

MÓDULO 7

APROVECHAR LA **E**XPERIENCIA
PARA **M**EJORAR LA **P**RÁCTICA:
LA **I**NVESTIGACIÓN-**A**CCIÓN (**I-A**)

INTRODUCCIÓN

En este apartado vamos a presentar una estrategia de mejora colectiva que se ha experimentado con éxito en los últimos años en campos tan distintos como la docencia, la arquitectura o la sanidad. Como veremos, es una forma de hacer que se basa en el sentido común, pero tratando de sistematizar su desarrollo y aplicación.

A) Investigar la acción actuando: qué se pretende

La I-A es el modo en que grupos de personas, en cualquier profesión, pueden organizar las condiciones para aprender de su propia experiencia y hacer partícipes a otros. O sea, un intento, de los profesionales que realizan una tarea, de profundizar en el aprendizaje y comprensión de su trabajo a partir de su práctica cotidiana. Consiste en buscar formas de organizarse y de organizar las condiciones del propio trabajo a fin de poder sistematizar el análisis y discusión colectiva sobre la práctica profesional diaria, con la finalidad de aprender de ella, superarla y mejorarla y, al mismo tiempo, hacer posible que la experiencia del grupo sea válida para otros profesionales.

Lo que se pretende con la puesta en escena de procesos de I-A es mejorar la práctica, en nuestro caso la docencia (y también la investigación), mediante el cambio propiciado por los participantes a través del estudio sistemático de las situaciones y de los aprendizajes surgidos del análisis de las consecuencias de dichos cambios.

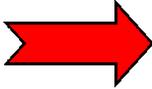
Los **cambios** han de potenciarse en **tres aspectos diferentes** del trabajo profesional individual y de la cultura del grupo:



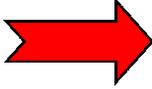
En el lenguaje y en el discurso utilizado.

Posiblemente nuestras ideas y preocupaciones sobre la evaluación se reducen al tipo de exámenes o trabajos que tienen que realizar los estudiantes y que en ciertos casos se negocian

a lo largo del curso o el primer día. Sin embargo un aspecto tan complejo y decisivo merece ser reconsiderado.



En las prácticas educativas e investigadoras. Ya sea por efecto de la adaptación al medio, ya por mecanismos de seguir con lo instituido resulta mas sencillo mantener lo oficial y tradicional (el examen escrito) que arbitrar fórmulas que recojan mejor los aprendizajes de nuestros alumnos/as. Además la investigación se separa claramente de la docencia y perjudica la integración necesaria entre una parte del trabajo propio del perfil universitario y la recomendable imbricación de esa nueva información en los contenidos de las asignaturas.



En la organización y en las relaciones sociales que propicia dicha organización.

En una universidad de masas como la actual con una gran carencia de medios, el contexto no invita a superar las limitaciones ni a establecer procesos mas costosos y colaborativos. El trabajo solitario y el individualismo son denunciados en muchos estudios sobre el tema. No es necesario insistir en la endogamia ni el corporativismo que preside en muchas ocasiones las relaciones de poder en Dptos. y Facultades y todo lo que ello significa para un libre ejercicio de la docencia y la investigación.

Es decir, mediante esta estrategia se exploran las incongruencias entre la filosofía y las creencias declaradas públicamente y el comportamiento en la práctica; entre los fines y los objetivos propuestos por el docente y la forma de conducirse en su trabajo; las discrepancias entre la percepción del profesor o profesora sobre su acción y la de los estudiantes y el observador. Esas diferencias entre el pensamiento del docente y la realidad de la enseñanza vista por los otros son un buen punto de partida para redefinir y formular problemas de investigación.

No podemos dejar de recalcar que ***la investigación-acción no se puede reducir a una técnica sino que implica toda***

una visión sobre la actitud práctica del docente respecto a su función social y su desarrollo profesional.

Quien se interroga sobre el proceso de aprendizaje escolar, se interroga sobre el conocimiento oficial y la cultura. Quien reflexiona sobre su función social y el poder en la institución universitaria, avanza en su crítica frente al inmovilismo y lo instituido

Quien pone en duda aquello que viene como dado, será capaz de desarrollar fórmulas alternativas a su docencia y a los planteamientos tópicos que recorren el panorama universitario.

B) Condiciones previas

Para llevar a cabo procesos de investigación en la acción es necesario contar, al menos, con un pequeño grupo de personas con intereses concordantes en cuanto a la búsqueda de soluciones o mejora de algún aspecto del trabajo docente.

Sería conveniente, sobre todo si no se tiene experiencia previa en este tipo de trabajos, ***contar con un agente externo*** al grupo que haría el papel de asesor o facilitador de los procesos, orientando la toma de datos, coordinando algunos de los debates, elaborando algún documento, sintetizando lo aportado por el grupo, aportando su visión externa de las situaciones, etc.

Ahora bien, este **colaborador externo**, a fin de no restar protagonismo, participación o responsabilización en el proceso ni en la toma de decisiones al grupo, debe **adoptar una serie de precauciones**, como son:

-  Ser cuidadoso al aceptar las respuestas de los diversos estamentos y personas, para que nadie se sienta favorecido o desvalorado.
-  No imponer decisiones, ni tratar de hacerlo.
-  Evitar introducir sus perspectivas, ideas, etc., durante los procesos de debate o de contraste entre las partes implicadas.
-  Demostrar que no se manipula, ni al profesorado, ni a los estudiantes, ni la información



Tener en cuenta que el hecho de que pueda no haber consenso en ciertos temas no quiere decir que los profesores ni los estudiantes estén influidos por aspectos subjetivos, sino que hay visiones y modos de entender diversos que, a veces a través del conflicto, pueden ser un acicate para el avance, el progreso y la mejor comprensión del problema.

C) Cómo ponerla en marcha

Mediante la I-A se pretende mejorar, como hemos dicho, la práctica profesional, por lo tanto, lo primero que hemos de hacer para ponerla en marcha es hablar y consensuar alrededor de ***alguna preocupación propia del trabajo***. En nuestro caso para facilitar la explicación y darle un carácter más práctico, vamos a desarrollar dos ejemplos que pensamos constituyen, a su vez, dos asuntos importantes y que preocupan a muchos de los docentes universitarios. Estos citados ejemplos versan sobre cómo realizar procesos de investigación-acción alrededor de la **evaluación** y de las distintas modalidades de **prácticas** de ciertas asignaturas o titulaciones.

INVESTIGACIÓN ACCIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS

La reforma de los planes de estudio que afecta a toda la universidad española a partir de los años 90 trae como consecuencia la introducción de nuevos términos y una filosofía que apoya tanto la idea de un diseño lo mas personalizado a la hora de configurar la carrera por parte del alumnado (aparición de los créditos de libre configuración y mayor presencia de asignaturas optativas) como de un acortamiento de los cursos necesarios para finalizar la carrera. También intenta ligar más la universidad a su entorno, no solo mediante los acuerdos de colaboración en materia de investigación, sino también en el ámbito de la estancia de universitarios en empresas y diversas instituciones en distintos momentos de su carrera, desarrollando y ejerciendo labores lo más cercanas al puesto de trabajo de su perfil profesional. Frente a una universidad demasiado centrada en el memorismo y los contenidos se pretende una formación mas integral mediante la asistencia a centros de trabajo y la realización de tareas empíricas en las que se combinen el conocimiento temático y el especializado. Asimismo esa complementariedad intenta presentar al futuro profesional una visión real del puesto de trabajo que le sirva de contraste entre la formulación teórica del problema y las cuestiones afines a su formación y la casuística del mundo del trabajo.

La estancia en las empresas o centros de trabajo contribuye también a contrastar las dinámicas y demandas del sector empresarial en el tema de contenidos e infraestructura. Ciertas materias universitarias deben renovarse al igual que los materiales y maquinaria existentes en los laboratorios universitarios y tal disfunción es fácilmente comprobable por el alumno/a cuando debe dar respuesta a las demandas en el puesto de trabajo tanto en tareas de empresa como en actividades de investigación que exigen aparatos actualizados. Estos problemas se han puesto de manifiesto en los intentos de reforma de la denominada “Formación Profesional” y con cierto paralelismo se producen puntual y generalmente en la universidad donde los alumnos muchas veces no

pueden completar la fase de prácticas bien por la inexistencia de instrumentos o medios en general (en la prensa diaria suelen aparecer noticias referidas a la precaria situación en determinadas facultades y carreras), bien por la dificultad de encontrar centros externos (empresas y similares) que se presten a recibir alumnado universitario. Este tipo de incidencias produce un deterioro en el proceso de formación que obliga a proporcionar (e imaginar) todo tipo de respuestas para suplir las carencias crónicas de la institución universitaria.

En lo que sigue *trataremos de ejemplificar distintas situaciones de la traslación a la actividad docente al ejercicio práctico de variados temas de la carrera y los contenidos*. Así, se comentarán algunas orientaciones para llevar adelante actividades de investigación-acción en las prácticas de algunas carreras/asignaturas de Química, Educación y Económicas (se recogen facultades y asignaturas desde una perspectiva genérica). La gama dentro de la universidad es muy amplia, aquí se intenta ejemplificar tanto las prácticas propias de laboratorio como las que implican estancias en centros de trabajo.

La idea general para todas ellas descansa en el interés de profesores y alumnos/as en la mejora del proceso educativo a través de las orientaciones e ideas que agrupan un **enfoque denominado investigación-acción cuyo objetivo es aumentar la calidad de la enseñanza a través de la reflexión y observación continuada del desarrollo de la misma**.

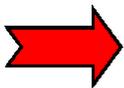
Suponemos que los docentes interesados están abiertos a la colaboración con sus alumnos mediante acuerdos de responsabilidad y continuidad en el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje a través de un reparto de actividades (que cada uno debe realizar) y un calendario de reuniones (necesarios para compartir y contrastar pareceres) entre los participantes y de este modo poner en común sus hallazgos y opiniones alrededor del proceso.

Podemos señalar varias **fases o momentos** que se repartirán a lo largo del proceso que incluiría *una primera reunión antes del comienzo de las prácticas, otra hacia la mitad del proceso* (las circunstancias puede aconsejar mas reuniones, el número no es un asunto cerrado) y una final *después de realizado todo el proce-*

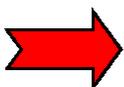
SO. Este esquema mínimo por supuesto queda sujeto a las situaciones o necesidades que se generen en los particulares momentos de cada caso privativo puesto que se encuentran sensibles diferencias entre unas horas en el laboratorio replicando un experimento que atendiendo a varias decenas de alumnos/a de que realizan sus prácticas en una escuela de Primaria.

Puede aprovecharse el momento de presentación de los profesores de prácticas y de los grupos de alumnos para invitar a los colegas y/o alumnos a implicarse en una pequeña “investigación” aplicada sobre los problemas que surgen en las prácticas. El tamaño del grupo debiera ser bastante limitado con objeto de atender a los problemas organizativos que suponen las reuniones, atender las notas de los diarios, estar al tanto de las informaciones que genera cada integrante, etc. De modo muy general y orientativo puede recomendarse un grupo de cuatro- cinco docentes o bien no mas de diez alumnos con varios profesores/as.

Tras una primera reunión de las personas voluntarias que han decidido apostar por la experiencia salen a colación una serie de **aspectos que serían susceptibles de especial atención durante el período de prácticas** por parte de todos los implicados. Así, por ejemplo, señalamos brevemente algunos:



El programa de prácticas. Es importante conocer las orientaciones y objetivos que guían el desarrollo de la práctica así como la justificación y valoración de las mismas. No siempre las facultades, Dptos. o docentes ponen a disposición de los alumnos/as algún texto que clarifica y explica las funciones de las prácticas dentro del conjunto de asignaturas y contenidos de la carrera. Parece razonable que el docente y/o Dpto., Facultad, etc., facilite algún tipo de texto que sirva de fundamento a la existencia de un programa de prácticas que deben complementar una formación teórico-práctica equilibrada, alejada de las críticas a planteamientos excesivamente academicistas.



Las funciones de los profesores de la universidad y de las personas que tutorizan al alumnado en la institución/laboratorio respecti-

vo. En el caso de prácticas fuera de la universidad lo común es repartir las responsabilidades entre el profesorado de la universidad y el profesorado u otros expertos de las instituciones (empresas, escuelas, etc.) que reciben a los estudiantes en prácticas. No siempre cada parte conoce en profundidad el programa de prácticas o incluso hasta donde llegan sus atribuciones, tanto a la hora de guiar el proceso como de informar/valorar las actividades realizadas.

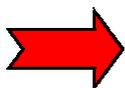
Las tareas y responsabilidades asumidas por el alumnado en el centro de trabajo.

Un objetivo general por lo común compartido en los programas de prácticas consiste en que el futuro profesional desarrolle en situaciones reales tareas propias de la carrera, asimismo el alumno/a se compromete a aceptar las reglas de la entidad receptora y a procurar adaptarse a la misma sin provocar interrupciones en el normal desenvolvimiento de la productividad. No siempre tales condiciones, entre otras, se cumplen, bien porque el alumno apenas interviene en tareas de responsabilidad, bien porque la institución lo deriva a trabajos de apoyo sin el menor interés para el alumno. La casuística puede ser muy variada tanto en un sentido como en otro, por ejemplo, en el tema de la implicación del alumno y en el de la institución abierta a la participación y desempeño de tareas del futuro profesional. Pueden darse circunstancias contradictorias y opuestas a los intereses de los implicados.



Los cambios observados en la institución y en los participantes.

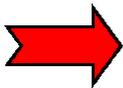
La estancia del alumnado universitario en otros lugares de trabajo debiera servir también al centro receptor puesto que teóricamente el alumno/a aporta un conocimiento profesional adquirido en la universidad y que debe representar los últimos avances en su especialidad. Por otro lado el alumno/a puede comprobar y contrastar en situaciones reales la formación y conocimientos recibidos para ejercer su futuro trabajo. Un proceso razonable de colaboración entre las instituciones colaboradoras y la universidad implica una posterior revi-



sión del proceso de estancia con miras a reformular las condiciones y aumentar la calidad de los contactos y procesos internos. Asimismo una vez acabada la estancia en el lugar de prácticas los alumnos/as debieran tener la oportunidad de trasladar a los respectivos responsables de las asignaturas las impresiones sobre la validez y oportunidad del conocimiento manejado durante el curso. Ello también daría lugar a mejorar el proceso de autoevaluación mediante la reflexión de la teoría y la práctica.

Los recursos e instalaciones para la realización de las prácticas.

En algunos casos no todas las facultades disponen de espacios y material suficiente para dar cobertura a un programa de prácticas debido tanto al tamaños de los grupos, la obsolescencia de instalaciones y equipamientos, etc. Asimismo la rápida evolución de los instrumentos de precisión o de elaboración de distintos materiales, de los ordenadores y el software asociado, etc., hace que el aprendizaje/práctica de tal programa o el procedimiento para obtener determinadas sales o productos ya no se lleve a cabo en la industria actual. De distinto signo, por lo macabro, puede traerse a colación el tema de la formación de futuros médicos y la manipulación y conocimiento del cuerpo humano debido a la falta de cadáveres. La lista de problemas o limitaciones puede ampliarse notablemente.



A esta primera casuística se pueden añadir otras, pero se recomienda no abrir excesivamente los posibles ámbitos de análisis puesto que una vez puesto en marcha el proceso una demasía de temas hace inaccesible una relación y conocimiento general del problema, así como de las posibles sugerencias o soluciones para mejorar las actividades. Si además es la primera vez que profesores y alumnos/as comienzan a abordar la mejora de la enseñanza a través de modelos colaborativos basados en la investigación-acción, se recomienda no ser demasiado ambicioso tanto en el tamaño del grupo implicado como en los aspectos de investigación y de cambio.

Una vez realizada esta primera fase en la que los participantes inician el proceso se continúa acordando un programa de trabajo y reuniones en la que todos colaboren y asuman respon-

sabilidades en distintas tareas. Una técnica muy al uso consiste en reunir a los implicados y comentar con ellos/as el futuro desarrollo de las prácticas recogiendo las ideas, sugerencias, interrogantes, expectativas, etc. Una persona se responsabiliza de ir anotando las cuestiones que surgen para posteriormente dejar constancia de lo expuesto y repartir un resumen de las mismas. El docente debiera coordinar y recopilar toda la información que vaya generando el proceso, desde los documentos sobre las prácticas hasta las “actas” de las sesiones correspondientes.

Estructuración de fases y momentos

Para ejemplificar los momentos de la investigación-acción vamos a tener en cuenta varias posibilidades de la diversa casuística que podemos encontrar en la universidad. Así, seleccionamos tanto diversas carreras como espacios o modalidad. Para ello tenemos en cuenta que grupo se forma y cual es su preocupación a la hora de focalizar su investigación. Estos serían los **tres grupos tipo**.

<p>Grupo A: <i>Alumnos/as y profesores.</i></p> <p>Facultad: <i>CC. Educación</i></p> <p>Ambito: <i>Prácticas en un centro educativo</i></p> <p>Focos de análisis: <i>Funciones y tareas realizados durante la estancia</i></p>	<p>Grupo B: <i>Profesores con experiencia</i></p> <p>Facultad: <i>Ciencias</i></p> <p>Ambito: <i>Prácticas de laboratorio</i></p> <p>Focos de análisis: <i>Cambio de determinados aspectos</i></p>	<p>Grupo C: <i>Profesores noveles</i></p> <p>Facultad: <i>Económicas</i></p> <p>Ambito: <i>Prácticas en las empresas</i></p> <p>Focos de análisis: <i>Valoración general del proceso</i></p>
---	--	--

Con respecto a los tres grupos se irán señalando diversos momentos y actividades por un lado y por otro se expondrán una serie de consideraciones generales. Vamos a señalar **cuatro momentos** con sus correspondientes situaciones que, recordamos, son susceptibles de recortarse o modificarse a tenor de la dinámica del grupo.

1) Primer momento

Al comienzo del proceso parece razonable comprobar el conocimiento general que los participantes tienen de las prácticas en un sentido amplio que abarca lo escrito sobre las mismas, el espacio o lugares donde se llevan a cabo, los responsables, etc. etc.

Así ponemos como enunciado general del primer paso el siguiente:

Primer paso: Análisis inicial de los textos y supuestos en que se basan y justifican las prácticas y los ámbitos de trabajo de las mismas.

Desde una perspectiva más general, en un primer momento se reparten las responsabilidades y tareas de analizar el programa, conocer la institución asignada, los acuerdos de colaboración, los derechos y deberes de las partes implicadas, los procesos de designación, la adecuación del centro al perfil de la carrera, etc.

Tanto profesores como alumnos colaboran en la obtención de información a través de distintas vías y técnicas (análisis de documentos, entrevistas a los responsables de la Facultad del programa de prácticas, visitas previas al centro, etc.). Se decide un día para poner en común las aportaciones e informes de cada uno.

Aquí aportamos varias ***interrogantes que pueden utilizarse como guía general de este primer momento*** para analizar distintas cuestiones y objetivos del programa:

¿Qué dice el documento base sobre el desarrollo de las prácticas?

¿Existen documentos propios de los docentes que las supervisan?

¿Cómo se organiza el reparto y la asignación de las organizaciones que colaboran?

¿Existe colaboración entre los supervisores y otras instancias que regulan las prácticas?

¿Qué ideas, objetivos, etc., intentan lograrse en el desarrollo de las prácticas?

¿Qué experiencia previa poseen los implicados sobre el tema?

¿Cuál es el espacio y los recursos del laboratorio asignado?

*Para nuestros tres grupos estas serían sus **orientaciones** para comenzar:*

2) Segundo momento

Como todo proceso puede verse de distintos ángulos y también admitir otras variantes para llevarlo a cabo el grupo, una vez conocido el marco general, comienza a diseñar/señalar distintas vías o puntos de acción.

Entramos así en el siguiente paso:

Segundo paso: Planificación del cambio en las actividades y en las prácticas docentes así como en las relaciones sociales y en la organización.

Tras los encuentros entre el grupo comienzan a surgir guías para la acción mediante el contraste de la información aportada y las posibles incongruencias entre lo escrito, las visiones del profesorado, los responsables de la institución, etc. Es necesaria una planificación de acciones tanto relativas a las prácticas en sí mismas como de las modalidades de obtención de información a lo largo de la estancia (diario, notas de campo, entrevistas, etc.). Se establecen fechas de encuentro para confrontar las situaciones durante el proceso de prácticas antes de su finalización. Debemos recordar que esta etapa es previa al posible cambio y que, teóricamente, todavía no se han empezado las sesiones de prácticas o la estancia en los centros asignados. En la dinámica universitaria posiblemente el segun-

do y tercer paso se realicen simultáneamente por lo que estos dos fases pueden entenderse muy relacionadas en la planificación y ejecución.

Entre otras **interrogantes** que surgen en este momento recogemos las siguientes:

- ¿Qué alternativas pueden proponerse?*
- ¿Pueden añadirse matizaciones a los textos?*
- ¿Es posible modificar el programa?*
- ¿Es viable la reformulación o reestructuración de la dinámica precedente?*
- ¿Qué fuerzas o factores internos/externos se oponen al cambio?*
- ¿Existen otros espacios para la realización de las prácticas?*
- ¿Puede modificarse el calendario?*

*Siguiendo con nuestros tres ejemplos, abajo pueden verse como cada grupo ha decidido las distintas **vías de acción y propuestas**.*

<p>Ambito: Prácticas en un centro educativo</p> <p>Propuestas:</p> <p><i>Los tutores visitarán mas asiduamente los centros. Los alumnos llevarán un diario de actividades en las que resalten cuando han desarrollado una tarea similar a la del docente.</i></p>	<p>Ambito: Prácticas de laboratorio</p> <p>Propuestas:</p> <p><i>Los profesores proponen reducir el tamaño de los materiales y reactivos para ahorrar tiempos y costos. Cada docente en el seguimiento de los alumnos comprobará como responden.</i></p>	<p>Ambito: Prácticas en una empresa</p> <p>Propuestas: Ante el desconocimiento general deciden repartirse tareas en la búsqueda de acuerdos con las empresas, los textos firmados, la entrevista con los responsables de empresas y decanato.</p>
---	--	---

3) Tercer momento

Llegamos a una fase plenamente activa puesto que implica llegar a la acción, una vez que se analizado racionalmente el proceso y las posibilidades de cambio. Ahora toca comprobar en la práctica como funcionan nuestras sugerencias y seguir recogiendo información del proceso con objeto de mantener una visión lo mas fidedigna y personalizada de lo que va ocurriendo en el laboratorio, empresa, etc.

Tercer paso: Puesta en práctica y análisis de los cambios en las formas de llevar a cabo las prácticas, en la organización del centro, reparto de tareas, etc.

En este momento es aconsejable una reunión de todo el grupo implicado para contrastar el desarrollo de las prácticas a la luz de lo previsto y de la información y experiencias que aportan los actores de la misma. Se retoma el curso de la acción reestructurando tanto la situación particular o general de los estudiantes y la institución. Se atiende el plano metodológico de la recogida de información y se continua con el proceso de investigación, quedando para otro encuentro al final de las prácticas.

Al mismo tiempo otras **interrogantes** nos acompañan en este momento:

¿Se observan “intercambios” en las responsabilidades y tareas que desarrollan los trabajadores de la empresa y los alumnos/as?

¿Han cambiado las dinámicas de relación entre los responsables de los centros y los responsables de la Facultad?

¿Se está logrando una plasmación en la realidad de los diagnósticos y propuestas previas?

¿Existe mayor fluidez en la comunicación institucional?

¿Ejercen los/as prácticos mayores responsabilidades en el puesto de trabajo?

¿Se adecua el material y las experiencias a lo previsto en el programa?

¿Se comprueba una tutorización eficaz y responsable por parte del profesorado?

Como se dice anteriormente de manera general, en el caso de los ejemplos cada grupo se aplica a cumplir la **función de actor y observador** en sus correspondientes lugares.

<p>Ambito: Prácticas en un centro educativo</p> <p>Acciones: Se comprueba en la práctica si las medidas sugeridas y aceptadas se llevan a cabo en las aulas y en el centro. Profesores y alumnos apuntan los respectivas situaciones en sus diarios.</p>	<p>Ambito: Prácticas de laboratorio</p> <p>Acciones: Los profesores observan como se realizan los experimentos con los nuevos medios. Mediante la observación y el diario recogen la información.</p>	<p>Ambito: Prácticas en una empresa</p> <p>Acciones: Cada docente se hace cargo de un ámbito y recopila información a través de entrevistas, visitas a las empresas, charlas con los alumnos/as, etc.</p>
--	---	---

4) Cuarto momento

Una vez que se van acercando los últimos días del período de prácticas o bien ya finalizadas es necesario tomar el pulso de lo que ha supuesto la experiencia de investigación/acción y para ello nada mejor que una reunión de puesta en común.

Cuarto paso: *La reflexión sobre las prácticas y la organización de las mismas como punto de partida y de llegada*

Una vez finalizado el proceso conviene comprobar el efecto que tuvo en la puesta en práctica de la experiencia tanto los primeros pasos como el encuentro para reestructurar el desarrollo de las prácticas. Las reflexiones servirán para futuros diseños del plan de prácticas y de experiencias de investigación-acción al comprobar la potencialidad y limitaciones de determinados momentos, técnicas, etc. En ciertas situaciones los cambios se pueden manejar solo en el papel puesto que al estar implicados varios estamentos o centros las respuestas quedan al albur de personas e instituciones a veces muy heterogéneas. Las propuestas racionalizadoras y razonadas no implican automáticamente ni la asunción de sus presupuestos ni la realización de las mismas. Ahora bien, el proceso de análisis colaborativo previo puede ser una potente herramienta de cambio para los implicados a nivel personal y “local”.

Algunas **preguntas** que pueden intentar responder y analizar los participantes son las siguientes:

- ¿Qué distancia ha existido entre lo esperado y lo realizado?*
- ¿Ha respondido cada parte en función de los acuerdos previos?*
- ¿Predomina la satisfacción entre los alumnos en prácticas?*
- ¿Ha aceptado la Facultad/Dpto./profesor las peticiones de reforma o cambio?*
- ¿Se han consolidado las propuestas alternativas sobre el modelo anterior?*
- ¿Se han fortalecido las relaciones entre las partes implicadas?*

Para finalizar con los tres ejemplos señalamos aquí algunas de las **cuestiones que exponen los participantes:**

Ambito: Prácticas en un centro educativo

Puesta en común:

Reunión final en la que se exponen las visiones de los implicados se hacen sugerencias de mejora.

En general la estancia no ha planteado problemas pero se echa en falta una mayor atención por parte de los supervisores de la universidad y la posibilidad de ejercer tareas de plena responsabilidad en los centros.

Asimismo los tutores de los centros de primaria desean ampliar su participación en el diseño.

Ambito: Prácticas de laboratorio

Puesta en común: Los cambios ponen de manifiesto que, por un lado, no existen diferencias con respecto a cursos anteriores en cuanto resultados, por otro que es necesaria una inversión en medios nuevos para manejar menores cantidades de reactivos y bases.

Los cálculos entre nuevos gastos y ahorro a medio plazo indican que se amortiza la inversión.

Ahora se trata de trasladar estos resultados a los espacios superiores de toma de decisiones.

Ambito: Prácticas en una empresa

Puesta en común: La revisión del proceso indica múltiples lagunas tanto en los acuerdos con las empresas como en la responsabilidad de los docentes.

Se ve necesario una revisión total del proceso, regulando acuerdos y considerando esta tarea como parte fundamental de la docencia.

Los participantes coinciden en afirmar que el diseño muestra una completa provisionalidad, sujeta a la arbitrariedad de empresarios y docentes.

Aunque en estos ejemplos las distintas actividades se señalan como “momentos”, la investigación-acción se entiende como un continuo donde las partes se encuentran comunicadas mediante reuniones parciales en las que los responsables del proceso tratan directamente los problemas que pueden surgir. Es importante una cierta supervisión y responsabilidad en los acuerdos para que la interacción y el intercambio de información permita alcanzar una visión general y particular de la dinámica de las prácticas. Los núcleos señalados en algunos ejemplos aparecen como los más problemáticos en varias investigaciones realizadas sobre este tema.

EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La evaluación y calificación de los estudiantes universitarios es una tarea esencial, no sólo por su trascendencia acreditadora, sino en cuanto centra y organiza, mas o menos explícitamente, los modos y ritmos de estudio y los tipos y calidad de los aprendizajes que éstos adquieren.

Evaluar y calificar no son la misma cosa y, posiblemente, en la confusión entre ambos términos están algunos de los problemas que se nos presentan en la práctica cotidiana.

