MÓDULO 14

El Magisterio en la Universidad

INTRODUCCIÓN

Me piden de la UCUA un texto para la formación de profesores noveles en la Universidad, y me planteo varias opciones. La primera es hacer una síntesis de lo expuesto en el libro que escribí sobre la formación inicial de profesores de secundaria[1], adaptada a la Universidad —después de todo muchos problemas son similares—, y comenzar a hablar sobre enfoques de la formación de profesores, sobre las principales destrezas sociales que los profesores universitarios deben dominar y las distintas estrategias metodológicas que pueden emplear. La segunda opción es hablar de la misión de la Universidad, para ello nada mejor que situarse en la estela de Ortega y Gasset y desarrollar lo que, en mi opinión, la Universidad debería ser manteniendo mi exposición en el terreno de lo ideal y desarrollando mi discurso a caballo entre la descripción de esa institución en la que vivimos día a día y la Universidad soñada que sólo existe en mis fantasías. Finalmente, me decido a hablar desde mi experiencia; a contar mi visión de la Universidad que he vivido desde hace ya treinta años; a contar mis propios inicios en la docencia universitaria, a hablar de mis miedos y del proceso de búsqueda de mi propia identidad profesional; a desarrollar mi propia historia de vida, mi propio proceso de mejora y de maduración profesional, a hablar de cómo pienso hoy la Universidad, cómo preparo mis clases, qué me importa, qué valor doy a mi trabajo y cómo he evolucionado a lo largo del tiempo. La razón fundamental de esta elección se basa en mi convicción de que el principal problema de cualquier persona que comienza en una profesión —en la docencia o en cualquier otra— es la dificultad de definir el propio papel profesional; o mejor, definir la propia identidad profesional; es decir, aquel tópico tan manido de quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos. La cuestión no es banal: en mis treinta años de Universidad he visto a demasiados profesores jugar papeles inadecuados, enfocar su trabajo de profesores desde planteamientos tan sin sentido que, desde que los he visto, he pensado que iban a fracasar y, lamentablemente,

[1] Esteve, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria.* Barcelona, Ariel.

pocas veces me he equivocado; y lo peor de estos errores es que no sólo hacen daño a los alumnos, sino que, a la larga, el profesor que los vive se hace daño a sí mismo[2].

Los papeles inadecuados que pueden jugar los profesores universitarios son infinitos. Tantos, que necesitaría otro artículo para desarrollarlos; pero a modo de muestra hablaré de los más frecuentes. El primero, sin duda, es el de los que piensan que para ser un buen profesor lo único realmente necesario es conocer profundamente el contenido de la materia que van a impartir. Es el caso ese, tan repetido, en el que oímos a los alumnos hablar de que alguien sabe su materia pero es un pésimo profesor. Como desarrollo más adelante, yo aprendí las destrezas sociales que hacen falta para ser profesor por el método bárbaro del ensayo y error. Ahora, en los inicios del siglo XXI, hay disponible suficiente bibliografía para no tener que exponerse a una acumulación de errores que nos haga comenzar nuestra carrera universitaria desde un sentimiento de fracaso y de inadecuación que puede marcarnos para siempre.

El segundo papel inadecuado que más frecuentemente encontramos en la Universidad es el del selector social. Profesores que se creen delegados por alguna divinidad vengativa para examinar a los alumnos decidiendo quienes son o no dignos de obtener el título universitario que tanto esfuerzo les costó a ellos obtener. El modelo abunda en las ingenierías y es casi una gracia en las secciones de ciencias exactas. En este grupo se encuadra el desgraciado que recibe a los alumnos de primer curso con el saludo de: "espero que tengan ustedes mucho interés por estudiar esta carrera que ya me encargaré yo de quitárselo". Desde este modelo se dedican a poner trampas semánticas en los enunciados de los problemas; a buscar la variante más retorcida de una aplicación, imposible de encontrar en la vida real, para hundir al mayor número de alumnos en los exámenes; y a explicar en clase desde el supuesto de que quienes no son capaces de estar a su altura son indignos de seguir esa carrera y, por tanto, no merecen mucha explicación complementaria. El resultado es que para aprobar su materia los alumnos tienen que ir a una academia privada. Esto seguirá así hasta que, un día, algún rector con mediano sentido común decida echarlos a la calle y contratar en su lugar a los profesores de la academia. Lo más

2 Esteve, J.M. (1995) *El malestar docente.* Barcelona, Paidós.

triste que he oído en estos treinta años de Universidad es la frase de un estudiante de ingeniería que hablando de un compañero suyo, premio nacional de bachillerato, decía: "jamás aprobará primero; su padre es carnicero y no tiene dinero para mandarlo a las academias". Resulta socialmente inaceptable que le entreguemos a un profesor a cien alumnos, de los que el más tonto tiene un 7,36 en selectividad, y que el profesor no consiga aprobar más que a diez o doce. ¿Qué pretenden hacernos creer? ¿Que unos chicos y chicas que han mantenido una excelente calificación media durante el bachillerato se han vuelto todos ellos vagos y tontos de repente? ¿Cuánto tiempo nuestra sociedad les concederá el derecho de hundir a los mejores de nuestros jóvenes, sin hacer nada por ayudarles?

Completaré mi galería de retratos con un tercer papel inadecuado: el del académico extraterrestre. Se trata de una especie profesoral menos dañina para el alumno que las anteriormente descritas, pero que a la larga suele hacer daño al mismo profesor que decide jugar este papel. Me refiero a esos profesores que reniegan de serlo, centrando su identidad en la investigación y olvidando que, después de todo, la Universidad nos paga por enseñar a las nuevas generaciones. Olvidan que, como se desarrolla más adelante, somos intermediarios entre el saber acumulado durante siglos en una especialidad científica y los jóvenes que se acercan a aprenderla. Ellos se refugian en su investigación, cada vez más especializada, hasta acabar, en algunos casos perdiendo el contacto con los alumnos, o peor aún, con el resto de los compañeros y con la misma realidad. Siempre he defendido que la enseñanza universitaria debe tener como referente la propia investigación del profesor, que ha de explicar a sus alumnos desde una síntesis de lo mejor que él o ella ha estudiado, de lo mejor que se ha publicado en su materia y desde su propia experiencia de investigación; pero esto no puede hacernos olvidar que acumulamos el saber para comunicarlo. Por tanto, muchas de nuestras horas de estudio cobran su auténtico sentido cuando las ofrecemos a nuestros alumnos para ayudarles en su aprendizaje, orientando su estudio y su forma de ver la materia que enseñamos desde las claves que nosotros hemos tardado años en descubrir.

Por esta razón, pensé que tenía más sentido y más valor hablar desde mi experiencia; en cualquier caso, ahí queda mi reflexión, como una lectura introductoria para quienes ahora se inician en la docencia universitaria.

LA AVENTURA DE SER UN MAESTRO

La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos.

Como casi todo el mundo, yo me inicié en la enseñanza universitaria con altas dosis de ansiedad; quizás porque, como he escrito en otra parte, nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Aún me acuerdo de mi primer día de clase, un aula enorme, con más de trescientos alumnos, en la Universidad Complutense de Madrid y en los años finales del franquismo: toda mi seguridad superficial se fue abajo al oír una voz femenina a mi espalda: "¡Qué cara de crío. A éste nos lo comemos!". Aún me acuerdo de mi miedo a que se me acabara la materia que había preparado para cada clase, a que un alumno me hiciera preguntas comprometidas, a perder un folio de mis apuntes y no poder seguir la clase... Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer...

Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo, con un buen conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer en una clase; la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Y con la libertad llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la alegría de una alta valoración de mi trabajo, la alegría por haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual.

El camino y la meta me los marcó Unamuno, el viejo Rector de la Universidad de Salamanca, en una necrológica de Giner de los Ríos, leída por azar en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza:

"Era tan hombre y tan maestro, y tan poco profesor -el que profesa algo-, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aun, conocimiento... y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo como pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir".

..."Era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir"... Miguel de Unamuno y su preocupación por enlazar pensamiento y sentimiento... Nunca encontré una mejor definición del magisterio: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas. Muchos colegas, en las distintas etapas de la enseñanza, coinciden en este punto. Mª Carmen Díez, desde la escuela primaria, expresa así su visión actual de la enseñanza: "ahora entiendo la escuela como un sitio adonde vamos a aprender, donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico". Fernando Corbalán, desde la enseñanza secundaria, tras hablarnos de que en clase tenemos que divertirnos, buscar el ansia de saber y propiciar una atmósfera de investigación, concluye: "Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos. También la del profesor se expande y se llena de nuevos matices y perspectivas más amplias, y funciona la relación enriquecedora en los dos sentidos. Mi experiencia, al menos, me dice que algunos de los juegos y problemas con los que he disfrutado, y que sigo utilizando, han tenido su origen en la dinámica de la clase... Y cuando se crea esa atmósfera mágica en clase, con los fluidos intelectuales en movimiento, pocas actividades hay más placenteras".

Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento: Todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad. Alguien, alguna vez, elaboró los conocimientos del tema que explicas, como respuesta a una preocupación vital. Alguien, sumido en la duda, inquieto por una nueva pregunta, elaboró los conocimientos del tema que mañana te toca explicar. Y ahora, para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se

han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos que ahora figuran en nuestros libros. La primera tarea es crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad en el que se elaboraron las respuestas. Para ello hay que abandonar las profesiones de fe en las respuestas ordenadas de los libros, hay que volver las miradas de nuestros estudiantes hacia el mundo que nos rodea y rescatar las preguntas iniciales obligándoles a pensar.

Cada día, antes de explicar un tema, necesito preguntarme qué sentido tiene el que yo me ponga ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, qué les voy a aportar, qué espero conseguir. Y luego, cómo enganchar lo que ellos saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que voy a introducir. Por último me lanzo un reto: me tengo que divertir explicándolo, y esto es imposible si cada año repito la explicación del tema como una salmodia, con la misma gracia en el mismo sitio y los mismos ejemplos; llevo treinta años como profesor universitario oyéndome explicar los temas, en algunas ocasiones, repitiéndolos dos o tres veces en distintos grupos; he calculado que me jubilo el año 2.021 y estoy seguro de que moriré de aburrimiento si me oigo año tras año repitiendo lo mismo, con mis papeles cada vez más amarillos y los rebordes carcomidos. La renovación pedagógica, para mí, es una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de mis alumnos, la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos... "pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir..." Desde esta perspectiva, la enseñanza recupera cada día el sentido de una aventura que te rescata del tedio y del aburrimiento, y entonces encuentras la libertad de expresar en clase algo que te es muy querido. Inmediatamente recibes la respuesta: cien alumnos pican el anzuelo de tu palabra y ya puedes dejar correr el sedal, modulas el ritmo de tu explicación a la frecuencia que ellos emiten con sus gestos y sus preguntas, y la hora se pasa en un suspiro -también para ellos-. Y entonces descubres la alegría: ese momento de magia te recompensa las horas de estudio y te hace sentirte útil en la enseñanza.

No hay mejor regalo de los dioses que encontrar un maestro. A

veces tenemos la fortuna de encontrar a alguien cuya palabra nos abre horizontes antes insospechados, nos enfrenta con nosotros mismos rompiendo las barreras de nuestras limitaciones; su discurso rescata pensamientos presentidos que no nos atrevíamos a formular, e inquietudes latentes que estallan con una nueva luz. Y, curiosamente, no nos sentimos humillados por seguir el curso de un pensamiento ajeno; por el contrario, su discurso nos libera y nos ensancha creando en nosotros un juicio paralelo con el que reestructuramos nuestra forma de ver la realidad; y luego, extinguida la palabra, aún encontramos los ecos que rebotan en nuestro interior obligándonos a ir más allá, a pensar por nuestra cuenta, a extraer nuevas conclusiones que no estaban en el discurso original... Este es el objetivo: ser maestros de humanidad... a través de las materias que enseñamos, o quizás, a pesar de las materias que enseñamos; recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría; rescatar para nuestros alumnos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental permitiéndoles entenderse a sí mismos y explicar el mundo que les rodea.

He hablado de mis precarios inicios en la enseñanza, y de mi visión actual tras treinta años de recorrido profesional; pero, para ayudar a otros a recorrer el mismo camino, tengo ahora que hablar del proceso intermedio, e, inevitablemente, de las dificultades a sortear.

El primer problema consiste en elaborar tu propia identidad profesional. Esto implica cambiar tu mentalidad, desde la posición del alumno que siempre has sido, hasta descubrir en qué consiste ser profesor. Y aquí aparecen los primeros problemas, porque hay personas que no aceptan el trabajo de ser profesor. Las dificultades suelen ser distintas para unos u otros profesores.

Para algunos, el peor problema es la idealización: se enfrentan a la enseñanza con una imagen idealizada en la que predominan las ideas sobre lo que el buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”; pero sin aclarar en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes. Han aprendido, mejor o peor, los contenidos de enseñanza a transmitir, pero no saben cómo organizar una clase, ni cómo ganarse el derecho a ser oído. Así, han aceptado en su interior, como dogma de fe, la importancia de la motivación para el aprendizaje significativo: “el buen profesor debe motivar a sus alumnos”; pero nadie se ha preocupado de que aprendieran de forma prác-

tica diez técnicas específicas de motivación Por estos caminos, al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que tiene claro el modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad. Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. "El choque con la realidad" dura dos o tres años; en ellos el profesor novato tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos. En este aprendizaje por ensayo y error, uno de los peores caminos es el de querer responder al retrato robot del "profesor ideal"; quienes lo intentan descubren la ansiedad de comparar, cada día, las limitaciones de una persona de carne y hueso con el fantasma etéreo de un estereotipo ideal. Desde esta perspectiva, si las cosas salen mal es por que *yo* no valgo, por que *yo* no soy capaz de dominar la clase; y, de esta forma, los profesores novatos se ponen a sí mismos en cuestión, y, a veces, cortan los canales de comunicación con los compañeros que podrían ayudarles: ¿cómo reconocer ante otros que *yo* tengo problemas en la enseñanza, si el "buen profesor" no "debe" tener problemas en clase? Como señala Fernández Cruz, la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante universitario.

Para otros profesores, el problema de la identidad profesional es mucho más grave. Como señala Fernando Corbalán: "la inmensa mayoría de los profesores nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes... Estudiamos una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico,...)". En efecto, nuestros profesores universitarios se forman en unas Facultades que, ni por asomo, pretenden formar profesores. En ellas predomina el modelo del investigador especialista. Como resultado de este modelo, el profesor que comienza a dar clase en la Universidad, debe reciclarse desde los conocimientos especializados en los que se ha formado durante los últimos cinco años de su vida, pensando no en la investigación sino en la docencia. Y, en este punto, se supone que el profesor universitario no necesita un aprendizaje específico. Nuestras Universidades presuponen que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola . Al parecer, nadie se ha puesto a pensar en el problema de identidad que sobreviene a nuestro profesor novato cuando se enfrenta a una clase repleta de estudian-

tes que están bastante lejos de sentir entusiasmo por la materia que uno debe explicar. El sentimiento de error y de autoconmiseración se apodera de algunos de nuestros profesores y, a veces, perdura hasta el final de su vida profesional. El es un investigador, un especialista, ha pasado dos veranos en un archivo preparando su Tesis entre documentos originales que él es capaz de descifrar... ¿por qué le obligan ahora a enseñar Historia General? Y, además, descubre horrorizado que los alumnos no tienen el menor interés por la Historia, y que temas claves de su especialidad -como el apasionante tema de su tesis- se despachan con dos párrafos en la mayor parte de los libros al uso. Para colmo, nuestro futuro profesor universitario se da cuenta de que no sabe cómo organizar una clase, cómo lograr un mínimo orden que permita el trabajo y cómo ganarse la atención de los alumnos. Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores de Universidad! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos, ¿por qué van ellos a rebajar sus niveles de conocimientos a la mentalidad de un grupo de adolescentes bárbaros? ¡Hay que mantener el nivel! -gritan exaltados-, y ello significa, en la práctica, que dan clase para dos o tres privilegiados, mientras el resto de los alumnos van quedando descolgados. Y además, hasta el fin de sus días, vivirán la enseñanza rumiando la afrenta de que la sociedad les obligue a abandonar el Olimpo de su investigación para mantener contacto un grupo de adolescentes. Por contra, algunos profesores consiguen estar a gusto en su trabajo, y descubren que esto pasa, necesariamente, por una actitud de servicio hacia los alumnos, por el reconocimiento de la ignorancia como el estado inicial previsible, por aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, por aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes... Mi viejo maestro universitario, en mis primeros años de trabajo en la Universidad de Madrid, me decía que enseñar al que no sabe está catalogado, oficialmente, entre las obras de misericordia; y, en efecto, hace falta un cierto sentido de la humildad para aceptar que tu trabajo consiste en estar a su servicio, en responder a sus preguntas sin humillarlos, en esperar algunas horas en tu despacho por si alguno quiere una explicación extra, en buscar materiales que les hagan asequible lo esencial, y en recuperar lagunas

de años anteriores para permitirles acceder a los nuevos conocimientos. Lo único verdaderamente importante son los alumnos... Esa enorme empresa que es la Universidad no tiene como fin nuestro lucimiento personal; nosotros estamos allí para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo, y advertir a las nuevas generaciones del alcance de nuestros grandes fracasos colectivos. Esa es la tarea con la que hemos de llegar a identificarnos.

El segundo problema a solucionar para ganarse la libertad de estar a gusto en clase hace referencia a nuestro papel de interlocutor. Un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal. Por tanto, ese proceso de aprendizaje inicial, que ahora se hace por ensayo y error, implica entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción. Una buena parte de las ansiedades y los problemas de los profesores debutantes se centran en este ámbito formal de lo que se puede y lo que no se puede decir o hacer en una clase. El profesor novato descubre enseguida que, además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, en las que los silencios son tan importantes como las palabras, en las que el uso de una expresión castiza puede ser simpática o hundirnos en el más espantoso de los ridículos. El problema no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales; hay que saber distinguir los distintos climas que crean en el grupo de clase los distintos tonos de voz que el profesor puede usar: un tono grave y pausado induce al grupo a la reflexión, mientras que si queremos animar un debate debemos subir algo el tono de voz... etc. Los profesores experimentados saben qué lugar físico deben ocupar en una clase, dependiendo de lo que ocurra en ella; saben interpretar las señales gestuales que emiten los alumnos para regular nuestro ritmo de clase, y el dominio de éstas y otras habilidades de comunicación requiere entrenamiento, reflexión y una constante actitud de autocrítica para depurar nuestro propio estilo docente. Al final, conseguimos ser

dueños de nuestra forma de estar en clase, conseguimos comunicar lo que exactamente queremos decir, y logramos mantener una corriente de empatía con nuestros alumnos.

Otro obstáculo serio a superar, quizás el que genera en los novatos la mayor ansiedad, es el problema de la disciplina. En realidad, es un problema muy unido a nuestros sentimientos de seguridad y a nuestra propia identidad como profesores. En este tema he visto de todo: desde colegas que entran el primer día en clase pisando fuerte, con aires de matón de barrio, porque alguien les ha dado el viejo consejo de que no pueden sonreír hasta Navidad, hasta colegas desprotegidos e indefensos incapaces de soportar el más mínimo conflicto personal. Entre esos dos extremos que van desde la indefensión hasta las respuestas agresivas, el profesor tiene que encontrar una forma de organizar a la clase para que trabaje con un orden productivo. Y, en cuanto comienza a hacerlo, descubre que esto tampoco se lo han enseñado. Se supone que el "buen profesor" debe saber organizar la clase, pero en pocas ocasiones se le ha contado al futuro profesor dónde está la clave para que el grupo funcione sin conflictos. El viejo supuesto, según el cual, "para enseñar una asignatura lo único realmente importante es dominar su contenido" encuentra en este campo su negación más radical. Entonces, el profesor descubre que debe atender otras tareas distintas a las de enseñar: tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación, hasta conseguir que el grupo trabaje como tal. Y esto requiere una atención especial a la que también hay que dedicar un cierto tiempo. El razonamiento y el diálogo son las mejores armas, junto con el convencimiento de que los alumnos no son enemigos de quienes tienes que defenderte. Mi experiencia me dice que los alumnos son seres esencialmente razonables; es posible que, si te dejas, intenten ablandarte y bajar algo tus niveles de exigencia, pero si la razón te asiste y en ella fundas tu propia seguridad, los alumnos saben descubrir muy bien cuáles son los límites.

Por último, nos queda el problema de adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos. El profesor novato tiene que entender que está al servicio de los alumnos, tiene que desprenderse de los estilos académicos del investigador especialista, y adecuar su enfoque de los conocimientos para hacerlos asequibles a su grupo de clase. Yo también protesto por el bajo nivel con el que llegan mis alumnos a la Universidad, pero protestar no sirve de nada, tienes

los alumnos que tienes, y con ellos no hay más que una alternativa: o los enganchas en el deseo de saber, o los vas dejando tirados conforme avanzas en tus explicaciones. Hay quien, en salvaguarda del nivel de enseñanza, adopta la segunda opción; pero a mí siempre me ha parecido el reconocimiento implícito de un fracaso; quizás porque, como dije antes, hace tiempo que descubrí que en cualquier asignatura, lo único importante es ser maestro de humanidad.

Y ahora, ya, el tiempo corre en mi contra. No espero nada nuevo del futuro: he hecho lo que quería hacer, y estoy donde quería estar. Es posible que mucha gente piense que ser profesor no es algo socialmente relevante, pues nuestra sociedad sólo valora el poder y el dinero; pero a mí me queda el desafío del saber y la pasión por comunicarlo. Me siento heredero de treinta siglos de cultura, y responsable de que mis alumnos asimilen nuestros mejores logros y extraigan consecuencias de nuestros peores fracasos. Y, junto a mí, veo a un nutrido grupo de colegas, que desde las escuelas de primaria de las zonas rurales más apartadas, y desde los secundarios de los barrios más conflictivos, están orgullosos de ser profesores, trabajando día a día por mantener en nuestra sociedad los valores de la cultura y el progreso... entre ellos hay valiosos maestros de humanidad: hombres y mujeres empeñados en enseñar a sus alumnos a enfrentarse consigo mismos desde el preescolar hasta la Universidad.

MÓDULO 15

El Crédito Europeo: un Reto para la Calidad de la Enseñanza en la Universidad

¿DE QUÉ VA EL RETO

El programa europeo de convergencia para las universidades derivado de los acuerdos de Bolonia afronta tres tipos fundamentales de transformaciones.

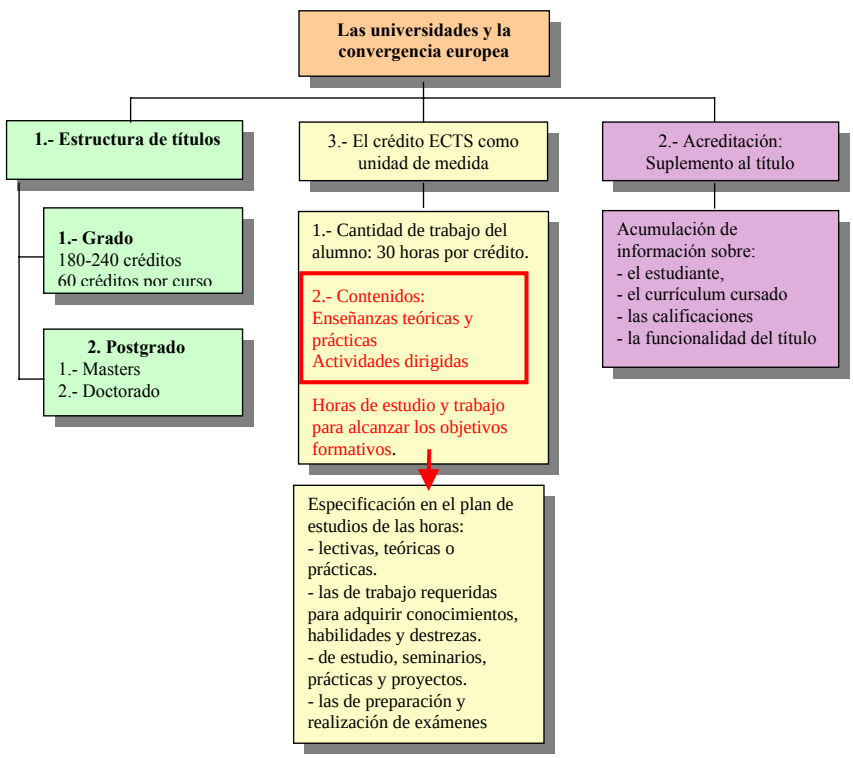


Figura 1. Los retos de la convergencia europea.

a) **En primer lugar ⇨ una reestructuración de las titulaciones** que afecta a la denominación, duración y a la carga académica del estudiante. Este es núcleo medular de la reforma.

b) **En segundo lugar ⇨ se trata de una reorganización de la acreditación de los estudios**, recogiendo diversas informaciones a plasmar en el *suplemento de título*; consistente en una especie de nueva certificación de estudios que será expedido a solicitud del interesado por la universidad correspondiente.

