en la *Revista Galega de Educación*, nº 8. Págs. 49-68.

³ Entwistle, N. y Tait, H. (1990): «Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments», en *Higer Education*, 19. Págs. 169-194.

⁴ Hopkins, D.; West, M.; Ainscow, M.; Harris, A. y Beresford, J. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Narcea. Madrid.

⁵ Gray, J. (1990): «The quality of schooling: frameworks for judgement». *British Journal of Educational Studies*, vol 38 (3), Págs. 204-223.

⁶ Marsh, H.W. (1987): «Studens' evaluations of university teaching' research methods, methodological issues, and directions for future research», en *International Journal of Educational research*, 11 (3). Número completo.

⁷ Gibbs, G. y Jenkins, A. (1992): *Teaching large classes in Higher Education: how to manage quality with reduced resources*. London. Kogan Page.

⁸ Ramsden, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. London. Routledge.

⁹ Whitehead, A.N. (1967): *The Aims of Education and Other Essays*. New York. Free Press.

¹⁰ Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Op. cit. Pág. 137.

¹¹ Gardner, H. (2000): Op. cit. Pág. 145.

¹² Kunert, K. (1979): *Planificación docente: el currículum*. Madrid. Oriens.

- ¹³ Moses, I. (1985): «High quality teaching in a university: Identification and description», en *Studies in Higher Education*, 10, 3 Págs. 301-313.
- ¹⁴ Brown, G. (1978): *Lecturing and Explaining*. London. Methuen.
- ¹⁵ Baume, C (edit.) (1993): *SCED Teacher Accreditation Year Book*. Vol. 1
- ¹⁶ Feldman, K.A. (1976): «The superior college's teacher from the students' view», en *Reserach in Higher Education*, 5. Págs. 243-288.
- ¹⁷ Eble, K.E. (1988): *The Craft of Teaching*. San Francisco. Jossey-Bass.
- ¹⁸ Zabalza, M.A. (1999): «El papel de los Departamentos en la mejora de la calidad de la docencia en la Universidad». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, n.º 38 (agosto 2000). Págs. 47-66.

Bibliografía

- AAW. (1990): *Las jornadas nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid. Consejo de Universidades. Secretaría General.
- ABI-RAAB, M. (1997): «Rethinking Approaches to Teaching with Telecommunications technologies», en *Journal of Information Technology for Teaching Education*, vol. VI (2).
- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid. Narcea.
- HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid. Narcea.
- ALLEN, R. y LAYER G. (1995): *Credit-Based Systems as vehicles for Change in Universities and Colleges*. London. Kogan Page.
- ALMAJANO, P. y BELTRÁN, E. (2000): «Formación de tutores de Universidad». Comunicación presentada en el I *Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad*.
- ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. y ZABALZA BERAZA, M. A. (1989): «La comunicación en las instituciones escolares», en Martín-Moreno, Q. (coord.): *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED. Págs. 169-238.
- (1998): «A pragmática da comunicación e a interacción profesor-alumno na aula: análise e evolución do control relacional». Tesis Doctoral. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Univ. de Santiago de Compostela.
- ANDERSON, E. (Edit) (1993): *Campus Use of the Teaching Portfolio*. Washington, D. C. American Ass. for Higher Education.
- (1984): *Time and School Learning*. London. Croom Helm.
- ANOLLI, L. (1981): «Anche lo psicologo debe farsi i conti con se stesso», en Selvini Palazzoli, M. y otros: *Sul Fronte dell'Organizzazione*. Milán. Feltrinelli.
- ARCARO, J. S. (1995): *Quality in Education. An implementation handbook*. Delray Beach, F. L. St Lucie Press.
- ARGYRIS, C. (1990): *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- ASHCROFT, K. (1995): *The Lecturer's Guide to Quality and Standards in Colleges and Universities*. London. Falmer Press.
- ASHWORTH, A. y HARVEY, R. (1994): *Assessing Quality in Further and Higher Education*. London. Jessica Kingsley.

- ASTIN, A. W. (1985): *Achieving Educational Excellence. A critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. Oxford. Jossey-Bass.
- (1993): *Assessment for Excellence. The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. American Council on Education. Phoenix, A. A. Oryx Press.
- ASTOLFI, J. P. (1997): *L'erreur, un outil pour enseigner*. París. ESF.
- AUBRUN, S. y ORIFIAMMA R. (1990): *Les competences de 3èm. Dimensión*. París. Conservatorio de Arts e Metiers.
- AUSUBEL, D. P. (1963): «Cognitive Structure and the Facilitation on Meaningful Verbal Learning», *Journal of Teaching Education*, 14 (1963).
- , NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1976): *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BARGH, C., SCOTT, P. y SMITH, D. (1996): *Governing Universities. Changing the culture?* Buckingham. Open Univ. Press.
- BARNES, J. y BARR, N. (1988): *Strategies for Higher Education. The alternative White Paper*. Aberdeen. Aberdeen University Press.
- BARNETT, R. (1992): *Improving Higher Education: total quality care*. Buckingham. Open University.
- (1994): *Academic Community. Discourse or Discord?* London. Jessica Kingsley Publishers.
- (1994): *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham. SRHE y Open University. Pág. 3.
- BATESON G. (1975): *Verso un ecología della mente*. Milán Adelphi.
- (1975): *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- (1993): *La unidad sagrada. Pasos ulteriores a «una ecología de la mente»*. Barcelona. Gedisa.
- BAUME, C. (Edit) (1993): DCED Teacher Accreditation Year Book. Vol. 1.
- BAWDEN, R., BURKE, S. y DUFFY, G. (1979) *Teacher Conception of Reading and their Influences on Instruction*. Michigan. Michigan State University Press.
- BEERNAERT, y (1995): «Life-long Learning as Contribution to Quality in Europe: a comparative study for european countries», en Longworth, N. & Beernaert, Y. (Edits): *Lifelong Learning in Schools*. Edited by ELLI with the support of the European Commission, DGXXII. Pág. 17-25.
- BENNETT, N. (1995): *Managing Professional Teachers: middle management in primary and secondary schools*. London. Paul Chapman.
- BERENDT, B. (1998): «How to support and to bring about the shift from teaching to learning through academic staff development programmes: examples and perspectives», en *Higher Education in Europe*, vol. XXIII (3).
- BERGENDAL, G. (1985): «Higher Education: Impact of Society», en Husén, T. y Postlethwaite, T. N.: *International Encyclopedia of Education*. Oxford. Pergamon

Press. Págs. 2220-2223.