- ☞ **Evaluar** *es emitir un juicio de valor, en nuestro caso, sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje que ponemos en marcha en nuestras clases.*
- ☞ **Calificar** *es asignar un número o nota a los aprendizajes que cada estudiante demuestra conocer.*

Ambas acciones van unidas en nuestro sistema universitario, siendo interdependientes e interdeterminantes.

Los estudiantes, estén más o menos interesados por los saberes que les proporcionan cada una de las asignaturas que cursan, actúan -estudian, toman apuntes, hacen trabajos, copian, profundizan en la materia, repiten, crean, etc.-, sobre todo movidos y teniendo como un objetivo prioritario la calificación. O sea, que aun los alumnos y alumnas más interesados en una materia, desarrollan su actividad de aprendices mediatizados por los sistemas de evaluación y de calificación que los profesores utilizan en esa asignatura. Esto no podemos olvidarlo porque por mucho que nos esforcemos y tratemos de convencerlos de que lo importante es aprender, ellos, incluso los que están de acuerdo con esto, no escapan a la presión de la calificación final, orientando su trabajo hacia el punto u horizonte inmediato que ésta les señala.

Los profesores y profesoras universitarios debemos pues, elaborar y poner en práctica sistemas de evaluación y calificación capaces de recoger, reconocer y valorar la cantidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en función de lo que consideramos de mayor valor formativo y educativo en cada materia; pero además, organizar los contenidos y metodología coherentemente con dichos aprendizajes valiosos y con lo que se tiene en cuenta a la hora de examinar y calificar.

O sea, que cuando queremos mejorar los modos de calificación que utilizamos en nuestras clases, no podemos pensar sólo en cómo reorientar o cambiar los exámenes, sino que, para tener éxito en esta tarea, debemos repensar y replantearnos previamente la evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje que nosotros y nuestros estudiantes ponemos en marcha, para lo que será preciso obtener información rigurosa que nos permita emitir un juicio de valor sobre la actuación docente y la de los discentes, como paso previo al análisis y a la toma de decisiones didácticas.

Siguiendo, en líneas generales, las pautas y pasos que hemos reseñado en los procesos de investigación-acción como estrategia para mejorar la actuación docente, *vamos a desarrollar un guión a modo de ejemplo orientador para abordar este asunto*, siempre teniendo en cuenta que el objetivo primordial es recoger y analizar información, de forma fácil y útil, para ir mejorando la práctica. Antes de seguir, recordar que este tipo de trabajos se lleva a cabo mejor en pequeños grupos de profesores (de una misma área, que den clase en un mismo curso, que impartan la misma asignatura a los mismos grupos o a distintos, etc.), pues ello facilita el análisis y la toma de decisiones prácticas.

1) Primer momento

Primer paso: Análisis inicial de la situación: de las prácticas evaluadoras, de la problemática más común, de casos o anécdotas significativas, de experiencias en este ámbito, etc

Esta primera fase es ante todo un ejercicio de autorreflexión y reflexión colectiva mediante el que varias personas comparten un problema común, estando dispuestas a buscarle soluciones racionales factibles.

Para esta primera tarea podemos emplear cualquier técnica de dinámica de grupos, como la lluvia de ideas o la técnica del riesgo. Esta última en esencia consiste en que cada uno de los participantes escribe en un papel de tres a cinco problemas, riesgos o preocupaciones respecto al tema que se va a abordar. Seguidamente se recoge en una pizarra o similar el listado de dichas preocupaciones, se agrupan y reorganizan, se jerarquizan en razón de la importancia que le concede el grupo de participantes y se aborda la discusión de su superación, aportando cada cual iniciativas imaginativas o experienciales que haya tenido sobre los asuntos propuestos.

Esta aproximación inicial a la problemática debe complementarse, al menos, con una sesión de debate, p.e., organizando un grupo de discusión, en el que se recoja una síntesis de las **preocupaciones** expuestas y otros asuntos como los siguientes:

- “ *Qué pensamos los profesores respecto a nuestras propias concepciones y prácticas sobre la evaluación y calificación.*
- “ *Qué pensamos de las concepciones y actuaciones de los estudiantes en estos temas.*
- “ *Qué tipos de aprendizajes se potencian con los sistemas de evaluación y calificación que ponemos en marcha.*
- “ *Hasta qué punto los sistemas de evaluación que pongo en práctica tienen en cuenta cuestiones relacionadas con el aprendizaje como las siguientes:*
 - *El grado de comprensión de los saberes trabajados en clase.*
 - *La creatividad del estudiante a partir de los contenidos trabajados.*
 - *Su capacidad para relacionar dichos contenidos entre sí y con los de otras materias o saberes.*
 - *La profundidad de análisis y emisión de juicios propios de los alumnos/as.*
 - *La claridad expositiva, oral y escrita.*
 - *La coherencia en sus razonamientos y planteamientos.*
 - *Los niveles de razonamiento y argumentación.*
 - *El rigor en la cita de fuentes y cuidado formal de sus tareas*

La opinión del profesorado, especialmente en cuestiones relacionadas con la evaluación y calificación, es necesario complementarla y contrastarla con la de los estudiantes. Para ello es imprescindible recoger información fiable de estos, pero al mismo tiempo hemos de evitar realizarla mediante procesos complejos por razones obvias de tiempo y posibilidad.

En general, la reflexión que interesa irá en torno a qué piensan los estudiantes respecto a la evaluación y calificación y qué dicen de los profesores sobre este tema. Pero también habrán de obtenerse datos sobre cómo perciben ellos la correspondencia entre lo que se explica y trabaja en clase y lo que se evalúa y califica, pues este aspecto es esencial para comprender los modos cómo los estudiantes afrontan el estudio de cada asignatura concreta y qué es lo que conciben como importante o secundario de la materia.

*Para obtener datos sobre estas cuestiones, proponemos pasar a los estudiantes un pequeño **cuestionario** que nos sirva de base para el análisis y debate. Puede complementarse la información invitando a algunos de ellos a una sesión con los profesores y/o comentando los resultados y las alternativas en clase. No se trata de obtener medias u otros estadísticos sino de un instrumento para tener información de partida.*

CUESTIONARIO:

Valora dentro de una escala del 0 al 10 los siguientes aspectos, respectos a esta asignatura

1) Tu interés por la asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2) Tu dedicación al estudio en esta asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3) Tu comprensión y asimilación de los conceptos trabajados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4) Tu satisfacción con lo aprendido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5) Tu satisfacción con el sistema de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6) La justicia de la calificación que has obtenido en esta asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7) El interés de la clase por participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8) El interés de la clase por participar activamente en el sistema de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9) El ambiente de trabajo en clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10) La metodología de enseñanza que utiliza y/o promueve en clase el profesor/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11) Su atención a las consultas de los/as estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12) La adecuación del sistema de evaluación a los aprendizajes que pretende el profesor/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13) La información ofrecida por el profesor/a acerca del sistema de evaluación de esta asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14) La importancia de esta materia en relación a la titulación que cursas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15) La relación entre el número de créditos y la materia trabajada en esta asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16) La distribución temporal del trabajo desarrollado a lo largo del curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Si queremos contar con más datos que nos orienten en la valoración de las aportaciones de dicha materia a la formación del estudiante, habrá que ***indagar qué tipos de aprendizaje piensan ellos que se les potencia con los sistemas de evaluación a los que se ven sometidos y su conformidad con dichos aprendizajes***. Para ello podríamos añadir al cuestionario anterior el ***cuadro-pregunta siguiente***:

17) Te presentamos un cuadro con una serie de tipos de aprendizaje. Marca con una X hasta qué punto se han fomentado éstos en esta asignatura, y tu conformidad con ello

FALTA UN CUADRO

Estas respuestas hemos de contrastarlas con los objetivos pretendidos en cada asignatura en este aspecto.

Concluido este proceso de recogida de información y primer nivel de análisis, contaremos con datos útiles para poseer un conocimiento suficiente de la situación que nos permitirá planificar algunos cambios y experimentar otros modos de evaluar y calificar.

2) Segundo Momento

Segundo paso: planificación del cambio en los modos de evaluación y calificación

Una vez analizada la información y vistos los pros y los contras, los puntos fuertes y los débiles de los sistemas de evaluación y calificación puestos en práctica, han de planificarse las nuevas actuaciones.

Para ello hemos de hacernos una pregunta esencial:

¿Qué valores educativos y formativos queremos provocar en los estudiantes?

O sea, qué es lo que consideramos verdaderamente importante que los estudiantes deben aprender y manifestar en esta materia.

Esta es una cuestión compleja a la que hemos de dedicar una sesión de debate, procurando recoger por escrito brevemente las intenciones formativas de la asignatura; sin ello es imposible orientar el replanteamiento de su evaluación y calificación. Seguidamente compararemos estas intenciones con lo que hacemos y pretendemos hacer, mediante **preguntas** como las siguientes:

¿Hasta qué punto nuestras prácticas evaluadoras concuerdan con los valores declarados?

¿Dónde se encuentran y contradicen nuestros discursos con nuestras ideas y nuestras prácticas sobre evaluación?

¿En qué grado y momentos debo y puedo contar con las opiniones de los estudiantes para el diseño de alternativas de modos de evaluación y calificación distintos, y en su puesta en práctica?

¿Qué es conveniente cambiar de las prácticas evaluativas?

¿Qué es posible, y en qué aspectos sí y en cuáles no?

Esta sesión habrá de concluir con un plan de evaluación y calificación que recoja las técnicas (tipos de exámenes, entrevistas, tutorías, trabajos, etc.) que vamos a poner en escena en la siguiente fase. Este plan no ha de concebirse como algo definitivo, sino como un proyecto de experimentación que habrá que someterse a la confrontación con la práctica cotidiana y ser valorado y reorientado en los aspectos en los que se considere conveniente.

3) Tercer momento

Tercer paso: *Puesta en práctica y análisis de los cambios introducidos en los sistemas de evaluación y calificación*

Una vez decidido el ámbito de acción y planificado el cambio, hay que ponerlo en práctica, experimentarlo y observarlo sistemáticamente para descubrir sus potencialidades y sus fallos.

*Para dicho análisis hemos de plantearnos una serie de **interrogantes** como los que siguen:*

¿Cómo han recibido los estudiantes los nuevos modos de evaluación y calificación?

¿Qué tipos de aprendizaje dicen que se potencian con el nuevo sistema de evaluación?

¿Qué coincidencias y desavenencias se dan con los estudiantes y entre el profesorado?

¿Qué grupos están y no están de acuerdo con los cambios y qué razones esgrimen?

¿Qué intereses se explicitan y cuáles permanecen ocultos?

¿Han cambiado las relaciones en clase entre los alumnos, entre estos y el profesor/a y ante la materia, a causa de los nuevos modos de evaluar y calificar?

¿Qué aspectos han mejorado y/o empeorado en relación con el sistema anterior según los profesores?

Respondiendo a estas preguntas, contaremos con suficiente información para analizar los pros y los contras de los cambios introducidos, de forma que sólo nos resta reflexionar sobre dichos aspectos e ir consolidando o reconduciendo la innovación en razón de dichos análisis.

4) Cuarto momento

Cuarto paso: *Reflexión sobre la experimentación puesta en práctica y afianciación y/o reorientación de los aspectos positivos y negativos*

Aunque de modo lineal la reflexión se sitúe como final de trayecto, es obvio que acompaña al proceso desde sus primeros pasos. Sólo que al término del plazo que nos hemos dado ha de cumplir un papel primordial como generadora de ideas prácticas para el cambio, así como para refinar las siguientes propuestas y ayudar a otros compañeros a facilitar y apoyar procesos de investigación-acción.

*En esta línea, **interrogantes** como los que ofrecemos a continuación, pueden orientar dicha reflexión.*

¿Cuáles han sido los efectos previstos y los imprevistos?

De las propuestas hechas en el plan de experimentación, ¿cuáles se han llevado a cabo y cuáles no?, ¿por qué?

¿De las llevadas a cabo, ¿qué aspectos han resultado positivos y cuáles negativos?

Los posibles conflictos y dificultades surgidos durante la experimentación, ¿han sido aprovechados para aprender?, o por el contrario, ¿han distorsionado las relaciones sociales? ¿Hasta qué punto y en qué aspectos?

¿Qué valores educativos y formativos potencian las nuevas prácticas evaluativas?

¿Ha mejorado mi práctica y mi comprensión de la problemática trabajada?, ¿y la del grupo o equipo?

¿Qué replanteamientos son necesarios?

¿Cuáles podrán ser los próximos planes de acción?

¿Qué hemos de retocar del plan?

¿Qué nuevos métodos vamos a emplear?

¿Cómo vamos a seguir analizándolo y repensándolo para que no se convierta en rutina y pierda su valor?

MÓDULO 8

**LA EXPOSICIÓN EN EL
AULA UNIVERSITARIA**

INTRODUCCIÓN

La explicación, lección, charla o conferencia es una de las formas de acción formativa más practicada desde la antigüedad, aún hoy es una de las formas de enseñanza más habituales sobre todo en el caso de los niveles universitarios. Sin embargo, aunque muy desprestigiada como clase magistral, la información y exposición de conocimientos a los estudiantes, es una de las formas más necesarias en la enseñanza universitaria, tanto como sesión de clase como documento escrito. Hoy los estudiantes pueden disponer de mucha información, por eso, una clase magistral donde solo se ponga por delante la información no tiene validez, es necesario elaborar la información, darle una *estructura* y *saber comunicarla* al nivel de los alumnos que tenemos en el aula para que pueda ser útil.

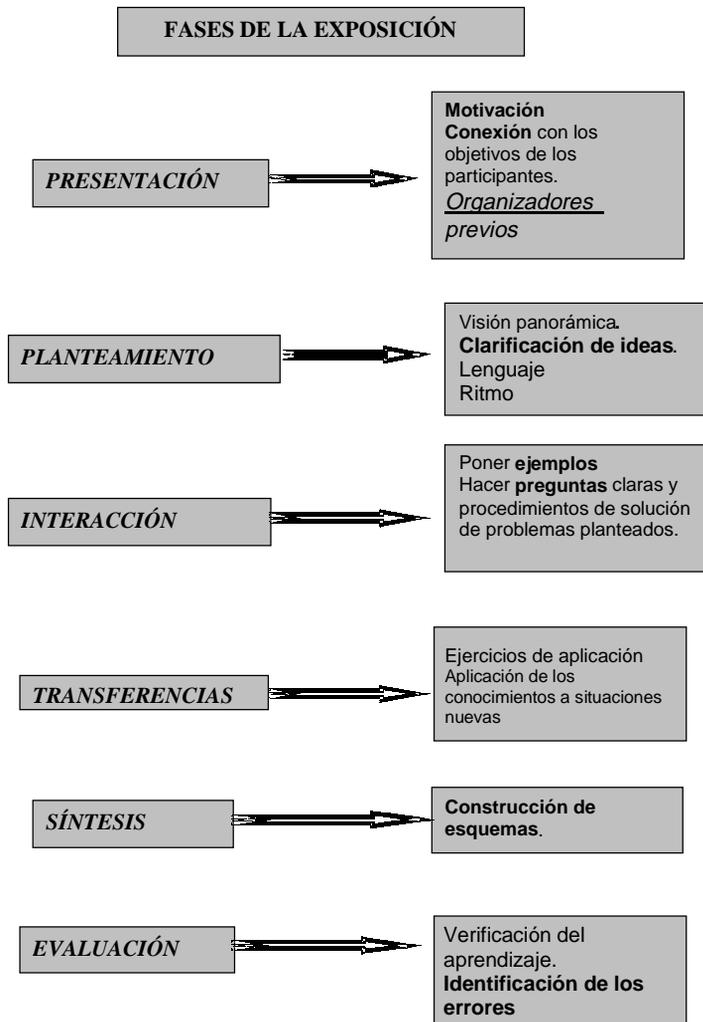
En la enseñanza universitaria uno de sus primeros retos se centra en el saber; lo que se pretende es que los alumnos adquieran conocimientos estructurados y relacionados. La exposición la vamos a centrar en la información que trata de enseñar el profesor.

La Exposición es necesaria:

- Cuando contamos con mucha información.
- Cuando se precisa aclarar conceptos difíciles o nuevos.
- Cuando se propone realizar síntesis y análisis críticos.
- Cuando el aprendizaje de la información que se pretende adquirir resulta lento por otra vía.

El profesor es el que dirige fundamentalmente la exposición y tiene que tender puentes a los alumnos para ayudarles a la comprensión de lo que queremos transmitirle. La explicación es la unidad de acción formativa en la que el profesor comunica a los alumnos un conjunto de conocimientos, durante una sesión de clase, y en un tiempo formativo determinado.

Los elementos a tener en cuenta son diversos, pero se pueden apuntar en los aspectos expuestos a continuación como **fases de la exposición**, que no indican un orden cronológico, ni exhaustivo sino que son indicaciones para reflexionar sobre lo que hacemos en las clases y donde nos conviene insistir.



La exposición del contenido de aprendizaje debe seguir una serie de fases, y en cada una cumplir requisitos de eficacia.

TIEMPO

JUSTIFICACIÓN/PRESENTACIÓN EN LA EXPOSICIÓN

El intentar exponer un contenido que se precise enseñar, comunicar una información, es un momento fundamental tanto para el profesor como para el estudiante, pues implica la elaboración de las ideas que se quieren transmitir, y el plan con el que se va a llevar a cabo.

Fundamentalmente tiene que ver con tres elementos:

- **Motivación.** En este momento tiene que ver con captar la atención y establecer los vínculos significativos de lo que se quiere transmitir y las posibles utilidades y valores que se pueden desprender de lo que vamos a aprender. Destacar al principio la importancia y el valor de la información de la manera más adecuada, con respecto al auditorio, nos permitirá comenzar la exposición con un auditorio expectante.

- **Relación con los objetivos de los formandos.** Indudablemente los objetivos que en este primer momento tiene presentes el profesor puede que no se encuentren en estrecha relación con los que tienen los alumnos, por eso es importante explorar las expectativas con las que comienzan para acercar el planteamiento lo más posible a los intereses del auditorio.

- **Organizadores previos.** Consiste en tener muy claro desde el principio lo que se puede enseñar y desde luego de forma organizada y secuenciada. Un **Organizador previo** es un concepto potente alrededor del cual se aglutinan los demás elementos comprensivos de la materia, y permite estructurar la mente de suerte que este apoyo va haciendo posible integrar posteriores conocimientos.

Podemos ver que se basa en dos principios fundamentales:

Para la construcción de los organizadores previos se comienza buscando el concepto fundamental o palabra que sintetice lo que queremos enseñar como central, después se ponen en un plano inferior los apartados en los que se puede subdividir, y así sucesivamente desde lo más importante a los elementos de información más específicos en un orden y sucesión según prioridades.

En la construcción del conocimiento que el alumno selecciona y organiza en las actividades formativas, hay un elemento que ocupa un lugar importante **las ideas previas** que posee el alumno antes de comenzar el aprendizaje; cuando se enfrenta a un nuevo contenido, no lo hace en blanco, sino que se encuentra armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo la organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

Para la activación del conocimiento previo, y la puesta en marcha de un proceso de motivación pueden sugerirse interrogantes sobre los que agrupar los datos, o conocimientos, o dudas, o *interrogantes sobre un tema*. Preguntas como las que siguen:

- ¿qué sé, o que sabemos?
- ¿qué es lo que no sé?
- ¿qué es lo que me parece, cómo lo evaluó, qué estimo, a qué se aplica?
- ¿qué es lo que dudo?
- ¿qué es lo que me interesa saber?
- ¿cómo puedo acceder al conocimiento que no poseo?

Cada uno de estos interrogantes puede ramificarse en categorías y subcategorías, dependiendo de los temas, con lo que se puede realizar un *mapa experiencial*, a través del cual se puede ordenar o priorizar necesidades y tareas a la hora de realizar actividades formativas.

PLANTEAMIENTO EN LA EXPOSICIÓN

En esta fase se penetra directamente en lo que llamamos exposición. Consiste fundamentalmente en la explicación. Las características comúnmente aceptadas para definir lo que es una buena exposición son:

- **Debe ser clara y eficaz.** Es importante en sesiones presenciales, si hay un número elevado de alumnos. La claridad se consigue sobre todo por un lenguaje sencillo, de frases cortas, y muy adaptado al auditorio. Tener presente que lo más difícil y complejo puede ser comunicado, incluso a sujetos que en principio parece que no lo pueden entender; el único requisito para ello es que nos expresemos en un lenguaje adecuado, comprensible, para aquellos que nos escuchan.

- **La información debe estar sistematizada** adaptándola al auditorio; esto significa facilitar la comprensión y establecer la comprensión de los mismos. El orden y secuencia en los contenidos es imprescindible a la hora de ser enseñados. El orden supone proceder por etapas bien configuradas.

- **La presentación se realizará mediante mapas conceptuales** que permitan visualizar y clarificar los contenidos.

Mapas conceptuales

El mapa conceptual **es** una estrategia para crear y establecer relaciones significativas entre conceptos. Podemos hablar de **rutas de aprendizaje**, en las cuales se va realizando, por tanto, la construcción del conocimiento. En un mapa **se representan** *conceptos* y *relaciones* que sirven para orientar a las personas. En el caso del conocimiento de las personas los mapas conceptuales sirven para

representar la adquisición, asimilación y estructuración del conocimiento. **Sirven** para facilitar la relación entre los conceptos y orientar su adquisición y comprensión.

Ayudan tanto a los profesores como a los alumnos, por ello, pueden ser considerados como una estrategia de aprendizaje en sí y como un medio que utiliza el profesor en su explicación para asegurar la comunicación y comprensión de sus alumnos.

Un mapa por tanto es un esquema que requiere:

- Organización del contenido en unidades o agrupaciones significativas.
- Segmentación de las representaciones en subunidades interrelacionadas.
- Estructuración serial y jerárquica de las unidades,

LA INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES EN LA EXPOSICIÓN

La producción de la explicación no es un proceso unilateral sino que el profesor con los estudiantes construye el conocimiento a través del discurso de la lección. La interacción verbal y no verbal que se produce en el momento de la clase expositiva hace posible la transmisión de los conocimientos y el que los alumnos puedan comprender la información, sin esta fase la explicación es algo cerrado, centrado solo en el que explica y es el tipo de metodología propia de una conferencia aburrida. **Por ello en este parte de la exposición se deben incluir:**

Poner ejemplos:

Uno de los elementos más importantes en la tarea de comunicación didáctica se refiere a los ejemplos. Un ejemplo **es un hecho, un texto, una anécdota, una narración que se emplea para demostrar o probar lo que se explica.** Se trata de estimular el interés por el problema que se presenta, pero de forma cercana y comprensible, basándose en una situación de partida conocida.

Uno de los elementos más importantes en la tarea de comunicación didáctica se refiere a los ejemplos. Un ejemplo es un hecho, un texto, una anécdota, una narración que se emplea para demostrar o probar lo que se explica. Se trata de estimular el interés por el problema que se presenta, pero de forma cercana y comprensible, basándose en una situación de partida conocida.

Uno de los elementos que más ayudan a comprender un concepto o información que necesitamos transmitir es buscar una situación que nos parezca atrayente y que tenga un significado relacionado con **hechos históricos.** Por ejemplo, los párvulos cuando piensan en la monarquía se imaginan las cosas que hay en un palacio, que siempre

tiene que ver con cuentos de hadas o con reyes cuyas historias conocen; los escolares de primaria, por ejemplo, piensan en los medios de transporte y los caminos de la Edad Media, por donde discurrían los caballeros en sus batallas, por ello hacer referencia a hechos históricos que han producido determinado concepto les puede ayudar al cambio en su significado, pero esos conceptos a que aludimos tienen que ver con su problemática actual; el cambio experimentado en el mundo del trabajo hoy, puede comprenderse viendo cómo determina las diversas estructuras económicas y políticas del mundo el concepto de trabajo.

Una estrategia importante para poner ejemplos puede ser el **uso de la analogía**: ¿en qué se parece... a?; en su dimensión más simple se trataría de partir de lo familiar y cercano para entender conceptos más abstractos, el ejemplo típico es intentar comprender los complejos procesos mentales al compararlos con el ordenador.

Otro campo de ejemplos es **la propia experiencia** del formador, pero según qué auditorio no se puede abusar de ella; sin embargo, en el tema de la experiencia profesional puede ayudar bastante el uso de la propia experiencia en su momento actual profesional, por aquello de que no hay mejor médico que el que se ha sometido a los tratamientos que intenta demostrar o probar.

Hacer preguntas

La comunicación entre el docente y los alumnos se realiza fundamentalmente a través de las preguntas, que guían el camino de los contenidos de aprendizaje.

Las preguntas las puede realizar el docente y pueden ser de dos clases:

- **Preparadas**; deben ayudar a adquirir los conocimientos según el nivel con que se hayan planteado los objetivos, lo que supone diversos niveles de interrogación.
- **No preparadas**; son las que surgen durante la interacción y sirven para establecer vínculos que permiten al formador ir clarificando lo que va explicando y adecuarse a las capacidades e intereses de los alumnos.

Siempre es bueno tener preparadas las mejores preguntas, porque si no pueden ser engañosas y simples. Los tipos de preguntas tienen diversos criterios de elaboración, pero todas es necesario plantearlas en la **interacción didáctica**. Les ofrecemos unos cuadros de diversos tipos de preguntas donde pueden hacer ejercicios de elaboración de buenas preguntas según el criterio que quieran tomar:

TIPOS DE PREGUNTAS RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS

La **Taxonomía de Sanders** es un sistema de ordenación de las preguntas de forma secuencial y tiene relación con la jerarquización de objetivos que presenta Bloom.

<i>Tipo de preguntas</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplo</i>
Memoria	Los alumnos reconocen o recuerdan información sobre hechos, definiciones, generalizaciones o valores	¿Cuál es la capital de Italia? Define lo que es un metal
Traducción	Se puede expresar una idea de distintas formas, cambiar sobre todo las palabras para expresar una idea u otro modo de expresión	¿Puedes decirme con tus palabras la evolución del conflicto?
Interpretación	Se trata de establecer relaciones entre hechos, generalizaciones, definiciones, valores y destrezas	Las causas de la evolución de la bolsa ¿por qué tienen que ver con las situaciones políticas de un país?
Aplicación	Se trata de utilizar la transferencia del aprendizaje. Intentan aplicar conceptos que se han estudiado a situaciones distintas.	¿Cuál es la mejor forma de invertir cuando la inflación es alta?
Análisis	Se plantea la solución de un problema relacionado con el conocimiento adquirido sobre las partes y los procesos de razonamiento.	¿Qué podría decir de esta portada relacionándolo con el tema del barroco?
Síntesis	Implican la elaboración de pensamientos originales que supondrían la creación de una respuesta sobre los datos de lo que se ha aprendido.	¿Qué sucedería si en estos momentos se acabase el petróleo?
Evaluación	Se trata de establecer el pensamiento crítico y que los alumnos sean capaces de valorar una situación o problema.	¿Cuáles han sido las influencias del capitalismo en la economía actual?

Preguntas según la finalidad de su formulación

Clase de pregunta	Finalidad	Ejemplo
Abiertas	Recogen puntos de vista. Hacen aportaciones	¿Cuáles pueden ser las causas de...?
Cerradas	Concretan un Concepto. Hacen sacar una conclusión. Evalúan la comprensión	¿Quién inventó la máquina de vapor?
Orientadas	Sugieren aspectos o puntos de vista. Recuerda hechos que parecen olvidados. Hacen reflexión dirigida.	¿No podrá ser, a veces, por un mal cierre de las válvulas?
De sondeo	Diferencian los puntos de vista. Conocen el grado de conocimientos del alumnado. Favorecen la experiencia personal	¿En que te basas...? ¿Con qué fin propones...?
De hechos	Analizan. Precisan aportaciones. Llevan a reconsiderar. Evitan la tendencia a la generalización	¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo?
De alternativas	Evitan disgresiones. Centran el proceso. Limitan la iniciativa	Este defecto ¿a qué se debe?

Preguntas referidas a la tarea

Tipo de preguntas	Descripción	Ejemplo
Información/Incomprensión	Son preguntas que se producen a raíz de un malentendido o por un problema físico de escucha. También las que solicitan información objetiva que posee el alumno.	¿Qué? ¿quién es ?
Afirmación retórica	Aunque formalmente el profesor pregunta, en realidad se trata de una afirmación o negación que intenta un acercamiento al alumno.	¿Qué pasa ahora?
Indaga el estado de la tarea	Con estas preguntas el profesor conoce el grado de cumplimiento de un determinado trabajo que realiza el alumno.	¿Quién ha realizado esta actividad?
Indaga el deseo del alumno	A menudo el profesor necesita saber cuál es la preferencia subjetiva de los alumnos.	¿Qué queréis que hagamos ahora?
Indaga la opinión del alumno	El profesor desea conocer la opinión de los alumnos respecto a un tema determinado.	¿Creéis que esto es así?