"El Suplemento Europeo al Título (se dice en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, BOE 11 de septiembre de 2003, articulo 3) es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional". En el artículo 4 se especifica el contenido del dicho suplemento, estableciéndose que:

"1. El Suplemento Europeo al Título debe contener la siguiente información:

a) Datos del estudiante.

b) Información de la titulación.

c) Información sobre el nivel de la titulación.

d) Información sobre el contenido y los resultados obtenidos.

e) Información sobre la función de la titulación.

f) Información adicional.

g) Certificación del suplemento.

h) Información sobre el sistema nacional de educación superior.

c) **En tercer lugar ⇨ la adopción del *crédito europeo*** —el ECTS (European Credit Transfer Student)— **como la unidad de medida equivalente en Europa** para ponderar el valor de las materias en los planes de estudio, el peso de cada una de ellas en cuanto a la dedicación necesaria

a su estudio que supone para el estudiante y como referencia para el trabajo de los profesores.

Nos vamos a ceñir al tratamiento de uno de los tres desafíos fundamentales, el que plantean los ECTS, en tanto que su implantación supone la pretensión de instaurar una forma de estructurar la enseñanza diferente a la que en la actualidad es dominante.

En el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. (BOE de 18 de septiembre de 2003), se establece el sentido del nuevo sistema europeo de créditos y el procedimiento de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En el artículo 3 se especifica que:

"El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios".

En el artículo 4 se regula la asignación de créditos, que se hará de la siguiente manera:

"1. El número total de créditos establecido en los planes de estudios para cada curso académico será de 60.

2. El número de créditos de cada titulación será distribuido entre la totalidad de las materias integradas en el plan de estudios que deba cursar el alumno, en función del número total de horas que comporte para el alumno la superación o realización de cada una de ellas.

3. En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación".

En la Guía sobre el ECTS se dice que:

"Los créditos ECTS representan, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas. Traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal "en bibliotecas o en el domicilio" **así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia.**

Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican solamente el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos".

Es decir, que el crédito europeo no sólo es una medida del peso de las materias en los planes de estudio, sino que, al separarlo de su estricta equivalencia en horas lectivas de clase **"tanto para los profesores como para los estudiantes"** se adentra en el camino de la "regulación", podríamos decir, de la pedagogía universitaria. Ésta es una pretensión arriesgada, problemática e interesante a la vez. Decimos que es arriesgada porque supone un reto difícil, que tiene un significado cuyo cumplimiento exige medidas a largo plazo, que no depende sólo de regulaciones administrativas y de la expresión de deseos. Es problemática porque nos introduce en el terreno de lo

"opinable", donde es posible adoptar diferentes puntos de vista y proponer iniciativas metodológicas alternativas distintas, según especialidades y sensibilidades. Así por ejemplo, se proponen metodologías que parten de premisas como que no es bueno tanta clase magistral, cuando el problema es que pocas de ellas son verdaderamente magistrales. Pero es también interesante porque le plantea a las universidades aunque sólo sea "en nombre de Europa" la necesidad de cuestionarse la pedagogía dominante en las aulas para mejorar la calidad, sobrepasando el sentido dominante de ésta como respuesta a las necesidades del mercado y en aras de la competitividad.

Una loable filosofía que subraya el **énfasis en el aprendizaje** (es decir, en quien aprende), por **delante de la enseñanza (léase los profesores) preside la nueva orientación.** Al fin y al cabo, se enseña para que otros aprendan, aunque una mirada a la realidad que nos rodea parece indicar que se hace porque hay que hacerlo o, quizá, se da por supuesto que de la realización de la enseñanza "en cualquiera de sus formas y condiciones" se desprende el efectivo aprendizaje por parte de los estudiantes; un resultado que los profesores después controlarán con la evaluación.

El cambio de énfasis no quiere decir que la enseñanza sea inútil, sino que para que sea eficaz debe respetar ciertas condiciones y que se puede aprender de fuentes que no son el profesor y realizando actividades que no son las típicas actividades en el aula de clases. Estos breves enunciados constituyen una cultura nueva que insertar en la que hoy es dominante, muchas veces en contra de ésta.

Esta preocupación no es algo nuevo en el pensamiento o en el sistema educativo, aunque sí lo es en la enseñanza universitaria en nuestro contexto. Es un desafío importante, no tanto por lo que enuncia, sino por lo novedoso que es para nuestras universidades, nada acostumbradas a plantearse estos temas. Lo insólito de este descubrimiento nos está indicando la importancia de la tarea que ha de acometerse, dadas las carencias de partida. Este reto no se salva con sencillas fórmulas, pues estamos ante la necesidad de sensibilizar a unos destinatarios presumiblemente no fáciles de convencer, de cambiar prácticas que no son fáciles de sustituir por otras cuando no se conocen alternativas. También plantea un cambio en el funcionamiento de la organización de la docencia y de las estructuras de gestión, además de la necesidad de contar con la sensibilidad y el apoyo de

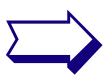
los órganos de gobierno. Al fin, a través de la vía de la convergencia europea vamos a descubrir la necesidad de la pedagogía universitaria como un componente de la calidad y de la eficiencia de las instituciones de enseñanza superior.

Al hecho de que están afectados actores y estructuras diversas habrá que responder con estrategias múltiples. La novedad de los objetivos para la institución nos inclina a la necesidad de plantearse estrategias de acción prolongada para conseguir metas que no son fáciles, ni lo son a muy corto plazo, puesto que **reclaman modificaciones en las creencias, valores, actitudes y comportamientos de los profesores, de los estudiantes, en la gestión y el control, etc.**

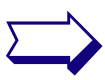
Si no nos planteamos la aplicación del ECTS como un problema que reclama un **cambio de cultura**, como una oportunidad para hacerlo, lo que ocurrirá es que se convertirá en una nueva fórmula burocrática de presentar los programas de otra manera (más engorrosa, por cierto), de enunciar cosas que no se harán, si es que llegan a ser comprendidas, a unas pautas algo distintas de reparto de las puntuaciones en la evaluación del estudiante y poco más.

PRECAUCIONES ANTE LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS QUE IMPLICAN CAMBIOS PROFUNDOS

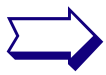
Hay innovaciones que cambian la realidad y otras que sólo cambian los nombres o las formas de hablar de las cosas o fenómenos que dicen querer transformar. La introducción del ECTS puede ser una propuesta de cualquiera de los dos tipos. Si se pretende un verdadero avance, entonces hemos de ser conscientes de que estamos ante el reto de un cambio cultural e institucional, que para hacerse efectivo implica que han de provocarse movimientos en profundidad que deben ser iniciados como procesos que, por lo general, tendrán un largo curso que recorrer para llegar a los fines pretendidos. Si de cambiar la cultura pedagógica se trata, son precisas algunas precauciones extraídas de las experiencias de innovación en general y de las instituciones educativas en particular.



En las culturas el **cambio no ocurre de forma súbita**, sino por evolución más o menos rápida. Una innovación como la que nos ocupa no se cumple por el hecho de regularla, sino que, en el mejor de los casos, con ello se inicia un proceso que puede incidir de muy desigual manera y profundidad en las distintas facetas de esa cultura y de los agentes afectados. Las normas con las que se pretende regular una práctica como la educativa muchas veces se convierten en "papel mojado" y en puras determinaciones burocráticas sin producir cambios reales



Es importante detectar y determinar las **peculiaridades del cambio** que se pretende a la hora de elegir los medios y las estrategias adecuadas, así como establecer el *timing* adecuado en la espera de que los cambios que se desea se produzcan, evitando de ese modo la creación de falsas expectativas y la consiguiente sensación de frustración.



Es necesario **hacer partícipes a los sujetos implicados en los cambios** acerca de las razones de los programas globales de innovación, explicando su sentido, advirtiendo de las dificultades y qué se espera de ellos. En nuestro caso no hay que olvidar que se trata de personas a las que hay que convencer, no a las que se les impone. Antes de adentrarse directamente en aquello a lo que obligan los ECTS, conviene razonar sobre lo que suponen y acerca del contexto en el que tienen sentido: **fundamentalmente el de hacer una educación de más calidad y no sólo una medida para la convergencia europea**. Es preciso dar información comprensible, carente de tecnicismos de los *porqué* antes que de los *cómo*. Es importante compartir una filosofía mínima que se expresará con flexibilidad en actuaciones muy diversas y que, inevitablemente, acaba reflejándose en las actuaciones particulares de los profesores, pues sabemos que ellos no aplican mecánicamente recetas, sino que las trasladan a su contexto de acuerdo con la particular interpretación que cada uno hace de ellas. Lo importante es compartir y respetar unas cuantas ideas básicas a modo de ***principios de acción***.

Es importante **ajustar las expectativas a los medios y posibilidades de los que se dispone**, o al revés, para evitar frustraciones que desmotivan a quienes participan confiados en los programas de innovación, a la vez que los reticentes se cargan de razones.

EL ECTS COMO UNA ESTRATEGIA PARA POTENCIAR UN CAMBIO

Los aspectos a tener en cuenta por una estrategia de acción continuada para estimular un proceso de innovación permanente serían los siguientes:

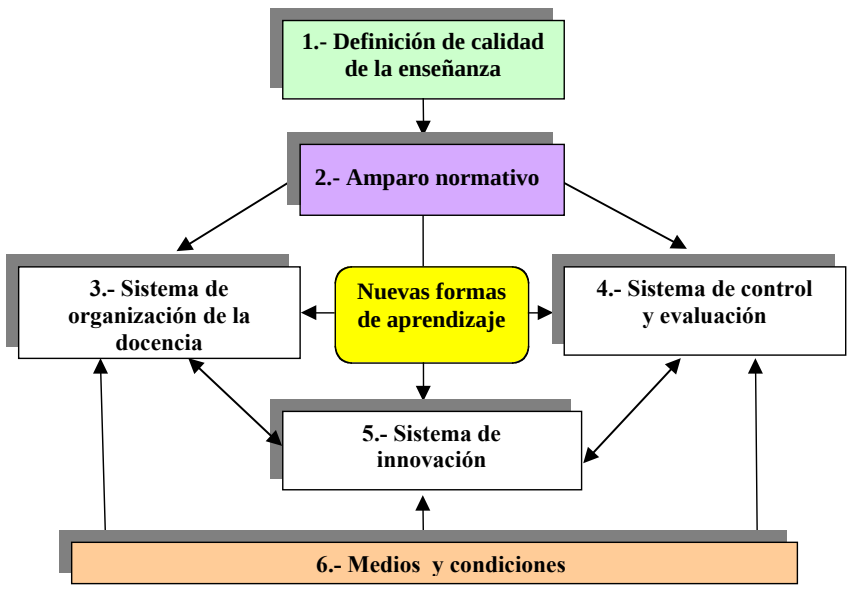


Figura 2. La estructura de un programa de innovación para el ECTS.

1) La necesidad de **elaborar una especie de carta de principios de lo que entendemos por calidad de la educación**, comprometiendo en su logro a la institución, a sus profesores y estudiantes. Carta que debería ser asumida y difundida como filosofía que caracteriza al comportamiento de todos.

2) **Amparar la innovación por medio de una normativa que le dé legitimidad legal**, expresada en la ordenación básica de la Universidad (Estatutos) y trasladada obligatoriamente en los reglamentos correspondientes de los departamentos, juntas de centro, comisiones, etc.

3) **Adecuar el funcionamiento de las instancias que regulan la ordenación de la docencia de los profesores**, haciendo que se planteen algunos objetivos mínimos y resuelvan los retos imprescindibles (Vicerrectorados y Departamentos).

4) **Establecer un sistema y unas estrategia de obtención de información, de control y de evaluación**, que poco tiene que ver con los mecanismos de evaluación del profesorado a través de las encuestas actuales.

5) **Crear un sistema o agencia de apoyo a la innovación** para desarrollar iniciativas diversas, entre cuyas funciones está la formación del profesorado.

6) **Disponer de los medios necesarios y neutralizar las condiciones negativas** que opondrán resistencias a los cambios.

CARTA DE PRINCIPIOS DE LO QUE ENTENDEMOS POR CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Hay principios obvios que conviene recordar y valores que explicitar como guías del comportamiento de las institución universitaria, los cuales deberían ser asumidos y respetados por quienes trabajan en ella y por quienes se aprovechan de sus beneficios. Las instituciones deben mostrar un liderazgo en la defensa de las funciones que les son propias y que la sociedad les encomienda, siendo guiadas por valores que están por encima de opciones políticas para optar a su gobierno, las cuales deben permanecer independientemente de coyunturas puntuales. Nadie debe sustraerse a esos principios en aras de la libertad de cátedra ni de privilegios no justificados por la dedicación y competencia de quienes se supone sirven a la institución y no al revés. El grado en el que la actuación, el trabajo y la experiencia de las personas se acomode a dichos principios es la única norma legítima según la cual se puede jerarquizar a las instituciones, órganos de gobierno y a las personas.

Una carta de principios de lo que se entiende es la educación universitaria de calidad que obligue a su respeto sería un antídoto contra la apropiación corporativa del profesorado, la forma de que los procedimientos de gestión colegiada no legitimen y oculten la incompetencia y las desviaciones de aquéllos principios bajo el paraguas de un democratismo que, en realidad, es una perversión de la democracia. En nuestras universidades se vota mucho, pero se exigen pocas responsabilidades respecto del cumplimiento de los deberes. Cuando esa vigilancia ética decae, el servicio público se pervierte y, a falta de controles internos, se imponen los externos, siempre en alguna medida convenientes.

Como servicio público, la universidad está obligada a hacer que sean evidentes sus principios rectores, a mejorar sus prácticas para alcanzarlos con la máxima profundidad posible y a corregir cuanta desviación pueda producirse en ese camino. El ECTS reclama unas condiciones a respetar que tienen su fundamento en principios de esa

carta, los cuales vendrían a ser como la base en la que apoyar una especie de pacto de confianza para las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes.

Concretando más esa base de principios, aunque manteniendo el nivel de generalidad necesaria para que sirvan para las diversas especialidades y sus currículos, partiremos de la siguiente formulación.

La buena enseñanza o de calidad en la educación superior, como ocurre por lo general en otros niveles de enseñanza, es producto de la interacción de una serie de aspectos interdependientes que forman un sistema en el que se conjuntan:

(A) El requisito de partir de un contenido relevante,

(B) El seguimiento de una serie de principios o reglas mínimas de carácter pedagógico, plataforma a partir de la cual puedan despertarse

(C) Ricos procesos de aprendizaje que puedan reflejarse en unos resultados de calidad en sentido amplio. La perspectiva dominante parte del supuesto de que la cualidad de los contenidos es el único o el más importante requisito de la calidad de la enseñanza, o bien da por supuesto que las prácticas de enseñanza al uso los hacen educativamente valiosos.

Un punto de vista más acorde con la investigación establece que los factores de la calidad de la enseñanza son tales cuando son también los factores de la calidad del aprendizaje del estudiante; es decir, que los "buenos resultados" o la "calidad" de la educación depende de la cualidad de los procesos de aprendizaje, lo cual nos obliga a orientar nuestra mirada a lo que los contenidos susciten y los procedimientos de enseñanza despiertan en los estudiantes.

Carta de principios por la calidad de la educación en la universidad

A) Enfocar la materia como un campo cultural. En sentido amplio.

El punto de arranque de la docencia de los profesores y para cualquier otra actividad de aprendizaje organizada por ellos es el partir y ocuparse de contenidos relevantes y actualizados, con sus vivos problemas. Para ello han de considerarse las dimensiones siguientes:

- Tomar en consideración y transmitir la idea de que las asignaturas son construcciones históricas, objetos de conocimiento que se rehacen y que tienen la condición de la provisionalidad, por lo tanto.
- Sustantividad del contenido dentro del área y/o especialidad de la que se trate.
- Considerar a los contenidos como tradición que se actualiza permanentemente.
- Transmitir la idea de que en las fronteras del saber reside la oportunidad del avance, atendiendo a lo que es problemático y controvertido; es decir, la meta-materia, los consensos y disensos que hay en ella.
- Que el conocimiento es algo contextualizado social e históricamente
- Mostrar, analizar y evaluar las proyecciones y aplicaciones sobre la realidad, la sociedad, la vida, la técnica…
- Hacer obvio el sentido del mapa que constituye cada campo del saber: las interrelaciones, los "préstamos" entre materias, la interdisciplinariedad.
- Mostrar la pluralidad de métodos, paradigmas; es decir el "relativismo" interno del campo de estudio.

B) Reglas mínimas a considerar en la planificación y desarrollo de la enseñanza.

1) Considerar que diseñar o programar la enseñanza es algo más que preocuparse de los contenidos: hay que prever actividades, medios, sistemas de evaluación, plazos, etc.

- El currículum global, los programas de enseñanza, las diferentes actividades de aprendizaje y los planes de trabajo del estudiante deben someterse a los principios integradores de *continuidad vertical* (a lo largo del plan de estudios, durante un curso, etc.), al mayor grado posible de *continuidad horizontal* (coordinación entre todo lo que haya que aprender simultáneamente) y de la *interdisciplinariedad* posible.
- Explicitación de la secuencia de contenidos y de actividades en la planificación y en el desarrollo de la enseñanza, mostrando la continuidad del currículo, graduado las exigencias dentro de un plan que contenga metas asequibles.
- Coordinación a la hora de prever el reparto del tiempo disponible del alumno entre los requerimientos que se le hacen en las diferentes materias.

2) Programación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje o previsión de la acción; lo cual requiere:

- Claridad de lo que se va a hacer mostrada en un plan de trabajo detallado aunque flexible y, sobre todo, realista, más allá de lo que hoy entendemos por programa.
- Precisión de las fuentes de información.
- Precisión de tareas a realizar dentro y fuera del aula y del centro.
- Considerar el *tiempo del alumno* planteándole con realismo las exigencias. Regular la ordenación de las exigencias evitando fenómenos como el "acelerón final" o la idea de la "recuperación" que sirven para establecer tiempos intensos de esfuerzo y dedicación al estudio precedidos de otros relajados,
- Explicitar y acordar el sistema de evaluación.

3) Algunas orientaciones para la realización de la enseñanza

- La educación de calidad utiliza los métodos de enseñanza y de

otras actividades de aprendizaje adecuados a cada contenido y habilidad que quiera conseguirse.

- Deben explorarse todas las posibilidades de aplicación de los saberes y de las habilidades adquiridas: en la expresión personal, en el ejercicio de la crítica, en el mundo de las actividades sociales, profesionales y no profesionales.
- Presentación de contenidos a través de medios variados, utilizando las posibilidades de las nuevas tecnologías.
- Realizar tareas variadas: individuales y en grupo, lectura, experimentos.
- Aprovechamiento de recursos personales, además del profesor.
- Deben utilizarse al máximo de sus posibilidades los recursos documentales y los proporcionados por las redes de información.
- Buscar situaciones posibles de aplicación, como la resolución de problemas, casos prácticos, laboratorios, estudios de campo, etc.
- Debe posibilitarse y fomentarse el ejercicio de las capacidades de expresión y de ejecución práctica en los ambientes educativos y en las actividades académicas, provocando la realización de alguna producción (no sólo la toma de apuntes), favoreciendo la expresividad y capacidades de comunicación (en escritos, discusiones, etc.) de los estudiantes.
- Búsqueda, ordenación y depuración de la información existente. La formación permanente y el horizonte de una sociedad en la que el conocimiento ocupa un papel relevante exige el fomento de las actividades de estudio independiente, debidamente orientadas, de cara a la adquisición de hábitos de trabajo que aseguren la posibilidad de una formación para toda la vida y la no exclusión social.
- Capacitar al alumnado en la mayor medida posible en el dominio de lenguas y lenguajes.
- Fomentar los buenos hábitos de trabajo.

4) Evaluación

El alumno tiene derecho a una evaluación racional que sea coherente y acorde con todos los principios anteriores.

- El estudiante tiene derecho a conocer cuáles serán sus obligaciones a desarrollar en cada materia, el tipo y alcance de su trabajo, así como la forma y criterios con los que será evaluado.
- Los profesores habrán de sujetarse a lo pactado a la hora de evaluar.
- Es preciso evitar las sorpresas en cuanto a momentos, exigencias y procedimiento de evaluación.

5) La importancia de despertar y contar con actitudes positivas.

- Es preciso fomentar las virtudes intelectuales de respeto por la verdad, el ejercicio de crítica de las ideas, concienciar acerca de las proyecciones éticas del conocimiento, de las aplicaciones técnicas o de cualquier otra realización.
- Procurar el reconocimiento de las ideas, hallazgos y descubrimientos de otros.
- Dar facilidades a la iniciativa y autonomía del alumno.
- Fomentar y valorar la honradez intelectual, el entusiasmo y convencimiento del profesor sobre la materia que transmitan credibilidad y compromiso intelectual.
- Ser modestos y reconocer los propios límites.
- Analizar las actividades docentes públicamente.

C) La calidad del aprendizaje reside en la cualidad de la subjetivación a través de la que nos apropiamos de los significados de los contenidos.

El aprendizajes de calidad es una meta que implica la necesidad de partir de un contenido relevante para incorporarlo al sujeto como saber significativo, en su capacitación, pues sólo pasando a ser contenido de su sistema de pensamiento alcanza su valor y su poder como

herramienta del mismo. Es así como será de utilidad a largo plazo para desarrollar la potencialidad analítica, así como captar el mundo desde una red más tupida y compleja. Para que esa pretensión se realice es necesario tomar en consideración, al menos, los factores siguientes.

- Estimular y no entorpecer el aprendizaje que vaya más allá de la memorización y el recuerdo de los contenidos a corto plazo para deglutirlos en los exámenes. Para favorecer un aprendizaje "más duradero" y constructor de competencias mentales con los contenidos que se aprenden deben estimularse cuantos procesos de elaboración y reelaboración sean posibles: síntesis, extrapolaciones, interpretaciones, aplicaciones, etc. Lo que podríamos denominar como "poner en acción los conocimientos".
- *Aprender para saber* es algo más que adquirir información. Estar informado es una cosa, poseer lo aprendido como *saber* requiere que el contenido impregne al sujeto y se convierta en parte de su forma de pensar y aún de actuar; que se asimile como una competencia que se va construyendo.
- Una pedagogía que aspire a esas metas debe velar ante todo por la calidad de la experiencia vivida por quienes aprenden.
- Esa experiencia de calidad es la que se obtiene como consecuencia de participar en situaciones de aprender por descubrimiento.
- El aprendizaje, como proceso de subjetivación que es y que se produce en los individuos, es un proceso idiosincrásico. Algo que, además de ser considerado en la percepción de la persona como individuo singular, en su dinámica de trabajo y a la hora de ser evaluado, debe ser también fomentado.

Las condiciones que pueden guiar y condicionar ese aprendizaje

1) En primer lugar, habrá de ser un aprendizaje motivado, que es lo que da la energía a la acción. La enseñanza se traduce en un aprendizaje de mayor calidad si se aprende con interés, condición no siempre inherente al contenido en sí, sino que debe ser provocado por las formas de su presentación (motivación a largo lazo) y según el "eco" que encuentre en

los sujeto (motivaciones a corto plazo). Lo *cual depende, por ejemplo, de la relación de los estudios que se cursan y el proyecto de vida. El aprender interesa más:*

- Participando en situaciones atractivas y retadoras.
- Cuando hay implicación personal, cuado es activo.
- Si es elegido, cuando hay optatividad.
- Cuando se tiene conciencia de que se progresa.
- Cuando se utilizan medios y actividades variados, tanto individuales, como en grupo o autoiniciadas.
- Al sentirse reconocido y valorado en su progreso el sujeto.

2) En segundo lugar, se aprende mejor cuando el contenido está adecuadamente organizado en los siguientes aspectos:

- Cuando existe un orden lógico en las secuencias de cada una de las unidades de la materia.
- Si hay continuidad del aprendizaje, sin lagunas, subsanándolas con el repaso y el recuerdo necesario para enlazar los contenidos nuevos con los anteriores.
- Previendo que lo exigido sea abarcable para el estudiante en las condiciones de estudio, trabajo, etc.
- Que el estudiante sepa a qué hay que atenerse, disponiendo de un marco claro en su plan de trabajo.
- Practicando la evaluación sin sorpresas y acorde con los principios anteriores.