- BERLINER, D. C. (1979): «Tempus Educare», en Peterson, P. L. y Walberg, H. J. (Edits): *Research on Teaching*. Berkeley. McCutchan.
- BERTALANFFY, L. (1976): *Teoría general de sistemas*. México. F.C.E.
- (1978): *Tendencias en la Teoría general de sistemas*. Madrid. Alianza.
- (1981): *Robots, hombres y mentes*. Madrid. Guadarrama.
- BIGGS, J. B. (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne. Australian Council for Educational Research.
- BIREAUD, A. (1990): «*Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*», en *Revue Française de Pédagogie*, n.º 91 (abril-junio 1990). Págs. 13-23.
- BLIGH, D. A. (1972): *What's the Use of Lectures?* Harmondsworth. Penguin.
- BLOOM B. S. (1968): «Leargning for Mastering», en *Evaluation Comment*, 1 (2). UCLA-CSEIP.
- BOK, D. (1986): *Higher Learning*. London. Harvard University Press.
- BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. (1998): *Reflection: turning experience into learning*. London. Kogan Page.
- BOURNER, T. y FLOWERS S. (1998): «*Teaching and Learning Methods in Higher Education: a Glimpse of the Future*». London. Society for Research into Higher Education.
- BRADFORD, L. P. (1979): «La transación enseñar-aprender», en *La Educación Hoy* (1), Págs. 21-27.
- BRANDES, D. y GINNIS, P. (1994): *A Guide to Student-centred Learning*. Herts, England. Simon and Schuster Education.
- BREW, A. (1995): *Directions in Staff Development*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. Págs. 2-3.
- BRIGALL, J. M. (2000) *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid.
- BROPHY, J. E. (1981): «Teacher Praise: a functional analysis», en *Review of Educational Research*, 51. Págs. 5-32.
- BROWN, G. (1978): *Lecturing and Explaining*. London. Methuen.
- y ATKINS, M. (1994, 4.ª edic.): *Effective Teaching in Higher Education*. London. Routledge.
- BROWN, G. I. (1972): *Human Teaching for Human Learning. An introduction to Confluent Education*. The Center for Gestalt Development. Highland, NY. Gestalt Journal Press.
- BRUNET, L. (1992): «*El clima de trabajo en las organizaciones*». México, Trillas.
- BUCKLEY, R. y CAPLE, J. (1991): *La formación: teoría y práctica*. Madrid. Díaz de Santos.
- BURKE, P., CHRISTENSEN, J., FESSLER, R., MCDONNELL, J., PRICE, J. (1987): «The

teacher career cycle: model development and research report». Paper presented at the annual meeting of the AERA. Washington, DC.

- CAMPBELL, P. y SOUTHWORTH, G. (1992): «Rethinking Collegiality», en Bennet, N., Crawford, M. y Riches, C.: *Managing Change in Education. Individual and Organizational Perspectives*. London. Paul Chapman. Págs. 61-79.
- CARROL, J. B. (1963): «A Model for School Learning», en *Teachers College Record*, 64 (8). Págs. 723-733.
- CHALMERS, D. y FULLER, R. (1996): *Teaching for Learning at University. Theory and Practice*. London. Kogan Page.
- CHANG, C. K. y CHEN, G. D. (1997): «Constructing Collaborative Learning Activities for Distance CAL», *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. XIII (1).
- COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculo*. Barcelona. Laia.
- CONNELL, R. W. (2000): «Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado», en *Kikiriki*, 55/56. Págs. 4-13.
- COOK, T. D. y MAYER, R. E. (1983): «Reading strategy training for meaningful learning from prose», en Pressley, M. y Levin, J. (Edits.) *Cognitive Strategy Training*. New York. Springer-Verlag.
- COOPER, H. (1979): «Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence», en *Review of Educational Research*, 49. Págs. 389-410.
- CORBETT, H. D., FIRESTONE, W. A. y ROSSMAN, G. B. (1987): «Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures», en *Educational Administration Quarterly*, 32 (4). Págs. 36-59.
- CORONEL, J. M., LÓPEZ YÁÑEZ, J., SÁNCHEZ MORENO, M. (1994): *Para comprender las Organizaciones Escolares*. Sevilla. Repiso.
- COX, B. (1994): *Practical Pointers for University Teachers*. London. Kogan Page.
- CRAFT, A. (Edit.) (1992): *Quality Assurance in Higher Education*. Proceedings of an International Conference. Hong Kong, 1991. London. Falmer Press.
- CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. (1978): *Attore sociale e sistema*. Milán. Etas Libri.
- DAHLLÖ F, U. et alii (1991): *Dimensions of Evaluation in Higher Education*. London. Jessica Kingsley.
- DALOZ, L. A. (1986): *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco. Jossey Bass.
- DAVIES, J. L. (1998): «The Shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century», en *Higher Education in Europe*, vol. XXIII (3). Págs. 307-316.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Aprender de los errores*. Madrid. Escuela Española.
- DE RITA, G. (2000): «Nuove frontiere della cultura e dell'educazione», conferencia en el Congreso Nacional de la SIPED (Società Italiana di Pedagogia) celebrado en Bolonia (29 junio a 1 julio de 2000).
- DE VRIES, K. y MILLER, D. (1984): *L'Organizzazione nevrotiva*. Milán. Rafaello

Cortina.