Las preguntas las puede realizar el alumno. Así se asegura la participación del alumno y la creación de un clima de libertad que puede conseguir un mayor interés en la exposición que estamos realizando. Permiten el uso de las ideas y la exposición de las dificultades del alumno, y ofrecen, así, la posibilidad de reconducir el tema que se esté tratando.

TRANSFERENCIA DE LOS SABERES

Este apartado, como todos los anteriores, no tiene por qué producirse en un cierto momento, en un orden lineal, pero tiene que estar prevista en el método expositivo.

Transferir significa trasladar los conocimientos que se han comprendido y aprendido a otras situaciones que consideramos más cercanas para el estudiante; significa la aplicación de los conocimientos a situaciones reales. La recuperación de lo aprendido no siempre ocurre en el mismo contexto en que se realizó el aprendizaje, por ello, es necesario asegurar un proceso de transferencia que depende, al menos en parte, de la manera cómo ha sido almacenada, es decir, estructurada y organizada la información. Los contenidos recuperados dan lugar a una ejecución que permite verificar el aprendizaje que ha tenido lugar.

La fase de transferencia está **destinada a proporcionar situaciones que obliguen al alumno a utilizar el conocimiento en situaciones nuevas y/o de una manera diferente a como se ha utilizado hasta este momento**; se trata precisamente de ejercitarse en conseguir un dominio de aplicación de lo aprendido a los problemas tal como aparecen en la vida diaria. Se puede presentar un problema real, donde se pueda aplicar lo que se ha ido aprendiendo a lo largo del desarrollo lógico de los contenidos.

Es importante plantear la Aplicación de los conocimientos porque, la fuerza o la rapidez de aplicación de lo que se ha aprendido se va a mejorar intensamente. En particular, se deben plantear ejercicios de aplicación de las fórmulas, claves y procedimientos de solución de problemas de la vida real.

Los ejercicios o actividades son una parte esencial de la clase. Tienen la función de enseñar a pensar dentro de una determinada lógica, y a desarrollar destrezas de procesamiento de la información. Su finalidad transferir lo aprendido a las necesidades individuales y socioculturales de las personas que participan en el proceso de aprendizaje.

La función del profesor de cara a los ejercicios es triple:

- Plantear y aclarar *en qué consiste* el ejercicio
- *Ayudar* a los participantes durante el desarrollo de las tareas
- *Orientarles* a la consecución del éxito

La buena realización del ejercicio requiere:

- Tener muy claro **en qué consiste** el ejercicio, y saber cuáles son los objetivos precisos que debe alcanzar y las técnicas y métodos que debe emplear.
- El alumno debe estar convencido de la **utilidad e importancia** que el ejercicio tiene de cara a la obtención de los objetivos fijados.
- El ejercicio debe estar planteado de tal forma que se pueda obtener pronto **sensación de éxito** aunque sea a corto plazo; que pueda pensar en la posibilidad de realizarlos por sí mismo.
- Los alumnos deben dominar **todos los elementos fundamentales** implicados en el ejercicio (conocimientos, destrezas, etc).
- Demostrar con un **ejemplo**.
- El estudiante debe poseer las claves que le indiquen que el ejercicio **está bien o mal realizado**.
- El profesor durante la ejecución del ejercicio debe ayudarlo a realizar lo que verdaderamente **no sepa hacer**.
- Los resultados del ejercicio pueden **discutirse en grupo**.

SÍNTESIS EN LA EXPOSICIÓN EN EL AULA

Toda exposición tiene que tener un final, también estructurado y pensado. Entre las fases del método expositivo ocupa un lugar importante el final de la explicación, una de las partes que los profesores solemos tener menos en cuenta, ya que la clase se termina frecuentemente cuando se acaba el tiempo.

Al final de la exposición se debe hacer un resumen de las ideas principales. Se puede hacer volviendo al mapa conceptual y clarificando las ideas principales, o bien realizando, en este preciso momento, un **esquema** con los alumnos. Este momento del proceso sirve también como comprobación de lo aprendido; puede complementarse mediante observaciones **o preguntas promoviendo el feedback** respecto a la comprensión de las ideas principales expuestas.

Es importante, en este apartado llegar a una formulación muy breve pero clarificadora de las ideas que se han trabajado, pero sin las cuales no podemos decir que se haya comprendido absolutamente nada de lo que intentamos exponer para su aprendizaje; sintetizar los argumentos aportados y formular conclusiones, con la necesidad de repetir los contenidos más significativos.

La síntesis es la respuesta exacta a la pregunta: ¿de qué hemos hablado?, junto con las apreciaciones de los puntos fuertes y débiles de la exposición y recomendaciones para el trabajo posterior y para la sesión siguiente.

EL TIEMPO EN LA EXPOSICIÓN

El tiempo, tanto en la exposición como en todas las demás técnicas de enseñanza-aprendizaje, es un factor muy importante, no siempre valorado en su justa medida, que ha de tenerse en cuenta en cualquier proceso didáctico.

El efecto del tiempo tiene un impacto psicológico, porque no transcurre igual para el que habla que para quien escucha. Indudablemente, siempre parece que es más largo, el mismo tiempo, para el que escucha.

El nivel de aprendizaje logrado mediante la exposición presenta una curva ascendente al principio y luego decae bruscamente debido a la fatiga que supone tanto transmitir, como escuchar la información. Después de 20 minutos o máximo 30, dependiendo de la capacidad de atención de los oyentes, se inicia un declive de la atención. Naturalmente, esta curva varía con las cualidades psicológicas de quien expone y de quien recibe la información.

Distribución del tiempo

Para usar eficazmente el tiempo tenemos que lograr una coordinación entre dos variables; por una parte, el *tiempo de que disponemos*: una clase de una hora, un cuatrimestre, un trimestre, o un curso de x horas de duración; y, por otra parte, qué es lo que vamos a transmitir y, por ello, *tiempo que necesitamos*. Un plan funcional exige adaptar estas dos variables, ni ocupar mucho tiempo para poco contenido, porque esto mismo produce fatiga, ni dar mucho contenido en muy poco tiempo porque de la misma manera produce frustración. Por ello, tiene que ser planificado el tiempo.

En primer lugar nos planteamos:

Tiempo para qué. En este apartado debemos tener prioridades sobre los puntos esenciales y los secundarios de un contenido, ver la dificultad y su relación con un tiempo que, según nuestra experiencia, pensamos que vamos a necesitar. Pero en la interacción es cuando podemos ajustar el tiempo.

Tiempo para quién. Indudablemente, en cualquier exposición necesitamos saber con quiénes vamos a trabajar para adaptar el tiempo y la cantidad de información a las necesidades de los sujetos.

Y después planteamos *¿Cómo distribuir el tiempo?:*

- ☞ Poner una lista de los temas que vamos a trabajar en orden de importancia.
- ☞ Distribuir el tiempo entre ellos en principio en una valoración igual. Por ejemplo, si tenemos 15 aspectos que consideramos importantes incluir en una sesión y tenemos 60 minutos, teóricamente le corresponden 4 minutos por cada apartado.
- ☞ Como todos los puntos no tienen la misma importancia, se le puede dar un índice de valoración a todos los apartados, y sobre todo a las actividades que vamos a realizar. Como indicación las podemos distribuir en un sentido aproximado como sigue:

10% Introducción y motivación; 30% Planteamiento; 30% ejercicios de aplicación; 15% Síntesis; 10% Evaluación; 5% Final.

Los tiempos pueden ser planificados, pero también tienen que ser adaptados durante la exposición

CONTROL/EVALUACIÓN EN LA EXPOSICIÓN

El control en este momento trata de establecer una relación entre lo que se ha aprendido y lo que se pretendía; es un balance entre el debe y el haber. En el caso de que existan diferencias se intentará averiguar sus causas para poder corregirlas.

La *evaluación* no debe entenderse como un castigo por la falta de atención de los alumnos, sino que debe servir de *orientación* y *motivación del aprendizaje* de los alumnos.

En cuanto al profesor:

- Se intenta constatar si el camino elegido y los medios aplicados han sido eficaces. En este sentido, la evaluación afecta a la propia metodología de exposición, que como otros métodos tiene sus ventajas e inconvenientes.
- Una ayuda para saber cuál es el grado de aprovechamiento de los participantes y el nivel alcanzado por ellos, con vistas a tomar las medidas necesarias para seguir por el mismo camino o intentar mejorar la ruta.

En cuanto al/os alumnos/s

- Un intento de valorar la comprensión de las explicaciones y actividades realizadas.
- Un reforzamiento de la motivación al poder constatar los logros.
- Conseguirlos, o también intentar aprovechar los errores para el siguiente proceso de aprendizaje.

Detectar errores

El error es un concepto didáctico que, junto al de tareas, es clave en la actividad formativa. *La negación y el error como principios de racionalidad* suponen un procedimiento ligado a la adquisición de conocimiento. El error se convierte en instrumento de verificación de hipótesis; la ciencia progresa gracias al error. Khun acuña el término **constructividad del error** considerándolo como la toma de conciencia y utilización de las contradicciones, absurdos y errores, con objeto de facilitar la comprensión de la realidad para resolver situaciones problemáticas.

El enfoque didáctico del error consiste en el uso de su condición constructiva y creativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fases de tratamiento del error:

- **Detección**, localizarlo.
- **Identificación**, descripción y análisis de las causas del mismo.
- **Corrección** de la resolución incorrecta del problema.
- **Rectificación**, asimilación de la forma correcta.

MÓDULO 9

**ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL
APRENDIZAJE UNIVERSITARIO**

ENFOQUES DE APRENDIZAJE

El intentar que los alumnos universitarios desarrollen habilidades intelectuales más allá de la posesión de un almacén de contenidos y habilidades técnicas sobre un tema, es un objetivo esencial al que dirige su atención la enseñanza universitaria. Sin embargo, ¿por qué los alumnos universitarios poseen una gran cantidad de contenidos teóricos sin comprender el significado de esos contenidos y su aplicación directa a la práctica?. El estilo de aprendizaje que el profesor universitario utiliza para la presentación y estructuración de los contenidos que enseña, es esencial para desarrollar en los alumnos habilidades intelectuales de aplicación y generalización o habilidades de memorización e imitación.

El propósito de la educación universitaria reside principalmente en desarrollar en los alumnos habilidades intelectuales que vayan más allá de la mera adquisición de contenidos y habilidades técnicas, consiguiendo alcanzar una visión crítica y personal de las distintas realidades profesionales. Para la adquisición de estas habilidades intelectuales y críticas, en la mayor parte de las áreas y materias universitarias, se requiere la combinación y relación de ideas, de tal modo que el conocimiento pueda ser usado efectiva y útilmente en escenarios reales.

Los profesores universitarios intentan así que sus estudiantes aprendan a analizar lo desconocido para valorar la solución de problemas de forma crítica y personal y aprendan a aplicar las ideas explicadas en la clase al mundo exterior. Esperan que la comprensión de las materias que imparten sirva para modificar la visión del mundo que tienen los alumnos, futuros profesionales de distintas áreas y materias.

Pero ¿es cierto que los alumnos consiguen una visión crítica y personal para resolver los problemas reales con los que se enfrentarán en el mundo profesional real?, ¿por qué los alumnos reciben a menudo grandes cantidades de conocimiento y fracasan en explicar y comprender este conocimiento?

Algunas de las **explicaciones posibles** a estos fenómenos podrían ser:

- ☞ A los alumnos sólo se les exige la reproducción o imitación del conocimiento, habilidad que requiere exclusivamente la adquisición de un conocimiento factual, conocimiento que es útil en un número reducido de situaciones.
- ☞ Gran parte del conocimiento aprendido no tiene ninguna relevancia para ellos (pues sólo esperan superar el examen) e incluso no tiene ninguna conexión con el mundo real.

Esta última explicación nos introduce a plantear una cuestión problemática básica: “los resultados en el aprendizaje dependen de las exigencias y requisitos que se establezcan como criterios de comprobación del grado de aprendizaje adquirido”. Por tanto, se debería estar muy atento a lo que se pide que el alumno demuestre como prueba de que ha adquirido el dominio del nuevo aprendizaje.

Para explicar la importancia de este hecho ponemos el **siguiente ejemplo**, donde podemos apreciar dos formas distintas de actuación del profesorado universitario que producen resultados diferentes en el aprendizaje.

Dos profesores universitarios trabajando un mismo texto: a) uno de ellos exige a los alumnos que se centren en analizar las conclusiones del texto y que intenten explicar las intenciones del autor al elaborar el texto; b) el otro sólo está interesado en que los alumnos dividan las partes del texto. El resultado es que los alumnos del primer profesor recuerdan el texto, sus partes y conclusiones, los del segundo profesor recuerdan exclusivamente algunos trozos del texto, no recuerdan sus conclusiones y su significado.

¿Por qué ocurren estas diferencias en los resultados del aprendizaje?

Una respuesta podría ser la que destaca la naturaleza de la relación entre los estudiantes y la tarea de lectura. A los estudiantes del segundo grupo:

- no se les pide que busquen el significado del texto y la intención de su autor,
- no comprenden el artículo porque no han intentado comprenderlo,
- se concentran sobre sus partes constituyentes más que en la relación total de sus partes,
- se centran en frases y palabras separadas del texto, más que en el significado que esas frases y palabras pueden tener dentro del texto,
- no se les pide ninguna exigencia personal, no se les pide que se impliquen personalmente en la tarea, pues el trabajo debe ser terminado por exigencias exteriores a ellos,
- lo único que les interesa es memorizar detalles del artículo, porque saben que más tarde se van a hacer preguntas sobre él.

Una consecuencia de esta aproximación superficial hacia la lectura es que a los alumnos les cuesta diferenciar entre la idea principal y los comentarios que sirven de ejemplo o apoyan la idea, entre las interpretaciones y las conclusiones del texto, entre los puntos principales y los detalles secundarios. Es también difícil que puedan recordar ideas y hechos del texto que leen.

El otro grupo que se implica en la tarea lo realiza de forma diferente. El primer grupo:

- experimentan las situaciones de aprendizaje como situaciones que les exigen la extracción del significado personal del texto,
- no está agobiado por memorizar detalles para responde a las preguntas que se van a hacer sobre el artículo,
- intentan comprender el mensaje del autor buscando las conexiones dentro del texto, buscando su estructura profunda, relacionando el texto con el mundo real o con lecturas previas,

- el trabajo que realizan puede definirse como una búsqueda de significado activo,
- no intentan memorizar los puntos principales que constituyen la lectura,
- recuerdan las ideas y la evidencia utilizada para apoyar estas ideas,
- el texto no es un fin en sí mismo sino un medio para comprender el mensaje del autor.

Este ejemplo nos lleva a plantear algunos indicadores que nos permiten diferenciar dos **perspectivas o enfoques de aprendizaje, uno profundo y otro superficial:**

“ **Desde el enfoque de aprendizaje profundo:**

- se pide que los estudiantes se interesen por la búsqueda del significado
- se opta por una forma holística para considerar el contenido de aprendizaje, manteniendo la estructura a través de la integración del todo y de las partes, relacionando sus componentes en una estructura conectada.
- los alumnos se implican activamente en la tarea de aprendizaje.

“ **Desde el enfoque de aprendizaje superficial:**

- se busca el recuerdo memorístico de los datos del texto
- se opta por una forma atomista en la que se separan los componentes de una secuencia singular en hechos que se mantienen aislados.
- los alumnos muestran una implicación pasiva de reproducción de lo aprendido.

1. Identificación general del estilo de aprendizaje que fomentas en clase

Para llevar a cabo la *identificación del estilo de aprendizaje que aplicas en clase*, aspecto que es considerado el tema de investigación o problema sobre el que vas a iniciar este proceso de reflexión/investigación personal, puedes utilizar el siguiente proceso de recogida y análisis de datos que exponemos a continuación.

Como podrás comprobar el proceso de investigación que proponemos avanza utilizando la modalidad de reflexión por parejas. Puedes apoyarte en algún compañero de tu departamento para seguir el proceso que analiza el estilo de aprendizaje que promueves en clase.

1.1. Recogida de datos:

Para conseguir una visión general de cuál es el **estilo de enseñanza/aprendizaje** que se utiliza en clase desde una perspectiva personal, cada uno de los miembros de la pareja puede responder al siguiente **cuestionario**:

1) La forma de estructurar y organizar la presentación de un contenido la hago de manera holística (centrándome en el todo y a partir de ahí trabajando sus componentes)	Sí	No
2) La forma de estructurar y organizar la presentación de un contenido la hago de forma atómica (centrándome en las partes, haciendo segmentos del todo)	Sí	No
3) La forma de estructurar y organizar la presentación de un contenido la hago unas veces de forma holística y otras de forma atómica, dependiendo del contenido	Sí	No
4) Relaciono el nuevo conocimiento con el previo	Sí	No
5) Relaciono las ideas teóricas con la experiencia diaria	Sí	No
6) Relaciono el conocimiento con distintas fuentes	Sí	No
7) Me centro en establecer pautas de memorización de la información para el examen	Sí	No

8) <i>Presento los contenidos en un orden, aunque éste no requiera que los contenidos que se presentan estén relacionados</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
9) <i>Los aspectos a los que doy más importancia cuando presento un contenido se centran en el significado profundo del contenido (por ejemplo la intención del autor)</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
10) <i>Los aspectos a los que doy más importancia cuando presento un contenido se centran en los aspectos superficiales del contenido (por ejemplo el nivel de dificultad, las fechas de publicación... etc.</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>

1.2. Análisis de datos

Una vez contestado al cuestionario la pareja puede mantener una sesión conjunta en la que se comentan las respuestas dadas al cuestionario anterior. Para analizar el cuestionario hay que tener presente en qué **categoría de estilos de aprendizaje** se identifican los distintos items que lo componen:

- Un estilo superficial (items: 2 – 7 – 8 – 10)
- Un estilo profundo (items : 1 – 4 – 5 – 6 – 9)

A partir de aquí cada miembro puede plantear posibles justificaciones y suposiciones de su actuación en relación al estilo de aprendizaje que cree que mantiene en clase, y verificar, hasta qué punto su pensamiento sobre el estilo que utilizas se corresponde con la realidad de su actuación en clase, hasta qué punto, su perspectiva teórica personal se verifica y confirma desde la práctica.

Para ello os sugerimos que os impliquéis en otro proceso de recogida y análisis de datos, que a continuación exponemos.

2. Verificación del estilo de aprendizaje que se proporciona en clase desde la práctica

Para verificar hasta qué punto la creencia acerca del estilo de aprendizaje que desarrollas y aplicas en clase es real o no, se puede *pasar a realizar el siguiente proceso de recogida y análisis de datos:*

2.1. Recogida de datos

Para recoger los datos que permitan verificar los posibles problemas relacionados con el estilo de aprendizaje se parte de un guión de observación, que aparece a continuación. Uno de los miembros de la pareja adopta la postura del observador del otro. Una vez realizada la observación de su clase, se cambian los papeles de observador y observado.

El **guión de observación** que se utiliza para recoger los datos es el mismo en las dos sesiones de observación.

<i>Enfoques de Aprendizaje</i>	<i>Momentos del desarrollo de la clase y contenido donde se refleja cada indicador</i>					
Estilo profundo	<i>Inicio</i>	<i>Contenido</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Contenido</i>	<i>Final</i>	<i>Contenido</i>
<i>Se centra en lo significativo (intención, utilidad....)</i>						
<i>Relaciona el nuevo conocimiento con el previo</i>						
<i>Relaciona las ideas teóricas con la experiencia diaria</i>						
<i>Relaciona el conocimiento con diferentes fuentes</i>						
<i>Distingue la evidencia del argumento</i>						
<i>Organiza y estructura el contenido en un todo coherente</i>						
Estilo superficial	<i>Momentos del desarrollo de la clase y contenido donde se refleja cada indicador</i>					
<i>Se centra en los signos (fechas, fórmulas...)</i>						
<i>Se centra en partes no relacionadas de la tarea</i>						
<i>Se centra en memorizar la información para el examen</i>						
<i>Asocia los hechos con los conceptos de forma no reflexiva</i>						
<i>Trata las tareas como una imposición externa</i>						
<i>Fracasa en distinguir los principios de los ejemplos</i>						

Los guiones de observación pueden ser utilizados para recoger datos de todas las sesiones que la pareja determine como necesaria para obtener una visión detallada del tipo de estilo de aprendizaje con el que identifica cada uno desde la práctica.

2.2. Análisis de datos

Una vez recogido el guión de observación, se puede analizar de forma conjunta entre los dos profesores, **atendiendo fundamentalmente a:**

- Aspectos o indicadores que más se repiten de la estructura profunda y superficial.
- Aspectos o indicadores que no aparecen en la estructura profunda y en la superficial.
- Momentos de la clase en los que se producen la aparición de los distintos indicadores (al inicio de clase, en el desarrollo, al final de clase)
- Tipo de contenido que se trabaja con estructura profunda y superficial.
- Momentos en los que se trabajan los distintos contenidos desde una estructura profunda y superficial.

Propuesta de Mejora

Una vez analizados los datos se mantiene una sesión conjunta final que puede ser una prolongación del análisis anterior, donde se comentan los análisis realizados y se plantean propuestas de mejora que pueden quedar anotadas como un compromiso general de mejora, para ser revisadas en un tiempo posterior.

Evaluación de la mejora

El procedimiento para evaluar las propuestas de mejora puede consistir en realizar el mismo proceso de observación y de análisis al

año siguiente, y considerar hasta qué punto y comparando el guión de observación recogido en fecha anterior, refleja cambios o no, y en qué aspectos y el porqué de los cambios.

Variante- “Análisis de los estilos de aprendizaje de todos los miembros de un mismo departamento”

El que todos los miembros de un mismo departamento obtengan datos acerca del estilo de aprendizaje que prima en sus clases, mediante la utilización de este guión de observación (o de estrategias similares), proporcionaría datos sobre el grado de coherencia metodológica entre los miembros de un mismo departamento.

Así, a la vez que se profundizaría en la teoría personal que posee cada miembro del equipo de profesores de un departamento sobre el estilo de aprendizaje más adecuado, se delimitarían los elementos sobre los que trabajar para alcanzar un objetivo común.

MOTIVACIÓN PROPORCIONADA POR EL PROFESOR

La motivación que muestran los alumnos hacia el aprendizaje es una de las variables esenciales que explican los logros o fracasos académicos. Según como esté de motivado el alumno hacia el aprendizaje, manifestará conductas de atención y participación activa en clase, o todo lo contrario. El estudio de la motivación es pues el análisis de los distintos factores que se producen en la interacción de la persona con su entorno, permitiéndonos comprender porque unas conductas priman sobre las otras.

La teoría básica sobre motivación se fundamenta sobre las **siguientes premisas:**

- “ En la vida de un individuo hay dos fuerzas opuestas inherentes que actúan recíprocamente para motivarle. La primera tiende al equilibrio (estabilidad, homeostasis, constancia, congruencia, consonancia..), mientras que la segunda, mucho más difícil de identificar, lleva al individuo a buscar un cambio o desequilibrio (incertidumbre, excitación, actividad....).
- “ Las personas se ven impulsadas a actuar principalmente por las consecuencias inmediatas que produce la conducta (motivación reactiva), como por ejemplo la reducción de tensión.., aunque también podemos tener el caso de la realización de conductas que se hacen atendiendo a una previsión de resultados a largo plazo, como por ejemplo los resultados académicos.
- “ Las razones para llevar a cabo una conducta determinada pueden ser debidas a una motivación intrínseca (interior al individuo) o a una motivación extrínseca (exterior al individuo basada en recompensas y castigos). La motivación intrínseca se asocia con rasgos de personalidad como pueden ser el orgullo en el éxito y la vergüenza en el fracaso, y se asocia también con la satisfacción personal por el resultado de su propia conducta y por el placer de percibir el control sobre ella.

La motivación extrínseca se relaciona con la recompensa a largo y a corto plazo, y en ella podemos considerar un factor normativo o moral, es decir, un sentimiento de obligación de aprender. El valor normativo se asocia con las demandas sociales que el sistema (padres, profesores, instituciones,,,) ejerce sobre los individuos

Tanto al hablar de motivación externa como de motivación interna hay que considerar dos elementos esenciales : “*el instinto exploratorio*” y el “*estado de la curiosidad*”. Los individuos suelen reaccionar con una conducta exploratoria en los ámbitos desconocidos, pues la curiosidad es un estado de tensión que viene provocado por un entorno incierto y la necesidad de una respuesta a un conflicto. Cuando las discrepancias con el entorno son moderadas se produce una exploración positiva, pero si las discrepancias con el entorno son extremas se llega a un retraimiento de la conducta exploratoria del individuo.

Los educadores interesados en motivar a los alumnos deben manipular el nivel de curiosidad y exploración en el aula, teniendo presente que, existen distintos rasgos de la personalidad de los alumnos que afectan y determinan el ambiente en el aula, pues los alumnos muy curiosos prefieren entornos menos estructurados, mientras que los menos curiosos prefieren trabajar en situaciones en las que las instrucciones sean claras, precisas y concretas.

Cuando se hace referencia a la manipulación del nivel de curiosidad debemos tener presente el término “ansiedad” que surge en el individuo cuando los estímulos externos son abrumadores e inciertos. Si por ejemplo, un individuo se enfrenta con un exceso de variabilidad y se siente agobiado por la incertidumbre, la excitación aumenta hasta un grado elevado, produciendo un efecto negativo que lleva al retraimiento. Algunos psicólogos prefieren identificar esta situación como ‘miedo’, más que como ‘ansiedad’.

El término “ansiedad del test” se ha introducido para describir el miedo a realizar pruebas o exámenes, pues se afirma que a algunos estudiantes les afecta negativamente tener que realizar actos desafiantes juzgados externamente, produciendo resultados más pobres que si no se hiciese un juicio externo. De todas formas, existen algunos autores que rebaten esta teoría diciendo que esta ansiedad (también llamada “ansiedad del resultado”) tanto puede facilitar como debilitar el resultado.

Para profundizar en el concepto de motivación intrínseca, hay que hacer referencia al término “*logro como motivación*”. La necesidad de logro se suele considerar una característica importante de la personalidad del individuo y afecta a su comportamiento en todas las facetas de su vida, incluida la educación. Las personas con una gran necesidad de alcanzar “sus metas” están interesadas en su propia perfección, más que en las compensaciones extrínsecas que pueda reportar, como notas, prestigio, premios, dinero..., prefieren grandes compensaciones del logro de metas desafiantes a largo plazo, antes que pequeñas compensaciones inmediatas de metas poco atractivas y estimulantes.

Las expectativas que los sujetos presentan ante el logro y consecución de distintas metas, también es un elemento esencial cuando consideramos el tema de la motivación hacia el aprendizaje. La investigación sobre motivación ha demostrado que a mayor expectativa de éxito (es decir, de probabilidad subjetiva) más probabilidad de que una persona haga el esfuerzo requerido para alcanzarlo. Esto implica que la razón principal de las deficiencias en la motivación puede ser una baja expectativa de éxito: los estudiantes pueden estar desmotivados, es decir, pueden dejar de intentar y persistir, incluso ante resultados esperados de alto valor, si dudan de sus posibilidades para obtener tales resultados. Se ha observado que las expectativas de bajo nivel de éxito están asociadas con niveles más reducidos de consecución de conductas. Las bajas expectativas de éxito se asocian a niveles bajos de motivación.

Las expectativas de los profesores respecto al nivel de logro que alcanzarán sus alumnos, influye y determina el nivel de expectativa de los propios alumnos. De este modo, los estudiantes cuyos profesores no esperan de ellos grandes éxitos, son menos elogiados y criticados y, a menudo, más ignorados que aquellos estudiantes de los que se esperaba tener grandes éxitos. Así, este modelo de refuerzo conduce al estudiante a una baja expectativa de éxito.

De manera similar, los modelos diferenciales de actuación según sexo pueden producir diferentes atribuciones de éxito y fracaso, y consecuentemente un nivel más bajo de expectativas de éxito. Por ejemplo, el caso típico de las “niñas en matemáticas” y los “niños en lengua”.