3) En tercer lugar el aprendizaje es de mejor calidad cuando es capacitador de los sujetos, cuando les dota de herramientas que podrán utilizar en muy diferentes situaciones. Para ello hay que procurar:

- Dar oportunidades, motivos y contenidos a la expresión de los estudiantes a través de los diferentes lenguajes.
- Procurar cuantas oportunidades de aplicación de lo que se aprende sean posibles.

- Que en la actividad de aprender se estimule la cooperación en el trabajo en quipo.
- Uso y fomento de las diferentes técnicas de trabajo, búsqueda de informaciones, valoración de las bases de datos, etc.
- Estimulo y valoración del aprendizaje independiente y voluntario para una vida de aprendizaje continuo generador de un estilo de vida.

4) En cuarto lugar, debe ser un aprendizaje provocador de la reflexividad acerca del valor de lo que se aprende y se sabe. Algunas de las actitudes y hábitos a cultivar para encaminarse en esta dirección son:

- Valorar la modestia que requiere el principio de que todo saber es provisional y que, por lo tanto, los aprendizajes no son logros definitivos.
- Mantener un cierto relativismo que haga sentirse seguros en la inseguridad y sin renunciar a la defensa de las posiciones que uno pueda tener.
- *Aprender a querer seguir aprendiendo* como meta de los individuos, en una sociedad que reclamará de ellos una vida en la que será necesario el aprendizaje continuo.

5) En quinto lugar, hay que considerar que el aprendizaje es un proceso que se genera en mejores condiciones cuando los sujetos se sienten seguros en un clima sin amenazas en el que no tengan la necesidad de autodefenderse. Para ello es preciso que:

- El trato y las relaciones entre estudiantes, entre profesores y entre unos y otros se regirán de acuerdo con el respeto debido a las personas, en condiciones de igualdad, sin menoscabo de sus respectivos derechos y papeles que les son propios.
- Establecer un clima de franqueza y de negociación de los conflictos sin amenazas ni represiones.
- Respetar la libertad y autonomía de pensamiento, fomentado las discusiones argumentadas y la tolerancia ante el que discrepa.

Como podrá verse, estas orientaciones están bastante alejadas de los supuestos y sugerencias realizadas por los expertos que están configurando el "pensamiento oficial" en la reforma inspirada en el acuerdo de Bolonia y que puede verse con especial claridad en el *Informe Tuning.* Desde nuestro punto de vista debe quedar claro que el contenido de dicho informe no es una derivación directa del espíritu de Bolonia, ni la única forma de concretar la convergencia llevándola hasta extremos como, por ejemplo, el de querer determinar el tiempo que tiene que invertir un estudiante en aprender una noción o en el dominio de una competencia del currículo. Nos parece que confluir todos en Europa ha de merecer la pena por otros motivos más sustanciales que el taylorizar el tiempo de las asignaciones de trabajo del estudiante europeo y que sería necesario hacer otras proyecciones de la convergencia que no se agoten en la propuesta de tecnicismos nuevos (aunque no lo son, en realidad); donde se hace compatible, por ejemplo, la pedagogía centrada en el sujeto con el predominio de la búsqueda de la excelencia, la empleabilidad o la evaluación expresada en decimales; donde se habla de sociedad cambiante y de perfiles profesionales ajustados a los empleos.

Todo ello se resuelve volcando el currículo en competencias haciendo de ésas el eje vertebrador de los contenidos. Éste es un lenguaje que, como es bien sabido, procede del ámbito de la formación profesional y ocupacional, que ahora se extrapola a la formación universitaria, cuya tradición humanista y humboltiana entendió la misión de la universidad desde otras coordenadas. **Querer referirse a los resultados educativos en términos de *competencias* supone olvidar la importancia de la pedagogía que estimula procesos que hacen *competente* al sujeto —si es que el término *formación*, que es el apropiado, nos parece desfasado—, algo que es bien distinto a estar dotado de competencias observables. *A no ser que extendamos el significado de ese término en el sentido de competencia para pensar, discutir, criticar el saber recibido, comunicarse, etc.*** con lo cual poco se ha avanzado. Pero no creo que éste sea el caso de las prioridades de la política europea, cuando podemos ver pronunciamientos como el realizado por la *Comisión de las Comunidades Europeas* (Bruselas,

05.02.2003. COM. 58 final) sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento:

"La Unión Europea necesita un entorno universitario saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en *la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social.* El Consejo Europeo de Barcelona reconoció esta necesidad de excelencia al abogar por que los sistemas europeos educativos se convirtieran en una «referencia de calidad mundial» para 2010".

Sin restarle importancia a esos objetivos, es evidente que la tradición cultural universitaria europea es una experiencia que no existe para los expertos de Tuning, y que puede sacrificarse ante el domino absoluto del mercado y de las profesiones. Incluso desde este pragmático último punto de vista, es la propia economía de la sociedad de la información la que demanda **trabajadores y técnicos dotados de capacidades generales flexibles, adaptables a situaciones diversas y cambiantes en un mercado laboral muy inestable, donde la única competencia valiosa será la que habilita para cambiar las competencias adquiridas, combinarlas y sustituirlas por otras**.

Justificar la introducción de un nuevo lenguaje para discutir entre europeos, consultarse, comunicarse sobre perfiles de las titulaciones y transitar por los sistemas universitarios con más facilidad no es un argumento de peso. Es el ir y venir entre países y universidades, los contactos entre profesores y entre estudiantes, la participación en proyectos conjuntos, los intercambios o la difusión de información lo que crea la convergencia. Posibilidades que son muy desiguales en Europa por las dificultades idiomáticas (los jóvenes españoles son los penúltimos de la UE en el conocimiento de idiomas extranjeros, según el

Eurobarómetro 55.1), la desigualdades de medios, etc. Piénsese que el gasto por alumno de educación superior en España es de 6.666 dólares, mientras que se eleva a 10.898 en Alemania, a 11.083 en Irlanda o a los 15.047 de Suecia (OCDE, *Education at a glance*, 2003).

Para lograr unas mínimas reglas de transparencia entre universidades bastaría con adoptar un sistema que aclarase el perfil de las titulaciones, sin que tenga que llevarse ese intento de pseudorigor al enfoque de la enseñanza, la selección de contenidos y el aprendizaje, **como si todo pudiera someterse por igual al mismo tipo y grado de control**. Da la impresión de que la cuantofrenia hipnotiza a quien confunde el mundo de la vida y de las acciones humanas con el de lo regulable y susceptible de ordenar burocráticamente. El que tengamos que informar de lo que se hace no implica cronometrar procesos imprevisibles, como lo es la enseñanza.

Si la lógica de la organización interna de las disciplinas es cierto que no puede ser el único criterio para dotar de contenido a los planes de estudio y dar especificidad al perfil de las titulaciones, es igualmente evidente que no se pueden delimitar competencias al margen de las tradiciones científicas de cada campo, ni se puede someter todo al principio de "qué selección del contenido hay que hacer de manera que resulte apropiado para un fin particular", como se dice en el informe Tuning (pág. 62). **No se pueden separar los saberes sobre algo de los saberes acerca de cómo actuar sobre ese algo**, Las competencias relacionadas con los diferentes campos científicos no podrán ser otras que las referidas a los consensos en cada uno de ellos, con lo cual no viene a decirse nada nuevo, pero no habrá que abandonar la consideración de los disensos que es donde se encuentran los yacimiento de nuevo conocimiento.

Al hacer del crédito la unidad de medida para ponderar el valor de los componentes del currículo, ligándolo al tiempo a invertir en el estudio y en otras actividades que el estudiante necesita para completar una cierta unidad de enseñanza-aprendizaje (el denominado notional learning time). Y al concretar la efectividad del aprendizaje se introduce un esquema de racionalidad didáctica tan aparentemente riguroso como inadecuado para manejar fenómenos como la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como hemos mostrado en nuestra carta de principios.

AMPARO NORMATIVO

Estos principios deberían ser de obligatoria inclusión en los estatutos y reglamentos de comisiones y departamentos.

La **calidad de la docencia es un valor que la institución universitaria o bien ignora o la da por supuesta**. La realidad, en cualquier caso, nos ofrece innumerables situaciones para entender la importancia de considerarla como un factor importante para mejorar los rendimientos de los estudiantes, así como para orientar y mejorar el funcionamiento de la institución. Sólo la cuantificación del fracaso escolar debería llevar a que nos preguntásemos por lo que está pasando. Es sintomático, por otra parte, el que quede solamente en manos de las instancias de las administraciones el control de calidad del profesorado, en parte debido a la dimisión de responsabilidades que en este sentido hace la universidad.

La conjunción de la existencia de un concepto de **libertad de cátedra no bien entendida**, un sentido patrimonial del servicio público que impide el control de cómo se sirve al mismo y una larga historia de relaciones jerárquicas no apoyadas únicamente en las diferencias de saber, han producido una cultura que exime a los profesores de dar cuenta de lo que hacen, a la vez que tampoco se le reconocen los méritos por hacerlo bien. Es muy ilustrador ver cómo las regulaciones de la vida universitaria pueden intervenir en cualquier aspecto de la organización de su actividad, pero pueden no decir nada sobre la actividad cotidiana de toda la organización y de sus profesores, que es algo esencial para la calidad de sus enseñanzas.

Si bien hemos convenido en que el dictado de normas no equivale por sí mismo a cambios en las prácticas, sin embargo sí que tienen un alto poder cuando enuncian principios nuevos y, además, son reguladoras de conductas y del funcionamiento de quines quedan sometidos a la fuerza legal de las mismas.

Los Estatutos deberían recoger enunciados de principio relativos a una enseñanza de calidad como ***derecho*** de los estudiantes, como ***deber*** de los profesores, como un cometido y una función de la Universidad en general, a contemplar en el funcionamiento de todos sus órganos de gestión (Vicerrectorados, Comisiones de Universidad, departamentos…).

SISTEMA DE ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA

La organización de la docencia es el momento y la actividad en la que la filosofía del ECTS tiene que ser contemplada y respetada. Afecta a dos niveles de la organización que deben considerar los criterios de calidad.

Uno, el de la toma de decisiones en el marco general de la universidad para la organización de la actividad académica, desde el que se deben proporcionar las directrices mínimas para la ponderación en términos de créditos de las dedicación a diferentes actividades de los estudiantes, para la dotación de recursos y para el establecimiento de horarios, organizados hasta ahora más para comodidad del profesorado. **Dos**, en los planes de Organización Docente de los departamentos, que deben quedar obligados a respetar unos mínimos. ¿Quién decide cuánto vale en términos de créditos una experiencia práctica, por ejemplo?

Es urgente, en este sentido, reforzar la cultura de la colaboración entre el profesorado, pero en torno a criterios mínimos que no pueden quedar al albur de un democratismo mal entendido.

Se impone corregir la cultura que ha llevado a establecer la antigüedad del personal como criterio supremo y prácticamente exclusivo a la hora de distribuir las responsabilidades de la docencia. Se ha llegado a una situación en la que unas sentencias judiciales no sólo son utilizables como norma legal para dirimir conflictos, sino que han convertido el criterio del *cuerpo-antigüedad* en el procedimiento exclusivo de organización de la docencia, lo cual es bien distinto. Seguramente, tanto en el sector público como en el privado, no existe corporación que hoy se atreva a mantener tal forma de proceder, que se convierte en:

- El **antídoto contra la innovación**, fuente de más conflictos de los que resuelve.
- **Desmotivación de jóvenes**, reflejo del desprecio a los derechos de los estudiantes a recibir la mejor enseñanza.

Contrario a cualquier dinámica de coordinación interna dentro de los departamentos, con ECTS o sin ellos.

Ese mismo criterio es impensable que pueda ser utilizado para cualquier otra función de la universidad, como la gestión o la investigación, o cuando se financian programas de calidad. Un ejemplo:

¿Cómo los Departamentos van a optar a programas de calidad si sus propuestas tienen que seleccionar al profesorado que intervendrá en ellas, cuando su aprobación depende de un colectivo que funciona por el criterio de la antigüedad, como es el caso de los programas de doctorado?

Por otro lado, la presencia de un contingente importante de profesores contratados y el hecho de que en los departamentos se puedan agrupar varias áreas de conocimiento, invalida una norma que está pensada para funcionarios. ¿Un contratado a qué nivel del funcionariado va a ser equiparado para ordenar el reparto de la docencia? ¿Si un profesor entra para desempeñar unas determinadas tareas, cómo va a quedar a merced de otro criterio que no sea el de su especialización?

Es el momento de introducir en los Estatutos una norma al respecto que plantee y obligue a los departamentos a considerar criterios como la estabilidad de la dedicación docente, la posibilidad de especialización del profesorado o la contemplación de otros méritos que no sean su mera capacidad de resistir al tiempo. Convertidos en norma legal tienen que obligar a la comunidad universitaria. Ya hay asentados otros principios alternativos (sexenios, etc.) para que los profesores reacios a cualquier dejación de la antigüedad acepten otros criterios y se disuadan de acudir a recursos legales.

Podría ser conveniente dar competencias a la dirección de los departamentos en este sentido, además de ser objeto de la evaluación de éstos.

SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Las instituciones se mantienen fieles a su misión cuando sus miembros asumen su filosofía, trabajan en la dirección que marcan sus objetivos, se acomodan a los cambios que la sociedad les demanda y cuentan para todo esto con sistemas de información para saber qué ocurre en su interior, ver cómo se comportan sus miembros y tomar medidas correctoras en su caso. Una organización que, además, desempeña una función pública, debe no sólo rendir cuentas de lo que hace, sino vigilar el que se respete lo que ella representa.

La implantación de la filosofía de lo ECTS y la realización correcta de su práctica, entendiéndolas como un reto que reclama un cambio de cultura, **necesita de un sistema de información que dé noticia a la comunidad académica y a cuantos pudiera interesar acerca de lo que consigue, de sus desajustes, de la productividad de sus unidades, del éxito de sus alumnos,** del fracaso escolar, etc. El procedimiento de las encuestas actuales sólo tiene una validez muy limitada para proporcionar la información que se requiere. Obsérvese lo poco que tiene que ver el contenido de sus items y lo que representa el espíritu del ECTS.

SISTEMA DE INNOVACION Y DE FORMACIÓN

El *crédito europeo*, desde un punto de vista pedagógico, es un intento de estructurar el sistema de enseñanza-aprendizaje como una actividad formativa que pone el énfasis en la actividad del alumno. **Sería un error contraponer la enseñanza del docente (como algo equivalente a lo tradicional y caduco que debemos suprimir) a la actividad de aprendizaje del alumno (como algo que es preciso fomentar), porque lo que hay que evitar son las malas prácticas docentes pero no la buena docencia, entendiendo que el aprendizaje tiene otros caminos, otros tiempos y otras oportunidades que no son el tiempo del profesor en la "hora de clase".** No es siempre mala la actividad del profesorado *per se,* ni buenas las actividades alternativas. Lo que es evidente es que ni los profesores son las únicas fuentes de información, ni el escucharles o el dialogar con ellos la única manera de aprender.

Veamos los elementos que entran a formar parte de un sistema metodológico de carácter didáctico para entender con más claridad la complejidad de la realidad que se quiere cambiar, las fuentes de dificultades y resistencias, al tiempo que las innumerables posibilidades de la innovación.

Un sistema de opciones que nos permite imaginar diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Éste es algo más que unas determinadas actividades (Aa) de los estudiantes y de los profesores (Ap). Es también una forma de organizar el tiempo de aprendizaje de los primeros (Ta) y el tiempo del trabajo de éstos últimos (Tp). Todo ese sistema se desarrolla en unos espacios en el caso de alumnos (Ea) y del profesor o profesora (Ep), que a veces son coincidentes para ambos y en otros casos independientes (queremos decir que mientras unos hacen una cosa, los otros

tienen una ocupación no coincidente espacio-temporalmente. Por ejemplo, mientras el alumno resuelve un problema el profesor prepara materiales para más tarde). Finalmente, ese sistema conjunta la utilización de determinados recursos o medios (M). El cambio pedagógico que reclama el ECTS es una apelación a reestructurar todos esos elementos (las actividades de aprendizaje de los estudiantes, las de enseñanza, los tiempos a invertir en ellas, en unos determinados espacios y utilizando unos determinados recursos.

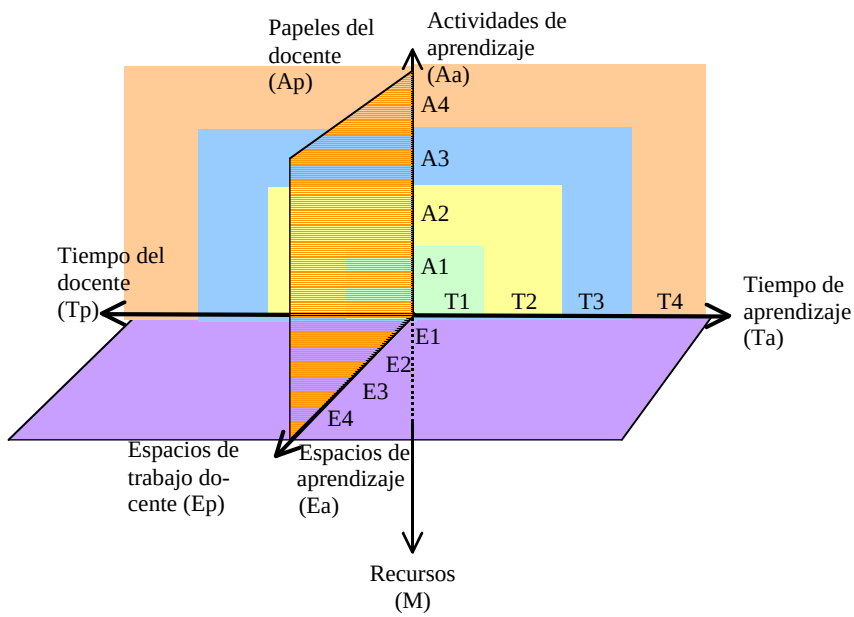


Figura 3. La estructura de la metodología y sus posibilidades.

Las actividades (Aa) de los estudiantes pueden consistir en la asistencia a clases, seminarios, realización de proyectos, estudio independiente, prácticas, experiencia en puestos de trabajo, adquisición de habilidades, manejo de instrumentos, etc.

Los papeles o actividades de los profesores (Ap) pueden ser: a) Actividades *preactivas*: planificación de la práctica del sistema de enseñanza-aprendizaje, búsqueda y localización de recursos de aprendi-

zaje, coordinación con otros profesores, preparación de clases... b) *Interactivas*: docencia, y seguimiento del trabajo del estudiante, seminarios… y c) *Postactivas*: evaluación de estudiantes y de la experiencia llevada a cabo.

El tiempo del alumno (Ta) transcurre en clase, en el centro, en ámbitos de prácticas externas, en otras universidades, en su vida independiente, etc. Especial consideración ha de dedicarse a la adjudicación de tiempos idóneos para realizar adecuadamente cada tipo de actividad, así como a la viabilidad de la suma de tiempos parciales.

El tiempo de los docentes (Tp) puede invertirse en momentos de formación, planificación, enseñanza, tutoría, seminarios, evaluación, preparación de prácticas, investigación, gestión…Los espacios de aprendizaje (Ea) pueden ser: Aulas, laboratorios, campo, seminarios, bibliotecas, mediatecas, su casa…Los espacios de enseñanza (Ep): Aulas, laboratorios, campo, seminarios, departamento…

Los medios (M) pueden ser: recursos propios del alumnado, de los departamentos, bibliotecas clásicas y virtuales, acceso a redes y bases de datos, usos de las nuevas tecnologías, laboratorios, campos de prácticas, etc.

Como podemos ver, acondicionar todo eso de una forma innovadora es un reto que requiere no sólo aprenderse folletos de divulgación o recibir cursos cortos de formación, ni tampoco lo es solamente de cambiar de comportamientos del profesorado —con todo lo importante que es—. Siendo todo ello necesario, el cambio precisa algo más que eso: organización de la dedicación docente, provisión de recursos, espacios apropiados, sistemas de evaluación, etc.

El modelo propuesto en el gráfico anterior supone la explicitación de un **sistema de variables que permite muchas combinaciones que se concretan en opciones metodológicas muy diversas**. El ECTS tiene que proponer un esquema necesariamente genérico para que se pueda expresar de diferente forma en cada campo de estudio y según cada profesor o profesora, de acuerdo con los medios disponibles, etc.

Tampoco es que estemos ante algo totalmente nuevo, ajeno a nuestros alumnos y a los actuales profesores, sino de la elevación a doctrina asumida de lo que ahora en alguna medida y modo se hace.

CONDICIONES

Las innovaciones no se instalan en el vacío, sino que se incrustan en realidades concretas cuyas condiciones facilitan o entorpecen el poder hacer ciertas cosas, hacerlas de distinta forma y a un ritmo u otro. Hay que contar con todo eso, no para resignarse, sino para acomodar las estrategias de cambio. Oficializar una reforma sin tener garantía, *a priori*, de ciertas probabilidades de éxito, será un acto de voluntarismo sin más.

Nuestros legado y tradiciones dejan que desear: altas ratios de alumnos por profesor, falta de espacios y poca flexibilidad para el uso de los mismos, insuficiencias funcionales y de dotación de nuestras bibliotecas, escasa implantación entre los estudiantes de los recursos informáticos, rigideces del puesto de trabajo del personal de servicios, carencia de una tradición de investigación sobre la didáctica específica de cada materia y/o especialidad, que en ocasiones lleva hasta menospreciar "lo pedagógico", planes de estudio sobrecargados que obligan a una dedicación excesiva de los estudiantes a preparar exámenes, sin tiempo para leer, pensar, indagar, expresarse, aprender idiomas, etc,; por no hablar de las costumbres del profesorado, más proclives al aislamiento o la competencia que a la coordinación y a la colaboración; sin olvidar esa inveterada tradición de las instituciones de no hacer objeto de su preocupación y crítica la calidad de sus prácticas.

Es preciso, pues, **situar el reto del ECTS en el marco de una amplia estrategia de cambio**, que **será lento, multifacético, contradictorio**, perturbador en muchos casos e insatisfactorio. Las reformas hay que pensarlas en su globalidad, aunque las medidas que las desarrollan se apliquen gradualmente; pero sólo así tendrán un orden. Será algo positivo en tanto pueda ser el germen de una masa crítica suficiente capaz de sostenerse, cobrar presencia y poder ser un referente de más calidad.

MÓDULO 16

La Repercusión de Distintos Enfoques de Competencias en Formas Diversas de Plantear los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad

A Tadea Fuentes Vázquez

¿EN QUÉ CONSISTE Y QUÉ PRETENDE CONSEGUIR ESTE MÓDULO?

La implantación del sistema de créditos europeo y los cambios que puede llevar asociado este sistema en la práctica docente universitaria, está provocando que el profesorado se pregunte por cuáles van a ser las exigencias que el sistema de créditos va a demandarle y qué cambios va a producir en su práctica docente. Es cierto que la implantación del sistema de créditos europeo supone un cambio, aunque como dice Gimeno, en el texto anterior, no es un cambio totalmente nuevo pero sí es un cambio complejo porque lleva implícito una concepción de la enseñanza particular y distinta a una concepción tradicional-academicista, una concepción de la enseñanza que implica cambios estructurales-organizativos y cambios en los sistemas de creencias.

En este módulo se analiza el significado del movimiento renovador que supone el crédito europeo, movimiento que lleva asociado una forma particular de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, el módulo comienza haciendo una reflexión sobre lo que se entiende por enseñanza y aprendizaje, reflexión que nos introducirá en la problemática que encierra la identificación del modelo de actuación docente acorde con la promoción de conocimientos y competencias profesionales. Una vez identificado el modelo de actuación docente, se promueve la reflexión sobre una serie de cuestiones metodológicas y formas de evaluación que pueden fomentar propuestas de mejora para la construcción de programas de formación inicial más acordes a las necesidades de la convergencia europea. Desde este módulo comprenderemos que el sistema de créditos europeo no es sólo una modificación o ajuste matemático, burocrático, de asignación de créditos que no entraña una gran complejidad, sino un cambio sustancial en la forma en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje.

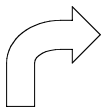
INTRODUCCIÓN: EL SISTEMA DE CRÉDITOS EUROPEO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El crédito europeo estructura el sistema de enseñanza-aprendizaje poniendo el énfasis en la actividad del alumno. Como dice el Documento-Marco del MEC (2003): "el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarán a cabo teniendo, como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos". Esto podría entenderse como la dicotomía: "ahora debemos centrarnos en la planificación del aprendizaje del alumno y olvidar los procesos de enseñanza".