- DEESE, J. y DEESE, E. K. (1994): *How to Study. An other skills for succes in College*. London. McGraw-Hill, Inc.
- DEVEILAY, M. (1991): *De L'apprentissage à l'enseignement*. París. ESF.
- DEWEY, J. (1938): *Experience and Education*. New York. McMillan.
- DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J. (1996): *Manual de organización de instituciones escolares*. Madrid. Escuela Española.
- DONNAY, J. y ROMAINVILLE, M. (Edis) (1996): *Enseigner à l'Université. Un metier qui s'apprend?* Bruxelles. De Boeck.
- DOYLE, W. (1977): «Learning the Classroom Environment: an ecological analysis», en *Journal of Teacher Education*, 28 (6). Págs. 51-55.
- DUFFY, F. M. (1996): *Designing High-Perfomance Schools. A practical guide to organizational reengineering*. Delray Beach, F. L. St. Lucie Press.
- DUKE, C H. (1992): *The Learning University. Towards a New Paradigm?* Buckingham. Open Univ. Press.
- DUNKIN, M. J. & BARNES, J. (1986): «Research on Teaching in Higher Education», en Wittrock, M. C. (Edit): *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)* New York. MacMillan Publishing Company.
- EBLE, K. E. (1988): *The Craft of Teaching*. San Francisco. Jossey-Bass.
- ELMORE, R. F. (1987): «Reform and the Culture of Authority in Schools», en *Educational Administration Quarterly*, 23 (4). Págs. 60-78.
- ENTWISTLE, N. (1992): *The impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education. A literature review*. Centre for Research on Learning and Instruction. University of Edinburgh.
- (1992b): «Student learning and Study Strategies», en B. R. Clark y G. Neace (Eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford. Pergamon Press.
- y RAMSDEN, P. (1983): *Understanding Student Learning*. London. Croom Helm.
- y TAIT, H. (1990): «Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments», en *Higher Education*, 19. Págs. 169-194.
- ERICKSON, F. (1987): «Conceptions of School Culture: an overview», en *Educational Administration Quarterly* 23 (4). Págs. 11-24.
- ESTEBARANZ, A. (1994): *Didáctica e Innovación Curricular*. Servicio Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- EVANS, B. y HONOUR, L. (1997): «Getting Inside Knowledge: the application of Entwistle's model of surface深深 processing in producing open learning materials», *Educational Psychology*, vol. XVII (1-2).
- FEINIAN, S. y FLODEN, R. E. (1981): «A consumer' guide to teacher development», Document. East Lansing. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

- FELDMAN, K. A. (1976): «The superior college's teacher from the students' view», en *Research in Higher Education*, 5. Págs. 243-288.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974): *Didáctica*. Madrid. UNED.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1977): «Programación». En Fernández Pérez, M., Gimeno, J. y Zabalza, M. A.: *Programación, Métodos y Evaluación*. Madrid. UNED.
- (1989): *Así enseña nuestra Universidad*. Madrid. Servicio de Publicaciones Univ. Complutense.
- FERRÁNDEZ, A. (1989): La formación de base como fundamento de la formación profesional», en *Herramientas*, n.º 72. Págs. 44-52.
- FERRER PÉREZ, L. (1988): *Desarrollo organizativo*. México D. F. Trillas.
- FESSLER, R. (1995): «Dynamics of Teacher Career Stages», en Guskey, Th. R. y Huberman, M.: *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. London. Teacher College. Págs. 162-171.
- FLAVELL, J. H. et alii (1970): «Developmental Chages in Memorization Processes», en *Cognitive Psychology*, 1. Págs. 887-897.
- (1993): *Desarrollo cognitivo*. Madrid. Aprendizaje.
- FORMOSINHO, J. (2000): O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e a paixão», ponencia desarrollada en el II Congreso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindóia, SP. Octubre 2000.
- FORSYTH, I., JOLLIFFE, A. y STEVENS, D. (1997): *Evaluating a Course. Practical strategies for teachers, lecturers and trainers*. London. Kogan Page.
- FOX, R. (1973): *School climate improvement: a challenge to the school administrator*. Charles F. Kettering. Denver, Co.
- FULLAN, M. (1993): *Change Forces*. London. The Falmer Press.
- (1982): *The Meaning of Educational Change*. Toronto. OISE Press.
- GAGE, N. (1987): «Competing visions of what educational researchers should do», en *Educational Researcher*, Vol. 26 (4).
- GALINON-MELÉNEC, B. (1996): «L'enseignant-chercheur an sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée», en Donay, J. y Romainville, M. (eds): *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles. De Boeck.
- GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.
- GHILARDI, F. (1988): *Guida del dirigente scolastico*. Roma. Riuniti.
- GIBBS, G. (1992): *Improving the Quality of Student Learning*. Worcester. Oxford Center for Staff Development.
- (1996): «Promoting Excellent Teachers at Oxford Brokers University: from profiles to peer review», en Aylett, R. y Gregory, K.: *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London. Falmer Press. Págs. 42-60.
- (2001): «La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas

- internacionales. Resultados y tendencias», en *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 1 (1). Págs. 7-14.
- y JENKINS, A. (1992): *Teaching large classes in Higher Education (How to maintain quality with reduced resources)*. London. Kogan Page.
- GLOVER, D. C., GLEESON, D., GOUGH, G. y JOHNSON, M. (1998): «The meaning of management: the development needs of middle managers in secondary schools», en *Educational Management and Administration* 26 (3). Págs. 279-292.
- GOODLAD, S. (1995): *The Quest for Quality. Sixteen forms of heresy in Higher Education*. Buckingham. SRHE and Open University. Pág. 82.
- GRAY, J. (1990): «The quality of schooling: frameworks for judgement», *British Journal of Educational Studies*, vol. 38 (3). Págs. 204-223.
- GREEN, D. (Edit) (1994): *What is Quality in Higher Education?* Buckingham. Open Univ. Press.
- HALSEY, A. H. (1995): *Decline of Donnis Dominion*. Oxford. Clarendon Press.
- HELLREIGER, D. y SLOCUM, J. (1974): *Organizational climate: measures, research and contingencies*, en *Academy of Management Journal*, 17. Págs. 255-280.
- HILI, A., JENNINGS, M., MADGWICK, B. (1992): «Iniciating a Mentorship Training Programme», en Wilkin, M. (edit.): *Mentoring in Schools*. London. Kogan Page.
- HUBERMAN, M. (1995): «Professional Careers and Professional Development» en Guskey, Th. R. y Huberman, M. *Profesional Development in Education: new paradigms and practices*. London. Teacher College. Págs. 172-199.
- JENKINS, A., y WALKER, L. (1994): *Developing Student Capability Through Modular Courses*. London. Kogan Page.
- Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of june 1999.
- JONES, M., SIRAJ-BALCHFORD, J., ASHCROFT, K. (1997): *Researching into Student Learning and Support. In Colleges and Universities*. London. Kogan Page.
- JONHSON, N. (1994): «Dons in decline», en *Twentieth Century British History*, 5. Págs. 470-485 (citado por Evans, L. y Abbot I, *opus cit.* Pág. 13).
- JOYCE, B. y CALHOUN, E. (1998): «The Conduct of Inquiry on Teaching: the search for models more effective than the recitation», en Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D.: *International Handbook o Educational Change*. Kluwer Academic Publishers. London. T. II. Págs. 1216-1241.
- KNOX, W. E., LINDSAY, P., KOLB, M. N. (1993): *Does College Make a Difference? Long Term Changes in Activities and Attitudes*. London. Greenwood Press.
- KOGAN, M., MOSES, I. y E L-KHAWAS, E. (1994): *Staffing Higher Education. Meeting New Challenges*. Report of the IMHE Project on Policies for Academic Staffing in Higher Education. London. Jessica Kingsley.