El nivel de expectativa puede también verse afectado por el establecimiento de objetivos por y para el individuo. La investigación

realizada sobre el tema de “objetivos” ha demostrado que la determinación de un objetivo de alto nivel, claro y específico, aceptado por el individuo, conduce a un nivel más elevado de motivación y producción de conductas correctas, que un objetivo general y poco definido. También se ha demostrado que los subobjetivos a corto plazo incrementan el esfuerzo y la persistencia en una tarea. Un objetivo específico a corto plazo (subobjetivo próximo), induce a una expectativa suficientemente clara y elevada para motivar al individuo.

Hasta aquí se ha hecho referencia al tema de la motivación intrínseca, pero también existe una motivación extrínseca inherente a las situaciones en que el origen de la recompensa o del castigo es externo al individuo y está bajo control de otras personas que determinan la conveniencia de la conducta del individuo. Las personas están motivadas para acrecentar al máximo la satisfacción y minimizar la insatisfacción.

La naturaleza de la recompensa o del castigo es muy variable, pues tanto puede tratarse de declaraciones verbales de elogio y satisfacción, como de premios o castigos físicos, o signos de aprobación o desaprobación. Todo eso motiva porque sirve para fomentar o acabar con algún tipo de conducta, variar su frecuencia, intensificarla o debilitarla.

Para profundizar en la **reflexión del significado de la motivación** académica, también debemos considerar una serie de **aspectos determinados por la figura y el papel que desempeña el profesor/a universitario en la clase**, aspectos que son variables que influyen de manera decisiva en la motivación de los alumnos/as.

- “ El trato que proporciona el profesor a los alumnos y el ambiente de trabajo que fomenta en clase, son dos variables que determinan el nivel de motivación de los alumnos. El profesor que establece un ambiente de respeto y aceptación de sus alumnos por igual, que recompensa y produce un feed-back adecuado a todos sus alumnos por igual, es más motivador. El profesor que fomenta un ambiente de participación y de implicación de todos los alumnos, que fomenta el trato igualitario entre los alumnos es más motivador.

- “ Las características o rasgos de la personalidad del profesor, son también elementos motivadores que habría que considerar, pues las investigaciones demuestran que los alumnos se sienten más estimulados y motivados a trabajar con profesores que son justos y honestos, aunque sean estrictos en las exigencias curriculares; por el contrario no aceptan y, por lo tanto, no se sienten estimulados ni motivados a implicarse en materias de profesores que son injustos y poco honestos.
- “ La concepción que tenga el profesor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje también es un factor de motivación del alumnado universitario: a) el profesor que va cediendo responsabilidad en el proceso de aprendizaje a los alumnos es más motivador que el que toma todas las decisiones de forma aislada; b) el profesor que considera que todos los alumnos/as pueden alcanzar el máximo nivel de rendimiento, pues las capacidades para dominar la asignatura pueden ser desarrolladas en todos los alumnos por igual, son más motivadores que aquellos/as que consideran que las capacidades son innatas y por lo tanto algunos alumnos conseguirán mejores resultados que los otros, sin poder hacer nada para resolver este problema.

1. Identificación del tipo de motivación que proporcionas en clase desde distintas perspectivas

Para llevar a cabo una primera aproximación al tipo de motivación que proporcionas en clase, que permita empezar a identificar los aspectos sobre los que sería interesante mejorarte, puedes iniciar el siguiente proceso de recogida y análisis de datos que a continuación explicamos:

1.1. Recogida de datos

Los datos que interesa recoger para comenzar a tener una primera aproximación del tipo de motivación que proporcionas en clase, deben provenir tanto de tu propia perspectiva como de la perspectiva de tus alumnos/as. Los datos que provienen de tu perspectiva hacen referencia a lo que tú crees que es el desarrollo de tu clase y descubren tu teoría personal acerca de la motivación de los alumnos, los

datos que provienen desde la perspectiva de los alumnos/as proporcionan una visión más real de la motivación que proporcionas en clase, pues elimina el carácter subjetivo que puede tener tu punto de vista.

A continuación presentamos dos **cuestionarios**, uno para pasar a los alumnos y otro para los profesores/as:

CUESTIONARIO PARA PASAR A LOS ALUMNOS/AS

1) <i>Te sientes seguro y aceptado en clase</i>	1	2	3	4	5
2) <i>Te sientes recompensado</i>	1	2	3	4	5
3) <i>Se plantean experiencias nuevas que estimulan tu aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
4) <i>Tienes la responsabilidad sobre tu propio aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
5) <i>Te sientes aceptado por los miembros de tu clase</i>	1	2	3	4	5
6) <i>Logras lo que pretendes conseguir</i>	1	2	3	4	5
7) <i>Te encuentras en situaciones de ansiedad provocadas por el trato del profesor</i>	1	2	3	4	5
8) <i>Te encuentras en situaciones de ansiedad provocadas por la amplitud de la materia</i>	1	2	3	4	5
9) <i>Te encuentras en situaciones de ansiedad provocadas por la poca comprensión de la materia</i>	1	2	3	4	5
10) <i>Piensas que lograr los objetivos de esta materia requiere poseer unas capacidades innatas que son imposibles de alcanzar</i>	1	2	3	4	5
11) <i>Piensas que puedes lograr los objetivos de la materia aunque no poseas las capacidades que se exigen, pues trabajando sobre ellas se pueden adquirir, desarrollar e incrementar</i>	1	2	3	4	5
12) <i>El profesor sólo nos estimula con la realización de exámenes</i>	1	2	3	4	5
13) <i>El profesor promueve en nosotros un tipo de motivación personal</i>	1	2	3	4	5

14) <i>A mi sólo me interesa la nota</i>	1	2	3	4	5
15) <i>Al profesor sólo le interesa la nota</i>	1	2	3	4	5
16) <i>A mi me interesa el logro de los objetivos que yo me he propuesto alcanzar</i>	1	2	3	4	5
17) <i>Los resultados de mi actuación los obtengo a corto plazo</i>	1	2	3	4	5
18) <i>El profesor me sitúa en situaciones de riesgo y de desafío que son realmente interesantes</i>	1	2	3	4	5
19) <i>El profesor estimula mi curiosidad</i>	1	2	3	4	5
20) <i>El profesor es honesto y justo</i>	1	2	3	4	5
21) <i>El desarrollo de esta asignatura coincide con las expectativas que tenía sobre ella</i>	1	2	3	4	5
22) <i>El profesor tiene claro los objetivos que quiere conseguir y nos los transmite para que los compartamos y los trabajemos</i>	1	2	3	4	5
23) <i>El desarrollo de la clase es cierto, estable y seguro, siempre igual</i>	1	2	3	4	5
24) <i>El desarrollo de la clase es cambiante y estimulador</i>	1	2	3	4	5
25) <i>El desarrollo de la clase es inseguro, demasiado cambiante lo cual produce ansiedad</i>	1	2	3	4	5
26) <i>Se producen situaciones en clase de desequilibrio que nos permiten generar una ansiedad y excitación motivadora para la adquisición de los nuevos contenidos</i>	1	2	3	4	5
27) <i>Las situaciones de exámenes que se producen en clase provocan en mi un grado alto de ansiedad</i>	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/A

1) Proporcionas seguridad y aceptación en clase	1	2	3	4	5
2) Proporcionas recompensas en clase	1	2	3	4	5
3) Proporcionas nuevas experiencias que estimulan el aprendizaje	1	2	3	4	5
4) Cedes la responsabilidad a los alumnos sobre su propio aprendizaje	1	2	3	4	5
5) Aceptas a todos los miembros de la clase	1	2	3	4	5
6) Haces conscientes a los alumnos de sus propios objetivos	1	2	3	4	5
7) La explicación de la materia que impartes es insuficiente y genera ansiedad en los estudiantes					
8) En clase se generan situaciones de ansiedad provocadas por la amplitud de la materia que exiges	1	2	3	4	5
9) Generas situaciones de ansiedad provocadas por el trato que proporcionas	1	2	3	4	5
10) Piensas que lograr los objetivos de esta materia requiere poseer unas capacidades innatas que son imposibles de alcanzar por todos los alumnos/as	1	2	3	4	5
11) Piensas que se pueden lograr los objetivos de la materia aunque no se posean las capacidades que se exigen, pues trabajando sobre ellas se pueden adquirir, desarrollar e incrementar	1	2	3	4	5
12) Estimulas fundamentalmente la realización de los exámenes y el alcanzar resultados muy buenos en ellos	1	2	3	4	5
13) Promuevo un tipo de motivación personal	1	2	3	4	5
14) A los alumnos sólo le interesa la nota	1	2	3	4	5
15) Fomentas que los alumnos establezcan sus propios objetivos y que se propongan alcanzarlos lo mejor posible	1	2	3	4	5
16) Los resultados de la actuación de los alumnos las das a corto plazo	1	2	3	4	5

17) <i>Sitúo a los alumnos en situaciones de riesgo y de desafío que son realmente interesantes</i>	1	2	3	4	5
18) <i>Estimulo la curiosidad de los alumnos</i>	1	2	3	4	5
19) <i>Soy honesto y justo en la toma de decisiones relativas a los aspectos docentes</i>	1	2	3	4	5
20) <i>Hago coincidir la asignatura con las expectativas que tienen los alumnos/as sobre ella</i>	1	2	3	4	5
21) <i>Tengo claros los objetivos que quiero conseguir y los transmito para que los alumnos/as los compartan y los trabajen</i>	1	2	3	4	5
22) <i>Mantengo una estructura en clase, cierta estable y segura, siempre igual</i>	1	2	3	4	5
23) <i>El desarrollo de mi clase es cambiante y estimulador</i>	1	2	3	4	5
24) <i>El desarrollo de la clase es inseguro, cambiante lo cual produce ansiedad</i>	1	2	3	4	5
25) <i>Produzco en clase situaciones de desequilibrio que permiten generar una ansiedad y excitación motivadora para la adquisición de los nuevos contenidos</i>	1	2	3	4	5
26) <i>En clase no produzco situaciones de desequilibrio para alcanzar nuevos contenidos, se mantiene un ambiente monótono</i>	1	2	3	4	5
27) <i>Las situaciones de exámenes producen en los alumnos un grado alto de ansiedad</i>	1	2	3	4	5

1.2. Análisis de datos

Para analizar estos datos, interesa que conozcas que los cuestionarios son equivalentes, es decir, se componen de las mismas preguntas formuladas para ser contestadas por los alumnos y para ser contestadas por ti. Con ello, podrás confrontar las distintas perspectivas que se tienen sobre el tema de la motivación que proporcionas en clase, pudiendo contrastar tu teoría o creencia personal acerca de lo que haces en clase y la perspectiva de los alumnos/as que te sitúan en la realidad.

Los cuestionarios de los alumnos deben ser analizados contando (recuento de frecuencias) las respuestas que dan a los distintos items. Una vez obtenidos las puntuaciones totales de las respuestas de los alumnos, puedes empezar a comparar perspectivas para cada uno de los items, comparación que te lleva a iniciar un proceso de reflexión para explicar la igualdad o desigualdad de las perspectivas para cada uno de los aspectos que se recogen en estos cuestionarios sobre motivación.

Con este análisis, puedes comparar una visión real de cómo es tu práctica con tu creencia personal sobre el tipo de motivación que proporcionas en clase. Pero consideramos que esta reflexión queda **incompleta si no te introduces en una verificación de las conductas que llevan a dar a los alumnos un tipo de motivación concreta**, por eso a continuación pasamos a explicar un nuevo proceso de reflexión que requiere el siguiente proceso de recogida y análisis de datos.

2. Verificación de las Conductas de Motivación

Para comprobar hasta qué punto los planeamientos expresados en el cuestionario son verificados en clase, se puede iniciar otro proceso de recogida y análisis de datos, apoyándose en un compañero que entra a observar tu clase o utilizando la grabación en vídeo de tu clase.

2.1. Recogida de datos

Para realizar la recogida de datos que te permita verificar las distintas opiniones que pueden surgir en la fase anterior de identificación de problemas relativos al ámbito de la motivación que proporcionas en clase, te sugerimos trabajar apoyándote en la observación que puede realizar un compañero.

Para realizar la observación de tu práctica, tu compañero puede fijar su atención en una serie de aspectos sobre el tema de la motivación en clase que quedan recogidos en el siguiente **guión de observación:**

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

	Tipo de Conducta	Individual	Colectiva
<i>Seguridad</i>			
<i>Recompensa</i>			
<i>Nuevas experiencias</i>			
<i>Ceder responsabilidad</i>			
<i>Aceptación</i>			
<i>Logro de objetivos</i>			
<i>Trato del profesor</i>			
<i>Amplitud de materia</i>			
<i>Incomprensión materia</i>			
<i>Capacidades inamovibles</i>			
<i>Capacidades posibles de desarrollo</i>			
<i>Rigidez</i>			
<i>Justicia-honestidad</i>			
<i>Feedback inmediato</i>			
<i>Feedback con retraso</i>			
<i>Situaciones de desafío y riesgo</i>			
<i>Logro de expectativas</i>			
<i>Fomento curiosidad</i>			

Se sugiere la utilización de este guión de observación, pero esto no quiere decir que deba utilizarse de forma exclusiva, ya que es posible que tu interés se centre sobre algún aspecto en especial que te resulte importante analizar con detalle y que no esté recogido en este guión de observación, o que algunos de los aspectos que este guión de observación sugiere recoger no te parezcan importantes. Por tanto, deberás preguntarte por la forma más adecuada para recoger los datos que te interesan y el tipo de análisis que podrás realizar sobre los datos recogidos.

2.2. Análisis de datos

Mediante una entrevista que se lleva a cabo con el compañero que ha realizado la observación de tu conducta en clase, puedes iniciar un proceso de reflexión al aclarar el porqué de tu actuación en clase.

Este análisis permite incidir en el porqué, el cómo, el dónde, el cuándo de tu actuación en clase, de las implicaciones sociales que tiene tu conducta, llevándote a ser consciente de aspectos que quizás han pasado desapercibidos para ti a lo largo del tiempo.

Propuestas de Mejora

De este análisis último pueden surgir una serie de propuestas de mejora, generales o específicas, sobre algún aspecto de la motivación que quiera ser trabajado y modificado.

Evaluación de la Mejora

Para comprobar el grado en que la mejora iniciada se ha conseguido implantar en tu práctica, puedes pasar al año siguiente el cuestionario sobre motivación en clase a los alumnos. Al analizar sus datos podrás comprobar hasta qué punto y en qué medida se ha modificado tu actuación.

También puedes solicitar la ayuda de tu compañero para comprobar si se aprecia en tu conducta alguna modificación, o tomar vídeos de tu actuación en clase y analizarlos con detenimiento para descubrir cambios y mejoras.

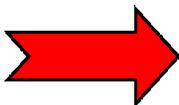
CLIMA DE CLASE

Crear una atmósfera agradable de aprendizaje en clase es esencial para producir una enseñanza de calidad, por esto conviene analizar el clima de clase o la atmósfera que se respira dentro de las aulas universitarias.

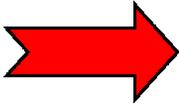
El análisis del clima de clase interesa por dos motivos esenciales: a) por un lado es un indicador de la existencia de nivel de satisfacción y de bienestar que se respira en clase y del tipo de relación entre los miembros de un grupo, b) por otro lado, es un medio para descubrir los valores que definen el tipo de orden moral dentro de la clase, haciendo explícitos los códigos y principios de interacción que contribuyen a la educación social, ética y moral del alumnado.

Pero el análisis del clima o ambiente de clase es un tema difícil, pues las relaciones que se establecen entre los miembros de una clase desafían a cualquier análisis, quizás porque las relaciones son el producto de interacciones sutiles, particulares y complejas. Pero aún sabiendo las dificultades inherentes que tiene cualquier análisis de las relaciones de clase, el profesor reflexivo debe tener un esquema de referencia para considerar y analizar en todo momento este tema.

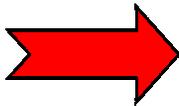
El ambiente de clase está determinado o es definido a partir *del 'clima socio-emocional que se crea en clase'*. Así se pueden descubrir **distintos tipos de ambientes**, determinados por una serie de factores. Entre ellos podemos destacar los siguientes:



La acción directa del profesor que puede actuar de una forma directiva, neutral, proporcionando apoyo, estructurando y resolviendo problemas, etc.



El grado en que desarrolla una **aceptación de todos los alumnos**, es decir el reconocimiento y la aceptación de los alumnos tal y como son, *una aceptación auténtica*, lo cual implica que tal aceptación es real y es sentida verdaderamente, y *un nivel de empatía* adecuado para establecer un sistema de relaciones comprensivo.



Los procesos de **“negociación”** (Martínez Rodríguez, 1999) y **“consenso acordado”** (Pollard, 1993) para el establecimiento del sistema de normas y valores aceptados en clase, así como para el establecimiento de la dinámica de las relaciones entre el profesor y los alumnos. El consenso acordado se basa en el reconocimiento del interés legítimo de la gente y en el reconocimiento de la dignidad tanto del profesor como de los alumnos. Al aceptar estos dos aspectos se está considerando que la imagen de las personas que están en clase no puede ser amenazada bajo ningún pretexto, por lo tanto, todos deben ser considerados miembros activos implicados en la construcción del sistema de normas y reglas de clase.

Pero llegar a un consenso acordado sobre el sistema de reglas y normas que van a establecer la dinámica de relaciones dentro de una clase y van a determinar el comportamiento aceptado, no surge de forma espontánea. Este consenso sobre el sistema de normas debe surgir a partir de la iniciativa del profesor, el cual intenta establecer reglas de actuación básicas que sean comprendidas y aceptadas por todos. Este sistema de reglas de actuación básicas recoge aspectos como por ejemplo: las formas de relación entre compañeros, la toma de postura ante el trabajo de clase, las formas de intervención y participación en clase, etc.

Cuando se establece un consenso acordado para el establecimiento de las reglas básicas de funcionamiento en clase que es negociado entre el profesor y los alumnos, no sólo se aceptan las reglas de cara al exterior, sino que los alumnos las aceptan internamente. Son aceptadas por la mayoría de la clase y comienzan a quedar institucionalizadas en la vida del aula.

En el caso concreto del contexto universitario, el sistema de normas de comportamiento parece estar asumido desde siempre, sustentado en un sistema de relaciones jerárquicas, autoritarias y no participativas. Incluso, se podría hablar de la existencia de normas tácitas que nunca se hacen abiertamente explícitas, como por ejemplo, las cuestiones relativas al tipo de “trato” que debe recibir el profesor. Este sistema de normas para el ‘trato a los profesores universitarios’ no está establecido directamente como una regla de comportamiento, pero todos los alumnos saben cómo tienen que tratar al profesor, hasta dónde pueden llegar con sus comentarios, sus bromas, etc.

El concepto **‘justicia’**, es de vital importancia cuando se quiere establecer un sistema de reglas acordado y negociado por todos. Para que los alumnos lleguen a aceptar y comprender las reglas de funcionamiento, deben considerar que éstas son justas y legítimas, y de ahí podemos derivar hacia los conceptos de ‘fortaleza’ y ‘consistencia’ de una norma en clase. Si los alumnos y el profesor consideran que la regla es justa y apropiada, será una regla consistente y aceptada por todos los miembros de una clase.

El grado de consistencia con el que las reglas son mantenidas proporciona una estructura de base sobre la cual poder llevar a cabo las sesiones de aprendizaje. Por el contrario, la inconsistencia del profesor tiende a reducir la integridad de las normas aceptadas y consensuadas por todos y el sentido de ‘justicia’ sobre el que se basan.

Finalmente, y para acabar esta introducción teórica que nos sitúa en la problemática relacionada con la construcción de un clima de clase facilitador del aprendizaje, hay que señalar que el desarrollar en los alumnos una confianza en sí mismos y una estima personal, es un factor decisivo de la construcción de ambientes propicios al aprendizaje.

Pero hay que ser conscientes de que los alumnos, a menudo, se sienten vulnerables en clase, particularmente porque el poder y el

control para dirigir la clase y evaluar el aprendizaje está en manos de los profesores. Esto afecta la percepción que tienen los alumnos de la universidad y su implicación, o no, en los procesos de aprendizaje. Por tanto, es necesario que el profesor reflexione sobre cómo usa ese poder y cómo este poder está influenciando a los alumnos.

El profesor puede usar su poder de forma positiva y constructiva para estimular y reforzar de forma apropiada las acciones de aprendizaje y mejorar la estima personal de los alumnos. Pero también el profesor puede hacer un uso destructivo de su poder, cuando rompe las reglas pactadas y acordadas entre todos, dañando la dignidad de los alumnos.

Es necesario que cada alumno se sienta miembro activo de la clase y participe de lleno en todas las actividades que se realizan en ella, por tanto se debería sentir valorado como un miembro importante y único dentro de la clase.

Pero aunque es cierta la necesidad de hacer participar a todos los alumnos en el desarrollo de la clase, es evidente que el profesor no puede atender de forma simultánea a todos los alumnos de su clase. Ante esta realidad el profesor universitario debería asegurarse de que su esfuerzo y atención se distribuye equitativamente, analizando la cantidad y calidad de los contactos que mantiene con los alumnos dentro del aula y fuera de ella.

1. Identificación general del Clima de tu clase

Para llevar a cabo un primer contacto con el tema sobre el que vamos a iniciar la reflexión, es decir, sobre el clima que “se respira” en tu clase, sugerimos la siguiente recogida y análisis de datos.

1.1. Recogida de datos

Para recoger datos sobre el clima de tu clase puedes partir obteniéndolos desde la perspectiva del alumnado, pasando a tus alumnos y alumnas este **cuestionario**:

1. <i>El ambiente de clase es relajado</i>	1	2	3	4	5
2. <i>El ambiente de clase es tenso</i>	1	2	3	4	5
3. <i>El ambiente de clase está marcado por la conducta directiva del profesor</i>	1	2	3	4	5
4. <i>El ambiente de clase está marcado por la conducta democrática del profesor</i>	1	2	3	4	5
5. <i>En clase puedes expresar tu opinión</i>	1	2	3	4	5
6. <i>En clase se me pide mi opinión a menudo</i>	1	2	3	4	5
7. <i>En clase se estimula mi participación de forma activa</i>	1	2	3	4	5
8. <i>En clase se tienen en cuenta mis opiniones y se construye a partir de ellas</i>	1	2	3	4	5
9. <i>En clase se respira un ambiente competitivo</i>	1	2	3	4	5
10. <i>El profesor propone a menudo el diálogo y el trabajo en grupo</i>	1	2	3	4	5
11. <i>El profesor da un tema seguido de otro tema, sin tiempo para realizar un comentario personal sobre él</i>	1	2	3	4	5
12. <i>La sobrecarga de trabajo y materias es un rasgo característico de mi clase</i>	1	2	3	4	5
13. <i>En mi clase la mayoría son mis amigos</i>	1	2	3	4	5
14. <i>En mi clase la mayoría son conocidos</i>	1	2	3	4	5
15. <i>En mi clase no conozco a casi nadie, excepto a mis compañeros más próximos</i>	1	2	3	4	5
16. <i>Generalmente puedo mantener un diálogo abierto con el profesor</i>	1	2	3	4	5
17. <i>Mi profesor es receptivo y está abierto a escuchar y dialogar</i>	1	2	3	4	5
18. <i>En mi clase el diálogo es frecuente entre compañeros</i>	1	2	3	4	5
19. <i>El profesor acepta a todos los alumnos por igual</i>	1	2	3	4	5
20. <i>El profesor es receptivo a las expresiones y sentimientos de los alumnos</i>	1	2	3	4	5

21. <i>En mi clase el diálogo entre el profesor y el alumno es frecuente</i>	1	2	3	4	5
22. <i>En mi clase el profesor dirige la conducta dando poca libertad de actuación</i>	1	2	3	4	5
23. <i>Al profesor se le ve comprometido con nuestro aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
24. <i>El profesor mantiene buenas relaciones con toda la clase</i>	1	2	3	4	5
25. <i>El profesor mantiene el mismo contacto con todos los alumnos por igual</i>	1	2	3	4	5
26. <i>La calidad del contacto con los alumnos varía según los alumnos</i>	1	2	3	4	5
27. <i>El profesor es justo</i>	1	2	3	4	5
28. <i>La censura que proporciona es legítima y está dentro del consenso acordado</i>	1	2	3	4	5
29. <i>El propósito del contacto es distinto según los alumnos</i>	1	2	3	4	5
30. <i>El profesor debe recibir un trato respetuoso y distante</i>	1	2	3	4	5
31. <i>Al profesor se le considera como un sujeto cercano a los alumnos, que aunque requiere un cierto respeto, está abierto al diálogo</i>	1	2	3	4	5
32. <i>Las normas de clase son negociadas por todos</i>	1	2	3	4	5
33. <i>Las normas de clase son impuestas por el profesor</i>	1	2	3	4	5
34. <i>El sistema de trabajo en clase estimula la participación de todos por igual</i>	1	2	3	4	5
35. <i>El trato con el profesor facilita que el alumno adquiera confianza en sí mismo y estima personal</i>	1	2	3	4	5
36. <i>El profesor hace un uso injusto de su poder en el control de la clase</i>	1	2	3	4	5
37. <i>El profesor hace un uso injusto de su poder en la evaluación del aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
38. <i>El profesor suele dañar la dignidad de los alumnos con comentarios fuera de tono</i>	1	2	3	4	5

39. <i>El profesor valora a todos los alumnos como miembros activos de la clase</i>	1	2	3	4	5
40. <i>Me siento miembro activo de la clase</i>	1	2	3	4	5
41. <i>Creo que en la clase cualquier persona puede sentirse miembro activo de la clase pues el ambiente de clase lo facilita</i>	1	2	3	4	5
42. <i>El profesor mantiene los compromisos y normas a los que se ha llegado de forma 'consensuada y negociada' por toda la clase</i>	1	2	3	4	5

1.2. Análisis de datos

El análisis de estos datos debe iniciarse por el profesor, realizando sobre ellos cualquier tipo de análisis estadístico que permita generar una reflexión sobre el clima de clase. A partir del análisis de estos datos, sugerimos un siguiente paso dirigido a confrontar perspectivas con la visión u opinión de los alumnos-as sobre el clima de clase.

Intercambio con los Alumnos a partir del Cuestionario sobre Clima de Clase

A los alumnos se les da a conocer los resultados en porcentajes, medias etc., de la encuesta realizada, y sobre estos resultados se mantiene un diálogo que permita aclarar posturas, delimitar perspectivas de actuación, etc.

Se podría llegar en algunos casos a establecer un “consenso acordado” sobre aspectos que podrían mejorar el clima de clase y que atendieran tanto a la dignidad de los profesores/as como a la de los alumnos/as.

Quizás algunos aspectos para mejorar el clima del aula pueden ser negociados, produciendo un sistema de reglas acordadas, con respecto a temas como por ejemplo la participación en clase, el grado de responsabilidad en el aprendizaje, el tipo de contacto entre el profesor/a-alumnos/as, etc.

1.3. Propuestas de Mejora del Clima de Clase

El sistema de reglas acordado mediante una negociación entre el profesor y el alumno, puede ser considerado en sí mismo una propuesta de mejora, como por ejemplo una regla negociada para mejorar la participación, una regla acordada para reducir el ambiente competitivo en clase...etc.

Los alumnos también participan en la construcción de estas posibles mejoras del clima de clase, y al igual que el profesor/a deben implicarse en conseguirlas, pues el clima de clase se construye mediante la conjunción de todos los miembros de una clase o grupo, por tanto los alumnos también deben participar y mejorarse.

Evaluación

El cuestionario anterior, que es conveniente pasarlo una vez iniciado el curso, podría volverse a pasar a finales del segundo cuatrimestre y comprobar hasta qué punto se han modificado algunos aspectos problemáticos y sobre qué aspectos se ha mejorado. Es el momento de preguntarse:

- ¿Eran estos los objetivos propuestos para producir un cambio y mejora del clima de mi aula?
- ¿He conseguido alcanzar los objetivos propuestos?
- ¿Qué aspectos tenía previstos cambiar?
- ¿He cambiado aspectos que no tenía previstos modificar?

MÓDULO 10

**CULTURA INSTITUCIONAL Y FUNCIÓN
SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD.
PROPUESTAS DE CAMBIO**

MAPA DE RUTA

1.- PRESENTACIÓN. Propósitos del trabajo o módulo.

- ¿Por qué analizar el significado de la Universidad en la sociedad actual?
- ¿Por qué deconstruir los significados implícitos en las prácticas docentes?

2.- MARCO CONCEPTUAL. Ideología o fundamentos de la propuesta.

- Tradiciones sobre las que se construye la Universidad Española:
- Sistemas de Trabajo que caracterizan la vida universitaria:
- Marcos organizativos y de gestión en la universidad.:

3.- ESTRATEGIAS DE TRABAJO.