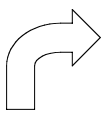
Con la intención de aclarar esta delimitación entre aprendizaje y enseñanza que "parece" establecer el sistema de créditos europeo, una delimitación que "parece" optar antes por el aprendizaje del alumnado a costa del proceso de enseñanza que promueve el profesorado, debemos hacer referencia al significado de una enseñanza encaminada a la formación dentro de los distintos ámbitos profesionales, ámbitos profesionales que se asocian con visiones amplias y no meramente "técnicas" para definir las profesiones, lo cual lleva asociado una serie de implicaciones didácticas que dan un sentido particular a la acción docente y que promueven cambios en como concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, a la vez que consideramos que es una enseñanza encaminada a la formación de profesionales, también debemos de considerar que es una enseñanza encaminada a la formación de personas que no llegarán nunca a ocupar un puesto de trabajo en la sociedad, pero que recibirán un periodo de formación que les permitirá llegar a ser más críticas, creativas, autónomas en la toma de decisiones, más sensibles, más consciente de las posibilidades de mejora de la realidad que pueden producirse tanto en los ambientes profesionales como en los cotidianos y particulares.

Esta forma de aproximarse a la enseñanza lleva asociado:



un cambio en la concepción del aprendizaje, el cual debe ser concebido como un proceso más autónomo y personal, y



un cambio en cómo entender al alumnado, al profesorado, el sistema de relaciones que se establece entre ellos, los contenidos a impartir, las prácticas a realizar, las formas y sistemas de evaluación, etc., es decir un cambio en cómo entender y conjugar los elementos que entran en juego en el proceso de enseñanza.

Para profundizar en los cambios que lleva asociados este tipo de enseñanza el módulo propone una reflexión detenida sobre el **modelo formativo** y la **propuesta metodológica** que sería la más adecuada para conseguir sus propósitos. Pasamos a continuación a plantear una serie de actividades reflexivas que nos permiten reflexionar sobre el significado del crédito europeo desde el punto de vista pedagógico, actividades reflexivas que quedan enumeradas en el cuadro siguiente.

Cuadro 1: Actividades reflexivas del módulo.

MODELO FORMATIVO	*XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX*
Actividad reflexiva 1: ¿Cómo identificar nuestra práctica o estilo formativo y qué pretendemos conseguir con la aplicación de un modelo formativo particular?	
Actividad reflexiva 2: ¿Cómo identificamos los profesionales que vamos a formar? ¿Desde qué conocimientos y competencias los identificamos	**Actividad reflexiva 2.1**: Identificación del profesional a formar
	Actividad reflexiva 2.2: ¿Cómo concebimos el conocimiento profesional
	Actividad reflexiva 2.3: ¿Cómo concebimos las competencias profesionales?
PROPUESTA METODOLÓGICA	*XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX*
Actividad reflexiva 3: ¿Cómo construimos el conocimiento profesional?	**Actividad reflexiva 3.1**: ¿Cómo planteamos la teoría?
	Actividad reflexiva 3.2: ¿Cómo planteamos las relaciones teoría-práctica y en qué contextos utilizamos la teoría?
Actividad reflexiva 4: Principios de actuación o de procedimiento	**Actividad reflexiva 4.1**: Aprendizaje significativo y constructivista
	Actividad reflexiva 4.2: Resolución de problemas
	Actividad reflexiva 4.3: Pensamiento crítico y creativo
	Actividad reflexiva 4.4: Investigación sobre la práctica profesional.
	Actividad reflexiva 4.5: Desarrollo de procesos metacognitivos.
	Actividad reflexiva 4.6: Aprendizaje a partir de la experiencia.
	Actividad reflexiva 5.1: Evaluación sumativa frente a evaluación formativa
Actividad reflexiva 5: ¿Qué criterios e instrumentos utilizamos para evaluar?	**Actividad reflexiva 5.2:** Indicadores de ejecución frente a indicadores de calidad
	Actividad reflexiva 5.3: Ámbitos de evaluación en el aprendizaje universitario

Modelo Formativo

¿CÓMO IDENTIFICAR NUESTRA PRÁCTICA O ESTILO FORMATIVO, Y QUÉ PRETENDEMOS CONSEGUIR CON LA APLICACIÓN DE UN MODELO FORMATIVO PARTICULAR?

Para comenzar a definir cual es el modelo formativo por el que vamos a optar y nos va a servir de referente para apoyar la práctica docente, podríamos preguntarnos una serie de cuestiones. En primer lugar podríamos preguntarnos por lo siguiente: ¿Qué entendemos por enseñanza y qué modelo formativo responde y es acorde con la definición dada de enseñanza?

Esta reflexión lleva aparejada el preguntarse por ¿qué pretendemos conseguir con los procesos de enseñanza que desarrollamos en clase*, qué pretendemos conseguir en nuestra tarea como docentes dedicados a la enseñanza?*

Ante estas preguntas podemos destacar dos posturas contrapuestas que nos ayudan a identificar dos formas diferentes de concebir la enseñanza y los procesos de formación:

- *Concebir la enseñanza como el proceso que se reduce a la gestión del procedimiento para la adquisición de unos contenidos, o como un proceso de desarrollo de habilidades que permitan comprender y dar significatividad a los contenidos, acontecimientos y situaciones de enseñanza, que permita generar un pensamiento crítico y reflexivo que lleve a una actuación amplia e inteligente para poder enfrentarse a complejas situaciones.*
- *Formar en "pequeñas seguridades" asociadas a una*

relación de contenidos y competencias especificadas o formar para el desarrollo integral de personas y de profesionales que van a trabajar con el propósito de construir una sociedad mejor, más justa e igualitaria.

*Hablamos de **enseñanza** y de **formación** como procesos centrales, pues la definición que el profesorado universitario proporcione a estos conceptos provocará situaciones de aprendizaje más o menos autónomas, más o menos técnicas, más o menos significativas, o más o menos críticas. Por tanto, para llegar a comprender la idea que destaca el sistema de créditos europeo de centrar la atención en el aprendizaje de los alumnos, previamente debemos hacer referencia a cómo se van a establecer, organizar y diseñar los procesos de enseñanza que llevarán al aprendizaje del alumno. Así, estos procesos de enseñanza y de formación podrán ser directivos o autónomos, provocando resultados en el aprendizaje distintos, pero siempre el aprendizaje partirá de un proceso enseñanza previo y de una orientación formativa particular.*

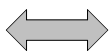
A continuación pasamos a la lectura de un texto que nos ayudará a reflexionar sobre la orientación formativa por la que optemos en nuestro contexto particular, orientación que marcará el rumbo de los planes de estudio y que determinará el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta lectura podemos reflexionar sobre el concepto de formación y sobre distintas orientaciones formativas y prácticas formativas que tendrá como consecuencia la formación en distintos propósitos y perspectivas.

El concepto de formación de profesores que da Zeichner (1983), aunque se toma del ámbito profesional de la docencia, puede ser aplicado para plantearnos sobre qué elementos identificamos la formación en la educación superior.

Zeichner trabaja con dos dimensiones:

⟺ La dimensión de lo cierto/problemático, en la que se puede plantear la tarea del profesional como algo cierto y establecido previamente, fundamentado en teorías y princi-

pios que son inamovibles y ajenas al cambio pues son "verdades absolutas", o en la que se puede plantear y definir la tarea de los distintos profesionales como una cuestión problemática donde no existen fórmulas o recetas, y donde se pueden encontrar distintas formas de resolver los problemas y de tomar decisiones según las características específicas de los contextos problemáticos.

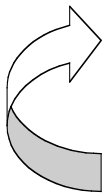


La dimensión de lo recibido/reflexivo, en la que se puede plantear que el curriculum de formación de los distintos profesionales debe ser establecido de antemano y los alumnos que se preparan para ser profesionales deben recibir y finalmente aplicar directamente a los contextos problemáticos, o por el contrario, como se señala en la segunda opción el currículo debe ser construido de forma reflexiva, porque lo que realmente interesa es que el alumno procese la información que recibe, de un significado personal al currículo que recibe en un proceso de reflexión que le permitirá construir una teoría personal.

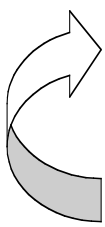
Utilizando estas dos dimensiones, con sus vertientes contrapuestas, podemos identificar distintas orientaciones para aproximarnos a la formación en la educación superior, orientaciones que Marcelo (1994) las utiliza para delimitar la formación de profesores, destacando unas orientaciones académicas-tecnológicas y otras prácticas, personalistas y sociales-reconstruccionistas, que son más acordes a las necesidades de una sociedad como la actual. Las orientaciones quedan agrupadas en dos grupos:

las **orientaciones "estáticas" de formación** que consideran un rol pasivo del sujeto que se forma, el otro representa

las **orientaciones "dinámicas" de formación** que dan un papel activo al aprendiz en sus procesos de formación. Se progresa así, hacia un planteamiento de formación conectado con las demandas postmodernas en la línea de una enseñanza significativa y personal que tenga como propósito la mejora y el cambio social:



Orientación académica y tecnología para profundizar en la concepción de una formación de profesionales basadas en la tradición de la disciplina, en una aproximación poco flexible de desarrollo de competencias técnicas. El modelo de profesional que se forma desde estas orientaciones es un tipo de profesional meramente técnico.



Orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista: Frente a las orientaciones tecnológicas agrupamos la orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista bajo una nuevo planteamiento de la formación, que parte de la experiencia personal y fomenta un proceso reflexivo que lleva a un último nivel donde se plantean las implicaciones éticas y políticas de la actuación. El modelo de profesional que se forma desde estas orientaciones es un profesional que resuelve problemas y toma de decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica.

- ***Orientación académica***

Quizás esta orientación es la que más predomina en los contextos universitarios, considerando que el profesional debe ser un especialista en las distintas áreas disciplinares que se proporcionan en la universidad, siendo el dominio del contendido el objetivo fundamental de la formación de los profesionales. La adquisición del conocimiento proporcionado en los cursos académicos es la base para aprender la profesión.

- ***Orientación tecnológica***

Desde esta orientación el profesional es concebido como un técnico que se forma en la adquisición de reglas de actuación que le permitirán una práctica eficaz. La com-

petencia se define en términos de actuación y en un comportamiento observable. Desde esta orientación se entiende la formación dentro de la teoría «mercado social», y como un sistema de «producción/consumición» (Elliot, 1993a). El entrenamiento y la formación debe ser puramente técnica e instrumental y tiene como propósito adquirir las habilidades conductuales básicas que permitirán actuar de forma correcta después del entrenamiento. Estas conductas permiten alcanzar una serie de resultados efectivos y son identificadas mediante una asociación de la conducta con el logro de los estudiantes en tests estandarizados.

● *Orientación práctica*

Permite entender las profesiones como actividades complejas que requieren realizar un trabajo incierto y ambiguo. Desde esta orientación se plantea la necesidad de establecer un aprendizaje a partir de la experiencia y la observación, así se requiere establecer periodos de prácticas para adquirir las destrezas y habilidades necesarias que permitan actuar en situaciones reales. Aprender una profesión requiere algo más que aprender un contenido teórico, pues requiere tomar contacto con la realidad a partir de la experiencia directa. Sin embargo, aunque la práctica sea considerada un elemento esencial para el aprendizaje de los alumnos, suele existir una disociación importante entre la teoría y la práctica. Los periodos de prácticas no establecen una relación estrecha con la teoría que se imparte en la universidad pues es de tipo meramente técnico-académico.

● *Orientación personalista*

El punto central de esta orientación personalista es «la persona» con todos sus condicionantes y posibilidades.

Desde esta orientación se destaca el carácter personal para la adquisición del conocimiento profesional y para la realización de las distintas profesiones, pues cada sujeto posee una comprensión y desarrollo particular. Por tanto, no existen métodos o estrategias particularmente eficaces para todos los profesionales, sino estrategias que son particularmente eficaces según las características personales de cada sujeto que se prepara para ser un futuro profesional en distintos ámbitos del saber. Desde la perspectiva personalista se establece claramente la idea de que la educación de los profesionales es tanto mejor en cuanto facilita el desarrollo personal. Se destaca así el sentido de la propia eficacia, el descubrimiento de un significado personal y singular, y de un estilo personal de entender la profesión. El conocimiento que resulta desde estos procesos es complejo, personal y subjetivo, por tanto, desde esta orientación personalista se rechazan todas las proposiciones que proponen una práctica generalizada, y cualquier tipo de indicador referido a cómo actuar y cómo comportarse.

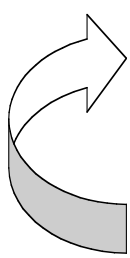
● *Orientación de crítica social*

Lo esencial para esta orientación es desarrollar en los profesionales una actitud crítica para valorar el contexto social que rodea el ejercicio profesional. En esta orientación no sólo interesa realizar una crítica social dentro del contexto donde se realiza la práctica profesional, sino que intenta promover en los alumnos el debate y la crítica de las repercusiones de poder, reproducción cultural y hegemonía que tendrá su actuación profesional. Desde esta aproximación, el contenido formativo, además de ser académico, técnico y práctico, debe ser social y moral para ayudar a los alumnos a clarificar sus propias perspectivas de la práctica y su repercusión social.

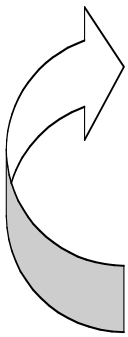
Al destacar las distintas orientaciones que pueden servirnos como referentes para identificar el modelo formativo que sustentan las prácticas docentes que, ahora, según el crédito europeo, deberán quedar especificadas en las "Guías de las Titulaciones", en concreto en las "Guías Docentes" y en las "Guías Didácticas", habría que integrar y destacar el papel de la *«reflexión»* como instrumento clave para enriquecer los procesos formativos.

El concepto de "*práctica reflexiva*" como característica que identifica a los profesionales expertos y competentes en las diferentes áreas de estudio analizadas por Schön (1983), ha sido una pieza clave para identificar el tipo de orientación y modelo formativo que interesa utilizar para desarrollar profesionales competentes. El profesional competente y experto se caracteriza por reflexionar constantemente sobre su práctica para mejorarla y cambiarla, no es un mero consumidor de conocimiento curricular adquirido en la universidad, sino que realiza procesos reflexivos complejos para dar un significado particular a las situaciones problemáticas y tomar decisiones de forma razonada y autónoma.

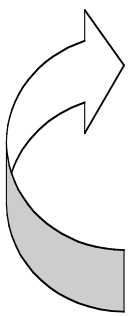
Cuando se adopta la metáfora de "*práctico reflexivo*" para definir a los profesionales y utilizarla como un eslogan para reformar su formación, se asume que:



El alumno que se forma para llegar a ser un profesional puede aprender a resolver por él mismo los problemas relacionados con la práctica profesional y tiene un papel activo en la formulación del propósito y fin de su trabajo, así como en la evaluación de sus propios valores y suposiciones, tareas encaminadas finalmente al cambio y la mejora social. El alumno no debe recibir exclusivamente procedimientos definidos correctamente para que los siga al pie de la letra, sino desarrollar en ellos las capacidades de reflexión sobre los problemas y hechos reales. Es decir, desde esta perspectiva reflexiva, la formación de profesionales se dirige fundamentalmente a fomentar las habilidades de investigación y de pensamiento crítico acerca de su profesión. El conocimiento base para la



preparación de los profesionales reflexivos, además de incluir una serie de conocimientos, principios, estrategias, métodos, habilidades y competencias básicas características de las distintas profesiones, debe incluir un esquema conceptual que disponga a los alumnos a decidir cuándo y cómo usar las distintas habilidades y competencias profesionales, que los disponga a cuestionarse los principios éticos y políticos que subyacen a las prácticas profesionales. Esto les hará más conscientes, a la vez de más capaces, para modificar las estructuras que impiden un cambio social.



Los procesos de aprendizaje continúan a través de toda la carrera profesional. Así, se reconoce que un buen programa de educación de profesionales no es sólo el que le preparara para comenzar a ejercer una profesión, sino aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la realidad y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que el alumnado se comprometan con su propio desarrollo profesional a través de procesos de reflexión sobre la práctica y estos procesos de desarrollo profesional queden asociados con procesos de desarrollo y cambio institucional y social.

Una vez delimitadas estas orientaciones nos podríamos preguntar en cual de ellas situaríamos nuestro modelo formativo. Indudablemente por las particularidades de las distintas profesiones para las que prepara la universidad, algunas orientaciones formativas encajan más en los propósitos que se intentan conseguir, pero quizás algunos de los elementos que se destacan en estas orientaciones podrían ayudarnos a definir la formación de los profesionales desde una perspectiva amplia y flexible, encontrando planes de estudio en los que se opte por alguna orientación particular o por mantener algunas de ellas a la vez.

¿CÓMO IDENTIFICAMOS A LOS PROFESIONALES QUE VAMOS A FORMAR? ¿DESDE QUE CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS LOS IDENTIFICAMOS?

Las respuestas a estas cuestiones sobre cual es el modelo formativo que nos va a servir de referente para establecer nuestros planes de estudios y los diseños de las titulaciones dentro del marco del crédito europeo, lleva asociado que nos planteemos otra pregunta esencial **¿cómo identificamos a los profesionales que vamos a enseñar y formar? y ¿sobre qué conocimientos y competencias establecemos la identificación de los profesionales que vamos a formar?** Esto nos lleva a concretar respuestas a las siguientes cuestiones:

- Cómo vamos a identificar a los profesionales ¿cómo prácticos reflexivos que investigan, resuelven problemas y toman decisiones sobre la base de una serie de conocimientos y competencias profesionales?, o como acumuladores de conocimientos que se supone luego aplicarán a sus contextos.

- Sobre qué conocimiento o contenido vamos a formar, ¿sobre un contenido técnico o artístico, normativo o práctico?. ¿Cómo vamos a definir las áreas o materias de donde se extraerá el contenido a formar? ¿Qué criterios epistemológicos o sociológicos van a guiar la determinación del contenido de las materias y la definición de las materias, pues no sólo existen criterios epistemológicos o de la tradición para la definición de las materias, sino también criterios sociales para definirlas, ¿las definimos desde la perspectiva de mercado social o desde una perspectiva de formación integral...?

Cómo vamos a identificar las competencias que vamos a desarrollar en los estudiantes, qué enfoques se van a utilizar para su definición y qué modelos se van a plantear para su desarrollo, cómo van a ser trabajadas ¿alejadas de la práctica, de manera aislada y descontextualizadas.....?

Para ayudarnos a responder a estas preguntas, que indudablemente se resolverán de forma particular en cada contexto universita*rio, podemos profundizar en algunos de los elementos destacados que son esenciales para dar respuestas acordes y centrar nuestros propósitos e intenciones haciéndolas coincidir con las demandas del sistema de créditos europeo.*

IDENTIFICACIÓN DEL PROFESIONAL A FORMAR

Para la identificación del profesional que vamos a formar habría que detenerse en analizar las características que definen las distintas profesiones para las que los estudios universitarios preparan. En este trabajo no podemos detenernos en este análisis que deberá realizarse en cada titulación, pero en general podemos hacer referencia a una serie ***de características comunes de los escenarios formativos*** *que nos permiten aproximarnos a la identificación del profesional a formar.*

Los contextos profesionales son ambiguos e inciertos, pues las profesiones son una dinámica compleja de acciones sociales e intelectuales que requiere la integración de conocimientos. Pero según Goodson (1993), todas ellas presentan unas características comunes:

- Aplicación de un cuerpo significativo de conceptos, principios fundamentales y técnicas complejas a distintos contextos.
- Autonomía personal en la realización del trabajo.
- Responsabilidad sobre el trabajo de otros.
- Localización de recursos y materiales.
- Diseño, ejecución y evaluación de planes y actividades.
- Evaluación personal del trabajo realizado.
- Servicio a la sociedad.

Atendiendo a esta relación de características comunes, en la que podemos apreciar la necesidad de adquirir conocimientos, pero también la necesidad de adquirir habilidades cognitivas complejas, habilidades sociales y de relación, a la vez que tomar consciencia de la repercusión social y ética del trabajo, una visión simple de los procesos formativos en los que los futuros profesionales deben de emplearse para conseguir abarcar estos componentes, no es adecuada. Quizás es

más útil mantener el punto de vista de la indagación reflexiva que nos introduce en el ámbito de lo problemático e incierto para entender los procesos de formación de los distintos profesionales. Los estudiantes deben ser estimulados a cuestionarse desde una perspectiva problemática y no asumida como axioma inalterable, su propia práctica, la práctica de los profesionales que les van a servir como referentes en su aprendizaje profesional, las materias que estudian, los principios que las sustentan, las técnicas y estrategias que les servirán como herramientas de trabajo, el contexto de trabajo donde llevarán a cabo su profesión, etc.

La respuesta a esta pregunta sobre cómo consideramos e identificamos los "profesionales" que nos van a servir de referente para plantear los programas formativos en la educación superior, sobre qué habilidades conocimientos vamos a poner el acento para conseguir profesionales comprometidos con la sociedad, lleva asociado que respondamos previamente a la siguiente cuestión ¿qué conocimiento y competencias identifican a los profesionales? Pasamos a continuación a responder a estas preguntas.

¿CÓMO CONCEBIMOS EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL?

Al considerar el conocimiento base para una profesión, elemento que debe ser el punto de referencia previo cuando queremos situarnos ante los problemas que lleva asociado el crédito europeo, debemos de tener en cuenta que lo que es realmente esencial, además de hacer una diferenciación de los elementos básicos que identifican el conocimiento profesional que se diversificarán en de materias o temas concretos, es llegar a responder a las siguientes preguntas:

- *¿cómo se elabora el conocimiento profesional?,*
- *¿qué fuentes nos permiten identificar el conocimiento base profesional?,*
- *¿cómo se estructura, usa y valida el conocimiento base profesional en el ámbito educativo de la práctica docente universitaria?*

Cuando planteamos cómo se identifica y se elabora el conocimiento base sobre el que se forma para el desarrollo de las distintas profesiones hay que decir que generalmente esta identificación y generación ha estado relegada y asociada a la universidad. Las profesiones se suelen definir según la definición que surge en el ámbito universitario, siendo ésta un instrumento para legitimizar el conocimiento de la profesión y para proporcionar una cierta imagen de la profesión. Los principios que llevan a fundamentar el conocimiento base de las profesiones en la Universidad son según Goodson (1993):

- el conocimiento base debe ser asociado con disciplinas científicas,

- el conocimiento base se justifica a partir de un período largo de entrenamiento,
- el conocimiento base debe poseer unas características claramente diferenciadoras de unas profesiones a otras, y
- el conocimiento base se concreta mediante la creación de departamentos donde se aplican los campos de estudio, los cuales permiten organizar y codificar el conocimiento acumulado en la profesión.

La universidad es así la principal fuente de creación de conocimiento base, siendo los principales agentes de construcción del conocimiento la comunidad de investigadores universitarios. Sin embargo, hay que indicar que el conocimiento también es creado por los profesionales desde la práctica. Para Eraut (1994), el fundamento básico de un aprendizaje profesional descansa en la idea de que la utilización del conocimiento de una profesión y la forma en que este conocimiento es creado, no pueden ser separados. Desde esta visión, se plantea una alternativa distinta a la forma tradicional para caracterizar el conocimiento base de una profesión, fundamentada en la búsqueda de las estrategias que los trabajadores utilizan en su profesión para generar su conocimiento profesional, un *conocimiento práctico*, realmente útil para resolver los problemas reales.

Los profesionales expertos poseen un *conocimiento práctico* de su habilidad, destreza o arte, el cual es también llamado «sabiduría de la práctica» en el contexto educativo (Shulman, 1987). Este conocimiento incluye un conocimiento profundo y específico de los principios y procedimientos básicos definitorios de su profesión, pero también incluye una serie de opiniones inexactas y fragmentadas, experiencias, hábitos e imágenes. El entrenamiento profesional en las instituciones de educación superior suele enfatizar la teoría como una verdad universal, la cual debe ser aplicada para mejorar la experiencia práctica que se concibe como desorganizada. Pero los profesionales se encuentran en una tensión entre la teoría y la práctica, tensiones que no pueden ser resueltas por la adopción de una u otra. Lo interesante sería poder llegar a un equilibrio entre los planteamientos teóricos y

la sabiduría de la práctica, construyendo un *conocimiento práctico* útil para resolver los problemas situados en el intermedio entre la teoría y la práctica (Pérez Gómez, 1988).