- KORNHAUSER, A. W. (1993): *How to Study. Suggestions for High School and College Students*. The University of Chicago Press.
- KINERT, R (1979): *Planificación docente: el currículum*. Oriens. Madrid.
- LAEVERS, F. (1997): «Assessing the Quality of Childcare Provision: “Involvement” as Criterion», en *Researching Early Childhood*, Vol. 3 (1997). Goteborg University. Págs. 151-166.
- LEITNER, E. (1998): «The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching Staff and the Quality of Teaching and Learning», en *Higher Education in Europe*, vol. XXIII (3). Págs. 339-349.
- LEWIN, K, LIPPIT, R. y WHITE, R. K. (1993): «Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates», *Journal of Social Psychology*, 10. Págs. 271-299.
- LEWIS, R. G., SMITH, D. H. (1977): *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach,FL. St. Lucie Press.
- LIGHT, P. y LIGHT, V. (1977): «Computer mediated Support for Conventional University Courses», *Journal of Computer Assisted Learning*, XIII (4).
- LONGWORTH, N. (s/f): «Lifelong Learning and the Schools: into the 21st. Century», en Longworth, N. & Beernaert, Y. (Edits) *Lifelong Learning in Schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the Schools Sector and on its implications for the Lifelong Learning needs of Teachers*. ELLI (European Lifelong Learning Initiative). Bruxelles. Págs. 416.
- LORENZO DELGADO, M., SÁENZ BARRIO, O. (1993): *Organización Escolar: una Perspectiva ecológica*. Alcoy. Marfil.
- LYSONS, A. (1990): «Dimensions and domains of organizational effectiveness in Australian higher education», en *Higher Education*, 20. Págs. 287-300.
- MAASSEN, P. M. y POTMAN, H. P. (1990): «Strategic decision making in higher education», en *Higher Education* (20). Págs. 393-410.
- MAGER, R. F. (1974): *Formulación operativa de los objetivos didácticos*. Madrid. Marova.
- MARSH, H. W. (1987): «Students' evaluations of university teaching' research methods, methodological issues, and directions for future research», en *International-Journal of Educational Research*, 11 (3). Número, completo.
- MARTINNEN, M. (1997): «Argumentative Course by Electronic Mail», *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. XLI (1).
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1984): «Approaches to Learning», en F. Marton, D. J. Hounsell y N. Entwistle (Eds.): *The Experience of Learning*. Edinburgh. Scottish Academic Press.
- , DALL'ALBA, G. y BEATY, E. (1993): «Conceptions of Learning», *International Journal of Educational Research*, 19. Págs. 277-300.

- MCCOMBS, B. L. (1983): «Motivational skills training: helping students to adapt by talking personal responsibility and positive self-control». Montreal. Paper. AERA Annual Meeting.
- MCDERMOTT, R. P. (1977): «Social relationships as context for learning», *Harvard Educational Review* 47 (2). Págs. 198-213.
- MCKEACHIE, W. J., CHISM, N., MENGES, R., SVINICKI, M., WEINSTEIN, C. E. (1994): *Teaching Tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. (9.^a edic.). Toronto. Heath and Company.
- MCLAUGHLIN, C. (1999): «Counseling in Schools: looking back and looking forward», en *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 27 (1). Págs. 13-22.
- MEAD, G. H. (1972): *Espíritu, Persona, Sociedad*. Paidós. Buenos Aires.
- MENZE, C. (1981): «Formación», en Speck, J. y Wehle, G. (coord.) *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona. Herder. Págs. 267-297.
- MICHAVILLA, F. (2000): «¿Soplan vientos de cambios universitarios?», en *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 1, n.^o 1. Págs. 4-7.
- MINTZBERG, H. (1979): *The structuring of Organization*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- (1983): *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood. PrenticeHall. Cliffs, N. J.
- MONREAL, M. A. (2000): «La tutoría como soporte de la educación: la tutoría en la Universidad a Distancia». Comunicación presentada al *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la Universidad*. Santiago de Compostela. Diciembre de 1999.
- MOOS, R. H. (1979): «Educational Climates», en Walberg, H. J. (edit.): *Educational climates and effects*. Berkeley. McCutchan. Págs. 70-100.
- e INSEL, P. (1974): *Preliminary Manual for the Work Environment Scale*. Palo Alto Ca. Conssulting Psychologist Press.
- MORIN, E. (1981): *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- (1992): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- (1998): *La vida de la vida*. Madrid, Cátedra.
- MOSES, I. (1985): «High quality teaching in a university: Identification and description», en *Studies in Higher Education*, 10, 3. Págs. 301-313.
- MUÑOZ-REPISO, M. y otros (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid. MEC-CIDE.
- NASR, R. et alii (1996): «The relationships between university lecturers' qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance». Paper. Finland. Internaciona Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. VASA.
- NEWBLE, D. y CANNON, R. (1989): *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges. A guide to improving teaching methods*. London. Kogan Page.