- Elaboración o construcción de

NARRACIONES PROFESIONALES

4.- DESARROLLO DE LA PROPUESTA

- Sentido de la Profesión
- Los estudiantes
- El trabajo del docente
- Compromiso Profesional

EJE
METODOLÓGICO

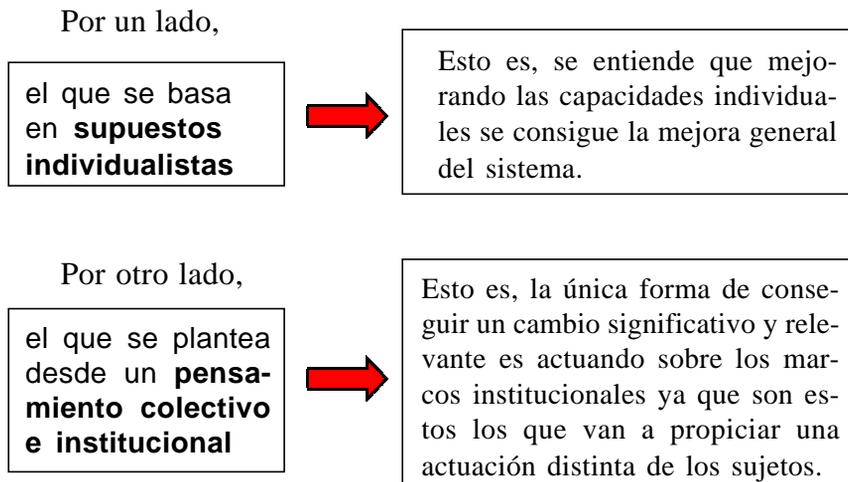
5.- PROPUESTAS DE CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

- Reflexión sobre la propia práctica (docente y profesional)
- Trabajo/ar hacia la autonomía en la generación y producción de conocimientos
- Individualismo o compromisos colectivos....

INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. MARCO CONCEPTUAL

Normalmente los procesos de **capacitación docente**, en cualquiera de los niveles educativos, se basan en la supuesta mejora de los profesores en temáticas, áreas o aspectos de tipo instrumental tales como estrategias metodológicas y didácticas, en nuevas competencias de tipo técnico, en el manejo de nuevas tecnologías, etc. Desde nuestro punto de vista este modo de entender la capacitación docente, si bien necesaria, no afecta a la concepción profunda de las prácticas docentes sino que se mueve dentro de la misma cultura institucional que constituye nuestro marco actual de actuación. Esto significa que la posibilidad de generar innovación relevante es bastante reducida.

En términos generales **la innovación educativa se puede afrontar** desde dos planteamientos distintos y contrapuestos.



Es en esta **segunda perspectiva** en la que vamos a hacer nuestro planteamiento.

Entendemos que necesitamos ambos componentes para poder tener una perspectiva global del trabajo docente (Rivas, 2001). En definitiva, estamos hablando de **dos caras de la misma moneda** en la que se da una relación entre las **condiciones profesionales** elaboradas institucionalmente y el **compromiso individual** del docente con su trabajo. Es importante entender que, si bien estas condiciones institucionales determinan unas pautas profesionales determinadas, estas también son reconsideradas y reconstruidas desde los compromisos individuales de los docentes.

Estamos hablando de la confrontación de **dos proyectos sociales** que pueden ser congruentes o estar en oposición.

Por un lado entendemos que



cada sujeto elabora también sus propias propuestas en la medida en que se “afilia” o alinea con determinados proyectos sociales colectivos.

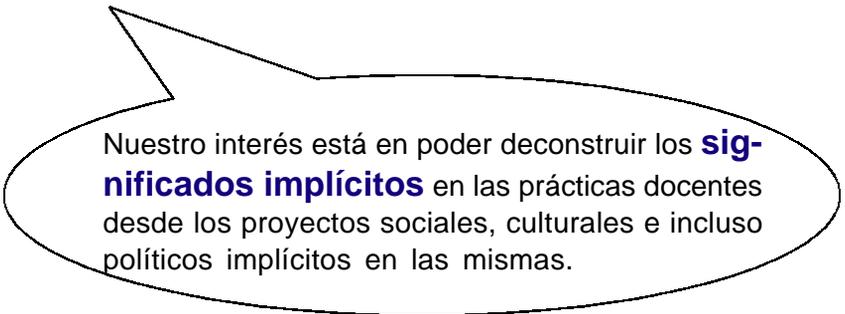


Por otro lado,

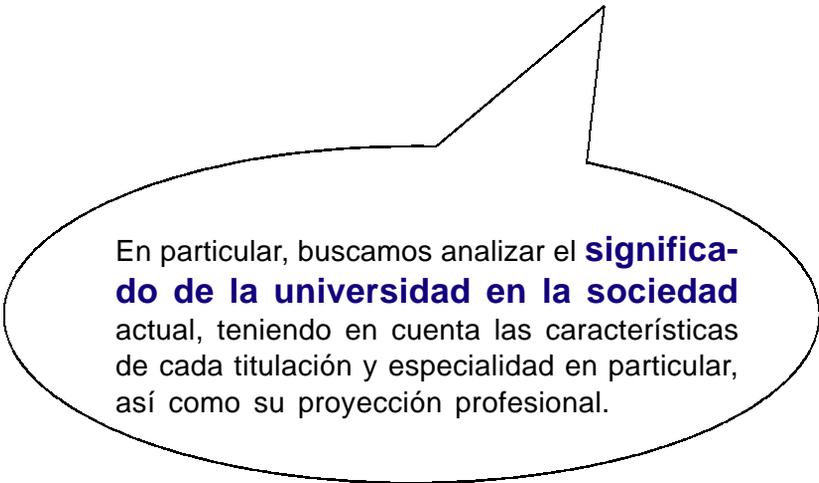
toda institución no es sino el resultado de un proyecto social, cultural y político construido históricamente de acuerdo a los distintos avatares de la institución.

En definitiva, cada uno forma parte de unas **tradiciones sociales** con las que se identifica. Por un lado, desde el terreno **del pensamiento y de las ideologías**. Asume ciertos postulados ideológicos con los que se identifica por diversos motivos. Por otro, desde el **punto de vista práctico** cada sujeto asume ciertas acciones que suponen otro nivel de compromisos en relación con las actuaciones concretas, que también se corresponden con tradiciones, culturas institucionales o proyectos sociales determinados. El grado de acuerdo entre ambos niveles marca la congruencia individual y también el tipo de compromiso práctico de los docentes. Es decir, los proyectos a favor de los que trabajan, de manera consciente o inconsciente.

Desde este presupuesto es desde el que planteamos esta propuesta de formación.



Nuestro interés está en poder deconstruir los **significados implícitos** en las prácticas docentes desde los proyectos sociales, culturales e incluso políticos implícitos en las mismas.



En particular, buscamos analizar el **significado de la universidad en la sociedad** actual, teniendo en cuenta las características de cada titulación y especialidad en particular, así como su proyección profesional.

Esto supone **analizar la cultura y las subculturas institucionales** que actúan en el marco de la universidad y, en consecuencia, se trata de avanzar hacia una reconceptualización de las concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la profesión misma.

Además de la perspectiva institucional estamos interesados también en **analizar los compromisos personales docentes** intentando comprender desde qué experiencias e historias personales se han ido generando. Nos preocupa la toma de conciencia de la identidad profesional que cada uno ha ido construyendo a lo largo de su historia personal y profesional como forma de entender los compromisos actuales y afrontar el cambio hacia prácticas más conscientes e intencionales. En definitiva, adquirir compromisos desde opciones explícitas.

Por todo ello nuestra propuesta supone una apuesta personal de toma de conciencia, pero desde un marco colectivo de reflexión.

Nuestro objetivo es

promover el **cambio de las prácticas docentes del profesorado universitario** desde la comprensión de los significados implícitos de los modos de hacer que actualmente se llevan a cabo por parte de cada sujeto, pero también, como eje central, entendiendo que este cambio individual no es posible sino desde el cambio institucional, desde los compromisos con proyectos colectivos y compartidos en torno a la universidad como institución, el marco profesional en el que se quiere formar, la comprensión de la propia cultura *estudiantil* y, en definitiva, de los proyectos de sociedad que subyacen y que se recrean en todo ello.

MARCO CONCEPTUAL

Vamos a plantear algunos componentes conceptuales básicos desde los que queremos hacer este planteamiento de trabajo ya que pensamos que es necesario entender desde que presupuestos queremos trabajar. Nuestra propuesta no es solo de tipo técnico, esto es, de conocer nuevas técnicas y estrategias de trabajo, sino esencialmente de carácter ideológico. Entendiendo **lo ideológico** como **el sistema de pensamiento que orienta nuestra práctica y nuestras acciones y no solo desde las declaraciones explícitas**. Por esta razón entendemos que nuestra propuesta supone establecer un debate ideológico que nos obligue a definir la posición que adoptamos ante nuestras acciones y ante las condiciones institucionales.

No buscamos tanto el acuerdo con nuestros puntos de vista como provocar que nuestras acciones se hagan desde opciones explícitas que sean fruto de un debate abierto y colectivo. Es por ello que nuestro primer objetivo es situar nuestro pensamiento acerca del trabajo universitario y de la función social que está desempeñando en este momento. Son **tres ejes principales** sobre los que definimos nuestra posición. A saber:

- 1. Las tradiciones sobre las que se construye la universidad española pertenecen al racionalismo y a las concepciones científicas y sociales que le caracterizan.** Esto entra en contradicción con los modelos profesionalizadores que imperan en el momento actual de acuerdo a la función actual del sistema universitario.
- 2. Los sistemas de trabajo que caracterizan la vida universitaria se mueven en los parámetros tradicionales académicos, que separan la producción del conocimiento (por ejemplo, desde la investigación) de su difusión, fundamentalmente como transmisión y por supuesto de su uso,** bien en sentido profesional, fundamentalmente, como en el educativo. Lo cual nos da un modelo bastante continuista en relación al sistema escolar.

3. Los marcos organizativos y de gestión de la universidad suponen obstáculos importantes para la búsqueda de estrategias de innovación y de renovación de las prácticas universitarias, estando centradas en el control y la jerarquización de las decisiones y de las tareas, la autonomía controlada tanto en cuanto a todo el sistema como al trabajo individual, y otras.

En cuanto al primer eje no vamos a entrar aquí, obviamente, a analizar qué es y qué significa el racionalismo como modelo filosófico y de pensamiento, pero sí nos interesa resaltar cómo **el modelo supone una comprensión del conocimiento, de la verdad, y de la transmisión de esta verdad**, que impregna la mayoría de la vida universitaria y del trabajo de los docentes. De forma muy sintética, básicamente lo que se plantea en relación con el conocimiento es que este se construye desde verdades empíricas y universales. Esto es, a partir de ciertos criterios establecidos se puede establecer un conjunto de verdades objetivas y generalizables, por tanto válidas para cualquier circunstancia y cultura.

No necesariamente el conocimiento que se enseña en la universidad en las distintas ciencias comparte estos principios a nivel teórico pero esta institución sigue funcionando como si fuera así: Los planes de estudio se siguen organizando de acuerdo a una división académica del conocimiento, se mantiene una estructura enciclopédica del mismo, se sigue evaluando sólo la capacidad de repetir este tipo de verdades, etc.

Uno de los principios que sustentan este modo de entenderlo es que **estas verdades, si son universales, sirven para organizar la vida social de un modo racional, por lo tanto más correcto, y además si estas verdades son universales deben ser igualmente generalizables.**



Por tanto transmitirse como tales. A modo de **ejemplo** puede resultar paradójico como se puede enseñar el relativismo como un conocimiento cierto y evaluar la capacidad de repetir las verdades que

representa. Lo cual resulta, cuanto menos, incongruente con los propios principios que representa. Esto es válido igualmente para la mayoría de las ramas del saber, actualmente caracterizadas por su carácter contingente.

Este principio de organización de la universidad resulta más paradójico si cabe si consideramos **el papel que actualmente la sociedad le está asignando a la universidad**. Cada vez más las distintas titulaciones que se imparten en la misma se orientan a la inserción en un mercado de trabajo.

Esto significa que

la **universidad está profesionalizando**
a marchas forzadas sus objetivos,

hasta el punto de que algunos estudios, como la medicina, regulan la entrada de alumnos en función de la supuesta capacidad del mercado de trabajo. Demanda que se extiende a otras titulaciones. Por otro lado, se están **incorporando cada vez más titulaciones** de un carácter netamente profesional, sin lo que tradicionalmente se ha considerado un corpus teórico propio, unos procedimientos singulares de investigación, etc.

Características que siempre se han marcado como propias de las disciplinas científicas. Luego la actividad universitaria, en la práctica, se separa cada más de la tradicional estructuración de los saberes para desarrollar competencias netamente profesionales.

Sin entrar ahora en la valoración de esta orientación, que merecería un análisis específico, **el problema** que se plantea con esto es que los modelos de actuación que se mantienen siguen siendo los propios del modelo racionalista de entender la ciencia y, por lo tanto, **se sigue planteando la enseñanza universitaria como una transmisión de supuestos saberes**. Las exigencias que desde el supuesto mercado profesional al que serviría esta nueva orientación de la universidad no están presentes, salvo en una reducida proporción, en los modelos que se desarrollan en la misma. La incorporación del prácticum, que se plantea como una posible vía de

afrontar estas exigencias, no deja de ser en la mayoría de las ocasiones sino un componente marginal, y a menudo molesto, del quehacer docente.

Como consecuencia del planteamiento anterior, entrando en el segundo de los ejes, entendemos que **el trabajo que se lleva a cabo en la universidad responde fundamentalmente a este modelo racionalista y académico** descrito anteriormente. De cara a lo que nos interesa en estos momentos esto supone una división en los procesos implicados en el conocimiento. El proceso de producción del conocimiento, que se lleva a cabo fundamentalmente a través de la investigación, se diferencia del proceso de transmisión del mismo que tiene lugar en el acto de enseñanza. Además, ambos procesos se diferencian también de su utilización en el mundo profesional.

Esta situación nos conduce a **tres dimensiones independientes**, cada una con sus propias exigencias y que se mueve con sus propios intereses, pero que en nada contribuyen al proceso de mejora global. Se puede decir **que los intereses corporativos, institucionales o prácticos se imponen sobre la lógica del interés social**. Más a menudo de lo deseable incluso estos intereses vienen determinados por dinámicas políticas, en torno al poder, al prestigio, ... en definitiva a intereses espurios alejados de cualquier concepción del conocimiento que se quiera considerar. Lo cual nos remite a otra serie de problemas que en parte entran dentro de las dinámicas institucionales y en otra responden a estereotipos sociales o a motivaciones estrictamente personales. Si es que se pueden separar de algún modo. En definitiva, actúan diferentes tipos de intereses, muchas veces contrapuestos entre sí, que marcan en alguna medida el tipo de actuaciones a llevar a cabo desde el punto de vista docente e investigador.

Resulta obvio que los diferentes estudios y titulaciones también suponen diferentes perspectivas en este terreno que es necesario diferenciar para cada caso particular ya que son diferentes los intereses y las perspectivas que actúan en cada caso. No obstante, el conocimiento siempre supone un proceso de construcción colectiva y por lo tanto, tiene un fuerte carácter contextual. Cada comunidad científica o académica establece por tanto sus propias peculiaridades.

Esto **afecta** también a los **modos de transmisión del conocimiento**. No se puede pensar en una enseñanza que solo transmita información. Antes bien, los diferentes modelos de enseñanza que se llevan a cabo

en la universidad transmiten todo el conjunto de valores, perspectivas, intereses, modos de producción, etc. propios del contexto en el que se producen.

No se aprende solo información



Sino

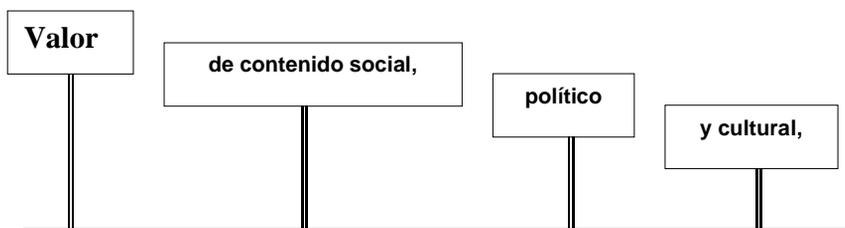


el conjunto de procesos y componentes que tiene aparejados

Los alumnos también aprenden, a través de las prácticas de enseñanza, los valores presentes en las mismas.

Por último, en relación al tercer y último de los ejes, **todos los planteamientos anteriores tenemos que entenderlos también desde el marco organizativo que lo regula**. Este marco supone también la concreción de todo un conjunto de **prácticas y modelos de actuación** que se derivan de los modelos sociales en los que se inscriben y que suponen un nivel más de estipulación de las prácticas profesionales de los docentes universitarios.

El tipo de organización y gestión que se lleva en la universidad impone unas condiciones propias de **ejercicio de la profesión**, cargadas igualmente de



que se presentan además desde la supuesta objetividad técnica de la burocracia administrativa

Normalmente esta se presenta como independiente de la actuación docente, aunque está estableciendo los marcos de actuación de los profesores y de los alumnos, está **regulando el espacio y el tiempo en que esta actuación** va a tener lugar, dispone lo que es y no es aceptable en el “funcionamiento” de los distintos eventos universitarios, etc. Es curioso comprobar como las prácticas innovadoras, por ejemplo, a menudo se ven más obstaculizadas por las prescripciones administrativas y por la regulación que se desprende de estas de la vida colectiva, que realmente por cuestiones internas de la propia propuesta innovadora. **Los intereses de gestión priman sobre los docentes o sobre cualquier otro.**

En alguna medida esto se desprende de un planteamiento organizativo caracterizado por la centralización de las decisiones, **la jerarquización del funcionamiento y de las relaciones** y el control manifestado de diferentes modos. Este planteamiento, entre otras cosas, es el que caracteriza la sociedad actual y se materializa también en estos modelos de gestión. Las condiciones que determinan el mundo cambiante en que nos movemos hoy en día, que incluye igualmente el conocimiento, la ciencia y la técnica, no son fácilmente asimilables por la rigidez de esta estructura administrativa y lo hace difícilmente accesible a los mismos. Si tenemos en cuenta lo que anteriormente planteábamos en lo referente a las relaciones con el **mundo laboral** nos encontramos con una importante **dificultad para que la universidad pueda dar respuesta a estas demandas.**

Sintetizando, estos tres ejes están claramente en relación y se puede decir que forman un marco conjuntado de comprensión.

Las tradiciones académicas e ideológicas sobre las que se estructura la universidad actual (a pesar, incluso, de las sucesivas reformas que se han planteado en los últimos años) **organizan el trabajo de los profesores** de una forma en particular, en consonancia con el pensamiento social acerca de la educación en general y que **se materializa**, también, en **unos marcos organizativos universitarios** bastante rígidos y controladores.

En definitiva, todo ello entra en la misma lógica social de un sistema burocratizado, basado en el racionalismo decimonónico y desde una concepción del estado centralista y controlador, a pesar de la supuesta autonomía universitaria. Desde este marco conceptual previo planteamos el **siguiente diseño**.

Son **varios los focos** que se derivan del mismo y que van a constituir el desarrollo de lo que pretendemos, si bien hay que entender que estamos hablando de un campo amplio y complejo y que presenta múltiples facetas. Por tanto, más allá de los aspectos concretos en los que nos vamos a centrar y que serán explicitados más adelante, entendemos que trabajar sobre la cultura institucional de la universidad y su función social, de cara a **promover estrategias de cambio** y transformación del trabajo docente, debería llevarnos a reflexionar, al menos, en las siguientes cuestiones:

1. ***Cual es el papel de la Universidad en la sociedad actual.*** En particular, a partir de entender las relaciones entre el mundo productivo, el sistema educativo, la investigación científica y la universidad.
2. ***La cultura profesional de los docentes universitarios.*** Especialmente desde la comprensión de lo que podemos denominar sus sistemas de pensamiento profesional y sus prácticas profesionales.
3. ***Cuáles son las concepciones sobre el conocimiento, la verdad y el aprendizaje*** que actúan dentro de este marco institucional.
4. ***Responsabilidad individual y compromiso profesional*** de los docentes universitarios.
5. ***Las condiciones educativas en el contexto universitario:*** Enseñanza, curriculum y contexto organizativo del aprendizaje universitario.
6. ***Los estudiantes universitarios y sus culturas*** (social, profesional y académica), en cuanto a que son los receptores y destinatarios de todo el sistema.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO

¿Cómo queremos trabajar los componentes que acabamos de definir?

Partimos de la **relación profunda** que existe entre **cultura institucional** y **compromiso individual**,



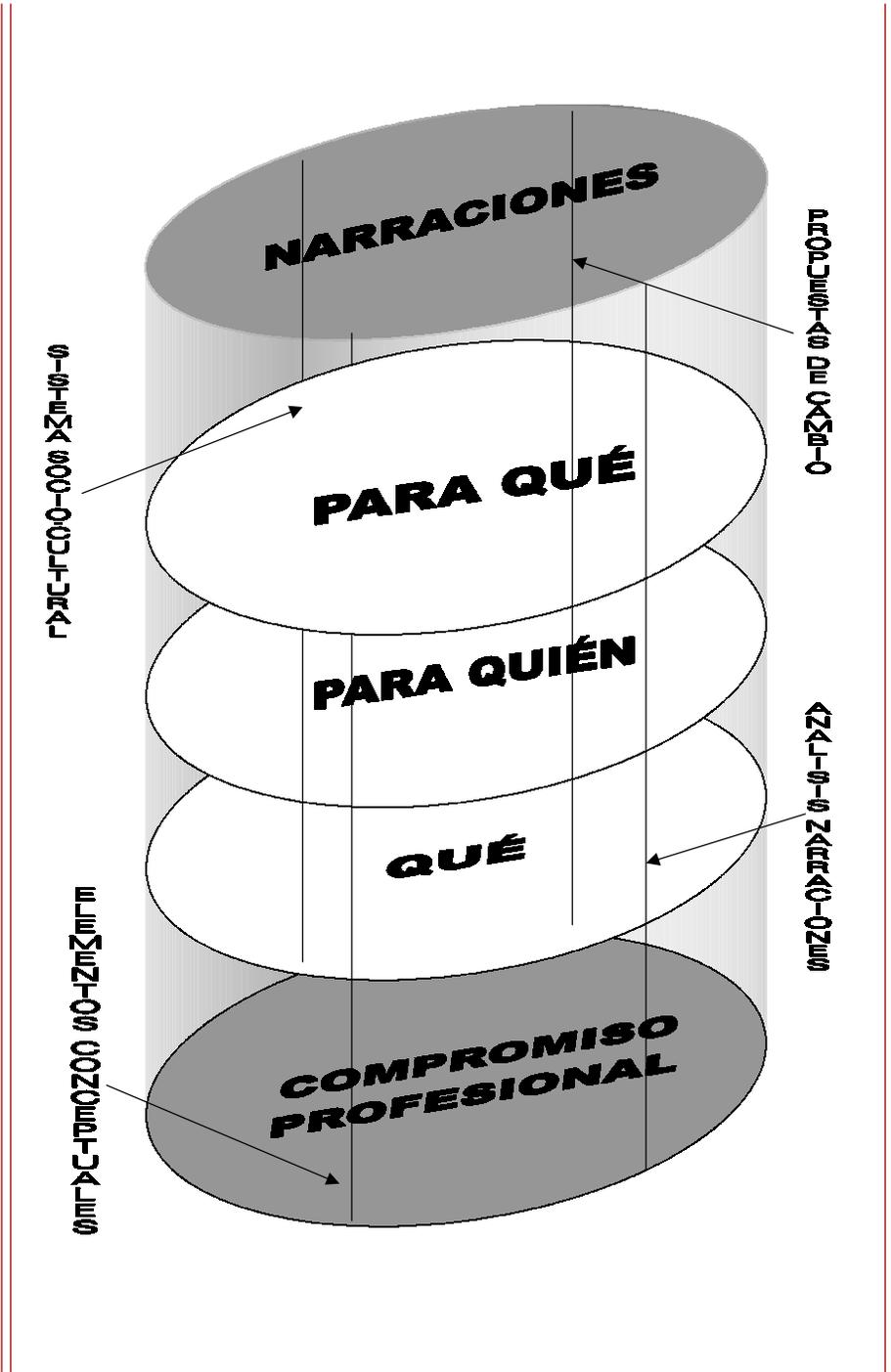
que es el punto de vista desde el que estamos trabajando.

Desde este planteamiento pensamos que el **eje del análisis debe ser** la **propia experiencia de cada implicado** a lo largo de su historia profesional. Entendemos que cada uno va construyendo su “identidad” y sus compromisos profesionales en torno a las experiencias que tiene en los contextos particulares en los que lleva a cabo su actividad.

Hablamos por tanto

de un **diálogo permanente** entre el sujeto y las instituciones o las culturas en las que vive, constituyendo ambas dos caras de una misma realidad.

De esta forma, si afrontamos el proceso de deconstrucción de las experiencias individuales estamos procediendo también al proceso de comprensión de dichos contextos y de las formas en que actúan sobre esta construcción de la individualidad. Por esta razón proponemos trabajar desde las **narraciones profesionales** de cada uno. Estas narraciones harían de **eje para articular la reflexión y el análisis de la cultura institucional** en que estas se han desarrollado y nos permitirían trabajar desde elementos reales. De forma esquemática el plan de trabajo es el siguiente:



Tal como se representa podemos hablar de **dos extremos** desde los que se plantea la tarea, **un texto sobre el que trabajar y cuatro ejes que atraviesan todo el proceso**. Los dos extremos representan, de algún modo, un punto de partida y un punto de llegada.

En primer lugar, se parte, como ya establecíamos anteriormente, de las narraciones profesionales. Esto es, de los textos producidos por los propios docentes. Desde dichas narraciones y a través del análisis en torno a los contenidos que aparecen a lo largo del cilindro se pretende llegar a identificar y establecer **nuevos compromisos profesionales**.

Estos compromisos tendrían que surgir de la reflexión en torno a **tres cuestiones básicas** que constituyen los contenidos principales del trabajo del profesor universitario.

- * En primer lugar nos referiremos al **para qué** del mismo. Es decir, cuál es **el sentido de esta profesión**, desde qué modelos profesionales se plantea que representan, a su vez, el valor que socialmente se le asigna. Estamos hablando de un modelo legitimado de **profesión que responde a un cierto proyecto institucional** que hay que reconocer. Esto significa plantearse cuál es la cultura profesional, entendida como el conjunto de prácticas profesionales y los sistemas de pensamiento en torno a la profesión.
- * En segundo lugar hay que plantearse el **para quién** de este trabajo: **los estudiantes**. En definitiva toda la actividad del docente universitario tiene sentido en función de una profesión hacia la que se orienta la formación, pero también de acuerdo a los sujetos que van a ser objeto de dicha actividad. En la cultura institucional de la universidad se desarrolla también una imagen acerca del estudiante; lo que podríamos llamar un modelo oficial de estudiante. Los profesores tienen una idea acerca de cómo es ser estudiante y cómo debería ser. La cual es propia para cada titulación, dentro de un marco general.
- * En tercer lugar pensamos que hay que analizar el **qué** de la profesión. Esto es, en qué consiste el trabajo del docente uni-

versitario desde el punto de vista de las prácticas cotidianas. Los profesores a lo largo de su experiencia profesional desarrollan lo que se denominan *teorías en acción* (Schön, 1992), que no son más que las teorías que uno desarrolla de acuerdo a su actuación profesional, independientemente de los planteamientos científicos. Estas teorías en acción dicen como piensan los docentes en la práctica en torno a cuestiones tales como el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, etc. pero también este trabajo del docente tiene que ver con las condiciones institucionales que lo regulan y lo determinan, tal como son experimentadas y vividas por los propios docentes.

Para todo ello establecemos **cuatro ejes transversales** que atraviesan todo el cilindro y que deben formar parte del análisis en cada una de las dimensiones de análisis que hemos planteado. Dichos ejes serían:

- 1. El análisis de las narraciones.** Como ya hemos comentado este sería el **eje metodológico** que atraviesa toda la propuesta y que constituye el texto básico para su realización a modo de material de trabajo.
- 2. El sistema sociocultural.** Los niveles anteriormente establecidos se relacionan directamente con el sistema social en el que nos encontramos. No obstante, la mayoría de los componentes se corresponden con determinados **estereotipos** procedentes de este sistema.
- 3. Los elementos conceptuales.** El análisis de estos elementos necesita unos ciertos componentes conceptuales que actúan de **marco teórico para su comprensión**.
- 4. Las propuestas de cambio.** Cada uno de los elementos de análisis debe llevar a plantearse los cambios que se deben promover de acuerdo a los resultados del análisis. Es de suponer que si este análisis lleva a una toma de conciencia de los contenidos del trabajo del docente, esta nueva comprensión promueve determinados cambios **para buscar la coherencia ideológica profesional**.