Tomando como referencia esta idea de conocimiento práctico, podemos decir que la identificación del conconocimiento base para una profesión puede ser interpretado desde una visión "amplia", y no reducida. Por tanto, en vez de ser reducido a una serie de contenidos trasladados en recetas de funcionamiento, se asocia, con procesos para propiciar el desarrollo de un *conocimiento práctico y personal, una teoría personal*, que se genera a partir del desarrollo de la toma de consciencia del cómo, el cuándo y el porqué de la práctica profesional. Debería así conjugarse estos tres ámbitos de conocimiento: "saber qué", del "saber cómo" y del "saber porqué" para justificar la práctica. Esto nos lleva a identificar una serie de ámbitos de conocimiento, que llevan asociados una serie de implicaciones didácticas para la construcción de ambientes de aprendizaje donde se podrán aplicar estos tipos de conocimiento:

- **conocimiento declarativo,**
- **conocimiento de procedimiento o procedimental,**
- **conocimiento contextual,**
- **conocimiento metacognitivo o de control personal.**

❒ Conocimiento declarativo

La distinción que hace Anderson (1983) sobre el conocimiento «declarativo» y «procedimental» corresponde a la distinción entre «saber qué» y «saber cómo». El conocimiento declarativo es descriptivo refiriéndose a objetos y acontecimientos, es cuestión de todo o nada, es decir, conocemos un contenido o no lo conocemos en absoluto. Se suele definir como la serie de conceptos, teorías e ideas que una persona tiene conscientemente almacenadas en la memoria. Es disponible para ser usado en la resolución de problemas, es fácil de describir y puede hacerse explícito con facilidad, pues es posible revelar cómo son utilizados los conceptos y principios teóricos. Los problemas que vienen asociados a este tipo de conocimiento declarativo radican en el modo en que es asimilado en los contextos académicos. Dentro de un

contexto académico los conceptos son asimilados sin ningún control crítico, lo cual hace que sean difícilmente puestos en la práctica.

❒ *Conocimiento procedimental o de procedimiento*

El conocimiento procedimental tiene que ver con las destrezas dirigidas a la acción, se puede poseer parcialmente, se adquiere de forma gradual por la práctica y es difícil de verbalizar. Se utiliza para la planificación, organización, dirección y coordinación de la acción, la toma de decisiones, la resolución de problemas, etc, pues para planificar, dirigir, coordinar, tomar decisiones, etc., se debe hablar del conocimiento de cómo hacer las cosas. Este «conocimiento de cómo» procesual, combina un conocimiento racional de la habilidad junto con un conocimiento del procedimiento casi intuitivo. Respecto a la forma en que se adquiere este conocimiento del «como», hay que destacar que la habilidad sólo puede ser adquirida a través de la práctica con «feedback». Por esto, es esencial el aprendizaje a partir de la experiencia, pero apoyado en una correcta mentorización del «cómo» hacer las cosas.

Day y Pennington (1993), desarrollan una distinción entre «comprensión de principio» y «compresión ritual» en el aprendizaje, estableciendo así el contraste entre Conocimiento Ritual y Conocimiento de Principio dentro de este ámbito de conocimiento procedimental:

- El **Conocimiento Ritual** se compone de un conocimiento de cómo hacer las cosas en contextos particulares donde el procedimiento a seguir está totalmente aceptado y comprobado. Se entiende así como una actuación ritual.
- El **Conocimiento de Principio** está orientado hacia la comprensión y explicación de los procedimientos y los procesos de trabajo, de por qué ciertas conclusiones son necesarias o válidas, de por qué se actúa de una manera determinada, en contra de la aceptación de formas de actuación arbitrarias y rituales.

El conocimiento procedimental comienza a ser ritual cuando se elimina la comprensión de los principios que fundamentan la realidad, entrando en una tendencia reduccionista en la que la ejecución se hace ritual.

Conocimiento situacional y contextual

El conocimiento contextual hace referencia al ámbito donde se desarrollan las acciones y está determinado por las características que resultan significativas al sujeto que se enfrenta a la situación problemática. El profesional debe ajustar sus conocimientos declarativos y procedimentales a la situación particular y contextual que le envuelve. Así, para que el conocimiento del profesional sea útil debe ser basado y fundamentado en el conocimiento del contexto-específico. Este conocimiento se construye a partir de un conocimiento del ámbito en que el profesional va a desarrollar su trabajo, incluyendo el conocimiento de las oportunidades, limitaciones y expectativas que proporciona el contexto para fomentar o impedir el desarrollo de su tarea, y un conocimiento de los clientes a los que va a dirigir su atención (Eraut, 1994).

Conocimiento metacognitivo de control personal

El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento necesario para controlar nuestra propia conducta, a la toma de consciencia personal que permite un reconocimiento de nuestras propias debilidades y fortalezas. El control de la conducta, permite, por ejemplo, hacer un uso adecuado del tiempo disponible, la priorización y delegación de actividades, la evaluación personal, etc. y especialmente, la organización de nuestro propio conocimiento y pensamiento (Calderhead, 1987).

El conocimiento metacognitivo es considerado fundamental para cualquier tipo de aprendizaje, y en concreto para evitar que el aprendizaje no consista en una acumulación de imágenes teóricas sino que consista en un proceso individual que cada sujeto realiza sobre la práctica evaluándola, estructurándola, y comparando las imágenes que tenía acumuladas sobre el conocimiento profesional recibidas de forma teórica con las imágenes que él mismo va produciendo al reflexionar sobre aspectos concretos de la práctica. El concepto de "auto-

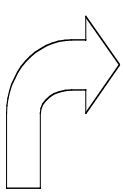
regulación" dado por Gallimore, Dalton y Thrap (1986), está dentro de la línea de procesos metacognitivos en los que se busca que el alumno llegue a ser el director de su propia práctica mediante la toma de consciencia de los procesos de aprendizaje, y mediante una reflexión personal sobre su actuación, buscando formar alumnos conscientes, y no simples ejecutores de unas técnicas aprendidas de forma teórica y no reflexiva.

❒ Perspectivas desde las que enfocar la adquisición del conocimiento profesional

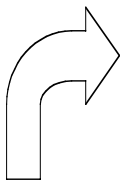
Identificar el contenido a trabajar en los procesos reflexivos para la construcción de un conocimiento profesional es un aspecto ampliamente discutido que se ha conectado con la problemática que encierra identificar las distintas perspectivas desde las que enfocar la adquisición del conocimiento profesional.

Eraut (1994), resume las tendencias que han existido a lo largo de la historia para determinar el conocimiento profesional, destacando una tipología en la que aparecen tendencias *tecnológicas, prácticas-profesionales y artísticas*.

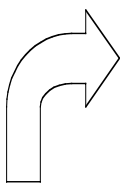
En ellas se puede comprobar cómo el conocimiento para la identificación profesional puede ser extraído desde distintas perspectivas: unas en las que se concibe el conocimiento como algo exclusivamente normativo, cierto, que puede ser aplicado directamente a todas las situaciones problemáticas, y otras en las que se concibe como algo que se construye desde la práctica porque se contextualiza y aplica en ella, permitiendo llegar a una ejecución artística en la que los conocimientos se hacen flexibles, moldeables y sirven para alcanzar soluciones personales que no están prescritas de antemano.



La ***perspectiva tecnológica***: considera que la actuación profesional se sustenta en un conocimiento establecido desde la tradición, el cual es tomado como algo prescrito que se aplica en circunstancias definidas previamente que se mantienen constantes y que producen resultados previstos.



La ***perspectiva práctica-profesional***: la actuación profesional se sustenta también en un conocimiento establecido desde la tradición pero es modificado idiosincrásicamente según las características particulares de cada profesional y de cada situación, por tanto el conocimiento no es considerado como algo exclusivamente prescrito pues tiene posibilidades de adaptación, según la diversidad de situaciones que no se consideran siempre constantes sino cambiantes y complejas. Por tanto, existe un amplio rango de resultados previstos.



La ***perspectiva artística***: la práctica profesional se sustenta en un conocimiento idiosincrásico, privado y práctico, un conocimiento que es utilizado de forma intuitiva y única en situaciones que nunca son previsibles, produciéndose resultados relativamente nuevos.

Van Manen en 1977 identificó tres niveles de reflexión para la comprensión y solución de problemas: *nivel técnico, cognitivo y crítico*. Al aplicar estos tres niveles de reflexión a la construcción del conocimiento base profesional se obtienen las siguientes perspectivas:

Una *perspectiva exclusivamente técnica*, que implica la construcción de un conocimiento profesional apoyándose en la problemática que encierra la aplicación directa de técnicas a la práctica profesional.

Una *perspectiva cognitiva* que implica la construcción del conocimiento profesional apoyándose en la reflexión sobre los aspectos técnicos y teóricos de la materias, pero generando procesos de toma de consciencia metacognitiva en el alumnado para que se pregunte cuándo serán esas técnicas aplicadas, en qué contextos, bajo qué condiciones, con qué elementos, etc.,

Una *perspectiva crítica* para la construcción del conocimiento profesional en la que se pide al alumnado que considere las implicaciones éticas, políticas y sociales de la aplicación de las distintas técnicas y principios teóricos a los contextos sociales reales.

Podemos encontrar formas de enseñanza en las que prima alguna de estas perspectivas o en las que encontremos una mezcla de ellas. Quizás, una alternativa conciliadora de posturas radicales es la que considera que los profesionales necesitan formarse en aspectos técnicos, cognitivos y críticos. Esta afirmación tiene una serie de implicaciones en el tipo de profesional a formar. Si se tiene la visión de un profesional esencialmente «técnico» se desarrollará en el alumnado habilidades de competencia técnica, si se opta por la imagen de un profesional que se desarrolla cognitivamente se fomentarán habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas en contextos inciertos, y si se acepta una imagen de un profesional que deberá prestar un servicio a la sociedad intentando cambiarla y mejorarla se fomentarán las habilidades para el desarrollo social y crítico del alumnado. Una vez que se adopta un tipo de orientación u otra, se plantearán distintos tipos de contenidos o problemas, a distintos niveles de complejidad, para ser solucionados durante el proceso reflexivo de formación.

Estas perspectivas deberían ser consideradas complementarias para la formación de los futuros profesionales, ya que cada profesional necesita ser un técnico, pero también necesita ser un crítico sobre los principios éticos y sociales que fundamentan su práctica. Por tanto, se debe educar a los futuros profesionales, no como meros técnicos sino también como un pensadores críticos y autónomos que toman decisiones por ellos mismos de forma razonada y personal. Por tanto, aunque al principio se le den problemas técnicos para solucionar y reflexionar, más tarde se deben plantear problemas sobre el «rol» que jugarán en el desarrollo de su profesión, sobre el contexto donde llevarán a cabo sus acciones, etc. Hay que considerar, que muchos de los problemas que aparentemente son técnicos en su naturaleza (dentro de la categoría de preguntas «cómo hacer», cuando se plantea una toma de decisiones bajo una orientación cognitiva, no se ajustan exactamente a problemas técnicos, sino a problemas de soluciones más complejas y personales que requieren niveles más avanzados de reflexión y que permiten desarrollar un conocimiento más amplio y profesional.

A partir de este texto, podremos hacer una reflexión sobre los tipos de conocimiento utilizados para definir la propuesta formativa en las planificaciones docentes y sobre las perspecti-

vas en que nos apoyamos para plantear la adquisición de los distintos tipos de conocimiento. La respuesta a estas preguntas permitirá descubrir la riqueza de las programaciones docentes encaminadas o no a promover la formación de profesionales creativos y críticos que sean capaces de mejorar la sociedad.

¿CÓMO CONCEBIMOS LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES?

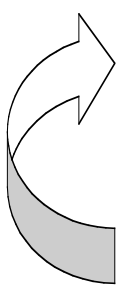
Con el sistema de créditos europeo se destaca la necesidad de preparar al alumnado mediante procesos que los conecten con las demandas concretas de las profesiones que van a desempeñar, y no simplemente formarlos en una serie de contenidos teóricos-técnicos que podrían ser cuestionados en su potencialidad y utilidad en el ámbito de la práctica real. El formar para la realización profesional lleva asociados una serie de presupuestos como son el ***romper con modelos de formación tradicionales-academicistas*** *en los que prima por encima de todo el contenido transmitido como receta exclusiva que te permite una serie de "pequeñas seguridades". El formar desde esta perspectiva supone considerar que el "buen" profesional despliega, como si se tratase de un artista, una variedad de formas para resolver los distintos problemas de su práctica para los que no existen recetas, sino el haber desarrollado una serie de habilidades que le permiten enfrentarte a las situaciones problemáticas con suficiente soltura. Esto es lo que define a los profesionales expertos, no sólo la riqueza de estrategias que pueden haber llegado a dominar sino el saberlas aplicar adecuadamente a los distintos contextos de la práctica, la riqueza de su estructura de conocimiento, su fuerza artística e intuitiva, su capacidad para tomar decisiones en situaciones complejas, etc.*

Este interés por buscar formas más adecuadas para preparar a los futuros profesionales, es la base que fundamenta que vuelva a surgir el interés por planteamientos de formación articulados en torno al desarrollo de «competencias». Schön (1987), ya destacaba los problemas existentes entre el tipo de formación que reciben los profesionales

y las demandas profesionales de la sociedad que solicita profesionales competentes y preparados para hacer frente a una diversidad de contextos y situaciones. Pero, lo que ocurre es que en algunos casos, como destaca McNamara (1992), se aplica, sin más, el modelo de desarrollo de competencias que estaba vigente en los años 70, considerándolo como instrumento válido para producir las reformas educativas.

Actualmente las competencias, según McNamara (1992), no se conciben como algo estático que se aprende en un curso académico y no se asocian con algo medible expresado en perfiles donde se dibujan las habilidades profesionales que los estudiantes deben completar en su entrenamiento inicial. sino que se consideran elementos que deben ponerse en práctica a lo largo de la carrera profesional y que se continuarán desarrollando en la práctica.

Por tanto, aunque la «competencia» se asocie con la idea de suficiente cantidad, calidad o grado de una conducta determinada, dentro de la tradición de modelo conductista:



Una ***tradición conductista*** que toma como punto de partida el análisis de tareas, realiza una observación estructurada sobre ellas derivando especificaciones de competencia y elaborando normas de actuación a partir de ellas. Se rechazan las dimensiones sociales y políticas de la construcción de competencia y se tratan los procesos de una manera puramente técnica. Cada competencia es declarada brevemente, acompañada de una serie de *objetivos instruccionales* y de juicios normativos que se asocian a juicios sobre efectividad. Los programas para el desarrollo de competencias intentan ser uniformes a través de los países.

También existen otras tradiciones para el desarrollo de competencias, que aunque no han sido tan utilizadas como la tradición de modelo conductista, son esenciales tener en cuenta para identificar las competencias profesionales desde una perspectiva más amplia:

La ***tradición de competencias genéricas***, que opta por el desarrollo de una serie de «cualidades personales». Se

asocia y se habla de competencias como el desarrollo de capacidades de confianza personal, poder de socialización, adaptabilidad, objetividad, iniciativa, persistencia, creatividad, habilidad de planificación, liderazgo, habilidades de influencia, diagnosis interpersonal, pensamiento critico, responsabilidad, etc., en las que hay que establecer *principios de procedimiento*, antes que indicaciones conductuales y medibles, para comprobar el alcance y logro de las competencias;

La ***tradición de constructos cognitivos de competencia***: En el primer modelo se validan las competencias en términos de ejecución, sin embargo en este modelo se hace una distinción entre competencia y ejecución. La competencia se refiere a lo que una persona conoce y puede hacer bajo circunstancias ideales, mientras que la ejecución se refiere a lo que actualmente hace bajo las circunstancias existentes. La competencia abarca la estructura del conocimiento, mientras que la ejecución se reduce a los procesos para acceder y utilizar esas estructuras afectados por factores afectivos y motivacionales que influyen en la última respuesta. Así, la competencia del estudiante podría no ser válidamente revelada en su ejecución de clase o en los tests de ejecución, porque los factores personales o circunstanciales pueden afectar su conducta. De esta forma se llega a concebir la competencia como algo que abarca la estructura del conocimiento y los esquemas de pensamiento de los sujetos.

Cuando se ha intentado determinar el conocimiento base expresado en términos de competencias para medir el control del proceso educativo, ha surgido un movimiento para equilibrar el interés desmedido por la medición exacta de la conducta, destacando que **existen también aspectos que no pueden ser medidos fácilmente** como son la disposición hacia el trabajo y una serie de características personales que podrían ser agrupadas en una competencia global y general de la actuación profesional. Así, cuando existen intentos de presentar la competencia profesional como una simplista reunión de conductas y habilidades mecánicas, surge un movimiento en contra **destacando la importancia de la forma artística e intuitiva del proceder profesional**, haciendo referencia a los

aspectos de reflexión «en» y «sobre» la acción y de construcción personal a través de la estructura cognitiva de los sujetos (Woods, 1996; Bryant, 1996; Scott, 1996; Keney, 1994).

Los que abogan por una aproximación de formación basada en el desarrollo de competencias, consideran que esta aproximación posee grandes ventajas pues permite una especificación objetiva y razonable de las habilidades profesionales necesarias, y puede ser un medio utilizado por los políticos de la educación para comprobar que los cursos de entrenamiento son realizados con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza impartida a los alumnos, y el curriculum de los distintos profesionales puede ser ajustado mediante el añadido de competencias a las necesidades de la sociedad. (Field, 1994). Es cierto que los enfoques de competencias dan seguridad y permiten llegar a acuerdos sobre los planes de formación, pues se tienen los elementos concretos sobre los que trabajar. Pero desde esta aproximación, es importante distinguir si: las declaraciones de competencias son entendidas como algo exclusivamente relacionado con un camino para describir el curriculum de entrenamiento del futuro profesional, prescribiendo cómo debe ser la conducta de los profesionales en sus contextos reales, o es una denominación de los aspectos de entrenamiento que se consideran importantes para ser desarrollados a lo largo del tiempo, en distintas situaciones de aprendizaje, en distintos contextos y aplicados mediante procesos reflexivos de toma de consciencia personal. En esta misma línea, autores como Elliott (1993c), consideran que los educadores necesitan tener una apreciación más global de lo que significa el enfoque de competencias. Ante las regulaciones estáticas de competencias, **habría que preguntarse si existe un cuerpo de conocimiento que puede ser enseñando y trasmitido directamente, o si cualquier conocimiento necesita verse aplicado en los contextos particulares, verlo como opera y reflexionar sobre él.**

Por esto, si encontramos últimamente un insistente interés por los modelos basados en el desarrollo de competencias, habría que preguntarse si: estos modelos están planteados enfatizando exclusivamente el lado técnico de las competencias, creando modelos curriculares conectados con una serie de habilidades relevantes

para mejorar la economía y la producción del país. Si esto es así, habría que plantear el debate entre los que intentan definir las «competencias» a un nivel básico de simples habilidades que pueden ser asimiladas en un camino sencillo y mecánico, frente a autores como McNamara (1992) y Evans (1993), que buscan modelos alternativos de competencias que sirvan para ser utilizados como instrumentos para propiciar procesos de desarrollo humano y profesional, aunque no puedan ser utilizados como indicadores o patrones generalizables de conducta.

Por tanto, como señala McNamara (1992), el utilizar exclusivamente los términos de competencia estática e inflexible, hacen fracasar los intentos de hablar de mejora de la enseñanza. Los alumnos deberán adquirir competencias durante su carrera, pero lo que realmente deberán conseguir es alcanzar la capacidad y la disposición que les permitirá comportarse de una forma más reflexiva e indagadora, más autónoma, en una variedad de caminos y contextos que se encontrarán a lo largo de su vida.

El proyecto "Tuning Educational Structures in Europe" ha diseñado un conjunto de competencias profesionales y las propone como instrumentos para guiar la reforma educativa, en concreto han proporcionado una lista de treinta competencias que se organizan de la siguiente forma:

Competencias Instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimiento básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas en el manejo de ordenadores
- Habilidades de gestión de información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Competencias interpersonales:

- Capacidad crítica y autocrítica

- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

Competencias Sistemáticas:

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

Esta relación de competencias, entendida como una taxonomía que debe ser aplicada, sin más, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta descontextualizada y falta de significado; incluso cuando encontramos que ésta relación queda organizada en una clasificación de "Competencias básicas, Competencias de intervención y Competencias específicas "(Tudela y colaboradores, 2003).

Competencias Básicas

Cognitivas

- Conocimientos básicos y específicos
- Análisis y síntesis
- Organizar y planificar
- Solución de problemas
- Toma de decisiones
- Aprender

Motivación y Valores

- Motivación y logro
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Compromiso ético

Competencias de Intervención

Cognitivas

Capacidad de:

- Aplicar conocimientos a la práctica
- Adaptarse a nuevas situaciones
- Creatividad
- Crítica y autocrítica
- Trabajar de forma autónoma
- Investigación

Sociales

Capacidad de:

Habilidades interpersonales

- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Trabajo interdisciplinar

Culturales

Capacidad de:

- Apreciar la diversidad
- Conocimiento de culturas
- Trabajo intercultural

Competencias Específicas

- Comunicación oral y escrita
- Conocimiento de un segundo idioma
- Habilidades básicas de manejo de ordenador
- Habilidades de gestión de la información

Clasificación de competencias por su carácter básico, de intervención o específico (Tudela y colaboradores, 2003)

A partir de esta relación y clasificación de competencias podríamos pensar que cada una de estas competencias debe desarrollarse y ejercitarse por separado, como pequeños átomos que se desarrollan unos independientemente de los otros. Es posible trabajar las competencias desde esta perspectiva atomizada, pero **considerarlas como elementos que se relacionan y se complementan los unos a los otros, como una interrelación de elementos que van consolidando un modo de pensar y de hacer particular**, nos permite aproximarnos a ellas desde un enfoque menos reduccionista. Los modelos para la adquisición y desarrollo de competencias que exponemos a continuación, nos hablan de cómo desarrollar una serie de habilidades interrelacionadas entre sí, que avanzan en distintos grados de dificultad hacia una meta final.

Modelos de adquisición y desarrollo de competencias

Al definir las competencias alejadas de racionalidades exclusivamente tecnicistas, debemos hablar de modelos para el desarrollo de competencias que no son meramente conductuales, sino modelos que superan los enfoques reduccionistas. Un claro ejemplo de este nuevo modelo de competencia profesional es el elaborado por Kelmp (1977), el cual sirve de ejemplo para ser contrastado con los modelos conductistas.

Los **modelos conductistas** para el desarrollo de competencias identifican la competencia con una habilidad para producir una respuesta conductual pre-especificada a una situación. Las respuestas pre-especificadas son generadas a partir de un análisis de tareas/funciones, identificando aquellas conductas que son necesarias para una ejecución efectiva. Así, se asume que la competencia consiste principalmente en el desarrollo de habilidades técnicas.

El **modelo de Kelmp** (1977), se focaliza principalmente sobre las habilidades que son manifestadas por los bue-

nos ejecutores en las situaciones prácticas, pero su planteamiento radica en considerar que estas habilidades no pueden ser definidas en términos de respuestas conductuales o resultados pre-especificados, no pueden ser derivados de un análisis de tareas/funciones sobre el trabajo. Su propuesta consiste en hacer referencia a las cualidades personales que se emplean en la realización del trabajo, y a un número de habilidades clave relativas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones complejas en situaciones no estructuradas. Las habilidades señaladas abarcan tres ámbitos: cognitivo, interpersonal y motivacional.

- ***Habilidades cognitivas*** como discernir temáticas, reconocer componentes de la situación, aprender desde la reflexión sobre la experiencia por la observación y el análisis sobre nuestra propia conducta en el contexto de la situación.
- ***Habilidades interpersonales*** como empatía y habilidad para conseguir una comprensión compartida, promover sentimientos de eficacia en otros, apoyo activo y control de los sentimientos negativos.
- ***Habilidades motivacionales*** como el implicarse en dar soluciones nuevas y originales, establecer «feedback» sobre la propia ejecución, crear metas compartidas, toma de consciencia micropolítica, identificación de grupos de trabajo y organización de las metas.

Planteamientos no reduccionistas para entender las competencias como el de Kelmp, llevan a que surjan modelos para el desarrollo de competencias como el **"Modelo de Proceso"** utilizado por Elliot (1993c) y Pollard (1997) y el **"Modelo de Comprensión Situacional"** diseñado por Dreyfus en 1981 (Eraut, 1994), modelos que presuponen que los sujetos se forma para la adquisición de "ciencias prácticas" y no exclusivamente "normativas", una definición

de ciencia que se asocia con profesionales investigadores y reflexivos en el amplio contexto del cambio y mejora social.

Los **"Modelos de Proceso"** destacan el desarrollo de la competencia reflexiva o de juicio reflexivo, como característica que distingue a los profesionales expertos. La característica de "reflexividad" que caracteriza a las actuaciones expertas en distintas profesiones (Schon, 1983), es identificada como una competencia más que puede ser aprendida. Pollard (1997), distingue cuatro fases para la adquisición de la **competencia reflexiva o del juicio reflexivo**: identificar los elementos de una situación problemática, identificar cuales de estos elementos son significativamente relevantes en la situación problemática, ver la situación como un todo y tomar una decisión.