- NIAS, D. J. (1987): «Learning from Difference: a collegial approach to change», en Smyth, W. J. (Edit.): *Educating Teachers: changing the nature of Pedagogical Knowledge*. Lewes. Falmer Press.
- NIGHTINGALE, P. y O' NEIL, M. (1977): *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London. Kogan Page.
- NOWICKI, S. Jr. y STRICKLAND, B. R. (1973): «A locus of control scale for children», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40. Págs. 148-154.
- OUTON, M. e YSUNZA, M. (1995): «Diseño Curricular en la UAM-Xochimilco», Documento Mimeografiado. México DF. UAM.
- PADFIELD, C. J. (1997): «The role of Research and Reflection in Learning from Experience», *Industry and Higher Education* 11, 2.
- PELIKAN, J. (1992): *The Idea of the University. A reexamination*. London. Yale University Press.
- PELLEREY, M. (1981): «Cultura de Educazione nella Scuola Elementare: ricerca di una mediazione», en Gozzer, G.: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Roma. Armando. Págs. 98-125.
- PETERSON, M. C., MARX, R. W. y CLARK, C. M. (1978): «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement», *American Educational Research Journal*, 15. Págs. 417-432.
- PETERSON, P. L. et alii (1983): «Students' reports of their thought processes during direct instruction», en *Elementary School Journal*, 82. Págs. 481-491.
- PETERSON, P. L. y SWING, S. R. (1982): «Beyond time on task: students' reports of their cognitive processes and affective thought during classroom instruction». Paper. Montreal. Annual Meeting of AERA.
- PICARDO, C. (1993): «Introduzione all'edizione italiana» de la obra de Argyris, C.: *Superare le difese organizzative. strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*. Milán. Rafaello Cortina. Págs. XI-XVIII.
- PIPER, Th. R., GENTILE, M. C., DALOZ, Sh. (1993): *Can Ethics Be Taught?* Boston, M. A. Harvard Business School.
- POLLARD, A. (1992): «Teachers' responses to the reshaping of Primary Education», en Arnot, M. y Barton, L.: *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford. Triangle.
- PRITCHARD, R. D. y KARASICK, B. (1973): «The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction», en *Organizational and Human Performance*, n.º 9. Págs. 110-119.
- PUJOL, J. y FONS, A. (1981): *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona. Eunsa.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1983): «Effective Schools: a review» *The Elementary School Journal*, Vol. 83, n.º 4. Págs. 426-452.

- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. London. Routledge.
- RAY, W. (2001): *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid. Narcea.
- RIAL, A. (1997): *La formación profesional: introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela. Tórculo. Págs. 97-102.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1978): *Funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona. Gustavo Gili.
- ROMÁN, J. M., MUSITU, G. y PASTOR, E. (1980): *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid. Cincel Kapelusz.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid. Marova.
- SÄLJÖ, R. (1979): «Learning in the Learner's Perspective: some commonsense conceptions», *Reports of the Institute of Education*, n.º 76. University of Gotenborg.
- (1984): «Learning from Reading», en F. Marton, D. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds.): *The experience of Learning*. Edinburgh. Scottish Academic Press.
- SAMMONS, P., THOMAS, S. y MORTIMORE, P. (1997): *Forging links, effective schools and effective departments*. London. Paul Chapman.
- SARDO, D. (1982): «Teaches Planning Styles on the Middle School». Paper. N. York. Eastern Educational Research Ass. Ellenville.
- SAWNYER, R. M., PRICHARD, K. W. y HOSTETLER, K. D. (1992): *The Art and Politics of College Teaching. A practical guide for the beginning profesor*. London. Peter Lang.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reffertive Practitioner*. N. York. Basic Books.
- (1987): *Educating the Reflective Practicioner* London. Jossey-Bass.
- SCHRAMM, W. (1981): «How Communication Works», en De Vito (Edit.): *Communication: concepts and processes*. N. Jersey. Prentice Hall.
- SCHRÖDER, H. (1979): *Comunicazione, informazione, istruzione*. Roma. Armando.
- SCHWARTZ, L. (coord) (1987): *Où va l'Université?* Rapport du Comité National d'Évaluation. París. Gallimard.
- SCHWARTZ, P. y WEBB, G. (1993): *Cases Studies on Teaching in Higher Education*. Kogan Page. London.
- SELDIN, P. (1992): *The Teaching Portfolio*. Boston, MA. Anker Publishing Company.
- SHAVELSON, R.J., CADWELL, J. e IZU, J. (1977): «Teachers Sensitivity to the Reliability of Information in Making Pedagogical Decisions», *American Educational Research Journal* 14. Págs. 83-97.
- SHEA, G. F. (1992): *Mentoring*. Kogan Page. London.
- SHULMAN, L. S. (1986): «*Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective*», en Wittrock, M. C.: *Handbook of Research on Teaching*. London. Collier MacMillan. Pág. 25.

- SIERA, B. y FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1983): «*Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar*», en Fernández Ballesteros, R. (Edit): *Evaluación de contextos*. I Reunión Nacional de Intervención Psicológica. Murcia. Págs. 9-49.
- SILVER, H. y SILVER P. (1997): *Students. Changing roles, changing lives*. Buckingham. Open Univ. Press.
- SLOTNICK, H. B., PELTON, M. H., FULLER, M. L., TABOR, L. (1993): *Adult Learners on Campus*. London. Falmer Press.
- SMITH, B. (1985): «Problem-based learning: the social work experience», en Bopud, D.: *Problem-based learning in Education for the Professions*. Sydney. Higher Education Research and Development Society for Australasia.
- y BROWN, S. (1995): *Research Teaching and Learning in Higher Education*. London. Kogan Page.
- SPIRACK, M. (1973): Archetypal Place., *Rev. Architectural Forum*, n.º 140. Págs. 44-49.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STIRES, L. (1980): The Effect of Classroom Setting Location on Student Grades and Attitudes: environment or self-selection», *Environment & Behavior* 12 (2). Págs. 543-550.
- STONES, E. (1992): *Quality Teaching: a sample of cases*. N. York. Routledge.
- TASK FORCE RESOURCE ALLOCATION (1994): *Undergraduate Teaching, research and community service: What are the functional interactions? A literature review*. Toronto. Ontario Council for University Affairs.
- TEJADA, J. (2001): «Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas». Documento Mimeografiado. Dpto. de Pedagogía i Didactica. Universidad Autónoma de Barcelona.
- TEWEL, K. J. (1995): *New Schools for a New Century. A leader's Guide to High School Reform*. Delray Beach, Florida. St. Lucie Press.
- THORNDIKE, E. L. (1932): *The Fundamental of Learning*. Teachers College Press. Columbia Univ.
- TIERNEY, W. G. (1989): *Curricular Landscapes, Democratic Vistas. Transformative leadership in Higher Education*. London. Praeger.
- TOOMEY, R. (1977): «Teachers Approaches to Curriculo Planning», *Curriculo Inquiry*, 7. Págs. 121-129.
- TORRES, J. (1990): *El currículo oculto*. Madrid. Morata.
- TRILLO, F. (1986): «Análisis del fracaso escolar: autoestima, atribución y desamparo aprendido». Tesis doctoral. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Univ. de Santiago de Compostela.
- y PORTO CURRÁS, M. (1999): «La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación», en *Revista de Innovación Educativa*, n.º 9. Págs. 55-75.