La **cuestión central** que se plantea ahora tiene que ver con la construcción de las narraciones que proponemos, que debe constituir la primera actividad a realizar. Proponemos que **cada uno de los profesores implicados escriba su relato acerca de su experiencia profesional**. Esto supone atender a una cuestión primeramente biográfica que significa que el relato es sobre la propia experiencia a lo largo del tiempo que constituye el periplo profesional en la universidad. En segundo lugar este relato tiene también un componente que podemos denominar descriptivo en torno a la actividad que el docente realiza.

Entendemos que **lógicamente cada historia profesional puede tener diferentes principios**, no siendo posible establecer una única pauta al respecto: La época de estudiante y las motivaciones que allí se generan, como consecuencia de una trayectoria profesional que conduce a su inserción en la universidad, una tradición familiar, etc. La propuesta es que cada uno elabore su propio relato de acuerdo a su propia experiencia y a la forma como cada uno percibe su propia historia.

Aún así, podemos proponer **algunas pautas que favorezcan u orienten la elaboración de estas narraciones**. Planteamos al menos cuatro componentes sobre los que se puede escribir:

1. Escribe **tu propia trayectoria profesional y personal**, en la medida en que ambas están implicadas. Las decisiones profesionales son muchas veces producto de las condiciones y la historia personal. Por tanto este elemento no es ajeno a la comprensión de la cultura profesional.
 - ¿Cómo te iniciaste en la profesión docente?
 - ¿Qué motivaciones te movieron?
 - ¿Cómo fueron tus primeras experiencias?
 - ¿Qué recuerdas de tus primeras clases, o tus primeras investigaciones, las relaciones con los catedráticos y titulares, con las autoridades académicas...?

- ¿Cómo fuiste consolidando los modelos de trabajo que actualmente desarrollas?
- ¿Cuáles son los hitos fundamentales de tu historia profesional?

Estas pueden ser algunas de las cuestiones sobre las que se puede ir construyendo los relatos.

2. Un segundo aspecto a reflejar en estos relatos debería de ser la descripción del propio trabajo.

- ¿Qué tareas concretas constituyen mi trabajo?
- ¿Qué hago cotidianamente, tanto desde el punto de vista docente, como investigador, como cualquier otro que forme parte de tu trabajo?
- ¿Qué puedo decir de ellas en cuanto los objetivos que pretenden, la satisfacción o no que me producen, qué relación tiene con las perspectivas de los alumnos?
- ¿Qué pienso acerca de cómo aprenden los alumnos?
- ¿Cómo entiendo la enseñanza?
- ¿Cuáles son los principios que la rigen?
- ¿En qué consiste el papel del alumno?
- ¿Cómo debe ser su paso por la universidad?

3. Un tercer aspecto debería de contemplar las relaciones que implica el trabajo docente. Estamos ante una profesión que se caracteriza de forma importante por establecer relaciones de diferentes tipos, bien con los alumnos, bien con los compañeros de trabajo, bien con agentes externos implicados en el mundo profesional... Por lo tanto sería interesante incluir estos aspectos en la narración.

- ¿Qué tipo de relaciones establezco con los alumnos?
¿Por qué?
- ¿Cómo son las relaciones con los compañeros?
- ¿Qué tipo de relaciones establezco o mantengo con el mundo empresarial relacionado con la titulación en la que desarrollo mi actividad?

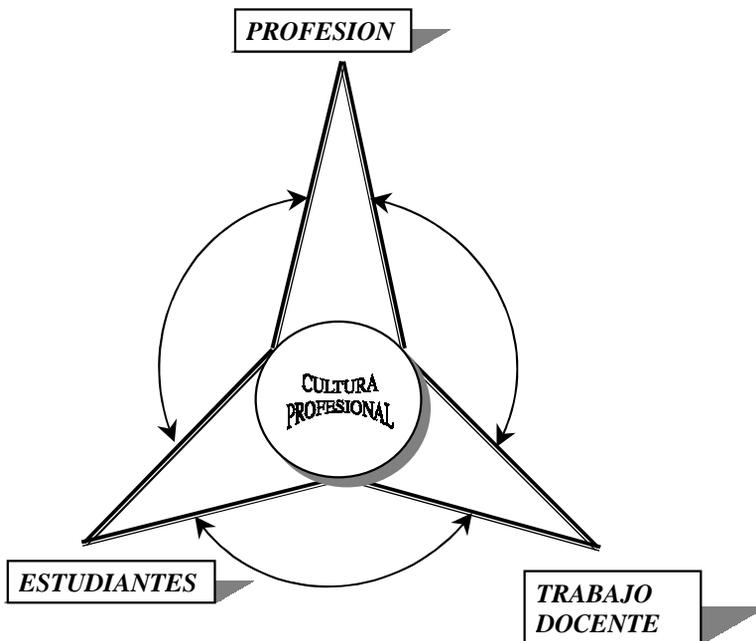
- ¿Qué componentes políticos están implicados en los sistemas de relaciones que establezco con los compañeros y los alumnos?
 - ¿Y con el P.A.S.?
4. Por último, un cuarto componente que debería aparecer en el relato es el sentido de la profesión desde mi punto de vista. Esto es,
- ¿Para qué sirve? ¿Qué sentido tiene para mí esta profesión?
 - ¿Y para la sociedad?
 - ¿Está cumpliendo adecuadamente esta función? ¿Por qué?
 - ¿Es esta la profesión en la que pienso jubilarme?
 - ¿Se cubren con ella todas mis expectativas laborales, profesionales, personales,...?

Esto solo quiere ser una guía, si bien estas cuestiones deberían incluirse de alguna manera, ya que van a constituir elementos de análisis posteriormente. En cualquier caso consideramos que es más **interesante que cada uno sea capaz de expresar lo que realmente siente o experimenta** que ceñirse a un guión que posiblemente pueda constreñir la expresión de la experiencia real. Una vez que tengáis hecha esta tarea podemos pasar al modelo de análisis y reflexión que a continuación planteamos.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Una vez elaborada la **narración** el **siguiente paso** consiste en **analizarlas y establecer una dinámica de reflexión y compromiso en torno a ellas**. El esquema de este análisis en torno a los elementos internos del cilindro que planteábamos anteriormente pueden reflejarse en el siguiente esquema:

Qué enseñamos, para qué, por qué y cómo



El esquema de análisis que proponemos, como se puede ver, gira en torno a **un elemento central** que no es otro que la **Cultura profesional**.

Como ya hemos apuntado en otro momento esta cultura profesional **tiene que ver**



con los **sistemas de pensamiento** de los docentes en torno a su trabajo, así como el tipo de **tareas y comportamientos que desarrolla**.

Las **tres puntas de la estrella que desarrolla esta cultura profesional** son:

**La profesión,
los estudiantes y
el trabajo docente**

Tal como apuntábamos anteriormente estamos hablando del para qué, el para quién y el qué.

En el desarrollo de estos puntos plantearemos diversas cuestiones que orienten y centren el análisis. Para ello vamos a partir de un breve texto (en algún caso pueden ser dos) que entendemos establece **los componentes conceptuales básicos a tener en cuenta**. Para cada uno de estos textos vamos a establecer las líneas básicas de reflexión que se derivan de los mismos para a continuación plantear algunas cuestiones importantes para favorecer el diálogo y la reflexión compartida en torno a las narraciones profesionales planteadas. **Resumiendo, vamos a trabajar con los materiales narrativos producidos por los propios participantes, con los que se pretende llevar un proceso de reflexión colaborativa y compartida, a partir del apoyo de una serie de cuestiones extraídas de los elementos conceptuales contenidos en diversos textos teóricos.**

Introducimos un **cuarto punto** que es el que denominamos **Por qué**, que nos remite a lo que consideramos el fondo de la cuestión y el objetivo al que se encamina toda la cultura profesional. Nos estamos refiriendo al compromiso profesional del que ya hemos hablado en diversos momentos. Nada de lo que analizamos tiene senti-

do sino pone al descubierto el tipo de compromisos implícitos que constituyen el trabajo del docente y no propone otros nuevos acuerdos con los proyectos sociales, culturales y políticos con los que cada uno quiere vincularse.

De cualquier forma, antes de iniciar el análisis de las distintas puntas de la estrella vamos a dedicarle un tiempo a la cuestión de la cultura profesional, ya que va a aparecer a lo largo de todo el análisis.

Al hablar de **cultura profesional** estamos hablando de algo que impregna toda la vida institucional y que, de alguna forma, es la que constituye el **marco de actuación y pensamiento** de los sujetos que participan de la misma. Se puede decir que es la partitura que interpretamos entre todos los que vivimos dentro de la universidad y que se desarrolla de acuerdo a unas pautas establecidas, a unas reglas, a un modo de entender la música y el papel de cada instrumento, etc. Pero que al mismo tiempo, al modo de una banda de jazz, la actuación de los distintos interpretes va componiendo el resultado final, único e irrepetible y aún, dentro del esquema previo planteado, impredecible.

Estamos hablando por lo tanto de **dos dimensiones** a tener en cuenta.

Por un lado



un **entorno organizado** de acuerdo a unas pautas, a unas creencias, a unos sistemas de comunicación, a unos significados compartidos, etc.

Pero al mismo tiempo



también estamos hablando de un proceso de construcción compartida donde el resultado final es, de alguna manera, el resultado de la aportación de todos y cada uno de sus miembros.

Y todo ello dentro de un contexto sociopolítico determinado que también aporta, obviamente, su propio contenido en formas diversas.

Queremos resaltar esta doble dimensión (institucional y personal) ya que entendemos que lo que la universidad es, el sentido social que tiene actualmente, los modos de trabajo que se desarrollan, lo buena o mala que sea, es responsabilidad de todos los que participamos en la misma. Y resaltamos también los componentes contextuales ya que el resultado de esta interacción forma parte también de la confrontación de proyectos de sociedad y la pluralidad que caracteriza la realidad actual. En cualquier caso, esto nos aleja definitivamente de la neutralidad y de la inhibición.

Vamos a plantear esto a partir de una parte de un texto que luego volveremos a utilizar en el último punto, que nos pueda dar pistas para iniciar el análisis de las narraciones que hemos elaborado. Dice W. Carr:

En su trabajo cotidiano, las enfermeras, los profesores, los asistentes sociales y los demás miembros de profesiones que se ocupan de las personas actúan en parte según su formación, en parte según su experiencia y en parte según su juicio de cuáles son los intereses de sus “pacientes”, “clientes” y “alumnos”. Estas acciones tienen consecuencias directas sobre la vida de otras personas y, en su caso, sobre la vida de los mismos profesionales. Se fundamentan, o están basadas, en una mezcla de tradiciones, estatus, pretensiones de eficacia y teorías. Con la introducción de nuevas tecnologías, estructuras administrativas, líneas de responsabilidad, legislación y estatutos, el contexto de tales acciones está sufriendo un cambio acelerado.

CARR, Wilfred. (1993) *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada. Pág.145.

Además de otras consideraciones que haremos en su momento podemos resaltar aquí **algunas cuestiones importantes**.

En primer lugar, **se nos presenta la profesión docente dentro de una actividad que se caracteriza porque se ocupa de personas**. La cultura institucional elabora todo un mundo de significados acerca de cómo entender los intereses de estas personas y su papel dentro de la misma. En cualquier caso, este conjunto de relaciones se mueve dentro de una intencionalidad de la institución, que analizaremos a continuación, que tiene que ver cuando menos con el mundo del conocimiento y el mundo profesional, sin olvidar otros contenidos políticos y sociales. Y por último, **todo este conjunto de relaciones**, símbolos, significados, rituales, sistemas de comunicación, etc., **actúan dentro de un proceso histórico** a través del cual la institución ha ido elaborando una forma de entender y trabajar con estos componentes. Se puede decir que cuando un sujeto entra por primera vez en esta institución (o en cualquier otra), se introduce en un sistema organizado y construido, con unas tradiciones, unos modos de conocer y de actuar, que incorpora en sus patrones de pensamiento y de actuación de una forma que podríamos calificar de ósmosis. La mayoría de las veces esto constituye un proceso inconsciente, a menos que se produzca una confrontación con sus valores en un sentido más profundo. Precisamente es esta asimilación acrítica la que hay que deconstruir.

Por tanto, sugerimos que podéis empezar a **analizar las narraciones** desde este punto de vista global, sin entrar aún en los aspectos más particulares. Podemos hacernos preguntas del tipo:

1. ¿De qué forma está integrado mi mundo profesional con mi vida personal? ¿Existen discontinuidades, o por el contrario todo forma parte del mismo proyecto? ¿O uno de ellos se ha impuesto sobre el otro? ¿Por qué?
2. ¿Mis características personales, tales como el género, por ejemplo, han tenido incidencia en mi desarrollo profesional en la universidad? ¿Mi carrera profesional es similar a la de mis compañeros? ¿En qué aspectos sí y en cuales no?
3. Dentro de mi contexto particular, ¿puedo percibir dife-

rentes planteamientos profesionales, diferentes enfoques sobre la profesión, sobre la enseñanza? ¿En qué se diferencian? ¿Por qué existen estos planteamientos diferentes? ¿Puedes establecer alguna pauta, alguna causa que lo justifique?

4. ¿Qué es lo que constituye el eje de mi trabajo? ¿Entiendo que nos encontramos ante una profesión caracterizada por las relaciones humanas, o lo principal es la producción del conocimiento, o el prestigio académico? ¿Qué es lo fundamental que define esta profesión? ¿Crees que es el que debería de ser?

Deberíais de iniciar con estas preguntas el proceso de análisis y de reflexión de una **forma compartida y colaborativa**. La discusión abierta y democrática de estas cuestiones puede ayudarnos a iluminar nuestra comprensión de la actividad que hacemos y su sentido. A partir de las aportaciones de los compañeros posiblemente tengamos que modificar algunos aspectos de la narración. Estamos haciendo un proceso de construcción abierto y continuado, por tanto afrontar los cambios que necesitéis.

PARA QUÉ: SENTIDO DE LA PROFESIÓN

En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias, y no sus ideas: tanto médicos, tantos profesores de tal o cual disciplina, tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los “jugadores” capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad.

Liotard, Jean-Francois (1989) *La condición Postmoderna*.
Madrid: Cátedra. Pág.90.

La primera punta de nuestra estrella que vamos a tratar la constituye el sentido mismo de la profesión.

¿Para qué hacemos lo que hacemos?

¿Qué sentido tiene hoy día trabajar en la institución universitaria?

¿Qué objetivos está cumpliendo?

¿Al servicio de qué intereses está actuando la universidad en el contexto productivo, económico y cultural actual?

Estas son algunas de las cuestiones que nos introducen de forma radical en la razón de ser de nuestra profesión. Pretendemos cuestionarnos acerca del **modelo profesional** que caracteriza

nuestra actividad y que podemos considerar como ya establecido, invisible y que no se hace explícito pero que actúa y determina en buena medida las respuestas en torno al sentido.

Referirnos al **modelo profesional**, legitimado por el propio cuerpo de profesionales que lo conforman y aceptado por el medio o el contexto social nos enfrenta con una serie de problemas sobre los que reflexionar. El texto de Lyotard es bastante relevante en este sentido en la medida en nos remite a uno de los componentes centrales, a nuestro modo de entender. La universidad no se puede considerar un ente aislado que pervive al margen de la dinámica social y económica. Antes bien, en ella se ponen de manifiesto los complejos mecanismos por los que hoy en día el conocimiento y la producción conviven en un difícil equilibrio que la mayoría de las veces se inclina a favor de este último. Tal como plantea Lyotard **la sociedad hoy pide a la universidad competencias y no ideas.**

Es relevante como este autor, al plantear este problema, lo sitúa dentro del contexto de **crisis de legitimidad**, que sería la primera cuestión a considerar.

Plantear esto significa que se está produciendo **un giro importante en el papel que juega en la sociedad actual** y en lo que está le está pidiendo, entendiendo que quién “pide” es aquel sector de la sociedad que ve proyectados sus intereses en las posibilidades que le ofrece esta institución. Este sector no es otro que el productivo, tal como ya hemos comentado. Por tanto, podemos considerar que la crisis de legitimidad en que se encuentra la universidad no es más que un cambio de modelo y de función. Un cambio en los intereses a los que sirve. Estamos hablando de un **enfrentamiento entre conocimiento y producción** que se resuelve, en este momento histórico, a favor de este último. En términos de Lyotard esto se expresa como un cambio de las ideas por las competencias.

Con esto **la universidad** se puede decir que **profesionaliza su función** de una forma significativa.

Uno de los intereses prioritarios que se plantea es el de **preparar profesionales de calidad, con capacidad de rendir dentro del sector productivo empresarial.**

No obstante, este mismo mundo empresarial está volcando parte de sus esfuerzos en ella, a través de estrategias de financiación de la investigación, enseñanza de postgrado, etc. No podemos dejar de entender esto en un planteamiento de **control o de instrumentalización** de la universidad a favor de estos intereses. Si a esto le añadimos la crisis de financiación de la educación superior el círculo se nos cierra de forma clara.

La universidad sobrevivirá en la medida en que pueda dar respuesta a esta necesidad de formación de una élite profesional.

Con esto solo queremos constatar una **situación de cambio relevante**. La valoración del mismo es algo que dependerá de los compromisos sociales con los que cada uno esté implicado. Solo constatamos un cambio que se está produciendo y que afecta al modo de plantear nuestro trabajo. Hay que tener en cuenta, además, que no es un problema resuelto, al menos en nuestro ámbito concreto. Se exige un funcionamiento de acuerdo a esta nueva tendencia pero la estructura académica y organizativa sigue anclada en el planteamiento anterior. Por tanto la confrontación entre ambos modelos no es solo a nivel teórico, sino que se manifiesta en las actuaciones concretas en relación a nuestro trabajo. Si consideramos, además, las diferentes titulaciones la cuestión se hace más manifiesta, como veremos un poco más adelante.

En este punto es en el que situamos el principio de nuestra reflexión.

¿Qué modelo universitario es el que estamos desarrollando en nuestro trabajo?

Para avanzar en esta cuestión vamos a considerar **otro punto de vista**.

En **1996** se hace público el **informe que la Unesco** encargó a Jacques Delors acerca **del futuro de la educación**. En él participaron expertos de todo el mundo y pretendía establecer las grandes orientaciones para el siglo XXI. Uno de los apartados que incluye el

así llamado informe Delors, como no podía ser de otro modo, es el de la educación superior. En él se ponen de manifiesto los puntos de vista que podemos calificar de “oficiales”, al menos desde las perspectivas internacionales y, por tanto, se hace explícito un modo de entender la actividad de la universidad, su función social y sus relaciones con el mercado laboral.

Es relevante, en la discusión que mantenemos, la forma como este informe se plantea inicialmente la **función de la universidad:**

En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad

Informe Delors o Jacques Delors (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.*

Madrid: Santillana (pág.148)

Se percibe claramente la contraposición de modelos que comentábamos anteriormente. No podemos olvidar que la institución universitaria, en su perspectiva actual, responde a los ideales **racionalistas** y **modernistas** que ponían el conocimiento y la razón como motor de cambio y de mejora de la sociedad. Racionalismo que al mismo tiempo está también en la base de los principios económicos y productivos que posteriormente han llevado al desarrollo del otro de los modelos. Si bien, en este último modelo la razón ha sido sustituida por el pragmatismo.

“ ¿Es posible esta convivencia? ¿Cómo conviven ambos modelos en nuestra situación particular? ¿Qué intereses mueven nuestra actuación en los contextos particulares en que actuamos?

Estas son algunas de las preguntas por el sentido que podemos empezar a plantearnos.

Curiosamente el propio informe avanza algunas cuestiones que entendemos que claramente establecen el **desequilibrio entre ambos planteamientos**.

La enseñanza superior está en crisis desde hace una decena de años en gran parte del mundo en desarrollo. Las políticas de ajuste estructural y la inestabilidad política han cargado de deudas el presupuesto de los establecimientos. El desempleo de los titulados y el éxodo de competencias han acabado con la confianza que se depositaba en la enseñanza superior. El desmesurado atractivo que ejercen las ciencias sociales ha producido desequilibrios entre las categorías de titulados disponibles en el mercado laboral, provocando la desilusión de los titulados y de los empleadores por la calidad del saber que imparten los establecimientos de enseñanza superior. (pág. 149)

Tal como se plantea aquí la **crisis de la universidad**, además de presupuestaria, tiene su razón de ser en su **incapacidad de garantizar empleo a sus titulados**. Los ideales de progreso y de promoción social que formaban parte de las promesas a la clase media se ven rotas claramente. La universidad no está dando respuesta a las demandas laborales del mercado de trabajo, salvo en sectores muy concretos de la misma. Las Ciencias Sociales, que de alguna manera son las que se hacen depositarias del conocimiento, son las más castigadas en esta pérdida de sentido. Esto no hace sino reforzar el desequilibrio a favor de los intereses técnicos y profesionales. El éxito, en términos de Lyotard, de las competencias sobre las ideas.

Entendemos que este planteamiento nos lleva a otra serie de interrogantes, ya que si son los intereses productivos los que dan sentido en este momento a la universidad, **los modelos profesionales que se desarrollan en los mismos son relevantes**. En definitiva, nos referimos a cómo estos modelos profesionales juegan o entran en el estado de la universidad actual, de acuerdo a las exigencias o demandas de los grupos o corporaciones que controlan este sector.

Habría que cuestionar

Si esto implica una **ruptura** con las tradiciones de la institución y qué tipo de **cambios** implican.

¿Significa esto el fin (o al menos el replanteamiento) de la función crítica intelectual que tradicionalmente se le ha asignado a la universidad?

¿Qué tipo de jugadores son los que nos habla Lyotard?

¿Integran, trascienden, cuestionan o refuerzan el papel de la universidad desde sus tradiciones y visiones propias en respuesta a intereses corporativos o en respuesta a intereses sociales?

Este constituye un punto clave cuando nos referimos al sentido de las profesiones que puede entrar en contradicción con los propios fines de la Institución universidad donde paradójicamente se forma a los que van a ejercer en las mismas.

En síntesis sería necesario pensar acerca de los modelos profesionales encarnados en las distintas carreras universitarias y cómo estas los definen. Hay que tener en cuenta como los propios profesores universitarios pertenecen a la misma profesión para la que están enseñando y transmiten ciertos rasgos y perfiles de la misma (los de un médico, los de un ingeniero, por ejemplo). Pero también hay que considerar si estos rasgos se vinculan con las propias funciones sociales o de transformación que la Universidad de hoy requiere.

Podríamos, pues, buscar en nuestras narraciones elementos de reflexión que nos den respuestas a alguna de estos interrogantes:

- “ ¿Qué modelo profesional es el que estamos enseñando?
- ¿Cuál es nuestra perspectiva acerca de la profesión para la que enseñamos? ¿Cuáles son las prácticas profesionales que la caracterizan? ¿Cómo se vincula esto con la actividad universitaria?

- “ ¿Qué papel social le asignamos y cuáles son los valores que le adjudicamos? ¿Que ideas se asocian con su profesión? ¿Qué valores (como la solidaridad, el respeto por el otro, el valor de la vida... o por el contrario la competencia, el poder, el beneficio...) predominan o forman parte de su profesión?
- “ ¿Cómo ve la sociedad o cómo valora la profesión para la que formamos? ¿A que atribuye estas valoraciones?

Habría una última cuestión en la que insiste el informe Delors que, sin embargo, contradice las consideraciones de Lyotard y que pensamos que merece la pena considerar. Decía Lyotard:

...La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación...

Este comentario, no lo olvidemos, se planteaba en oposición a la nueva función de **formar “jugadores” que ocupen los puestos pragmáticos** que demandan las instituciones profesionales a las que alimentan. Por el contrario Delors nos ofrece este **otro enfoque** de la cuestión:

En su condición de centros autónomos de investigación y creación del saber, las universidades pueden ayudar a resolver algunos de los problemas de desarrollo que se plantean a la sociedad. Son ellas las que forman a los dirigentes intelectuales y políticos, a los jefes de empresa del futuro y a buena parte del cuerpo docente. En su función social, las universidades pueden poner su autonomía al servicio del debate sobre los grandes problemas éticos y científicos a que deberá enfrentarse la sociedad y establecer un nexo con el resto del sistema educativo, dando a los adultos la posibilidad de reanudar estudios y actuando como centros de estudio, enriquecimiento y conservación de la cultura. Al tiempo que se ejercen presiones cada vez más fuertes sobre la enseñanza superior para que tenga

en cuenta las preocupaciones sociales, la atención se centra asimismo en los demás atributos preciosos e indispensables de las universidades: la libertad académica y la autonomía institucional, que, aunque no ofrezcan una garantía absoluta de excelencia, son condiciones indispensables para ella. (pág.150)

Pensamos que aquí se está poniendo de manifiesto una de las contradicciones que caracterizan la crisis de sentido de la universidad en este momento.

- “ ¿Se puede hablar de independencia cuando su financiación depende de los intereses de la empresa privada?
- “ ¿Se dan realmente condiciones para una formación de los futuros dirigentes de la sociedad y de la empresa de acuerdo a las “preocupaciones” sociales? ¿La formación de los “jugadores” de acuerdo al pragmatismo que nos apunta Lyotard, va a favor de estas preocupaciones?
- “ Nuestro trabajo como profesores de la Universidad, ¿cómo contempla esta cuestión? ¿Formamos para pensar, para resolver problemas, para crear nuevas soluciones de acuerdo a las necesidades de la sociedad o formamos de cara al desempeño de una profesión?

PARA QUIÉN: ESTUDIANTES

Si los fines de la enseñanza superior son funcionales, ¿quiénes son los destinatarios? El estudiante ha cambiado y deberá cambiar más aún. Ya no es un joven salido de las “élites liberales” y más o menos afectado por la gran tarea del progreso social entendida como emancipación. En ese sentido, la universidad “democrática”, sin selección a la entrada, poco costosa para el estudiante y para la sociedad si se considera el coste-estudiante per cápita, sino acogiendo gran número de solicitudes, cuyo modelo era el del humanismo emancipacionista, aparece hoy como poco performativa. La enseñanza superior está ya afectada por una refundición de importancia, a la vez dirigida por medidas administrativas y por una demanda en sí misma poco controlada que emana de los nuevos usuarios, y que tiende a dividir sus funciones en dos grandes tipos de servicios.

Por su función de profesionalización, la enseñanza superior se dirige todavía a jóvenes salidos de las élites liberales a las que se trasmite la competencia que la profesión considera necesaria; vienen a añadirse, por un camino u otro (por ejemplo, los institutos tecnológicos), pero según el mismo modelo didáctico, destinatarios de nuevos saberes ligados a las nuevas técnicas y tecnologías que son también jóvenes aún no “activos”.

Aparte de estas dos categorías de estudiantes que reproducen la “intelligentsia profesional” y la intelligentsia técnica” los demás jóvenes presentes en la Universidad son, en su mayor parte, parados no contabilizados en las estadísticas de demanda de empleo. Son, en efecto, ex-

cedentes con respecto a las salidas correspondientes a las disciplinas en las que se los encuentra (letras y ciencias humanas). Pertenecen en realidad, a pesar de su edad, a la nueva categoría de destinatarios de las transmisión del saber.

Lytard, Jean-Francois (1989) *La condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra. Pág 92.

Productos del sistema, estudiante y profesor son expresión de su lógica: el estudiante no contribuye en absoluto a la orientación de la “producción” o transmisión del saber; el profesor no consulta –o raras veces lo hace- al estudiante sobre sus necesidades y , cuando trata de hacerlo, se estrella, por lo general, contra la pasividad o la extrañeza del estudiante, que animado por una propensión indiferenciada a absorber saberes, espera, precisamente del profesor que le indique lo más importante y que decida él mismo la manera de satisfacer las necesidades que ha suscitado. El Profesor tiene, pues la iniciativa en todo: confecciona los programas, decide lo que va a explicar durante el curso, determina los trabajos, indica lecturas y decreta la dosis de fantasía que puede ser inyectada, sin riesgo en la máquina escolar.