Eraut (1994), en la misma línea que Pollard (1997), analizando las características básicas que definen a los profesionales expertos en distintos ámbitos habla de la **"Comprensión Situacional"** como habilidad o competencia básica que deben desarrollar los profesionales para hacerse expertos o efectivos. Para Eraut (1994), lo habitual en el mundo profesional es que los problemas que surgen no pueden ser reconocidos objetivamente, no suelen ser problemas tecnológicos que operan sobre una deducción lógica y se resuelven con una breve estrategia; generalmente son problemas de una solución difícil, que presenta una situación no estructurada, donde no están definidas objetivamente las metas y los factores no están completamente caracterizados para el establecimiento del problema. En este tipo de problemas no objetivos, todo depende de la interpretación de la situación que produzca el sujeto que intenta resolver el problema. Esta "Compresión Situacional" definida por Dreyfus y Dreyfus en 1986 (Eraut, 1994), avanza siguiendo una serie de fases, que son básicamente las mismas que las que se adquiere la competencia para el juicio reflexivo (Pollar, 1997). Las fases del **Modelo de Comprensión Situacional** son las siguientes:

- Reconocimiento de los componentes de una situación problemática.
- Discriminación de componentes significativos y o significativos dentro de la situación problemática para conseguir una meta

- Reconocimiento de la situación total sintetizando todos los componentes relevantes de una situación problemática.
- Toma de decisiones para decidir una respuesta apropiada.

El modelo de Dreyfus avanza de la siguiente forma:

- Fase de principiante**:** El aprendiz desarrolla una habilidad para discernir los acontecimientos que se suceden en las situaciones problemáticas, apoyándose en la observación y el análisis para destacar los elementos que son relevantes. Es una fase de «investigación observacional» o de «reconocimiento».
- Fase de competente: El aprendiz discrimina y delibera acerca de los aspectos de la situación que son importantes tener en cuenta para elaborar una decisión acertada. Se desarrollan habilidades de diagnóstico, análisis, discriminación y síntesis de los componentes que definen una situación problemática para la búsqueda de una solución adecuada.
- Fase de perito**:** En esta fase el aprendiz posee gran experiencia en una variedad de casos y, a partir de esta experiencia, sabe discernir los aspectos potencialmente relevantes de la situación, los discriminan a la luz de sus metas, los sintetizan para tener una visión de la situación como un todo. El esta fase el aprendiz también es capaz de formular estrategias de acción alternativas, deliberar acerca de sus ventajas y desventajas, y evaluar su impacto. En esta fase se desarrolla la habilidad para evaluar de forma personal las acciones y decisiones.
- Fase de experto**:** En esta fase, la extensión y el rango de la experiencia acumulada es tan grande que el aprendiz comienza ha hacer decisiones inteligentes sobre la base de la intuición más que sobre la base de una deliberación consciente. El «espacio reflexivo» entre interpretar una situación y decidir qué hacer, desaparece gradualmente cuando el aprendiz progresa a través de esta fase.

De estos modelos explicativos de desarrollo de competencias, que optan por nuevos planteamientos para trabajar las competencias en la formación de profesionales, podríamos concluir que las competencias profesionales no se desarrollan exclusivamente adquiriendo conductas especificadas, sino también cualidades y habilidades personales que permiten una actitud flexible de cambio y de indagación. Por tanto, las competencias profesionales deben conjugar el desarrollo del conocimiento de la materias y el conocimiento de cómo aplicar estas materias a los contextos cambiantes y problemáticos, desarrollando una habilidad de ***comprensión situacional*** *y de* ***juicio reflexivo*** como elementos clave para promover una formación adecuada. Los modelos de ***proceso***, como destacaba Stenhouse (1987), se sustentan en ***principios de procedimiento*** y no en relaciones sistemáticas de objetivos, principios de procedimiento que dejan un espacio flexible para ir concretando las destrezas y los conocimientos mediante un desarrollo crítico y abierto. En contra de un modelo por objetivos que se concreta en una instrucción precisa y superficial, el ***modelo de proceso*** opta por promover una comprensión más profunda.

Gimeno (1988), indica que "no está en negar el valor de la información de las destrezas concretas, sino buscar otros planteamientos que den cabida a presupuestos pedagógicos distintos y a otros resultados no fáciles de expresar en términos de conducta, sin olvidar la necesidad de éstos. Hay ciertos aprendizajes necesarios que habrá que hacer obligatorios tal vez, pero contextualizándolos en proyectos más globales y significativos, tanto desde un punto de vista personal como social" (p. 168). Pero aunque estas perspectivas y modelos para el desarrollo de competencias profesionales pueden ser consideradas como buenas alternativas para planificar los programas de formación en la educación superior, no suelen ser utilizadas en el contexto real debido a que los procesos de transformación requeridos para trabajar estos modelos de proceso son difíciles, y esto hace que se continúe con un modelo de racionalidad técnica (Evans, 1993). Sin embargo, hay que decir que el modelo de racionalidad técnica para el desarrollo de competencias, no es sostenible pues no es un modelo explicativo ajustado y adecuado a la realidad. Debido a que las profesiones son actividades complejas, las reglas especificadas en una lista de competencias no son consideradas totalmente útiles y adecuadas. Las taxonomías de competencias son artificios poco adecuados para explicar la realidad

profesional. Las profesiones son actividades que implican constantemente hacer elecciones, tomar decisiones, resolver problemas y ejercitar juicios, y una simple lista de competencias parece que no es suficiente para explicar esta complejidad de acciones.

Las competencias además, no pueden ser separadas del contenido a trabajar, no podemos entender que la relación de competencias que destaca el proyecto Tuning van a desarrollarse independientemente del conocimiento que el alumno deberá aprender. Por tanto, existe una estrecha relación entre el contenido o conocimiento a tratar y la competencia a desarrollar. Se seleccionarán conocimientos en los distintos planes de estudio y materias de los programas de tipo declarativo, procedimiental, contextual, o metacognitivo, se plantearán y planificarán con la intención de provocar una reflexión técnica, práctica o crítica, y esta elección del contenido y del tipo de reflexión elegido para tratar el contenido tendrá un efecto directo en cómo se seleccionarán las actividades para desarrollar las competencias anteriormente expuestas.

Por tanto, sería conveniente plantear los enfoques de desarrollo de competencias en la educación superior, desde una perspectiva que permitiera concebir las competencias:

- como la adquisición de conocimientos y habilidades utilizables en distintos contextos,
- como algo más que una simplista reunión de conductas y habilidades mecánicas pues es necesario actuar en situaciones que requieren un pensamiento metacognitivo y estratégico,
- como una estructura cognitiva que facilita la resolución de problemas complejos y toma de decisiones en situaciones ambiguas e inciertas, y
- alejadas de enfoques meramente tecnicistas y reduccionistas.

Esta forma de aproximarse a los enfoques de formación basados en el desarrollo de competencias, permite abarcar la forma artística e intuitiva del proceder profesional, que sólo es posible acercarse a ella desde la construcción personal que cada sujeto realiza ejercitando un modelo de proceso indagador y reflexivo.

Una vez que hemos hecho referencia a una serie de consideraciones básicas para definir a los profesionales que vamos a formar, reflexionando sobre cómo aproximarnos al conocimiento y las competencias que van a servirnos para identificarlos, el profesorado podrá tener más elementos sobre los que reflexionar para determinar:

- *¿Cuáles son los tipos de conocimiento sobre los que va a establecer la formación?*
- *¿En qué grado van a trabajarse estos tipos de conocimiento?*

  ¿Desde qué niveles reflexivos se va a establecer el aprendizaje?
- *¿Qué competencias van a trabajarse?*

  ¿De que forma se va a conjugar la adquisición de conocimientos con la adquisición de competencias?
- *¿Qué modelos para el desarrollo de competencias se van a aplicar?*

Estas reflexiones, pueden realizarse para la planificación de cada una de las materias que componen el plan de estudios de forma contextualizada en cada departamento universitario, pero la reflexión conjunta con todos los profesores que comparten una titulación es mucho más fructífera, pues en una titulación las materias no deben ser consideradas compartimentos estancos que no guardan relación entre ellas. La adquisición de conocimientos y competencias, tal y como la hemos planteado, es incompatible con una actuación descordinada en la que se supone que las competencias y conocimientos se desarrollan en un tiempo y en un espacio concreto y se miden en un punto. Se necesita una actuación conjunta y coordinada del profesorado que imparte una titulación, reflejada en una propuesta metodológica concreta que dé coherencia a la actuación docente, repercutiendo, sin duda, en la calidad educativa.

Propuesta metodológica

Continuando con el propósito de este módulo y una vez que aclarado el modelo formativo que nos servirá como referente de actuación y que lleva asociado el identificar el tipo de conocimiento y competencias que vamos a promover en el alumnado, debemos plantearnos el desarrollar propuestas metodológicas acordes a las definiciones sobre conocimiento y competencias que acabamos de exponer. Sería un error definir unos objetivos encaminados a la formación de profesionales autónomos y tomadores de decisiones, desde una orientación formativa abierta y flexible, sin utilizar estrategias docentes acordes con la preparación para la adquisición de conocimientos y competencias tal y como hemos explicado anteriormente.

Por eso ahora nos detenemos en exponer una serie de aspectos de carácter metodológico, que podremos ver reflejados en las distintas estrategias docentes por las que optemos, ya sean lecciones magistrales, seminarios, trabajos autónomo de los alumnos, memorias, etc., aspectos metodológicos relacionados con:

- *La definición de* ***la teoría y el contenido*** *sobre el que formamos.*
- *Los* ***principios de actuación o de procedimiento*** *utilizados para conseguir nuestros propósitos formativos.*
- *El tipo de* ***evaluación*** *que pondremos en práctica acorde con nuestros propósitos.*

Nuestra propuesta formativa para concebir el conocimiento y la competencia profesional, se concreta en una definición amplia pues no se reduce exclusivamente a una serie de conocimientos académicos y de competencias de desarrollo técnico sino que abarca la formación de un profesional dirigido al cambio y la

mejora social, y se concreta además en una propuesta metodológica que parte de unos supuestos:

- *La adquisición de conocimientos y competencias profesionales no es algo que pueda disociarse de la forma de entender la enseñanza y los procesos formativos.*
- *Los conocimientos y las competencias profesionales no los entendemos como aspectos que pueden desarrollarse de forma independiente sin requerir una interrelación entre ellos, como elementos de un desarrollo aislado e individual, sino que se producen y se desarrollan mediante relaciones interdependientes.*

Esta conexión se hace especialmente evidente en los principios de actuación docente que proponemos, pues estos principios fomentan el desarrollo de actividades que guardan una estrecha relación con las competencias establecidas por el informe Tuning. De esta forma, las competencias no se trabajan como elementos aislados sino que se sitúan dentro de un proceso de enseñanza complejo que conjuga varios elementos que progresan de forma conjunta y que se concretan en la actuación en clase. El desarrollo de competencias y conocimientos profesionales queda así asociado a una propuesta metodológica concreta, que no se hace diferente para cada una de las competencias a desarrollar por el informe Tuning, sino que es una línea de actuación que comienza desde los primeros cursos y se va desarrollando en lo largo de los cursos académicos graduándose en complejidad y nivel cognitivo, exigiendo al alumnado una participación activa de distintas formas y grados de implicación.

Pasamos a continuación a desarrollar una reflexión sobre la propuesta metodológica concreta, en primer lugar vamos a comenzar haciendo una reflexión sobre la teoría y el contenido teórico sobre el que apoyamos nuestra actuación como docentes, en concreto nos preguntamos acerca de:

- *¿Qué valor damos a la teoría en nuestro modelo formativo?*
- *¿Cómo hacemos uso de la teoría y en qué contextos aplicamos la teoría?*
- *¿Qué relación establecemos entre la teoría y la práctica?*

Pasamos ahora a desarrollar una serie de actividades reflexivas que permitirán dar respuesta a estas preguntas.

¿CÓMO CONSTRUIMOS EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL?

Para comenzar a hablar de cómo construir un conocimiento profesional debemos considerar el problema referido al tipo de teoría que se debe proporcionar en los programas de formación inicial, especialmente nos detendremos en analizar "cómo debemos entender la teoría" para construir un conocimiento profesional, qué utilidad se le va a dar la a teoría, qué procesos de unión de la teoría con la práctica vamos a plantear, cuáles serán las dificultades más destacables en los procesos de unión de la teoría con la práctica, y cuáles van a ser nuestras exigencias a los alumnos en relación a la adquisición teórica.

¿CÓMO PLANTEMOS LA TEORÍA?

Actualmente encontramos una premisa esencial en los programas de formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad que es la de sustituir la idea de que la teoría puede ser trasladada en una serie de recipientes o fórmulas exactas para que los alumnos, futuros profesionales, las sigan al pie de la letra. Existe un rechazo generalizado a la teoría tal y como se la ha concebido tradicionalmente en la educación de los futuros profesionales, pues ésta no permite promover procesos reflexivos y críticos sobre ella, base para la formación de profesionales capaces de tomar decisiones críticas y resolver problemas inciertos. Así se opta por abandonar el uso de la palabra «teoría» e incidir más en un contenido teórico significativo que debe ser comprendido antes que memorizado, y que se alcanza por medio del desarrollo de una serie de procesos cognitivos que llevan al alumno a «aprender».

Debido a la destacada importancia que se da a la forma en que se llega a «aprender» y a la forma en que se alcanza un conocimiento y un pensamiento adecuado, ahora se plantea que los profesores universitarios deben dejar de concentrarse en lo que los estudiantes deben conocer para concentrarse en los temas referidos a cómo pueden llegar a aprender y pensar de una forma determinada, apoyándonos en los planteamientos de McIntyre (1993), el cual considera la teoría como un proceso intelectual más que como un conocimiento proposicional.

Eraut (1994) define la teoría como algo que comprende conceptos, esquemas, ideas y principios los cuales pueden ser usados para interpretar, explicar y juzgar intenciones, acciones y experiencias en escenarios concretos. Esta definición también incluye el uso de la teoría como un medio para realizar algo práctico. Usar un teoría implica dar un significado a un hecho dentro de un contexto determinado, y así es

como podemos pasar de un concepto tradicional de "**teoría**" **hacia el concepto «teorización»**, que consiste en interpretar, **explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias**, es decir implicarse en un proceso metacognitivo personal de **comprensión del significado**. Desde esta perspectiva se concibe la teoría bajo otro prisma, considerándola un proceso intelectual más que un conocimiento proposicional. Este **proceso intelectual**, base de todo proceso de teorización, es el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal, y no la mera trasmisión de conocimiento establecido mediante proposiciones teóricas.

La teorización y la reflexión son vistos como alternativas atractivas a la forma tradicional de educar a los futuros profesionales, aunque esto no quiera decir que debamos olvidarnos que existe un conocimiento proposicional para la adquisición de cualquier profesión, establecido como conocimiento académico singular, que hace referencia a la teoría entendida como contenido más que como proceso. Para McIntyre (1993), el conocimiento científico, o vulgarmente llamado «teórico», no está falto de valor, sino por el contrario, es realmente útil para ser utilizado con propósitos prácticos. Lo que sí es cierto es que este conocimiento teórico debe ser mostrado a los alumnos de forma significativa para que ellos lo añadan a los esquemas que ya han elaborado a lo largo del tiempo, sirviéndoles para construir y reconstruir su estructura de conocimiento acerca de la profesión para la que se preparan. Por tanto, es conveniente aceptar la importancia de considerar la teoría como un proceso fundamentado en la teorización y en el análisis y verificación de hipótesis, pero sin limitar la importancia de la teoría como contenido.

Desde esta perspectiva, la teoría como contenido nunca debe ser aceptada como algo asumido o impuesto, sino que debe ser aceptada a partir de un cuestionamiento de los principios básicos que la fundamentan. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo planteamos la teoría en los cursos de formación inicial de los futuros profesionales de nuestra sociedad?, ¿la planteamos de manera clara y coherente, de forma que permita considerar su generalización, validez y efectividad en el contexto real inmediato y en otros contextos mediante procesos de teorización?

Al final de este apartado se ha destacado también la necesidad de establecer procesos de unión de la teoría y la práctica, pues sin una estrecha unión entre estos dos lados no se avanza realmente en llevar a cabo un proceso reflexivo de forma adecuada, que sirva para ir construyendo un conocimiento profesional. El contenido de la reflexión debe ser práctico y teórico a la vez, es decir, cualquier contenido debe ser trabajado descubriendo su aplicación práctica y su base teórica, pero encontramos distintas formas para establecer los procesos de relación de la teoría con la práctica, que tienen una serie de implicaciones didácticas y que repercuten en la forma de plantear los procesos de aprendizaje en los alumnos.

Pasamos a continuación a exponer la problemática que encierra los procesos de unión de la teoría con la práctica, exposición que enriquece nuestra reflexión acerca de ¿cuáles son los procesos de unión de la teoría con la práctica que desarrollamos en nuestro contexto docente?, ¿sobre qué premisas y fundamentos establecemos estos procesos de relación teoría-práctica?, y ¿qué contextos utilizamos para la aplicación de la teoría a la práctica?

¿CÓMO PLANTEAMOS LAS RELACIONES TEORÍA-PRÁCTICA Y EN QUÉ CONTEXTOS UTILIZAMOS LA TEORÍA?

La falta de relación existente entre la teoría y la práctica, es un tema problemático a destacar en la mayoría de los programas de formación inicial, problemas que se acrecientan cuando no partimos de un modelo adecuado para establecer los procesos de unión de la teoría con la práctica. Esta actividad reflexiva, que comienza con el texto siguiente, tiene como propósito que conozcamos más a fondo esta problemática contextualizándola en nuestra realidad docente, y, a partir de esta contextualización, descubramos formas para mejorar estos procesos de relación de la teoría con la práctica.

Existe un modelo tradicional de entender la relación teoría-práctica en el que se considera que la teoría es superior a la realización práctica, es decir, la teoría se aplicará directamente a la práctica, lo importante es la adquisición de numerosas teorías, principios y normas que luego se aplicarán directamente a la práctica profesional. Esta forma de establecer la relación teoría-práctica, sustenta y apoya todos los enfoques de formación academicistas y técnicos, en los que se opta por la transmisión de información y la acumulación pasiva por parte del alumnado de un sinfín de información que almacena en su memoria, y que luego, se supone, aplicará efectivamente en la resolución de sus problemas profesionales.

Frente a este modelo tradicional de entender la relación teoría-práctica, existe otro modelo reinterpretado en el que el conocimiento se construye desde la práctica. Lo que importa es conseguir que los alumnos elaboren una teoría personal, mediante un proceso que implica analizar la teoría desde la

práctica, filtrándola por el esquema conceptual personal y por el sistema de creencias y valores que posee cada alumno (O'Hanlon, 1996).

De todas formas, aunque surgen movimientos renovados para explicar los procesos de unión de la teoría con la práctica, parece existir un acuerdo asumido a través de la tradición de que la teoría que se imparte en los cursos de formación inicial debe priorizar la disciplina derivada de un cuerpo de conocimiento coherente y sistemático. Sin embargo, últimamente la utilidad profesional de las disciplinas que sustentan los programas de formación inicial está siendo discutida. Aunque, como ya hemos comentado anteriormente, el conocimiento basado en la disciplina se debe conectar con las situaciones prácticas, esto no significa que se deba establecer una prioridad en la disciplina, especialmente como señala (O'Hanlon, 1996), porque muchos profesionales parecen cuestionar la eficacia de usar la teoría en su trabajo diario, ya que el primer criterio que los profesionales manejan para plantear esta cuestión es que "para que una teoría sea buena debe ser útil". La razón de este dato es que muchas de las teorías impartidas en la universidad no son útiles para todos los profesionales, debido a que la mayoría de las teorías son meramente descriptivas con pocas implicaciones para la práctica.

Por tanto, parece esencial que se profundice el en conocimiento acerca de cómo y cuándo la teoría es usada para fundamentar y apoyar las acciones cotidianas que se suceden en la práctica profesional. Eraut (1994) define cuatro categorías para describir cómo se supone que el conocimiento adquirido por el profesional durante su período de formación es usado más tarde en la práctica diaria profesional y real. Estas categorías son *replicación, aplicación, interpretación y asociación-acomodación.*

***Replicación**:* El modelo replicativo es generalmente usado en la escuela y en la educación superior. Esta fundamentado en la supuesta similitud entre el contexto epistemológico en el cual el conocimiento es adquirido y el contexto en el que es usado. El conocimiento que proviene de los libros no necesita ningún tipo de reorganización especial para ser utilizado, sólo necesita ser «replicado» tal cual en los escenarios reales. El

conocimiento práctico también puede ser considerado replicativamente, construido en forma de rutinas y reglas de funcionamiento para una tarea repetitiva. Aunque se conoce que ésta no es la mejor forma de formación, pues no facilita una toma de decisiones sobre distintas alternativa, es una forma típica de funcionamiento en la práctica de la enseñanza que no requiere procesamiento o reorganización del conocimiento por parte del alumnado.

- ***Aplicación***: Este modelo busca una sencilla aplicación y utilización del conocimiento recibido en distintos escenarios. Debido a que la base de la aplicación requiere que el conocimiento sea utilizado en distintos contextos, se requiere algo más que una simple replicación. Sin embargo, la aplicación aún implica trabajar con reglas o procedimientos, lo cual significa trasladar el conocimiento en prescripciones para la acción de una situación particular, y describir su uso como "bueno" o "malo". Cuando hablamos de las profesiones como «ciencias aplicadas», implica reconocer la existencia de reglas y procedimientos basados en un conocimiento científico para ser aplicados a la práctica.

- ***Interpretación***: Aquí empiezan a utilizarse términos como «comprensión» y «juicio», que son la base de un conocimiento profesional. La comprensión se reconoce como un modo interpretativo de usar el conocimiento. Los conceptos y las teorías nos proporcionan caminos para construir nuestra propia comprensión, haciendo un uso interpretativo de este conocimiento.

- ***Asociación***: El conocimiento de uso asociativo es considerado semi-inconsciente, intuitivo e implica la utilización de metáforas e imágenes. Este modo de conocimiento sirve para transportar las ideas teóricas a la práctica mediante imágenes. Así, los creadores de conocimiento proponen imágenes y metáforas para ser trasladadas a la práctica, más que prescripciones y reglas para ser asumidas en la práctica.

Al aplicar esta tipología al estudio de la educación de los profesionales, hay que comenzar diciendo que las profesiones se caracterizan por ser definidas como actividades complejas e impredicibles donde la replicación o la aplicación de simples principios no fundamentan la

buena práctica. En el entrenamiento inicial es bueno utilizar la replicación y la aplicación, pero en contextos particulares se requiere algo más que una simple aplicación de la teoría. Las teorías deben ser interpretadas para ser usadas. Pero, ¿cuál es el fundamento sobre el que realizar las interpretaciones?: de acuerdo con las preferencias o principios personales o de acuerdo con principios teóricos y reglas éticas, y ¿sobre qué contextos vamos a utilizar el conocimiento?, pues según las demandas del contexto se hace un uso e interpretación particular del conocimiento.

Eraut (1994) hace una distinción entre las características de un contexto académico y un contexto profesional para la utilización del conocimiento:

- ***El conocimiento usado en un contexto académico*** es caracterizado por la comunicación escrita en una formato tradicional: artículos, apuntes, libros, ensayos, exámenes, disertaciones, proyectos de investigación, etc. Las demandas de estos formatos determinan el modelo general de uso del conocimiento. La posesión del conocimiento es demostrada por la erudición y las múltiples citas del trabajo de otros. El conocimiento de contexto académico tienen un lenguaje especializado, dándole un gran valor a las teorías fundamentadas en la disciplinas tradicionales. El conocimiento debe ser adquirido por todos los estudiantes de un curso al mismo tiempo y de la misma forma, y es considerado un conocimiento que perdura a lo largo de la vida y que te dispone para actuar correctamente.

- ***El conocimiento usado en el contexto profesional***, suele implicar individualismo, pragmatismo e incertidumbre. El profesional casi no tiene tiempo para reflexionar sobre las acciones; durante la preparación o planificación de la acción puede tomar unas decisiones, pero las realizadas durante la acción suelen ser intuitivas, pues la presión de la acción es inmediata, necesitando mantener la situación total o global bajo control mientras que se atiende al problema.