- UGAZIO, V. (1981): «Lo psicologo e il problema dei livelli gerarchici. Organigramma e programma», en Selvini Palazzoli, M. y otros: *Sul Fronte dell'Organizzazione*. Milán. Feltrinelli. Págs. 192-204.
- UNITED KINGDON COUNCIL FOR GRADUATE EDUCATION (1997): *Practice Based Doctorate in the Creative and Performing Arts*. UK Council for Graduate education. Coventry.
- UNRUH, A. Y TURNER, H. E. (1970): *Supervision for change and innovation*. Boston. Houghton Mifflin.
- VANDENBERGHE, R. (1986): «Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation», en *Revue Française de Pédagogie*, n.º 75 (abril-junio 1986). Págs. 17-26.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1984): *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. ICE. Univ. de Sevilla. Vol. I.
- VILLASEÑOR, G. (1994): *La Universidad Pública Alternativa*. Servicio Publicaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- VOLPI, C. (1981): «Socializzazione e Scuola di Base», en Grozzer, G.: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Roma. Armando. Págs. 76-98.
- VONK, J. H. C. (1989): «Becoming a teacher, brace yourself». Unpublished paper. Amsterdam. Vrije University.
- WALBERC, H. J. (1969): «Social environments as mediator of classroom learning», en *Journal of Educational Psychology*, 60. Págs. 443-448.
- (1969): Psychical and Psychological Distance in the Classroom», *School Review* 77 (1). Págs. 64-70.
- WANG, M. G. (1983): Development and consequences of students' sense of personal control», en Levine. J. y Wang, M. C. (Edits.): *Teachers and Students Perceptions: implications for learning*. N. Jersey. Lawrence Erlbaum.
- (2000): *Atención a la diversidad del alumnado*. 3.ª ed. Madrid. Narcea.
- WATSON, D. (1989): *Managing the Modular Course. Perspectives from Oxford Polytechnic*. Buckinghan. Open University Press.
- WEINER, B. (1975): «A theory of motivation for somme classroom experiences», en *Journal of Educational Psychology*, n.º 71. Págs. 3-25.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986): «The Teaching of Learning Strategies», en Wittrock M. C. (Dir.): *Handbook of Research on Teaching*. N. York. McMillan. Págs. 315-327.
- WEINSTEIN, C. S. (1981): «Classroom Design as an External Condition for Learning», *Educational Technology*, Agosto. Pág. 13.
- WEINSTEIN, R. S. (1983): «Student Perception of Schooling», en *Elementary School Journal*, 83 (4). Págs. 287-312.
- WHITE, S. (1965): «Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes», en Pipssit, L. P. y Spiker, C. (Edits.): *Advances in Child Development and Behavior*

Vol. 2. N. York. Academic Press.

WHITEHEAD, A. N. (1967): *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires, Paidós.

WINNE, P. H. y MARX, R. W. (1982): «Students' and Teachers' views of thinking processes for classroom learning», en *Elementary School Journal*, 82. Págs. 493-518.

— (1983): *Students cognitive processes while learning from teaching*. British Columbia. Simon Frases Univ. Burnaby.

WITTRICK, M. C. (1986): «Students' Tought Processes», en M. C. Wittrock (Dir.): *Handbook of Research on Teaching*. 3.rd Edition. N. York. MacMillan.

WOOLBRIDGE, A. (1994): «Universities: towers ofbabble», en *The Economist*, 25-XII to 7-I, 1994. Págs. 54-56.

WRIGHT, A. (1994): «Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching», en *Teaching Improvement Practices: international perspectives*. Boston, Mass. Auker Publis. Co.

YELLAD, R. (2000): «Supranational Organizations and Trasnational Education», en *Higher Education in Europe*, vol. XXV (3). Págs. 297-307.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1999, 8.^a edición): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

— (1998): «El currículo escolar», publicado en la Unidad Didáctica: «Diseño, desarrollo e innovación del currículo» para la carrera de Psicopedagogía. Barcelona. Universitat Oberta.

— (1990): «*Teoría de las prácticas*», en Zabalza, M. A. (coord.): *La formación práctica de los profesores*. Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra) 25-27 Sept. 1989. Edic. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.

— (1991): *La dimensión pedagógica de los itinerarios culturales europeos*. Estrasburgo. Dossier para el Consejo de Europa.

— (1996): «El “clima institucional”: conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo», en Domínguez, G. y Mesanza, I. (coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid. Escuela Española. Págs. 263-302.

— (1996): «Reflexiones en torno a la selectividad», en *Enseñanza Universitaria*, n.^o 1.

— (1997): «Evaluación continua», en Amador, L. y Dominguez, G.: *Evaluación y calidad de la enseñanza*. UNED-Sevilla. Págs. 113-130.

— (1997): «*La Evaluación en la reforma*», en Domínguez, G. y Amador, L.: *El Proyerto Curricular de Centro: una cultura de calidad educativa*. Sevilla. Científico-Técnica. Págs. 241-270.