Bourdieu P. Y J.C.Passeron (1967) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor. Pág.71

La segunda punta de nuestra estrella corresponde al **para quién**. Esto es, a los estudiantes universitarios como destinatarios de todo el sistema o, visto desde un cierto punto de vista, como la razón de ser del Sistema universitario. Más allá de la producción de conocimiento, planteado como uno de los objetivos básicos, la universidad no tendría sentido sin su transmisión a las nuevas generaciones.

En el planteamiento del punto anterior aparecían elementos que es posible retomar aquí. En él ya se planteaba el sentido de la universidad en relación con la profesionalización y con la formación de ciertas elites intelectuales y dirigentes. Un primer aspecto en este análisis, por tanto, nos remite a los estudiantes entendidos como futuros profesio-

nales. Se plantea por tanto una imagen de **estudiante como un proyecto de futuro**, alguien que adquiere sentido en función del papel que desempeñará una vez que finalice su paso por la institución. Se puede decir que esta es una de las características del sistema educativo en cualquiera de sus niveles: se educa y se forma para el día de mañana, para cuando sea adulto, o para cuando se vaya a ejercer en el mundo profesional. De alguna forma, y esto supone **una valoración propia**, la institución educativa se instrumentaliza en función de algo que no es más que la proyección de los deseos o intereses de agentes externos a la propia institución o a la imagen que los docentes proyectan de lo que debe ser el ejercicio de la profesión, en el mejor de los casos.

Habría otra perspectiva que nos podríamos plantear y es entender que también **son sujetos con ideas, creencias, intereses, demandas propias**, etc. Es decir, los estudiantes son un presente que responde a las demandas institucionales de acuerdo a las exigencias del momento. Visto de esta forma podemos preguntarnos:

1. ¿Quiénes son estos estudiantes? ¿De donde vienen? ¿Qué quieren? ¿A qué aspiran?
2. ¿Cómo se los integra o como se los incorpora a la Cultura Institucional? ¿Qué se espera que hagan? ¿Que se les acepta y que se les prohíbe? ¿Por qué?

Estas preguntas constituyen algunas de las posibles cuestiones cuando nos centramos en el para quién de nuestro trabajo. Por otro lado, atendiendo a nuestras narraciones sería interesante plantearnos algunas cuestiones que nos hagan pensar sobre nuestra perspectiva más personal:

1. ¿De qué forman aparecen en ellas los estudiantes? ¿Qué papel les asignamos en la descripción de nuestras tareas profesionales? ¿Cómo lo nombramos?

Volviendo a los textos con los que iniciábamos este punto podemos conjugar **dos niveles de análisis**.

Por un lado

la que nos presenta **Liotard** en relación con el origen o con las **características sociales de los estudiantes**. Esto nos lleva a un planteamiento que podemos calificar de macro y que nos remite al peso de la cultura profesional a la hora de definir qué necesitan para su formación. De alguna manera esto nos revela un “Modelo oficial de estudiante” de acuerdo a lo que estipula la profesión. Aún a pesar de las transformaciones del contexto, de las nuevas demandas, en una palabra de lo que sucede en el mundo real, este estudiante necesita “formarse” o “incorporar” ciertas competencias y técnicas de cara a ese futuro para el que se supone que se prepara.

Tal como se plantea en el texto podemos hablar de un **trasfondo ideológico** que subyace en todo el planteamiento. En este caso nos plantea tres modelos de estudiante que tienen que ver con tres proyectos sociales con un claro contenido de clase social. Por otro lado, estos diferentes orígenes sociales nos remite también a diferentes mundos académicos con los que se corresponden. Este punto de vista enlaza directamente con el sentido de la universidad que planteábamos en el punto anterior.

En él se planteaba

como la universidad podría tener razón de ser en función de la formación de las elites intelectuales, políticas y productivas.

Si tenemos en cuenta los tres modelos de estudiante de Lyotard nos encontramos con que estas elites están adscritas, de alguna manera, a diferentes clases sociales. Lo cual nos conduce a diferentes contenidos ideológicos en cada uno de ellos en la medida en que cada clase social mantiene diferentes posiciones ante la realidad social. Según esto, ¿podemos hablar de una cierta función de reproducción o de clasificación social? No es una cuestión baladí en la medida en que la respuesta que nos demos nos hace partícipes de la misma y por lo tanto co-responsables.

1. ¿Qué diferencia a un estudiante de los llamados de letras, de otro de las carreras técnicas, de otro de las carreras científicas tradicionales? ¿Las diferencias son únicamente de carácter académico o responden a ciertos estereotipos sociales y culturales?
2. Nuestra actuación profesional, ¿de qué forma contempla esta perspectiva socio-cultural? ¿Qué imagen social estamos proyectando sobre los estudiantes?

y por otro lado

Bourdieu y Passeron nos hacen un planteamiento más micro que nos sumerge en la cultura estudiantil desde sus prácticas concretas y sus sistemas de pensamiento. Es importante tener en cuenta que esta cultura estudiantil se construye en estrecha relación con las propias prácticas de los docentes y sus sistemas de pensamiento. La cultura de los estudiantes a pesar de sus particularidades adquiere sentido en el marco de la propia cultura de la institución universitaria. Hacen y dicen, en algún sentido, de acuerdo al marco de lo que hacen y dicen los profesores (como representantes del mundo universitario por su visibilidad). No queremos caer con esto en análisis simplistas o lineales de tipo causa y efecto. La cultura de los estudiantes se edifica en el marco de lo permitido y prohibido por los “otros” en la Institución elaborando respuestas colectivas al mismo. Por tanto suponen un conjunto de posibilidades más que una respuesta dada y única.

Estos “otros” en principio son los propios profesores que han sido estudiantes y que han asimilado y aprendido cómo es ser profesor a partir de la experiencia que han tenido de estos. Por tanto reproducen, de alguna forma, las prácticas que se suponen aceptables dentro de este marco en el que se han formado. ¿En qué consiste normalmente su experiencia como estudiantes? Tal como lo plantean Bourdieu y Passeron básicamente tiene que ver con las **formas de enseñar** (que lleva a ideas implícitas de conocimiento, de tratamiento de la información, valores como el respeto, el compromiso...), **modos de**

aprender (cómo se acercan al conocimiento, con qué procedimientos, el papel de la discusión, de la confrontación, de la duda), **formas de evaluar, de vincularse y relacionarse**. Las prácticas y los sistemas de pensamiento estudiantil se focalizan en estos aspectos.

Resumiendo, los niveles de análisis mencionados nos llevan a considerar una doble reflexión por parte del profesor:

- 1. Los modelos de estudiante** o sea de formación que las propias profesiones “determinan” en cuanto a que se espera de los destinatarios y como hay que llegar a serlo, anulando al propio sujeto y al contexto del cual forma parte aunque paradójicamente después se le “exige” que responda a las demandas del medio. Se puede hablar de una especie de caja negra como forma de actuar la universidad, donde se produce unos inputs (estudiantes ya seleccionados desde el sistema escolar) que en virtud de los engranajes universitarios salen convertidos en profesionales (outputs). Lo curioso es que si tenemos en cuenta el auge de la formación de postgrado directamente vinculada a las empresas contratadoras de titulados superiores este funcionamiento queda en entredicho. O quizás haya que pensar que lo que realmente interesa, más allá de una formación profesional específica, sea el tipo de modelamiento que tiene lugar en la institución. En realidad, la propia caja negra y no los resultados.
- 2. La Cultura estudiantil** entendida como la conjugación de los sistemas de pensamiento que ellos mismos elaboran de cara a interpretar el mundo institucional en el que viven y las prácticas que llevan a cabo como modos de respuesta a las demandas del mundo universitario en el sentido en que han sido descritas. La cultura de los estudiantes puede ser comprendida en la medida en que no se la piense como algo exclusivo de los estudiantes sino fruto de una elaboración compartida por toda la institución. En definitiva, aunque se refiere a niveles de actuación distintos estamos refiriéndonos a algo que se construye a partir de un proceso interactivo, de un sistema de relaciones compleja en que los distintos planos están en relación. Por tanto cultura estudiantil y cultura profesional de los docentes se implican y condicionan mutuamente.

Este análisis, desde nuestras narraciones, nos obligan a una serie de preguntas o de cuestiones que es necesario considerar y que enlazan con otras anteriores:

4. ¿Qué valores adjudicamos a los estudiantes en tanto que colectivo con el que nos relacionamos? ¿Qué sistema de relaciones establecemos con ellos? ¿Cómo los consideramos en este sistema de relaciones?
5. ¿Qué sabemos acerca de ellos en cuanto a sus expectativas, sus deseos, sus problemas como estudiantes, sus dificultades? ¿Cómo nos gustaría que fueran, qué ideales de estudiantes aparecen en nuestras narraciones? ¿A qué modelos responden de los analizados a lo largo de este apartado?
6. ¿Reflejamos contradicciones entre lo que se espera o lo que se quiere desde el modelo profesional y desde nuestras propias ideas sobre el estudiante?
7. ¿Qué experiencia tuvimos como estudiantes? ¿Qué modelos profesionales aprendimos? ¿Qué experiencia tuvimos de profesor, con los profesores? ¿Podemos describirnos a nosotros mismos como estudiantes?

QUÉ: TRABAJO DOCENTE

¿Qué hace el docente universitario en su trabajo?

¿Qué actividades y tareas son las que caracterizan su hacer docente?

¿Cuál es el objeto de su trabajo?

Estas cuestiones nos llevan directamente a la **tercera punta de la estrella: El Trabajo docente**. Desde nuestro punto de vista la respuesta a estas cuestiones no se puede buscar en las definiciones del currículum o en la planificación de las actividades. Más bien hay que buscarlas en las ideologías que se elaboran en la cultura profesional en torno a esta cuestión, y fundamentalmente a lo que constituye, bajo nuestro punto de vista, el eje de toda su actividad. Estamos refiriéndonos al **conocimiento** como objeto de la tarea, al **aprendizaje** de los estudiantes, como supuestos acerca de cómo se adquiere este conocimiento y a la **enseñanza** como el puente que de alguna manera se establece entre ambas cuestiones. Cada disciplina elabora su propia visión sobre estas cuestiones, pero también el mundo institucional universitario elabora sus propias concepciones acerca de lo que es correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado, en el actuar del docente. Ambos planos, sin embargo, no siempre están de acuerdo.

Veamos algunos de los **elementos claves para el análisis de estas cuestiones**:

La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para

todo ciudadano del nuevo milenio: ¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo?. Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

A este problema universal, está enfrentada la educación del futuro, porque hay una adecuación cada vez más amplia, profunda y grave, por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles:

- *el contexto*
- *lo global*
- *lo multidimensional*
- *lo complejo*

Morín, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires.: Ediciones Nueva Visión. Pág.35/36

No vamos a entrar en el análisis de qué es el conocimiento, qué significa conocer y cómo conocemos, aunque pensamos que estas serían cuestiones fundamentales para un docente que quiera dar sentido a su actividad. Nos interesa fundamentalmente comprender qué concepciones de conocimiento son las que actúan en el trabajo de los docentes, qué relación tienen estas concepciones con las realidades a comprender y a manejar y qué sentido adquiere en el contexto de la institución universitaria. No hay que olvidar que nos manejamos en unas condiciones particulares que establecen que unas de las funciones esenciales de este conocimiento es su posibilidad de ser evaluado de cara a controlar el aprendizaje de los estudiantes. O más bien, su

capacidad de aceptar ciertas reglas de juego que se elaboran en torno a este supuesto aprendizaje de este conocimiento. Volvemos de nuevo a la idea de la instrumentalización que ya planteamos en otro momento.

Partiendo de esta idea previa y los planteamientos que nos hace Morín en su texto la primera cuestión que se nos plantea tiene que ver con **las relaciones del sujeto que aprende y el contexto**. Frente al fuerte academicismo en que se desenvuelve la universidad este autor nos plantea cómo la primera necesidad del ciudadano actual es comprender el complejo contexto en el que vive. El problema principal del conocer tiene que ver con dar sentido a la complejidad del contexto, la necesidad de integrar la información variada y multidimensional en un sistema de pensamiento que tenga sentido.

Por tanto resulta relevante preguntarnos acerca de **para qué formamos**, qué tipo de conocimiento esperamos que consigan nuestros estudiantes. En definitiva, cómo pensamos el mundo o cómo es posible pensarlo a partir de las prácticas docentes que desarrollamos. Una de las características del conocimiento que se desarrolla en la universidad es su parcialización. Se multiplican las titulaciones lo mismo que se multiplican las materias que se supone hay que conocer para poder obtener dicha titulación. Al final cada profesor se hace propietario de un trozo de conocimiento que a modo de puzzle cada alumno deberá integrar en la mejor manera posible.

¿Pero podemos entender el conocimiento como un puzzle?

Creemos no estar muy equivocados si pensamos que al final es una cuestión de parcelas de poder más que de construir modos de comprender el mundo. Se sigue reforzando la perspectiva individual imperante más que la necesaria construcción compartida que caracteriza la realidad social y cultural en el mundo de hoy. En primer lugar se individualiza la posesión del conocimiento en forma de materias. En segundo lugar, se individualiza su adquisición en la medida en que es cada alumno en particular, en oposición y competencia con los compañeros las más de las veces, el que debe integrar y asimilar los conocimientos que se le ofrecen.

Algunas cuestiones podrían ayudarnos a reflexionar sobre estas cuestiones en torno a las narraciones:

- ¿Cómo accedemos a la docencia en la disciplina en la que enseñamos? ¿Qué relaciones mantenemos con los otros compañeros del mismo área en cuanto a los conocimientos que enseñamos? ¿Y con el resto de los compañeros de titulación o de la universidad?
- ¿Qué comprensión ofrecemos del contexto global a nuestros alumnos? ¿Qué papel juega la complejidad dentro de mi docencia?
- ¿Qué exigencias planteo a mis alumnos en cuanto al conocimiento que deben conocer?
- ¿Qué significado tiene el conocimiento que deben conocer mis alumnos en cuanto a la comprensión del mundo y de la realidad?

Un segundo conjunto de problemas relacionados con esta cuestión a analizar tiene que ver con el **tipo de conocimiento** que caracteriza nuestra actuación como docentes. Cómo estamos comprendiendo este conocimiento sobre todo en relación con los modos de transmitirlo. Vamos a acercarnos a esta cuestión a través de un texto de Carlos Cullen:

Nos referimos a las relaciones del docente con el conocimiento en términos de tres metáforas fuertes, las huellas, los espejos, las señales, preguntando por el lugar desde donde enseñamos. Y hablamos de tres actitudes que quisiera explicitar:

- El dogmatismo, que consiste en aceptar acríticamente supuestas verdades esenciales, incuestionables e invariables;*
- nos hace creer que enseñamos el único camino posible hacia la verdad, marcando la huella que los alumnos deben seguir.*

- El iluminismo, que consiste en descontextualizar ilusoriamente supuestos usos de la razón pura, legítimos y ciertos;
- nos hace creer que enseñamos la única superficie donde la verdad puede reflejarse con certeza, construyendo el espejo donde los alumnos tienen que mirarse.
- El escepticismo, que consiste en mantenernos indiferentes frente a las posibilidades de verdad y de certeza: da lo mismo cualquier afirmación, todo está permitido y, en definitiva, “sálvese quien pueda”;
- nos hace descreer de nuestra propia enseñanza, por aquello de las “huellas borradas” o de los espejos demasiado empañados”, dando la señal para que los alumnos, sin memoria y sin proyectos, se las arreglen como puedan; no hay por dónde caminar y no hay dónde mirarse.

Frente a estas tres actitudes posibles, sugerimos la idea de una relación con el conocimiento ni dogmática ni iluminista ni escéptica. Es decir crítica, contextualizada y esperanzada. Lo hicimos, entonces, dialectizando los espacios abiertos por las metáforas de la huella, el espejo y la señal:

- porque, cuando la huella es también espejo y señal, la relación con el conocimiento se convierte en seguir un rastro, y en una búsqueda por diversos atajos, más que en andar detrás del nombre propio o de la razón única;
- y, cuando el espejo pierde su superficialidad por la densidad de las huellas que lo empañan y pierde su monopolio de la representación por las cicatrices que las señales le dejan, la relación con el conocimiento se convierte en un tener que vérselas con la memo-

ria y con las incertidumbres, más que en haber entrado al camino seguro de la ciencia o en la celebración triunfal del progreso;

—y, cuando la señal recupera la confianza en la palabra compartida, en la conversación y el diálogo, porque hay rastros con sufrimiento y espejos con esperanzas, la relación con el conocimiento se convierte en una comprensión abierta, que es simultáneamente un trabajo productivo y un juego gozoso, y deja de ser una comunicación cerrada, o una resignación cansada, o un triste funeral de la verdad.

Conocer, decía Bateson, es construir un mapa. Pero sabiendo que los mapas sólo se construyen con las diferencias, que los mapas no son el territorio (ni espejos del territorio), y que los mapas se parecen a huellas, a muchas huellas, que sólo orientan desde la memoria de las señales y desde las imágenes de los espejos.

Es entonces cuando sabemos que se enseña y se aprende con otros y de otros.

Cullen, Carlos A. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós. Pág.140.

Como nos muestra este texto estamos hablando de una **relación del docente con el conocimiento** en cuanto a su modo de **comprenderlo** y de **transmitirlo**.

Los efectos sobre el aprendizaje de los alumnos, sobre cómo estos asimilan los conceptos básicos, la visión del mundo y de la realidad, es significativa. Desde las teorías del aprendizaje se nos muestra como lo que el alumno aprende no es solo el contenido informativo que intentamos transmitirle sino todo el conjunto de cuestiones que vienen dadas por las condiciones en que este aprendizaje tiene lugar, que están escritas, por decirlo así, en el contexto, y que son transmitidas en virtud de la experiencia global que el alumno tiene. Se aprende, junto a la información, unos modos de utilización, una visión del mundo, una

forma de aproximarnos al mismo, las actitudes y valores que lleva aparejados, unos modos de relacionarse con los otros y con la realidad, etc. Entendemos que esto incrementa nuestra responsabilidad como docentes, ya que no solo importan cuánto han aprendido de lo que les enseñamos, sino todas estas cuestiones que vienen indefectiblemente unidas. Como MacLuhan (1987) ya se encargó de enseñarnos hace un tiempo, “el medio es el mensaje” y no solo el contenido de la información. O más aún, tal como el mismo autor rectificó más adelante, “el medio es el masaje”. Es decir, las condiciones establecidas por el contexto y los valores implícitos que lleva aparejados van actuando a modo de masaje penetrando en los alumnos de forma inconsciente y acrítica.

Por tanto es relevante **las estrategias que desarrollamos para transmitir este conocimiento**, ya que en ellas están presentes este conjunto de componentes. En la medida en que las estrategias de aprendizaje se basan en modelos individualistas, caracterizadas por el rendimiento individual, por ejemplo, por la instrumentalización del saber en torno a la consecución de unos rendimientos, de unas calificaciones, el tipo de conocimiento que estamos transmitiendo se parecerá mucho al conocimiento dogmático que Cullen nos apuntaba. Más allá de un cierto reduccionismo al que estamos demasiado acostumbrados, nuestras prácticas no siempre son dogmáticas de un modo manifiesto. El conocimiento iluminado, por ejemplo, o el escéptico suelen ser prácticas comunes entre los docentes que quieren aparentar cierto aire progresista, sin que por ello hayamos mejorado mucho respecto a las posibilidades de los alumnos por comprender el mundo en el que viven o al que se van a enfrentar en tanto que profesionales.

Reflexionemos, por tanto, acerca de cuestiones como las que siguen:

1. ¿Qué visión del conocimiento estamos transmitiendo con las prácticas docentes que llevamos a cabo?
2. ¿Lo que defendemos como modelos teóricos de conocimiento dentro de nuestras disciplinas, se corresponden con los modos de transmitirlo que llevamos a cabo?

3. ¿Hacia qué se encaminan nuestras prácticas de enseñanza, hacia la transmisión de los contenidos que enseñamos o a que los alumnos construyan una visión propia de la realidad que estudian?
4. ¿Cómo ha sido nuestra iniciación en la docencia? ¿Qué formación hemos asumido como necesaria para nuestra actividad docente? ¿Quién, qué o cómo aprendimos a ser docentes de nuestra disciplina?
5. ¿Qué es lo principal de nuestra actividad docente? ¿Dónde ponemos los énfasis: en el conocimiento, en la evaluación, en el control, ...?

Un tercer bloque de cuestiones tiene que ver con el **cambio de pensamiento** respecto al conocimiento que Morín nos planteaba al principio de este punto. Con esto damos una vuelta más de tuerca al mismo tipo de cuestiones que venimos tratando desde el principio. Este autor lo planteaba como la contraposición entre **paradigma y programa**. Es decir, la contraposición entre centrarse en sistemas de pensamiento o en modelos pragmáticos enfocados solo a los procedimientos. Posiblemente en la sociedad postmoderna en la que estamos viviendo se pretenda resolver la cuestión a favor de la segunda de las opciones. Ya no existen, se afirma, grandes relatos, teorías con un cierto valor global, sino valores relativos que responden solo al momento y el contexto concreto. El valor crítico del conocimiento no tiene lugar dentro de este sistema. Desde una perspectiva de la institución universitaria distinta, en el sentido que planteamos en el primer punto posiblemente haya que romper con esta lógica.

Desde el mundo educativo el modo de resolver esta disyuntiva es fundamental. **Entender el cambio de pensamiento** de un modo paradigmático supone que el docente tiene en cuenta el valor del conocimiento en un sentido amplio, adscrito a modelos de realidad, a sistemas de entender el mundo que abarcan al conjunto de las ciencias y de los modos de conocer. De este modo entendemos que el conocimiento que manejamos supone un compromiso con la sociedad, con el uso que le damos a este conocimiento, con los modos de manejar la complejidad, la tecnología, su impacto en la naturaleza y en la vida

social. En general, desde una perspectiva holográfica, podemos decir que el conjunto del conocimiento está implicado en cada parcela del saber.

Esto nos pone en relación directamente con la **enseñanza** como actividad central del docente.

Que sentido le estamos dando a esta parte de nuestro trabajo. Y directamente relacionado con esto, cómo esta enseñanza conecta con el **aprendizaje** en el sentido complejo en que lo hemos abordado anteriormente. La clave, de alguna manera, estaría en **entender como en las actividades que hacemos con los alumnos, en las estrategias que empleamos, están implicados todos estos componentes**. Si entendemos el conocimiento más como preguntas que como respuestas dadas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben transformarse radicalmente. Más que transmitir verdades la enseñanza debería plantear problemas. Trabajar desde problemas supone trabajar desde la complejidad del conocimiento y nos remite a distintos aspectos de la realidad que los sujetos deben indagar, descubrir conexiones, develar incongruencias, reunir información de lo más variada, pensar en las implicancias sociales de las soluciones.

Podemos partir de una metáfora de Simon acerca del conocimiento que nos puede aproximar a las preguntas claves en relación con estas cuestiones.

Había una vez dos relojeros, cuyos nombres eran Hora y Tempus, que hacían relojes de gran belleza. Ambos eran tenidos en muy alta estima y los teléfonos de sus talleres sonaban con mucha frecuencia: siempre tenían nuevos clientes que acudían a ellos con sus llamadas. Pese a ello, Hora iba prosperando en tanto que Tempus era cada vez más pobre, más pobre, hasta que acabó por perder incluso el taller ¿Cuál era el motivo?

Los relojes que hacían aquellos dos hombres se componían de unas 1000 piezas cada uno. Tempus tenía un modo de trabajar que si, por ejemplo, tenía un reloj a medio montar y debía dejarlo –para contestar al teléfono, pongamos por caso- se le desmontaba inmediatamente, con lo

que se veía obligado a comenzar por el principio para reunir todos los elementos. Cuanto más éxito tenían sus relojes entre los clientes, más le telefoneaban éstos y más difícil le resultaba disponer del tiempo necesario para poder realizar su labor sin interrupción.

Los relojes que hacía Hora no eran menos complejos que los de Tempus. Pero había concebido su montaje de forma que agrupaba subconjuntos formados por diez elementos cada uno y que incorporaba separadamente diez de estos subconjuntos constituían un subconjunto más grande. El reloj completo estaba formado por un sistema de diez de estos últimos subconjuntos. De esta forma, cada vez que Hora debía abandonar un reloj a medio montar para contestar al teléfono no perdía más que una pequeña parte de trabajo, por lo que montaba los relojes en solo una fracción del tiempo que invertía Tempus..

H. Simon. “ La Ciencia de lo artificial”. Monografía titulada: *La arquitectura de la complejidad*. Ed. Ate.

Esta parábola nos remite a la cuestión de las **estrategias y a los modos de trabajo que llevamos con los alumnos.**

Podemos estar montando relojes por el mero sumatorio de piezas o estamos generando estrategias de comprensión, plenas de sentido, capaces de generar conocimiento relevante y significativo. Podemos, pues, hacernos algunas preguntas al respecto:

1. ¿Cómo trabajamos con nuestros alumnos? ¿Qué tipo de problemas trabajamos habitualmente con ellos? Es más, ¿trabajamos problemas o simplemente respuestas?
2. ¿Qué alcance tiene este trabajo que hacemos con los alumnos en cuanto al tipo de conocimiento que manejamos en él? ¿A quién o quienes involucra el conocimiento que estamos construyendo?
3. ¿Cómo afrontamos la enseñanza de nuestros alum-

nos? ¿Qué cuestiones nos planteamos cuando planificamos una clase o nos planteamos un curso? ¿En función de qué criterios establecemos los conocimientos que los alumnos deben aprender?

4. ¿Qué planteamientos colectivos desarrollamos en torno a la enseñanza? ¿Existe algún nivel de colaboración o de planteamiento colectivo de nuestra enseñanza? ¿Y en relación con el aprendizaje de los alumnos?

POR QUÉ: COMPROMISO PROFESIONAL

En su trabajo cotidiano, las enfermeras, los profesores, los asistentes sociales y los demás miembros de profesiones que se ocupan de las personas actúan en parte según su formación, en parte según su experiencia y en parte según su juicio de cuáles son los intereses de sus “pacientes”, “clientes” y “alumnos”. Estas acciones tienen consecuencias directas sobre la vida de otras personas y, en su caso, sobre la vida de los mismos profesionales. Se fundamentan, o están basadas, en una mezcla de tradiciones, estatus, pretensiones de eficacia y teorías. Con la introducción de nuevas tecnologías, estructuras administrativas, líneas de responsabilidad, legislación y estatutos, el contexto de tales acciones está sufriendo un cambio acelerado. Es, pues, sorprendente que algunos profesionales digan que están excesivamente ocupados como para pensar en las consecuencias de sus actos o en los contextos cambiantes en los que tienen lugar. Llevan a cabo, como pueden, las tareas para las que han sido formados y dejan los comentarios críticos sobre su práctica a las juntas de investigación, a las agencias del gobierno, a los universitarios y a los medios de comunicación. En resumen, muchos profesionales no se implican en razonamientos prácticos con respecto al contexto cambiante de su trabajo. Tienen por ciertos e inmutables los contenidos de su formación, las afirmaciones de eficiencia y las teorías sobre las que se basa su práctica. Tales profesionales no están en posición de ajustar o cambiar su intervención, al menos a partir de un juicio razonado. (Clem Adelman).

CARR, Wilfred. (1993) *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada. Pág.145.

El último paso de nuestro recorrido concluye con la idea de “**Compromiso profesional**”. Es decir, sobre qué sistema moral, ideológico, de creencias, etc. se configura la actuación como docentes en los contextos en los que actuamos. El compromiso profesional no es más que la concreción, en nuestras prácticas docentes e investigadoras, de lo que constituye nuestro proyecto de sociedad, de cultura, de ciencia y, cómo no, de persona. Es un compromiso por el futuro de la sociedad.

El problema radica en que bastante más a menudo de lo pensamos y de lo que nos gustaría nuestras prácticas están más en función de compromisos no queridos, al menos en un nivel intencional, que de nuestras creencias explícitas. Esto provoca que la actuación profesional actúe de acuerdo a las condiciones del contexto y por tanto, a favor de los proyectos sociales preestablecidos en los mismos, con su propio contenido ideológico, político y social.

Del texto de Carr podemos retomar tres componentes esenciales para afrontar el análisis de esta dimensión que podemos trasladarlos a las narraciones profesionales e intentar dilucidar cuales son los **compromisos** sobre los cuales estructuramos nuestras prácticas.

a.- **En primer lugar**, encontramos un efecto de **nuestras acciones profesionales** sobre los otros.

(nuestras) acciones tienen consecuencias directas sobre la vida de otras personas y, en su caso, sobre la vida de los mismos profesionales. Se fundamentan, o están basadas, en una mezcla de tradiciones, estatus, pretensiones de eficacia y teorías.