Han quedado expuestas las formas para establecer procesos de unión de la teoría con la práctica mediante un modelo más actualizado y hemos destacado distintas formas de utilizar el

conocimiento teórico en la práctica. A partir de este momento podríamos preguntarnos por ¿cuál es nuestra propuesta para usar el conocimiento y establecer una unión entre la teoría con la práctica?, ¿seguimos primando la utilización del conocimiento dentro de un contexto académico?, ¿seguimos dando mucha importancia a la adquisición teórica y poca a cómo usar la teoría en la práctica?, ¿el examen final sigue dando prioridad al conocimiento usado en un contexto académico?....

A partir de estas reflexiones podríamos plantear nuevas formas para establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica y nuevas contextos donde utilizar el conocimiento.

PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN O DE PROCEDIMIENTO

El propósito de formar al alumnado en la toma de decisiones y en la resolución de problemas para que pueda responder con una postura crítica a las necesidades de cambio y mejora social, lleva asociado el apoyarse en una serie de principios de actuación que sean coherentes con este propósito. En esta actividad reflexiva, que se subdivide en varias, intentamos profundizar en algunos ***principios de actuación que consideramos esenciales para conseguir estos propósitos****. Sobre estos principios podremos generar una reflexión que nos permita encontrar propuestas metodológicas ajustadas a estos intereses formativos.*

Los principios de actuación sobre los que vamos a incidir son los siguientes:

- *formar en un modelo de aprendizaje significativo y constructivista,*
- *formar en la resolución de problemas pues el contenido a "aprender" es problemático e incierto,*
- *formar para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo,*
- *formar en la investigación sobre la práctica profesional,*
- *formar para el desarrollo de procesos metacognitivos,*
- *formar mediante procesos de aprendizaje a partir de la experiencia.*

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISTA

La contribución de la teoría constructivista al campo de la educación reside fundamentalmente en considerar que el conocimiento es algo activamente construido por el aprendiz y que implica su subjetividad. Por tanto, el conocimiento no puede ser simplemente «transferido» del profesor al aprendiz, las explicaciones verbales no son automáticamente comprendidas y los problemas presentados por el profesor deben ser interpretados por el aprendiz. El modelo instrumental de un profesor transmisor del conocimiento, es rechazado por un modelo constructivista que supone que el profesor tiene el "rol" de desarrollar aprendices hábiles en construir sus propias estructuras conceptuales.

El constructivismo es una teoría que nos explica cómo deben desarrollarse los procesos de aprendizaje, pero también es una teoría que nos explica cómo se construye y se desarrolla el conocimiento mediante la teoría de esquemas. La explicación que proporciona el constructivismo reside en destacar que cuando el individuo se enfrenta a un acontecimiento nuevo, busca «asimilarlo» a su estructura cognitiva o esquema conceptual existente y ajustar o "acomodar" sus estructuras originarias a la nueva situación. Las estructuras cognitivas o esquemas son formulados y reformulados, organizados y estructurados a partir de las experiencias personales que vive cada individuo y de los sistemas de creencias y valores que son intrínsecos a cada sujeto. Los esquemas sirven para interpretar y comprender cualquier dato nuevo, experiencia o conocimiento que llega al sujeto y que provoca un estado de discrepancia o «desequilibrio». Para que se produzca un verdadero aprendizaje, este nuevo concepto o experiencia necesita ser asimilado al esquema conceptual previo asig-

nándole un lugar en este esquema, un lugar que permite establecer relaciones con las otros conceptos del esquema y que permite dar un lugar significativo dentro del esquema (Brooks y Brooks, 1996).

Los esquemas sirven de base para poder percibir e interpretar el mundo que nos rodea, siendo además patrones de comportamiento y de actuación (Winitzky, 1992). Esto lleva a entender el aprendizaje como un "concepto en acción", pues el aprendizaje no consiste simplemente en alcanzar una nueva idea, sino que el aprendizaje ocurre cuando modificamos la estructura interna de nuestros esquemas de referencia permitiéndonos desarrollar una actuación efectiva. Por tanto, el concepto de «esquema» debe ser considerado como una parte esencial del curriculum del alumnado ya que es la base que sustenta y origina el desarrollo de procesos mentales, y debe ser trabajado desde el inicio de los procesos de aprendizaje profesional (Tobin, Tippins y Hook, 1992).

Los esquemas de referencia previos que los alumnos han desarrollado antes de iniciar su periodo de formación en la universidad, son los esquemas originarios sobre los que van a comenzar a desarrollar un aprendizaje significativo. Sobre ellos se producirán procesos de reformulación, reconstrucción, reorganización, e incluso, en algunos casos se producirán sustituciones que provocarán que unos esquemas sean remplazados por otros que se consideren más adecuados. Por esto, sería muy interesante trabajar sobre los esquemas de referencia que los alumnos han acumulado a lo largo de su experiencia y sobre ellos apoyar los procesos de aprendizaje posterior, pues estos esquemas sirven de filtro y pueden ser en algunos casos contradictorios y chocar con los nuevos contenidos que se presenta en sus momentos de formación. Por tanto, es esencial que los alumnos examinen su esquemas y creencias personales pues determinarán la actuación que regirá su práctica profesional (O'Hanlon, 1993)..

Los estudiantes necesitan reflexionar y analizar críticamente sus experiencias previas en orden a alterar los puntos de vista tradicionales acerca de la profesión para las que se forman, pues necesitan tener la mente abierta y una actitud flexible para asimilar las nuevas teorías que se imparten en la universidad. Si esto no ocurre, los alumnos que se forman para ser futuros profesionales actuarán basándose en el conocimiento práctico que han adquirido a través de las experiencias

reales vividas y que han conformado sus esquemas de pensamiento, siendo en algunos casos verdaderos agentes de resistencia al cambio (Tann, 1993; Bramald, Hardman y Leat, 1995).

Con la visión constructivista se acepta que el conocimiento es una construcción subjetiva de la realidad por parte de cada persona, más que una verdad objetiva e instrumental, y que esta verdad se construye en la indagación sobre la práctica y no mediante la transmisión del saber. Cada persona construye y percibe la realidad de una manera diferente, por tanto, un profesor que plantea un modelo específico de actuación es sustituido por un profesor que permite formular hipótesis de trabajo personales. El conocimiento, el significado y la comprensión son construidos en circunstancias particulares por cada individuo de acuerdo con sus biografías conceptuales y emocionales (Keney, 1994).

	INSTRUMENTAL	CONSTRUCTIVISTA
Orientación general	Racionalidad técnica	Reflexión en la acción
Aspectos epistemológicos	El conocimiento es objetivo	El conocimiento es una construcción subjetiva
Dirección de la tarea	Profesor	Alumno
Consideraciones acerca del alumno	Pasiva, controlado, motivación externa	Activa, iniciativa, motivación interna
Responsabilidad del profesor	Instruir, transferir conocimiento	Promover en los estudiantes los procesos de aprendizaje, proporcionar oportunidades de aprendizaje
Metas de aprendizaje	Producto de aprendizaje	Proceso de aprendizaje

Tabla 1: Concepciones del rol del profesor desde una aproximación instrumental y constructivista (Keney, 1994:159).

Frente estos planteamientos hay que decir que generalmente el formato de aprendizaje más utilizado ha sido un formato de tipo instrumental (Tabla, 1), caracterizado por un énfasis en la uniformidad del curriculum y en el desarrollo de una serie de habilidades básicas. Pero desde la teoría constructivista se descubre que el aprendizaje debe ser motivado para que el sujeto consiga construir conceptos y formar significados personales, alejándose de la transmisión de contenidos y fundamentado en el diseño de actividades que favorecen la investigación de los alumnos y la reestructuración de su conocimiento.

A partir de la lectura de este texto sobre aprendizaje constructivista y significativo nos podríamos preguntar en relación a nuestra práctica docente*:*

- *¿parto de los esquemas de referencia previos con los que los alumnos llegan a la profesión para la que se van a formar?*
- *¿mi enseñanza permite el desarrollo de una construcción personal?*
- *¿tengo presentes las premisas de un aprendizaje constructivista y significativo?*
- *¿controlo de alguna forma que se produzca un aprendizaje significativo?*
- *¿les exijo de alguna manera al alumnado que se introduzca en procesos de aprendizaje constructivista?*
- *¿planteo actividades de reestructuración que permitan la construcción personal del conocimiento?, etc.*

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Si optamos por considerar que el conocimiento profesional no es algo cerrado que pueda ser trasladado exclusivamente en fórmulas o recetas exactas sino que es algo incierto y problemático, el principio de aprendizaje profesional que requiere la adquisición de habilidades para la resolución de problemas es esencial, pues el alumno debe aprender y desarrollar la habilidad que le van a permitir enfrentarse al "verdadero" conocimiento profesional.

Este principio de aprendizaje profesional se corresponde con una de las competencias especificadas por el Proyecto Tuning, pero al considerarlo como principio de aprendizaje, y no como mera competencia a desarrollar, permite entenderlo como un elemento transversal que debe estar presente en la base metodológica universitaria. Los contenidos así, no son sólo tratados desde una perspectiva técnica, sino también problemática y contextual, aunque es cierto que encontremos conocimientos que no acepten una perspectiva problemática sino exclusivamente cierta.

Según Copeland et al. (1993), una práctica reflexiva implica un proceso de resolución de problemas y una reconstrucción del significado. Tann (1993), comenta que el estudiante que se forma para llegar a ser un futuro profesional debe implicarse activamente en descubrir el significado de la experiencia a través de procesos de resolución de problemas. La experiencia es educacional solamente cuando una persona reflexiona sobre ella realizando una toma de consciencia del proceso de solución del problema dentro de un contexto particular, considerando además las consecuencias que lleva aparejada su realización.

Los pasos que se suceden para la solución de un problema, según Nikerson, Perkins y Smith (1990), son los siguientes:

a) comprender el problema,

b) idear un plan o estrategia general para resolver el problema,

c) ejecutar el plan, y

d) verificar los resultados.

Aplicando este proceso de solución de problemas a la práctica de la enseñanza universitaria, habría que partir diciendo que la identificación de los problemas sobre los que se trabaja o sobre los que se reflexiona puede partir del profesor, utilizando las situaciones concretas de la práctica profesional, que pueden corresponderse con conocimientos de tipo declarativo o procedimental e introduciendo en ellos procesos de reflexión técnica, práctica o crítica. La definición del problema puede tener distintos grados de elaboración y complejidad, pudiendo encontrar problemas muy concretos de contextos muy específicos o problema más generales.

Respecto al apartado sobre la generación de la solución, hay que tener en cuenta que existen soluciones que vienen a la mente rápidamente y casi de forma automática, lo que se podría denominar improvisación, o requerir una reflexión y planificación posterior, lo cual lleva asociado el considerar la solución a un problema dentro de un proceso reflexivo que lleva asociado una toma de consciencia de las razones y motivos en las que descansa la generación de la solución. El profesional reflexivo examina la solución generada mentalmente y selecciona aquella que cree más adecuada. Las soluciones son examinadas por su coherencia interna y son comparadas con los datos que el profesional continúa reuniendo acerca de la situación. La solución es valorada respecto a los efectos que tiene sobre la acción y las consecuencias de ese efecto en términos del logro y en términos sociales, éticos y políticos. Cuando se fracasa en la búsqueda de la solución adecuada, el fracaso no es un mero fracaso pues éste también es instructivo, ya que durante el examen y valoración de las consecuencias del fracaso se descubren aspectos que deben ser llevados a cabo de forma más adecuada en posteriores actuaciones.

Finalmente, la solución elegida debe ser llevada a cabo, pues una conclusión o solución es hipotética hasta que no se lleva a la acción. La reflexión sin la acción es incompleta. Pero además, hay que tener en cuenta que la acción sin una verificación de las conse-

cuencias de la acción es igualmente incompleta, pues sin verificación de las consecuencias de la acción se impide la mejora y el cambio.

El profesorado universitario que adopte este principio metodológico como elemento vertebrador de su práctica, deberá contemplar los contenidos a impartir desde la perspectiva problemática, y en ella comprobará cómo se podrán desarrollar las competencias básicas, de intervención y específicas de las que nos hablan el informe Tuning y en el trabajo de Tudela y colaboradores (2003): capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, etc.

A partir de la lectura de este texto podríamos preguntarnos hasta qué punto nuestra práctica docente promueve estos procesos de resolución de problemas *en las distintas actividades, ya sean teóricas o prácticas (lecciones magistrales, seminarios de trabajo, grupos de discusión, memorias, trabajos de investigación) que se proponen realizar en clase.*

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO

Aunque el componente de resolución de problemas es el más comentado para aprender a reflexionar críticamente y sea la base en la que se fundamenta todo el proceso reflexivo, la psicología cognitiva destaca el pensamiento crítico y creativo como un elemento más para llegar a ser un profesional competente*, ya que proporciona unas actitudes y habilidades que son condiciones indispensables para la solución de problemas.*

Según Schön (1983) si el modelo de racionalidad técnica es incompleto y fracasa en explicar la competencia profesional en situaciones divergentes e inciertas, se debe buscar una explicación en la *epistemología de la práctica* implícita en la actuación artística y en los procesos intuitivos que utilizan los prácticos para manejar las situaciones de incertidumbre, inestabilidad y valor conflictivo. Desde aquí es desde donde Harlpern (1989), nos habla de la epistemología de la creatividad y de la crítica profesional. Los incidentes y acontecimientos inesperados en la práctica real ilustran los procesos profesionales creativos en el diseño y resolución de problemas; así se pone el énfasis en la capacidad intuitiva profesional para reconceptualizar una situación y reformular un problema.

La creatividad en un rasgo complejo que implica la combinación de capacidades cognitivas y actitudes. De igual forma que se pueden aprender estrategias de resolución de problemas, se pueden aprender estrategias creativas que sean instrumentos para trabajar la reflexión de forma automática e inconsciente. Para Nickerson, Perkins y Smith (1990) se trabaja la creatividad mediante el desarrollo de:

- la capacidad de producir gran cantidad de ideas apropiadas con rapidez y soltura,
- la capacidad de realizar asociaciones entre conceptos que no mantienen una relación cotidiana,
- la intuición para conseguir dar soluciones adecuadas reuniendo la mínima información posible,
- la flexibilidad para cambiar de opción en la solución de un problema,
- la capacidad para descubrir patrones ocultos en la información proporcionada o aspectos escondidos en el contexto de la solución,
- la actitud para tomar valoraciones autónomas independientemente de las influencias sociales,
- la actitud de mantener la mente abierta a posibles soluciones más acordes con el contexto.

Lawson (1993), considera que para alcanzar un pensamiento crítico y creativo se deben avanzar desde el conocimiento hacia su comprensión, lo cual requiere procesos de aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Descompone el proceso para alcanzar un pensamiento crítico y creativo en los siguientes pasos:

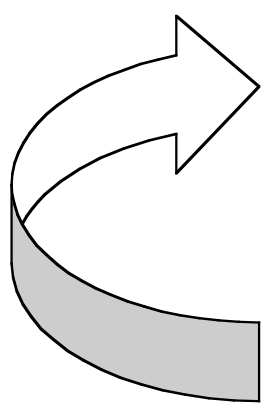
- describir exactamente los elementos que configuran un fenómeno,
- establecer relaciones causales entre los elementos,
- reconocer, crear, y establecer hipótesis alternativas y teorías alternativas que expliquen el fenómeno,
- generar predicciones lógicas,
- analizar las posibles consecuencias de la acciones.

Después de leer este texto podríamos preguntarnos si nuestra práctica docente dispone de momentos y actividades en las que propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, si somos conscientes de la importancia de generar momentos en clase en el que el alumnado descubra el poder de un pensamiento divergente y creativo.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Un enfoque adecuado para desarrollar en el alumnado conocimientos y competencias profesionales se apoya en los principios de indagación y de resolución de problemas. Este enfoque contrarresta la tendencia tradicional de formar para responder a los acontecimientos problemáticos de la práctica imitando o aplicando conocimiento indiscriminadamente sin realizar un profundo análisis. Debido a que el conocimiento no es directamente transferible a todos los casos, el alumnado debe desarrollar una habilidad constante de reflexión sobre las circunstancias específicas que acompañan una acción, para discernir qué experiencia o principios son aplicables en un contexto particular, y adquirir las bases de una indagación naturalista frente a la investigación de tipo convencional*.*

A continuación pasamos a exponer un texto que nos permite aclarar el significado de este principio de actuación en el contexto de la educación superior.



Investigación Convencional	Investigación Naturalista
Realista: Existe una realidad singular independiente de cualquier observador	Relativista: Existen realidades múltiples que son construidas socialmente
La verdad es definida como un hecho isomórfico a la realidad	La verdad se asocia a una construcción consensuada de varios críticos
Objetiva: El observador puede exteriorizar la realidad estudiada	Subjetiva: Los descubrimientos son una creación del proceso de investigación
Intervencionista: Explican la naturaleza de la realidad para predecirla y controlarla	Hermenéutica: La metodología implica dialéctica, interacción, análisis, crítica y comprensión de los casos

Tabla 2: Fundamentos de la investigación convencional y naturalista (Aksamit, et al., 1990:217).

Como destacan Aksamit y colaboradores (1990) a partir de esta diferenciación entre investigación convencional y naturalista, la investigación de tipo naturalista debe ser utilizada como una herramienta para desarrollar una teoría práctica y crítica, con la intención de lograr que los alumnos conozcan y comiencen a ser agentes activos en la producción de un discurso profesional, más que meramente consumidores de conocimiento profesional producido por los académicos y los investigadores.

Altrichter, Posch y Somekh (1995), establecen un ciclo de investigación para el análisis de la práctica profesional que se compone de los siguientes elementos:

a) descubrir el punto de partida de la investigación, **b)** clarificar la situación a investigar, **c)** diseñar una investigación, d) desarrollar la investigación con sus procesos de recogida y análisis de datos, y **d)** analizar la teoría que se descubre en la realización de la investigación y la forma en que ha sido generada.

Como resultado de trabajar procesos de investigación se debe conseguir un hábito reflexivo en el alumnado que facilite una toma de consciencia continua de los principios básicos que fundamentan el conocimiento. A partir de esto, se capacitará al alumno para crear las habilidades rutinarias de construcción y reconstrucción del conocimiento, con el propósito de una mejora profesional constante, que será el procedimiento de mejora y cambio social.

Así, autores como Tamir (1988; 1989), consideran que los educadores deberían incorporar la investigación en sus programas. Además de incorporar la lectura de los descubrimientos de la investigación, Tamir considera que es esencial que el alumno tenga la experiencia de buscar información significativa en la biblioteca, leer investigaciones originales, elaborar su propia investigación, y recibir el «feedback» del profesor instructor. De esta manera, se proporcionan efectos más duraderos en el aprendizaje de los temas aprendidos y se crea una actitud hacia la investigación positiva que se cultivará a lo largo de la práctica profesional.

La adquisición de información, práctica ampliamente utilizada en los contextos universitarios, implica el uso de métodos reconocidos de indagación (Altrichter, Posch y Somekh, 1995), sin embargo, no suele ser desarrollada con todo su potencial indagador. Según Eraut (1994), la adquisición de información requiere la activación del conocimiento existente sobre el área que se estudia, la activación de un esquema conceptual de referencia para guiar la indagación, y el desarrollo de habilidades para recoger e interpretar la información. Esto conlleva el desarrollo de habilidades como la formulación de cuestiones, la lectura, la observación, la escucha, la recogida de evidencias, el descubrimiento de principios, el análisis, la experimentación, la reorganización, la integración, la inferencia de generalizaciones, la reconstrucción, la relación con otras situaciones y el examen de la utilidad de los descubrimientos.

Para Tamir (1988), el papel de la investigación y el aprendizaje deben quedar unidos en el corazón del trabajo académico, sin embargo en el contexto universitario existe poca relación entre estos dos elementos. El alumnado debería tener un mayor contacto con las formas de creación del conocimiento que le permitiera comprender la complejidad del conocimiento profesional, debería tener la oportunidad para la interacción con los profesionales en sus

contextos reales, pues es la clave de unión entre la investigación y el aprendizaje.

La forma clásica de entender la investigación es la de convencer a los estudiantes que el conocimiento valioso es el que existe en los libros, elaborado por personas dedicadas a realizar la investigación. Sin embargo, sería conveniente que las Instituciones dedicadas a la formación de futuros profesionales estableciera una cultura diferente para conceptualizar el conocimiento profesional, a través de una línea reflexiva e indagadora. El alumno que se prepara para llegar a ser un profesional debe comenzar a ser consciente de que él mismo tendrá como responsabilidad alterar la práctica profesional para mejorarla mediante procesos de investigación sobre la práctica.

Del debate mantenido sobre el tema de quiénes son los encargados de producir y delimitar el conocimiento base profesional surge una opción que opta por dejar oír "la voz de los profesionales" sustentada en los procesos de investigación sobre sus prácticas, que lleva una reconstrucción y mejora de la realidad (Cohran-Smith y Lytle, 1993).

A partir de la lectura de este texto podríamos preguntarnos hasta qué punto actuamos teniendo en cuenta el potencial de la investigación para la construcción de un conocimiento profesional, hasta qué punto estamos optando por una postura naturalista para entender la investigación y hasta qué punto estamos transmitiendo esta postura al alumnado, base para la mejora y el cambio social.

DESARROLLO DE PROCESOS METACOGNITIVOS

En el informe Tunning se habla del desarrollo de la "capacidad de aprender" dentro de la clasificación de competencias sistémicas, que Tudela y otros (2003), clasifican como competencia cognitiva y consideran que esta "capacidad para aprender" pone en juego algunas destrezas instrumentales como la capacidad de análisis, la capacidad para solucionar problemas, tomar decisiones, etc., pero lo que fundamentalmente pone en marcha es una serie de habilidades metacognitivas de control personal, en las que el sujeto planifica su actuación para alcanzar objetivos, evalúa sus actuaciones y el grado en que se ha conseguido el objetivo, y regula su actuación tomando decisiones sobre los recursos a utilizar, el tiempo a dedicar, etc., para conseguir el objetivo previsto.

El termino «metacognitivo» es usado para describir el proceso de toma de consciencia que permite llegar a la dirección personal de la conducta y el control personal del proceso de aprendizaje. Esta clase de capacidad viene asociada con el «control del conocimiento» (Calderhead, 1988). Controlar la propia conducta implica una continua redefinición de las prioridades y un ajuste crítico de los esquemas cognitivos y las suposiciones asumidas como válidas. Esto lleva implícito una dirección personal del proceso de aprendizaje: una organización del tiempo de forma personal, la selección de actividades, la dirección del aprendizaje y del pensamiento, y mantener un esquema de evaluación personal para valorar la importancia y el significado de las acciones.

El valor de este proceso de control se destaca como un elemento de interés en la construcción de la identidad profesional. Pero algunos

profesionales están faltos de este control personal, produciendo un vacío significativo entre las teorías expuestas y las teorías en uso, es decir, un vacío entre lo que ellos creen que hacen y lo que hacen en realidad. La solución sería la de proporcionar un «feedback» de calidad durante su periodo formativo que permitiera finalmente al alumnado ser el director de su propio proceso de aprendizaje y alcanzar un proceso de aprendizaje autónomo (Marton, 1994; Morine-Dershimer y Reeve (1994).

El desarrollo de procesos metacognitivos en el alumnado universitario permitirá que él mismo consiga una mejor distribución de su tiempo de estudio, una mejor selección de las estrategias para la resolución de problemas, una mejor previsión de la dificultad de las tareas y una mayor toma de cosnciencia del grado alcanzado en la ejecución de los objetivos propuestos. Por esto, es esencial que nos preguntemos hasta qué punto en nuestra planificación docente tenemos en cuenta el control, por parte del alumno, de su propio proceso de aprendizaje.

APRENDIZAJE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

El Sistema europeo está demandando un modelo de aprendizaje distinto al basado en la disciplina dentro de un estricto esquema académico, el cual ignora los problemas de desarrollar y usar este conocimiento en un contexto profesional. En los esquemas académicos los aspectos relativos a la conexión del conocimiento académico con el conocimiento profesional se suelen reducir al establecimiento de un período de prácticas en el escenario real. El proceso de aprendizaje profesional finalmente se apoya en la realización de exámenes escritos u orales, y en la realización de informes o memorias. Los nuevos conocimientos se plantean como algo que requiere exclusivamente la aceptación de lo nuevo asimilándolo sin ninguna crítica, mediante procesos de memorización para la realización del examen, y rápidamente su olvido posterior, aunque sepamos que el conocimiento proposicional no comienza a ser un conocimiento profesional hasta que no comienza a ser utilizado con propósitos profesionales y comienza a ser percibido como algo significativo y relevante para la practica *(Grossman, 1992), pero los encargados de la formación del profesionales parecen obviar estas aportaciones.*

El usar un conocimiento proposicional en una situación práctica, requiere un esfuerzo intelectual considerablemente mayor que el de simplemente memorizar los contenidos. El aprendizaje dirigido a lograr que el alumnado comprenda y sepa utilizar los conceptos e ideas, es una tarea cognitivamente más compleja que la que se requiere en un tipo de aprendizaje que tiene como objetivo comprender y reproducir los contenidos simplemente.