— (1999): «El papel de los departamentos en la mejora de la calidad de la docencia en la

- Universidad», comunicación presentada en el I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela 2-4 diciembre.
- (2000): «El papel de los departamentos en la mejora de la calidad de la docencia universitaria», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
 - (2000): «El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria», ponencia presentada en el 1.^{er} Congreso Internacional: «Docencia Universitaria e Innovación», celebrado en Barcelona los días 26-28 de junio de 2000, organizado por los ICE's de las Universidades Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad Politécnica de Cataluña. Textos disponibles en CD-ROM.
 - (1991): «*Criterios didácticos para elaborar Planes de Estudios*», ponencia presentada a las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. ICE Univ. de Las Palmas. Las Palmas de Gran Canaria. Sep. 1991.
 - (1998): «*El prácticum en la formación de los maestros*», en Rodríguez Marcos, A. Sanz Lobo, E. y Sotomayor, M. V. (coords.): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea. Págs. 169-212.
 - y CID, A. (1998): «El tutor de prácticas: un perfil profesional», en Zabalza, M. A. (Edit.): *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional*. Pontevedra. Diputación Provincial de Pontevedra. Págs. 17-64.
 - (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.
 - ZAHORIK, J. A. (1970): «The effects of planning on teaching», *Elementary School Journal*, 71. Págs. 143-151.
 - ZEITH, G. (1983): «Structural and individual determinants of organizational morale and satisfaction», en *Social Forces*, n.^o 61. Págs. 1088-1108.

COLECCIÓN
«UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales. Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Leonor Prieto

Calidad del aprendizaje universitario. John Biggs

Competencias cognitivas en Educación Superior. M^a Luisa Sanz de Acedo Lizarraga

Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Miguel A. Zabalza

Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Ascensión Blanco (Coord.)

Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje. Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés

Diseño e implantación de Títulos de Grados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vidal L. Mateos y Manuel Montanero (Coords.)

El aprendizaje autónomo en Educación Superior. Joan Rué

El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior. Alicia Escribano y Ángela del Valle (Coords.)

El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI. Fermín M^a González García

El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Peter T. Knight

Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos. Kate Exley y Reg Dennick

Enseñar en la Universidad. El EEEs como reto para la Educación Superior. Joan Rué

Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Manuel Cebrián (Coord.)

Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas en Educación Superior. Joan

Rué y Laura Lodeiro (Edits.)

Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior. Sara Moore y Maura Murphy

Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Víctor M. López Pastor (Coord.)

Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Sally Brown y Angela Glasner (Edits.)

Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management. Javier Fernández Aguado

Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos. José Arellano y Margarita Santoyo

Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria. Joaquín García Roca y Guillermo Mondaza

La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Miguel A. Zabalza

La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Andrew Hannan y Harold Silver

Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Fernando López Noguero

Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Águeda Benito y Ana Cruz

Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias. M. A. Zabalza y M^a A. Zabalza Cerdeiriña

Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior. M^a Paz Sánchez González (Coord.)

Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global. Peter Jarvis

Miguel A. ZABALZA ha publicado en NARCEA:

- *Calidad en la educación infantil*
- *Didáctica de la educación infantil*
- *Diseño y desarrollo curricular*
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*
- *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las materias*
- *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2017
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1399-4

ISBN ePdf: 978-84-277-1916-3

ISBN ePub: 978-84-277-2259-0

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

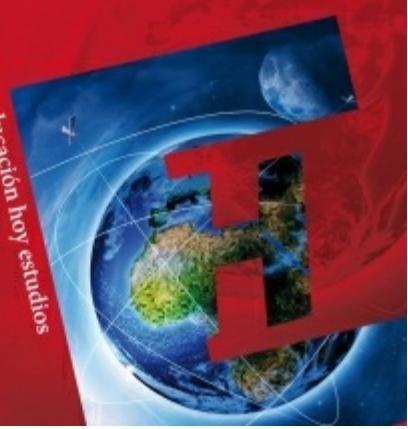
WILLIAM F. PINAR

LA TEORÍA DEL CURRICULUM

ESTUDIO INTRODUCTORIO: JOSÉ M. GARCÍA GARDUÑO

educación hoy estudios

narcea



La teoría del curriculum

Pinar F, William

9788427721692

304 Páginas

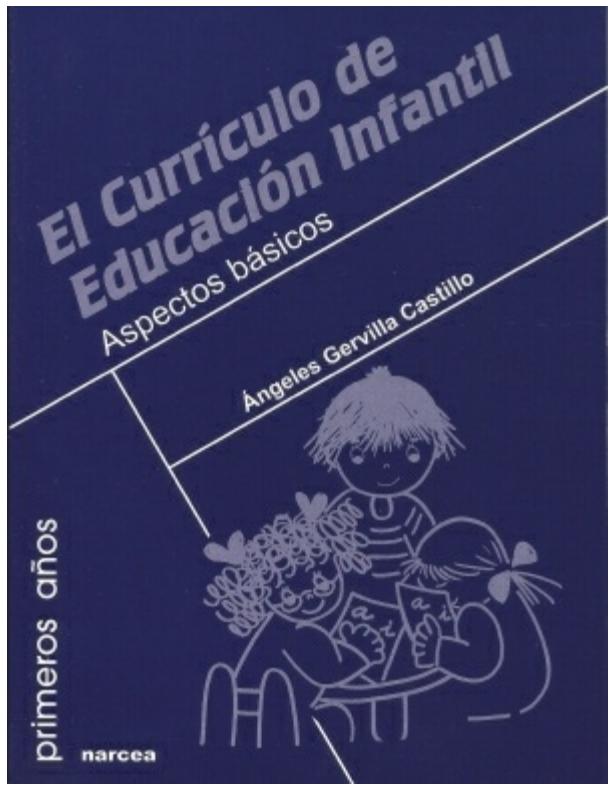
[Cómpralo y empieza a leer](#)

William Pinar es sin duda el teórico contemporáneo más importante del curriculum. Desde la década de los 70, Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes: la reconceptualización, la post-reconceptualización y la internalización del curriculum. Para este autor solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social. El lector también podrá apreciar la originalidad de su teoría de género, raza y el "curriculum como lugar", así como sus argumentos en contra de las reformas educativas a las que el autor denomina "deformas". Pinar critica el desarrollo del curriculum, con base en lo procedimental; señala que vivimos en una cultura narcisista que diluye la subjetividad. Con la publicación de este libro, en el que por vez primera se traduce la obra de Pinar al español, el lector podrá apreciar la lucidez, originalidad y complejidad de la teoría pinariana del curriculum.