Nuestras acciones no tienen efectos sobre elementos sin vida, sin sentimientos y, sobre todo, sin un proyecto de futuro. Antes bien, nuestras acciones están generando efectos sobre la **vida** de otros y no solo sobre el tipo y calidad de sus aprendizajes (que de por sí ya merecería también atención). Por tanto, y frente a la no neutralidad de nuestras acciones podemos plantearnos las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué idea tenemos de cómo afecta nuestra actuación a la vida y a la profesión de nuestros estudiantes? ¿Realmente estamos contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa? ¿Qué elementos de futuro y de progreso están presentes en nuestras acciones?
2. En definitiva, ¿cuáles son los intereses que nos mueven en nuestra actuación: la trayectoria personal, el cumplir con la obligación, el quedar a salvo de los alumnos, el favorecer su progreso y el acercamiento a la profesión?

Pero analizar los compromisos desde los que elaboramos nuestra atención profesional supone mucho más que esto. Nosotros mismos, como profesionales, estamos afectados por los efectos de nuestras acciones y de las reacciones que generan en los otros.

Como plantea también Carr,

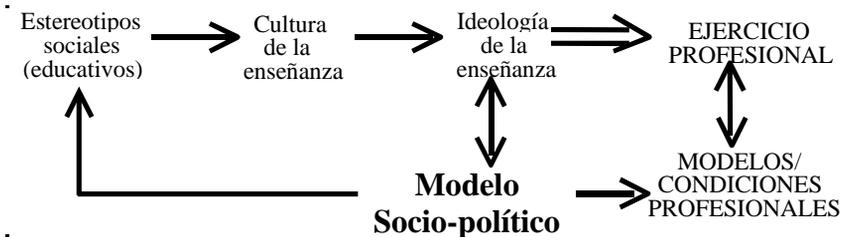
actuamos de acuerdo a nuestra formación, experiencia y el juicio que nos hacemos sobre los intereses de los otros.

Lo cual quiere decir que actuamos desde una concepción cambiante y evolutiva de nuestro trabajo. Evidentemente nuestra formación nos genera unos modelos, que son reconstruidos y ajustados por nuestra experiencia y que se van adecuando a los modos como percibimos el valor de nuestro trabajo, el sentido de la profesión, nuestra visión del otro sobre el que actuamos.

El problema se plantea si analizamos qué tienen que ver estos modelos que se generan de este modo con un actuación consciente sobre el tipo de construcción social y cultural que queremos hacer con esto. Como Carr plantea, esta actuación queda al albur de tradiciones (por tanto transmitidas por la mera acción institucional de una forma acrítica), de intereses corporativos en algunos casos (por lo tanto con un sesgo establecido), de estereotipos sociales y culturales establecidos que calan y permean toda nuestra acción (por lo tanto, al libre arbitrio del juego de intereses sociales y de los grupos de influencia)

¿Son estos realmente los principios que estamos dispuestos a defender o simplemente son los que están establecidos y no admiten réplica?

En el cuadro siguiente se representa esta relación entre **los modelos sociales y políticos con el ejercicio profesional**, dentro de un contexto institucional determinado. Aquellos modelos que se presentan como hegemónicos se traducen en determinadas prácticas en la mayoría de las instituciones sociales. Cada una desde su peculiar forma de entenderlo a través de su cultura e ideología específica. El ejercicio profesional, por tanto, supone una traducción personal (como parte de un colectivo) de estos estereotipos en la medida en que actúa dentro de esta cultura. Por tanto, cada actuación profesional supone llevar adelante este modelo social previo. Esto es así en tanto no adoptemos compromisos distintos de acuerdo a otros proyectos sociales con los que nos sintamos moralmente implicados.



Así pues, de nuevo podemos plantearnos algunas cuestiones que nos ayuden en la reflexión:

- ¿Desde qué presupuestos hemos ido construyendo esta perspectiva sobre lo que es y sobre lo que debería de ser el ejercicio de la profesión docente?
- ¿Qué principios rigieron nuestra formación y en qué medida se han incorporado en nuestras prácticas?
- ¿Qué experiencias han ido construyendo nuestra perspectiva profesional? Por ejemplo, sería interesante analizar los hitos importantes de nuestra trayectoria

que ahora consideramos que nos dieron pautas para entender nuestra profesión. ¿Qué ocurrió? ¿De qué modo estaban presentes todas las dimensiones analizadas hasta ahora?

- b.- **Un segundo componente** tiene que ver con el **cambio de estos contextos** sobre los que se ha construido nuestra acción. Las tradiciones y los modelos sociales que en un momento dado pudieron justificar la aparición de determinadas prácticas están sufriendo un proceso continuo de transformación.

Más acelerado si cabe en los últimos años. Es más, ni siquiera sería posible hablar de un modelo único social de entender nuestra actuación. La mayoría de las más importantes innovaciones del pensamiento en la historia de la humanidad se han producido al margen de las verdades establecidas. Precisamente cuando los sujetos estuvieron más preocupados por descubrir que por mantener; por abrir caminos en búsqueda de la verdad, de cualquier modo en que esta sea comprendida, que por reproducir los discursos sobre la verdad, entendida como inmutable.

Son varias las cuestiones que podemos plantearnos en torno a este planteamiento. A saber:

- Este cambio continuo del contexto social, cultural y político, ¿de qué modo ha ido “contaminando” o no nuestras prácticas?
- ¿Cómo percibimos este cambio en relación con nuestra realidad profesional?
- ¿Hacemos y pensamos lo mismo ahora sobre nuestra profesión que cuando empezamos?
- ¿A qué se han debido los cambios en el caso de que esto haya sido así?

c.- **Por último y en tercer lugar**, el texto de Carr nos remite a un compromiso sobre nuestras actuaciones y no solo desde la declaración de principios. Donde realmente se ponen en juego estos principios y cobran realidad es a través de nuestras propias acciones. El decir se sostiene o cobra sentido en el hacer.

En resumen, muchos profesionales no se implican en razonamientos prácticos con respecto al contexto cambiante de su trabajo

Tales profesionales no están en posición de ajustar o cambiar su intervención, al menos a partir de un juicio razonado.

No es una cuestión de cambios de modelo simplemente por la acción del estandarte de turno. Haciendo esto no modificamos sustancialmente el compromiso fundamental de nuestra práctica. En definitiva, nos mantenemos dependientes de modelos elaborados desde fuera y al margen de nuestra actuación y de nuestra actividad, sin que por ello entendamos más ni mejor del por qué y para qué de lo que hacemos.

De alguna forma este es nuestro punto de llegada, al menos en cuanto a la reflexión se refiere. Desde nuestro punto de vista el problema no es tanto que existan modelos distintos en competencia sobre la actuación docente, como que estos modelos no sean producto de una reflexión consciente sobre el contenido de nuestras prácticas profesionales. En última instancia podríamos pensar que el fondo de la cuestión es el mismo. Si solamente se trata de adscribirnos a una tendencia, a una tradición o a una corriente de pensamiento, estaremos repitiendo el mismo esquema de actuación y consolidando el mismo tipo de compromiso pasivo, dependiente, sumiso, etc., a pesar de que nuestro discurso sea de los catalogados como progresista o avanzado.

En relación a nuestras narraciones, pues, ¿qué cuestiones son las que se nos presentan como más relevantes?. Sugerimos algunas:

- **¿Qué principios rigen nuestra práctica?**

- ¿Qué modelo de relación, de sociedad, de conocimiento, etc. estamos consolidando con nuestros modos de actuación?
- Detengámonos en el análisis concreto de alguna de las tareas que constituyen nuestra actividad. ¿Qué componentes sociales y políticos la componen?
- En cualquier caso existe un modelo de relación con el otro que debo reconocer. Existe una relación de autoridad y/o de poder que debería hacer explícito. Se sostiene sobre una percepción de quién es el otro y qué le mueve en su vida.
- Defiende unos valores determinados de cooperación, de solidaridad, etc., o por el contrario de competitividad, de control, etc... Si el trabajo se está llevando en grupo, seleccionar una o dos tareas que sean consensuadas por el grupo y plantear este tipo de cuestiones.
- ¿Son estos los valores que estáis dispuestos a defender en vuestra propia vida? ¿Es este el modelo de relación sobre el que queréis establecer vuestras relaciones?

De alguna forma todo lo que aparece en este punto, como se puede ver por el diseño que hicimos al principio, no supone sino una **concreción de los componentes anteriores**, por tanto sería interesante que se retomase todo el trabajo anterior para verlo a la luz de la idea de compromiso que intentamos desarrollar en este punto. La posibilidad de poder “repensar lo pensado” (valga la reiteración) desde perspectivas diferentes puede hacer visibles los paradigmas y los modelos desde los que hemos estructurado nuestros sistemas de pensamientos y sobre los que se construyen los compromisos profesionales.

De acuerdo a lo que nos plantea Morín el paradigma al que obedece el pensamiento está ciego hasta el momento en que no tiene éxito en explicar sus observaciones y sus efectos. Lo cual se produce solo en la medida en que somos capaces de interrogarnos acerca de aquello que hacemos y las respuestas que ofrece aquello que hacemos.

PROPUESTAS DE CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Después de todo el análisis previo el único modo de finalizar la tarea es intentando **construir propuestas de cambio de nuestras prácticas** que las hagan más coherentes con los proyectos sociales, culturales y políticos que defendemos. No se puede desligar, como ya hemos repetido varias veces, nuestras prácticas como docentes de nuestras adscripciones e implicaciones sociales y políticas. Más aún si consideramos el objeto de nuestro trabajo, que no es otro que el conocimiento. En definitiva, aquello que ha hecho avanzar a la humanidad, que le ha convertido en lo que ahora es y que actúa como motor de progreso y de cambio social. Por tanto tenemos que entender toda nuestra actuación como un todo, como un mundo complejo, donde cada parcela de nuestra actuación está empapada necesariamente, de contenido social.

Para ser coherentes con nuestra perspectiva y nuestro pensamiento, que no hemos eludido en ningún momento, no podemos ahora ofrecer respuestas dadas acerca de lo que hay o no hay que hacer. De en qué consiste el cambio que hay que hacer. **No es una cuestión de sustitución de modelos:** donde antes hacíamos A ahora hagamos B. Si hacemos esto no hemos cambiado el fondo de la cuestión. Es decir, nuestra relación con el conocimiento y con la construcción de un paradigma social más democrático, más colaborativo y más compartido.

Es por ello que **para concluir** solo queremos presentar algunas experiencias que puedan contribuir en este proceso de búsqueda de estrategias de cambio. Vamos a plantear este punto desde lo personal, conscientes de que no hay respuestas elaboradas. Hay experiencias que dicen algo acerca de cómo cada uno va resolviendo sus conflictos y su profesión de la mejor manera que sabe. En definitiva, vamos construyendo desde nuestras incertidumbres y desde las incertidumbres de todos los que estamos implicados en esta tarea. Y eso solo es

posible si somos capaces de compartir y de plantear un debate abierto, igualitario y democrático.

Planteamos una **primera experiencia** acerca de cómo la enseñanza y el aprendizaje es una búsqueda más que una mera repetición.

Sir Ernest Rutherford, presidente de la Sociedad Real Británica y Premio Nobel de Química en 1908, contaba la siguiente anécdota que puede hacernos pensar sobre la forma en que se puede (o se debe) enseñar (o aprender) la ciencia:

Hace algún tiempo, recibí la llamada de un colega. Estaba a punto de poner un cero a un estudiante por la respuesta que había dado en un problema de física, pese a que este afirmaba con rotundidad que su respuesta era absolutamente acertada. Profesores y estudiantes acordaron pedir arbitraje de alguien imparcial y fui elegido yo.

Leí la pregunta del examen y decía: «Demuestre como es posible determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro».

El estudiante había respondido: «lleva el barómetro a la azotea del edificio y átale una cuerda muy larga. Descuélgalo hasta la base del edificio, marca y mide. La longitud de la cuerda es igual a la longitud del edificio».

Realmente, el estudiante había planteado un serio problema con la resolución del ejercicio, porque había respondido a la pregunta correcta y completamente.

Por otro lado, si se le concedía la máxima puntuación, podría alterar el promedio de su año de estudios, obtener una nota más alta y así certificar su alto nivel en física; pero la respuesta no confirmaba que el estudiante tuviera ese nivel.

Sugerí que se le diera al alumno otra oportunidad. Le concedí seis minutos para que me respondiera la misma

pregunta pero esta vez con la advertencia de que en la respuesta debía demostrar sus conocimientos de física.

Habían pasado cinco minutos y el estudiante no había escrito nada. Le pregunte si deseaba marcharse, pero me contesto que tenía muchas respuestas al problema. Su dificultad era elegir la mejor de todas. Me excuse por interrumpirle y le rogué que continuara. En el minuto que le quedaba escribió la siguiente respuesta: coge el barómetro y lánzalo al suelo desde la azotea del edificio, calcula el tiempo de caída con un cronometro.

Después se aplica la formula altura = 0,5 por A por T2. Y así obtenemos la altura del edificio. En este punto le pregunte a mi colega si el estudiante se podía retirar. Le dio la nota más alta. Tras abandonar el despacho, me reencontré con el estudiante y le pedí que me contara sus otras respuestas a la pregunta. Bueno, respondió, hay muchas maneras, por ejemplo, coges el barómetro en un DIA soleado y mides la altura del barómetro y la longitud de su sombra. Si medimos a continuación la longitud de la sombra del edificio y aplicamos una simple proporción, obtendremos también la altura del edificio.

Perfecto, le dije, ¿y de otra manera? Si, contesto, este es un procedimiento muy básico: para medir un edificio, pero también sirve. En este método, coges el barómetro y te sitúas en las escaleras del edificio en la planta baja. Según subes las escaleras, vas marcando la altura del barómetro y cuentas el numero de marcas hasta la azotea. Multiplicas al final la altura del barómetro por el numero de marcas que has hecho y ya tienes la altura. Este es un método muy directo.

Por supuesto, si lo que quiere es un procedimiento mas sofisticado, puede atar el barómetro a una cuerda y moverlo como si fuera un péndulo. Si calculamos que cuando el barómetro esta a la altura de la azotea la gravedad es cero y si tenemos en cuenta la medida de la aceleración de la

gravedad al descender el barómetro en trayectoria circular al pasar por la perpendicular del edificio, de la diferencia de estos valores, y aplicando una sencilla fórmula trigonométrica, podríamos calcular, sin duda, la altura del edificio.

En este mismo estilo de sistema, atas el barómetro a una cuerda y lo descuelgas desde la azotea a la calle. Usándolo como un péndulo puedes calcular la altura midiendo su periodo de presesión. En fin, concluyo, existen otras muchas maneras. Probablemente, la mejor sea coger el barómetro y golpear con él la puerta de la casa del conserje. Cuando abra, decirle: señor conserje, aquí tengo un bonito barómetro. Si usted me dice la altura de este edificio, se lo regalo. En este momento de la conversación, le pregunte si no conocía la respuesta convencional al problema (la diferencia de presión marcada por un barómetro en dos lugares diferentes nos proporciona la diferencia de altura entre ambos lugares) evidentemente, dijo que la conocía, pero que durante sus estudios, sus profesores habían intentado enseñarle a pensar.

*El estudiante se llamaba Niels Bohr, físico danés, premio Nóbel de Física en 1922, mas conocido por ser el primero en proponer el modelo de átomo con protones y neutrones y los electrones que lo rodeaban. Fue fundamentalmente un innovador de la teoría cuántica. **Al margen del personaje, lo divertido y curioso de la anécdota, lo esencial de esta historia es que LE HABÍAN ENSEÑADO A PENSAR.***

Una primera consideración que nos hacemos en torno a esta parábola es si esta situación podríamos ubicarla en nuestro propio ámbito institucional. Esto es, en nuestra propia universidad, en nuestras propias aulas y con nuestros propios alumnos. Independientemente del contenido concreto de esta historia y su relación con personajes célebres de la historia del conocimiento tendríamos que pensar si las condiciones institucionales en las que estamos harían posible este hecho,

o por el contrario, la actitud de este alumno entraría en la categoría de punible en la medida en que cuestiona la autoridad del profesor y el orden moral establecido en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo trataría nuestro sistema universitario este tipo de cuestiones?. Posiblemente ni siquiera hubiéramos llegado al segundo paso ya que esta no sería la respuesta deseada por diversas cuestiones: La pregunta entra dentro de un tema particular y por tanto en un solo repertorio de respuestas; el modo en que se había enseñado este tipo de problemas presuponía un solo tipo de respuestas; pensaríamos que el alumno está adoptando una actitud presuntuosa e irrespetuosa,...

Al final de algún modo estamos haciendo **valoraciones morales** más que estrictamente relacionadas con el conocimiento, por más que declaremos otro tipo de cosas. La evaluación siempre es moral en cualquier caso. Indudablemente en una u otra respuesta hay una cuestión moral por parte del docente. El problema del cambio, en relación a lo que estamos planteando, no deja de ser una cuestión moral en la medida en que nos somete a un dilema básico en relación a los valores que ponemos en juego en nuestra actitud. Si la respuesta del profesor en el ejemplo que hemos puesto hubiera sido de rechazo de la actitud de este alumno posiblemente más que hablar de pensamiento estaríamos hablando de sometimiento a la voluntad y el poder del profesor y no sabemos si hubiéramos, con eso, contribuido demasiado al progreso de la humanidad y del conocimiento. Conservar es contrario a progresar.

Así pues, en relación a estas consideraciones podíamos también hacernos algunos planteamientos:

- ¿Qué cambios tendríamos que hacer en nuestro sistema universitario para hacer posible este énfasis en el pensamiento más que en la repetición?
- ¿El sistema actual favorece este tipo de dinámicas?
¿Haría posible este tipo de respuestas?
- ¿El actual sistema de distribución de asignaturas, de disciplinas, la forma de estructurar el tiempo, el espacio y los recursos contribuye en algo a esta posibilidad de cambio? ¿Cómo podríamos introducir cambios en este modelo organizativo?

—¿Tenemos experiencias docentes de estas características? ¿Hemos sentido alguna vez que un alumno daba ese paso hacia un nivel de comprensión más allá de lo que le transmitíamos? ¿Lo hemos favorecido?

Entendemos que ningún cambio es posible o al menos relevante sino supone también un cambio en los modelos de trabajo y de organización de este. Fundamentalmente del tiempo y del espacio, en primer lugar, y por derivación al resto de componentes contextuales de la enseñanza. Por tanto son estas condiciones las primeras que hay que modificar. El conocimiento queda sometido a las restricciones de un tiempo y un espacio regidos por intereses de orden administrativo y que, por tanto, responden a la lógica del control y de la homogeneidad. Pero esta, necesariamente, no es la única forma de organizarlo. Habría que desplazar el eje de lo organizativo al conocimiento y a los modos como este se produce y se transmite.

Castoriadis (2002) hace una apuesta interesante en ese sentido que merece la pena considerar. Parafraseando el planteamiento de base que guía los diálogos que constituyen este libro, este autor hace consideraciones de interés en torno al conocimiento y al modo como hay que manejarlo. Tal como plantea, para pensar lo viviente, la sociedad o la historia, para hacer política o matemáticas e incluso para conservar la cordura, hay que *liberar la imaginación*. El problema del pensamiento no es solo buscar la adecuación de nuestro discurso y la cosa pensada, que nos conduciría a una mera corroboración de las teorías establecidas. Pensar supone, también, “el esfuerzo constante por romper la clausura en la que estamos y pensar algo distinto”. Si no entendemos el conocimiento como una transgresión de lo cotidiano, como una subversión de los saberes instituidos no sería posible hablar de progreso en la sociedad ni en la ciencia.

En definitiva, podemos decir esto en la medida en que

hacer política no es escoger cada cuatro años entre candidatos idénticos que se limitan a seguir la corriente dominante de las cosas, sino la acción colectiva de reflexión, deliberación e institución de las normas sociales.

Pero también en el mundo de la ciencia se puede hacer consi-

deraciones similares. Así, hacer matemáticas no es solo cuestión de cálculo, sino también de invención de axiomas, criterios de decisión, procedimientos de demostración, etcétera; lo viviente no es un sistema que recoge y filtra la información del exterior, sino la autocreación de un mundo propio; lo social no es un conjunto de reglas y estructuras sino un modo de construir una visión compartida del mundo y de la realidad.

Recordemos en este punto las metáforas de C. Cullen acerca del conocimiento y como deben de llevarnos también a plantearnos unos modos diferentes de afrontar la enseñanza y el tipo de tareas y estrategias que suponen para crear un pensamiento crítico, contextualizado y esperanzado. O si se quiere, utilizando el lenguaje de la sociología crítica, cómo establecer condiciones para generar un pensamiento emancipatorio. El fin último del conocer y del pensar no puede ser otro que el de crear condiciones de liberación de la humanidad; de **TODA** la humanidad. Desde el principio de la historia de la humanidad el afán por conocer y por comprender no es más que la lucha por conseguir liberarse de las condiciones creadas por la realidad inmediata y conseguir un mundo más justo y más igualitario. Lástima que el ejercicio del poder, normalmente desde la mediocridad intelectual, se haya encargado de intentar abortar este proceso.

Un **ejemplo** de cómo la institución universitaria puede actuar de acuerdo a este modelo constreñido y poco creativo, anulando la imaginación reclamada por Castoriadis, nos lo muestra Emilio Lledó hablando de su propia experiencia en la universidad. Nos cuenta este autor lo siguiente:

He tenido muchas experiencias hermosas a lo largo de más de 45 años dedicados a la enseñanza. Entresaco una de mi estancia en la Universidad de La Laguna, mi primera cátedra universitaria, que gané en 1964. Los primeros días de clase observé que los alumnos (más de 200) estaban muy atentos, tomaban apuntes afanosos y reflejaban un punto de inquietud que yo percibía. Al cabo de unos días, se me presentó una comisión; quería saber qué libro de texto iba a exigir, si lo que yo explicaba «entraba» en el examen, cómo iban a ser los exámenes y con qué periodicidad... Me quedé perplejo, eran cuestiones en las que no había pensado. Confieso que después de mis años

*en Heidelberg, donde no existía nada que se pareciese a estos empobrecedores exámenes carpetovetónicos (una de las lacras que corroe nuestra vida pedagógica), me pareció triste que me hiciesen esas preguntas. En la siguiente clase les comuniqué que quien diera el triple salto en la puerta de la universidad y saltase un par de metros estaba aprobado. Creo que no había sarcasmo por mi parte, ni siquiera ironía; tal vez un poco de desencanto del que ellos no eran culpables, sino esa malhadada tradición controladora que, por cierto, no controla nada ni para nada sirve. La sorpresa de los alumnos por mi **boutade** pasó pronto, después no volvieron a hablar del asunto y mi relación con todos ellos (entre los que conservo alguno de mis mejores amigos) fue siempre excelente. Por cierto, no piense que esa furia examinadora ha desaparecido. En noviembre pasado, a pocas semanas de haberse iniciado el curso, la hija de unos amigos, estudiante de filosofía, me enseñó el montón de apuntes del que se tenía que examinar en unos días. ¿Cómo es posible esto? Para colmo, me dijo que era un profesor joven. ¿Cómo se podía estar examinando ya si apenas había comenzado el curso? ¿Qué vida universitaria le queda como profesor a este personaje que, en los comienzos de su carrera docente, no hace otra cosa que examinar?*

Lledó, E. (2000), "Emilio Lledó, baluarte de la Enseñanza Pública". *Cuadernos de Pedagogía*, 287

Hay ciertas prácticas en la universidad, como la que nos narra Lledó, que están instituidas como elementos centrales del quehacer docente. Constituyen elementos cotidianos de la vida universitaria, prácticamente indiscutibles, que forman parte de las rutinas cotidianas, pero que sin embargo están cargadas de contenido social, cultural y político. Consideremos lo que decíamos en torno a los estereotipos sociales que se traducen en las prácticas profesionales docentes.

1. ¿Hay alguna posibilidad de modificar este tipo de "rutinas" establecidas? ¿Existe otro modo de organizar

la tarea que planteé otro tipo de modelos o de estrategias?

2. ¿Se le puede dar otro sentido a la cotidianidad de la vida académica?

Los alumnos plantean también sus propios puntos de vista. Hemos estado hasta ahora analizando formulaciones que tienen que ver más con el punto de vista de los docentes y de los académicos que de los alumnos, que en definitiva son los destinatarios de todo este sistema. Presentamos algunas voces procedentes de una investigación llevada a cabo en la Universidad del Nordeste (Argentina) por la profesora Analía Leite, en torno a las “Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios”. A través de ellas podemos reconocer otros puntos de vista que nos enfrentan con la experiencia de los alumnos, desprovista de la racionalización académica de los docentes. Veamos algunos ejemplos de estas voces:

El aprendizaje es adquirir conocimientos, de los autores, me gustaría decir de técnicas, me hubiera gustado salir a la calle... Una institución aspira a lograr un buen egresado, salimos con una bolsa de cosas y después que hacemos?. Yo tengo que cruzar la calle con una bolsa de conocimientos que pesa. Te llegan con cada sorpresa y no sabes qué hacer y si vuelvo a la facultad y les pregunto... (a los profesores).

Estudiantes de Ciencias de la Educación haciendo las prácticas

El estudiante debe estudiar y no pensar solo en aprobar ya que el día de mañana no tendrá los conocimientos

Estudiante de Ciencias Económicas

La educación universitaria se basa en la cantidad de contenidos y no busca la calidad. El alumno es un mero receptor de información

Estudiante de Letras

los profesores entienden que el éxito en la universidad pasa por cada alumno en particular, de acuerdo a lo que cada uno quiere lograr en su carrera profesional

Estudiante de Ingeniería

Algunas cuestiones quedan bastante claras en estas voces. Resaltamos fundamentalmente tres que nos parecen más significativas.

La primera tiene que ver con la **visión que los estudiantes tienen del conocimiento y de su utilidad**. La perspectiva reproductiva y acumulativa se revela con toda la intensidad. No hay ninguna mención a un tipo de conocimiento que les ayude a enfrentarse mejor a su profesión (más bien habla de carencias en este sentido) o que les ayude a comprender mejor la realidad sobre la que tienen que actuar o que les permita construir una visión personal del mundo.

La segunda tiene que ver con el **individualismo** reinante e imperante en el mundo universitario. Los estudiantes perciben claramente que lo que se les exige es una respuesta individual. Se encuentra sometido a un régimen de competitividad donde el objetivo es el éxito personal y normalmente este está en función del esfuerzo y de la capacidad propia. Intencionalmente o no lo cierto es que la experiencia de los estudiantes sobre la universidad pone de manifiesto este tipo de valores, que priman sobre cualquier otro. Los alumnos aprenden a comportarse y actuar de acuerdo a este enfoque y esto es lo que transmiten en sus comportamientos.

El tercero y último se refiere a la **definición de su rol institucional**. Es decir, cómo el estudiante se percibe a sí mismo en la cultura institucional y como interpreta lo que se espera de él. En definitiva, alguien que solo es receptor de información y que su éxito se basa en su capacidad de reproducirlo. ¿Estamos generando realmente un modelo de pensamiento en nuestros estudiantes capaz de generar un proceso de cambio social?. Más bien da la impresión de que se está sirviendo a otros intereses ajenos al propio mundo universitario.

—¿Es posible recuperar la autonomía de la universidad en cuando generadora de conocimiento relevante e independiente?

- ¿Qué cambios habría que introducir para ello? ¿Es viable?
- Y sobre todo, ¿estamos dispuestos a intentarlo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre. y. Passeron, J.C (1967), *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Castoriadis, Cornelius (2002), *La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Madrid: Trotta.
- Carr, Wilfred. (1993), *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.
- Cullen, Carlos A. (1997), *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, Jacques (1996), *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Leite, Analía E. (2000), *Representaciones sobre éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios*. Secretaria de Ciencia y Técnica. Chaco (Argentina): Universidad Nacional del Nordeste. Informe Final.
- Lledó, Emilio (2000), “Emilio Lledó, baluarte de la Enseñanza Pública”. *Cuadernos de Pedagogía*, 287.
- Lyotard, Jean-Francois(1989), *La condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MacLuhan, Marshall (1987), *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Morín, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rivas, J.Ignacio (2001), “Cultura Institucional y compromiso moral en el trabajo del profesor”. *Cardo*, 7: 68-74.
- Schön, Donald A. (1992), *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Simon, H. “La Ciencia de lo artificial”. Monografía titulada: *La arquitectura de la complejidad*. Ed. Ate.