Invitamos al lector interesado en los temas educativos y sociales a explorar la obra de este teórico magistral.

Dada la complejidad de la obra de Pinar y su desconocimiento en el idioma español, el libro se inicia con un amplio y documentado estudio introductorio a cargo de José María García Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien además ha llevado a cabo la revisión técnica. Ha traducido la obra Edmundo Mora, de la Universidad de Nariño.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles

9788427720916

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familia-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

serie
Educación-Especial

M. T. Gómez
Masdevall y V. Mir

ALtas CápaCidades en NiñOs y NiñAs

DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria
9788427721715
152 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

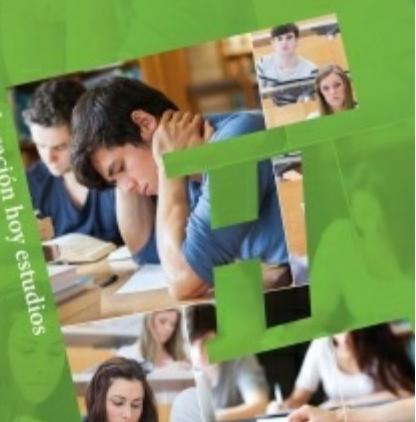
DAVID DURAN

APRENSEÑAR

*Evidencias e implicaciones educativas
de aprender enseñando*

educación hoy estudios

narcea



Aprenseñar

Duran, David
9788427721685
144 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro recoge por primera vez las evidencias científicas del neologismo –creado para la ocasión - aprenseñar: aprender enseñando. Las investigaciones disponibles muestran que, en determinadas condiciones, la actividad de enseñar –exclusivamente humana- comporta oportunidades de aprendizaje para quien la desarrolla. Si es así, ¿por qué no promovemos que nuestros alumnos aprendan enseñando a sus compañeros? Ello permitiría aprovechar las diferencias y acercar las instituciones educativas al aprendizaje informal que, potenciado por las tecnologías, ofrece relaciones igual a igual (P2P), basadas en aprender enseñando.

El libro recoge múltiples prácticas reales, en las cuales los estudiantes –en escuelas, institutos o universidades aprenden enseñando a sus compañeros. El libro ofrece, desde las evidencias de la investigación, guías prácticas para que los profesores podamos enseñar aprendiendo, lo que nos permitirá actualizar nuestros conocimientos y vivir la profesión con más plenitud.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

DENISE VAILLANT y CARLOS MARCELO

EL ABC y D DE LA FORMACIÓN DOCENTE

educación hoy estudios

narcea

El ABC y D de la formación docente

Marcelo, Carlos
9788427722446
176 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Las transformaciones sociales del siglo XXI y la profesionalización de los docentes demandan una formación diferente y un desarrollo profesional docente sostenido. Sin embargo, en la práctica, la formación docente ha probado ser "resistente" y difícil de cambiar. ¿Cuáles son las capacidades que los docentes deberían poseer para impartir una buena enseñanza?

El ABC y D de la Formación Docente presenta un pormenorizado estudio de las cuatro fases clave que integran el proceso de formación de un docente: las etapas previas del oficio de enseñar; la formación inicial en una institución específica; los primeros años de ejercicio profesional y el desarrollo profesional continuo. ¿Por qué cuesta tanto atreverse a cambiar, a introducir innovaciones en la práctica habitual? ¿Cuál es el elemento clave que determina que las acciones de formación sistemáticamente sean fagocitadas por la realidad cotidiana, por la rutina? Son éstas algunas preguntas que este libro intenta responder.

El libro encierra una reivindicación de los docentes. Ellos importan -e importan mucho- para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Se necesitan, por tanto, buenas políticas para que la formación inicial, el inicio en la docencia y el desarrollo profesional de esos educadores les asegure las capacidades que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Título	3
Índice	4
PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN	6
INTRODUCCIÓN	11
1. CURRÍCULO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD	18
Planes de Estudio en la Universidad	21
Modelos curriculares aplicados a la Universidad	24
El currículo formativo como expresión de los derechos individuales.	25
Cuestiones relacionadas con la centralidad y periferia.	25
Necesidad de una visión de conjunto.	27
Importancia de los aspectos no visibles del currículo.	27
Diversas acepciones del currículo.	28
¿Qué componentes incluye un currículo universitario?	31
Definición del perfil profesional.	31
Selección de los contenidos formativos.	34
Marco organizativo del Plan de Estudios.	39
Condiciones pragmáticas para el desarrollo del Plan de Estudios.	44
Evaluación del Plan de Estudios.	47
Innovación curricular en la Universidad	48
Flexibilización.	49
Reforzamiento del sentido formativo de los Planes de Estudios.	50
Aligeramiento de la carga lectiva.	50
Actualización permanente de los Planes de Estudios.	51
Generalización del prácticum y la formación en las empresas.	53
Intercambios entre instituciones y Universidades.	53
Conclusión	54
2. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	56
Importancia de la docencia en la formación universitaria	56
Modelos de aproximación a la docencia	59
Competencias profesionales del docente universitario	62
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	64

Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	68
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).	72
Manejo de las nuevas tecnologías.	82
Diseñar la metodología y organizar las actividades.	86
Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	101
Tutorizar.	110
Evaluar.	127
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	141
Identificarse con la institución y trabajar en equipo.	143
3. CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.	
PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA MEJORA DE LAS CLASES	152
Calidad de la docencia universitaria	152
El problema de la perspectiva.	153
Componentes de la calidad.	155
Responsabilidades en relación a la calidad.	156
Las diez dimensiones de una docencia de calidad	161
1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo.	164
La condición curricular.	
2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.	165
3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación.	166
4. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).	167
5. Metodología didáctica.	169
6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.	172
7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.	174
8. Estrategias de coordinación con los colegas.	179
9. Sistemas de evaluación utilizados.	180
10. Mecanismos de revisión del proceso.	185
Conclusión	194
4. BIBLIOGRAFÍA	197
Página de créditos	214