Las propuestas de aprendizaje actuales se dirigen fundamentalmente a promover un aprendizaje a partir de la experiencia, apoyándose en la realización de un practicum mayor en el contexto de trabajo, y dedicar menos tiempo a permanecer en los contextos académicos-universitarios. Pero la educación inicial de los profesionales sigue sin resolver una serie de problemas, entre los que hay que citar la tensión entre la teoría y la práctica, y la creencia de que el aprendizaje desde la experiencia ocurre automáticamente (Day y Pennington, 1993). Este apartado desarrolla la visión de que el aprendizaje desde la experiencia no es ni simple, ni fácil de llevar a cabo, ni automático, sino que requiere apoyarse en una serie de principios con el propósito de obtener un conocimiento que sirva para ir elaborando una teoría profesional.

Pero no todo el aprendizaje a partir de la experiencia es significativo y consigue ser realmente valioso para el alumnado. Para que este aprendizaje sea significativo se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

Agrupación e interpretación de experiencias e impresiones

El conocimiento se adquiere a partir de la experiencia, pero no toda experiencia es significativa y puede ser considerada como un momento para el aprendizaje, pues mientras alguna parte del conocimiento recibido desde la experiencia es procesado para ser clasificado como conocimiento declarativo o conocimiento procedimental, gran parte de este conocimiento permanece a un nivel de simple impresión. Las impresiones obtenidas desde la experiencia contribuyen a construir un conocimiento profesional en el momento en que son comprendidas. Durante las situaciones de prácticas, los sujetos están inmersos en un continuo flujo de experiencias e impresiones que deben ser ordenadas, agrupadas y destacadas para que comiencen a ser significativas y empiecen a tener una entidad singular (Anning, 1988).

Conocimiento en uso

Este elemento es la base del aprendizaje a partir de la experiencia, pues el proceso real de aprendizaje llega cuando las ideas son usadas

para propósitos particulares. Como una consecuencia directa, a partir de la utilización del conocimiento, las ideas comienzan a elaborarse dentro de los contextos particulares donde son usadas. Desde este planteamiento se puede considerar que las ideas son aprendidas de diferente forma según cada contexto, y tendrán que ser reaprendidas cuando se transfieren a una nueva situación o contexto. Esta transferencia de ideas es a menudo difícil y requiere un gran esfuerzo cognitivo. De aquí el interés por desarrollar un trabajo relacionado con la indagación, la investigación en la acción, la discusión profesional reflexiva, para llegar a entender que aprender un conocimiento y usar ese conocimiento, no son procesos separados sino que son el mismo proceso (Hall, 1996).

Reflexión y «feedback» constante

La conducta del profesional a partir de un proceso continuo de reflexión y de «feedback» constante llega finalmente a hacerse una rutina. La «conducta hábil» llega a definirse como una compleja secuencia de acciones las cuales han comenzado a ser rutinizadas a través de la práctica, llegando a una actuación que es ejecutada casi automáticamente. La actuación profesional se adquiere a través de la práctica con «feddback», principalmente del «feedback» proporcionado desde la reflexión sobre el efecto de la acción (Pultorok, 1996)

Estos principios de actuación podrían ser considerados en las planificaciones docentes como elementos sobre los que centrar la selección de las actividades que el alumnado universitario tendrá que llevar a cabo a lo largo de su periodo formativo, un periodo que tiene como propósito la formación de sujetos más conscientes de la realidad y más capaces de modificarla y mejorarla.

¿QUÉ CRITERIOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EVALUAR?

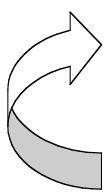
A lo largo de la exposición de este trabajo hemos hecho referencia a distintas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales llevan asociados distintas formas de plantear la evaluación. En general, podríamos decir que hemos hecho referencia a dos formas distintas de plantear los proceso de enseñanza-aprendizaje: a) un **modelo de control** *en la que se considera la primacía de la teoría acumulada en fórmulas exactas y una relación de competencias especificadas en una serie de productos fácilmente comprobables; b) un* **modelo de proceso** *en el que se da un valor esencial a la construcción que cada alumno/a realiza, al proceso de aprendizaje en qué se implica y a la adquisición de unas competencias que se expresan en principios de procedimiento y no exclusivamente en conductas medibles.*

En las actividades reflexivas que se suceden a continuación podemos encontrar claves para entender con más profundidad el significado de estos dos modelos "control y proceso", utilizados para diseñar y planificar los procesos de evaluación del aprendizaje en el alumnado de educación superior.

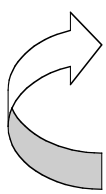
EVALUACIÓN SUMATIVA FRENTE A EVALUACIÓN FORMATIVA

La diferenciación entre evaluación sumativa y formativa es algo ampliamente estudiado en el contexto didáctico y puede servir de referencia en la planificación de los programas de formación inicial que se imparten en la universidad. El texto siguiente profundiza en esta diferenciación que es interesante tener en cuenta en las planificaciones docentes.

Tomando como punto de partida las formas "contrapuestas" de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, "modelo de control y modelo de proceso", hablamos ahora de dos formas distintas de plantear la evaluación de los aprendizajes:



Para el modelo de control, una ***evaluación sumativa*** en la que se trabaja la idea de "producto educativo" La evaluación sumativa se realiza en un momento determinado (generalmente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje) proporciona datos cuantificables indicando el grado alcanzado en una conducta determinada para poder tomar decisiones posteriores.



Para el modelo de proceso, una ***evaluación formativa*** en la que se trabaja la idea de "proceso formativo". La evaluación formativa se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concibe como algo que se realiza de manera constante en el tiempo, recogiendo información (no solamente cuantificable) de cómo se va produciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cómo se va produciendo un crecimiento personal, proporcionando un feed-back constante al alumno sobre los logros que va alcanzando en su proceso formativo.

Cuando se asume que la efectividad profesional es estable y que puede ser medida con cualquier método y en diferentes escenarios, se suele utilizar una evaluación sumativa, repercutiendo en el tipo de formación proporcionada a los estudiantes, pues se acepta que los cursos de formación se estructuran con el objetivo de que los estudiantes adquieran conductas que permanecerán estables a lo largo de su carrera profesional. Cuando se acepta que los conocimientos y competencias profesionales no son estables y se desarrollan en un proceso amplio, se considera el uso de una evaluación formativa.

Habría entonces que plantear la utilidad de estas dos funciones básicas de la evaluación: la medición y el desarrollo, que algunos autores, como Stiggins (1986), destacan como funciones incompatibles, pues considera que un sistema no puede ejecutar ambas funciones simultáneamente y efectivamente. Los sistemas de evaluación que tienen propósitos sumativos se focalizan en la evaluación de la ejecución del alumnado a partir de unas metas predeterminadas. Los sistemas de evaluación con propósitos formativos pretenden la mejora constante de los procesos de aprendizaje y la mejora constante de la ejecución de los alumnos, haciéndose individualizados para ajustarse a las necesidades de cada sujeto en particular (Kushner, 1993).

Se podrían entonces definir los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado universitario como una dicotomía entre la valoración formativa y la valoración sumativa, la valoración cualificadora y cuantificadora, produciendo finalmente un balance entre los aspectos estandarizados del enfoque sumativo y los enfoques orientados a la indagación y el desarrollo reflexivo de los alumnos Darling-Hammond et al. (1983).

INDICADORES DE EJECUCIÓN FRENTE A INDICADORES DE CALIDAD

El plantearnos qué elementos van a servirnos de referente a la hora de diseñar la evaluación en un sistema de enseñanza en el que no se mide sólo la ejecución sino también la calidad del proceso*, es también un paso esencial en el proceso reflexivo que nos permite identificar el tipo de evaluación a seguir y el grado en que ésta es adecuada a los propósitos planteados. El texto que se expone a continuación profundiza en este tema.*

Al plantearnos la validez de la evaluación realizada para medir el nivel de formación recibido por los alumnos que se forman en las aulas universitarias, hay que preguntarse hasta qué punto los criterios de evaluación utilizados tienen que ver con los criterios para asegurar la probabilidad de éxito en el trabajo real. Existen investigaciones que destacan que no existen relación entre los criterios de evaluación utilizados para acreditar a los alumnos y los criterios de validez y utilidad de los planteamientos de evaluación en la realidad del trabajo profesional. Norris (1993), destaca que en la última década ha existido un considerable crecimiento del interés sobre la construcción y uso de los indicadores de ejecución en educación, para hallar una relación entre coste-beneficio en los servicios públicos en general. Desde la perspectiva de utilización de indicadores de ejecución, se asume que la calidad educacional puede ser realmente definida y medida. Pero según este autor, no todas las cualidades y los resultados de la educación pueden ser realmente definidos para ser medidos con instrumentos estadísticos y numéricos. Al reducir la calidad de la educación a la búsqueda de indicadores de ejecución, se asume que:

- las metas educativas deberían ser tratadas como «especificación de producto»,
- el producto especificado se refiere a un resultado de aprendizaje que puede ser estandarizado para avanzar en el proceso educativo,

los procesos educacionales deberían ser vistos como «tecnologías de producción» para alcanzar ciertos estados o fines en los alumnos,

la relación entre proceso y resultado es causal, los alumnos son recipientes pasivos y el entrenamiento es diseñado para producir ciertos efectos en ellos.

Elliott, (1993b), considera que los indicadores de ejecución son una construcción elaborada desde «fuera» de los contextos educativos y son justificados bajo la suposición de que proporcionan datos válidos sobre la calidad educacional. Sin embargo, ahora la investigación se mueve hacia otros derroteros distintos que los de meramente comprobar el nivel de ejecución de conductas, para buscar la mejora de la calidad de la acción educacional relacionada estrechamente con el desarrollo de una cultura reflexiva. Los movimientos de reforma de la enseñanza asociados con la idea de promover una enseñanza reflexiva e indagadora, proponen otra forma de entender los indicadores de ejecución considerándolos no sólo como algo técnico sino como índices del desarrollo de una cultura de indagación y reflexión. Por esto, Elliot habla de indicadores de calidad, indicadores asociados al desarrollo del potencial humano, como por ejemplo el fomento de la comprensión, el propiciar la búsqueda de significado, el desarrollo de un pensamiento crítico, imaginativo y reflexivo para una acción amplia e inteligente en situaciones complejas.

Para obtener datos que hagan referencia a estos índices de desarrollo no se pueden aplicar los instrumentos utilizados para medir indicadores de ejecución que buscan resultados o productos; ahora es necesario identificar "**principios de procedimiento**" que nos indicaran cómo de adecuado es el proceso educacional. (Elliott, 1993b). De esta forma cualquier meta educacional que se quiera alcanzar en los alumnos debe ser convertida en "principio de procedimiento".

Sin embargo, aunque cualquier propósito educativo pueda ser convertido en "principio de procedimiento", siempre queda la duda de la verificación de estos indicadores de calidad, el cómo pueden ser verificados públicamente. La verificación requiere datos objetivos sobre la base para hacer juicios sobre la calidad educacional. Los indicadores de ejecución parecen lograr este estatus de datos objetivos, pero los indicadores de calidad nunca podrán ser fijados como se

fijan los indicadores de ejecución, debido a que son dependientes del contexto y están relacionados con sistemas de valores y no con hechos concretos.

La cuestión que se plantea ahora es hasta qué punto estos indicadores de calidad pueden proporcionar una base creíble para asegurar la calidad y la valoración pública acerca de la ejecución de las instituciones educativas. Según Andrews y Barnes (1990), debido a este movimiento de búsqueda alternativa de indicadores de calidad, algunos sistemas dedicados a la formación intentan evaluar la competencia examinando las construcciones personales de trabajos, las memorias de investigación, documentos personales y materiales personales construidos por los alumnos y otros documentos, mediante ensayos, entrevistas, etc., aunque también se siguen utilizando la valoración de la efectividad examinando el logro de los estudiantes en las puntuaciones de los tests u otras evidencias de progreso.

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Una vez realizada la diferenciación entre evaluación sumativa y formativa, y la diferenciación entre indicadores de ejecución y de calidad, podemos pasar a comentar y reflexionar sobre los problemas que lleva asociado la evaluación del aprendizaje universitario cuando se plantea disociado en conocimientos y habilidades, cuando se entiende que la adquisición de conocimientos puede disociarse y entenderse como algo de más interés que la comprensión del proceso para la adquisición del conocimiento. El primer problema serie la disociación entre la evaluación de conocimientos, por un lado, y por otro lado la evaluación de habilidades y competencias. En la docencia universitaria es habitual encontrar momentos para la evaluación de los conocimientos desconectados de la evaluación de la implicación que estos conocimientos tienen en el alumnado, desconectados de las habilidades que promueven en el alumnado, de los sistemas de valores y actitudes que fomentan. Otro problema es la evaluación de las capacidades en el alumnado, capacidades enfrentadas a niveles de ejecución, capacidades que son el fundamento para optar por modelos de competencias amplios y no reduccioncitas.

En el ámbito universitario, el conocimiento general de la materia se considera una categoría de medición fácil. Se suelen utilizar tests estandarizados para medir lo que se espera que el alumnado conozca después de realizar el programa de formación. Pero, aunque existe una asociación asumida desde "siempre" entre materia y test, el grado en que el test es consistente con el contenido enseñado, no deja de plantear serias dudas, pues en algunos casos no se tiene claro qué es lo que debe ser evaluado, ya que no se dispone de un consenso acerca de lo que el profesional debe conocer.

Frente a esta asociación "facil" entre materia – test, habría que destacar la necesidad de construir instrumentos de evaluación que enfatizaran la producción del conocimiento más que la reproducción del conocimiento, que enfatizaran el proceso de adquisición del conocimiento y los cambios que provoca en el alumnado, pues la evaluación de la competencia, como antes hemos comentado, no se asocia exclusivamente con la ejecución de conductas, sino también se asocia aspectos como autonomía, responsabilidad y toma de decisiones aplicada a distintos contextos. Así, aunque tengamos competencias básicas que son claramente tangibles y presentan resultados discernibles que pueden "medirse" mediante test estandarizados, también hay competencias para el desarrollo de actividades inesperadas, impredecibles, establecimiento de prioridades, localización del tiempo, trabajo en equipo, etc., que son de difícil valoración.

En este momento, es necesario hacer referencia a la diferenciación existente entre *ejecución y capacidad*, pues la evidencia de la competencia profesional puede considerarse bajo estas dos formas. La evidencia de la ejecución es fácil de medir, pero la evidencia de la capacidad se relaciona con aspectos no tangibles referidos a los siguientes elementos: a) conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, hechos y procedimientos, b) habilidades personales y cualidades requeridas para la realización de la profesión, y c) procesos cognitivos para la construcción de un pensamiento profesional. (Eraut, 1993).

⟺ ***Para valorar la evidencia de la ejecución***, la observación directa de la práctica es un método válido y generalmente aceptado. En algunos casos también se utiliza la observación indirecta con vídeo o casete, la observación de ejercicios simulados, ejercicios reflexivos sobre el trabajo, entrevistas, «portfolios», informes de proyectos, y evaluaciones escritas.

⟺ ***Para captar la evidencia de la capacidad***, se suelen utilizar instrumentos de observación para comprobar el conocimiento y habilidad para ejecutar la acción en un amplio rango de situaciones. Pero algunos procesos cognitivos no pueden ser valorados con la mera observación, como por ejemplo la habilidad para analizar los problemas, para discutir y tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción,

etc. (Scriven, 1996). A continuación se citan una serie de ejemplos tomados de distintas investigaciones, en los que se han planteado formas distintas para evaluar los procesos cognitivos de los sujetos que se emplean en alguna tarea de aprendizaje que requiere soluciones cognitivas complejas.

* Por ejemplo, para evaluar los procesos cognitivos empleados en la resolución de problemas Gliessman, Grillo y Archer (1989), destacan las siguientes etapas: a) procesar los datos en el episodio problema, b) interpretar los datos en términos de apropiados conceptos, c) definir el problema por su objetividad, sumarizarlo o redefinirlo, d) generar una o más soluciones y, e) anticipar las consecuencias de las soluciones y considerar caminos para evaluar los resultados.

* Un ejemplo utilizado para evaluar la capacidad reflexiva de los alumnos es el empleado por Ferguson (1989), el cual analiza los documentos personales de los alumnos descubriendo en ellos: a) una racionalidad técnica, focalizada en la aplicación efectiva del conocimiento para atender a los objetivos planteados, b) acción práctica, explicando y clarificando los procedimientos para alcanzar los objetivos y sus consecuencias, y c) reflexión crítica, considerando las implicaciones éticas y morales asociadas a los objetivos y procedimientos utilizados. La investigación de Ferguson (1989), demuestra que la mayoría de los alumnos alcanzan el primer nivel de reflexión, pero que sólo unos pocos llegan al tercer nivel.

* Un ejemplo para evaluar la habilidad cognitiva es el trabajo de Royer, et al. (1993), los cuales consideran que antes de intentar desarrollar procedimientos para evaluar la habilidad cognitiva hay que establecer una clara delimitación de las etapas de desarrollo cognitivo: a) una etapa de conocimiento declarativo, b) una etapa de procesos asociativos de conocimiento, y c) una etapa autónoma de procedimiento y actuación. Las habilidades distinguidas por Royer et al (1993) para alcanzar las distintas etapas de desarrollo cognitivo son:

  – Organización del conocimiento y de la estructura de conocimiento: habilidad para almacenar una serie de hechos y concep-

tos que no están relacionados. Con el tiempo el conocimiento comienza a ser relacionado y estructurado. Al medir la organización del conocimiento y la organización de la estructura de conocimiento tenemos un índice del desarrollo de la habilidad.

- Profundidad en la representación de problemas: los sujetos hábiles perciben los problemas en términos de principios abstractos y relaciones entre los conceptos del problema.
- Realización de ejecuciones efectivas que no están sujetas a patrones o reglas: el sujeto elimina los pasos superfluos para llegar a la solución con más rapidez y efectividad.
- Dominio de procesos para la solución de los problemas no razonados sino casi inconscientes: el sujeto procesa la información del problema con rapidez pues posee una estructura de conocimiento que le permite actuar de una forma rápida.
- Dominio de habilidades metacognitivas de aprendizaje: estas habilidades metacognitivas permiten al sujeto reflexionar y controlar su ejecución de una manera útil y eficiente. El sujeto posee una capacidad para planificar y dirigir su propia actividad.

A partir de la lectura de estos textos, podríamos plantearnos

¿Cuáles son los sistemas de evaluación que empelamos en nuestra práctica docente?,

¿Son los sistemas de evaluación acordes con los modelos de enseñanza-aprendizaje por los que optamos?

¿Qué pretendemos conseguir con la aplicación de distintos sistemas de evaluación?

¿ Que repercusión tiene en los alumnos la aplicación de un sistema de evaluación sumativo o formativo?

¿Planifico la actuación docente en base a conseguir indicadores de ejecución o de calidad al final del proceso educativo?

¿Evalúo sólo conocimientos o también capacidades y habilidades cognitivas?

¿Planteo la enseñanza como un proceso que requiere no sólo de la adquisición de conocimientos sino el desarrollo de habilidades cognitivas?

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV (1996). Materiales parala Enseñanza Universitaria, nº 1. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Badajoz.

AA.VV (1997). Materiales para la Enseñanza Universitaria, nº 2. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Badajoz.

AEBLI, H. (1988). *12 Formas básicas de enseñar.* Madrid, Narcea.

AEBLI, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.* Madrid, Narcea.

AIRASIAN, Peter W. y GULLICKSON, Arlen R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado.* Bilbao, Ediciones Mensajero.

AKSAMIT, D.L., HALL, S.P. y RYAN, L. (1990). Naturalistic inquiry applied to the evaluation of a teacher education program. *Teaching and Teacher education***,** *6* (3), 215-226.

ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ MARTÍN, J. JORDAN, J. y JOVER, G. (1998). *Ética docente.* Ariel Educación. Barcelona.

ALTRICHTER, H., POSCH, P. y SOMEKH, B. (1995). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research.* New York: Routledge.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (1987). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas.* Alamex, Barcelona, pp. 79-84.

ÁLVAREZ ROJO, V. (Dir) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje en la Universidad.* Sevilla: Vicerrectorado de Calidad/Instituto de Ciencias de la Educación.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). Tengo que decidirme. Sevilla. Alfar.

ANDERSON, J. R. (1983). *The architecture of cognition***.** Cambridge: Harvard University Press.

ANDREW, T.E. y BARNES, S. (1990). Assesment of teaching. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Macmillam, 569-598.

ANGELO, T.A. y CROSS, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques.* 2 Ed. San Francisco, Jossey Bass.

ANNING, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 128-145.

ASHCROFT, K. & FOREMAN-PECK, L. (1994). *Managing Teaching and Learning in furher and Higher Education.* London, The Falmer Press.

AUSUBEL, D.P. (1983). Psicología de la Educación. México, Trillas.

BAXTER MAGOLDA, M.B. (1992). *Knowing and reasoning in College.* San Francisco, Jossey-Bas Publishers.

BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). La formación universitaria a debate, Barcelona. Universitat de Barcelona.

BENEDITO, V. (1991). La Formación del Profesorado universitario. PPU. Barcelona.

BLAYA SALVADOR, Inmaculada (col.) (1998). *Las "siete herramientas" para la calidad en la UMH: cómo realizar la autoevaluación.* Elche (Alicante): Universidad Miguel Hernández.

BRAMALD, R., HARDMAN, F. y LEAT, D. (1995). The importance of "bad" lessons. En I. Reid, H. Constable y R. Griffiths (Eds.), *Teacher Education Reform*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 147-156.

BROOKS, M. y BROOKS, J. (1996). Constructivism and school reform. En M.W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.), *Teacher learning*. *New policies, new practices*. New York: Teachers College Press, 30-35.

BRYANT, I. (1996). Action research and reflective practice. En D. Scott y R. Usher (Eds.) Understanding educational research. London: Routledge, 106-220.

BULLOUGH, R. (1994). Mussing in life writing, teaching and teacher education research. Paper presented to the AERA. New Orleans.

BURBULES, Nicholas C. (1999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Buenos Aires, Amorrortu ediciones.

CALDERHEAD, J. (1987). *Cognition and metacognition in teachers' professional development.* Whasington: Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A.

CAZDEN, Courtney B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid, MEC Paidos.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge.* New York: Teachers College Press.

COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y Educación II.* Madrid, Alianza. Editorial.

COPELAND, W.D. et al. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, *9* (4) 347-359.

DARLING-HAMMOND, L.W. et al. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational research, 53*, 285-238.

DAY, C. y PENNINGTON, A. (1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. *JET, International Analyses of Teacher Education*, 251-260.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana, UNESCO.

DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO.

DE MIGUEL, M. (1998). La Reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria. En Luxán, J.M. (Edit.) *Política y Reforma Universitaria.* Barcelona, Cedecs Edt. Pp. 113-130.

DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva.* Madrid, Alianza Editorial.

ELLIOTT, J. (1986). *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad.* En GALTON, M. y MOON, B. Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Martínez Roca, Barcelona.

ELLIOTT, J. (1993a). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. En J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education.* London: The Falmer Press, 20-31.

ELLIOTT, J. (1993b). Are performance indicators educational quality indicators?. En J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education.* London: The Falmer Press, 51-65.

ELLIOTT, J. (1993c). Professional education and the idea of a practical educational science. En J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education.* London: The Falmer Press, 65-86.

ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

ESTEBARANZ, A. (1994). Didáctica e Innovación Curricular. Sevilla, Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

FERGUSON, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education, 40* (2), 36-41.

FERNÁNDEZ, J. y SANZ J. (1997). *La tutoría en la universidad: ¿algo más que una reseña en el horario del profesorado?* Actas del Congreso '*Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad'.* Bilbao: Universidad del País Vasco/Instituto de Ciencias de la Educación.

FIELD, B. (1994). The skills and competencies of beginning teachers. En B. Field y T. Field (Eds.), *Teachers as mentors: A practical guide*. London, Falmer Press, 15-23.

FULLAN, M. (1999). *Change forces the sequel.* Falmer Press. London.

GALLEGO, S. (1997). *Las funciones del tutor universitario.* En: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el currículum.* Valencia: AEOEP.

GALLIMORE, R., DALTON, S, y THARP, R. G. (1986). Self-regulation and interactive teaching: The effects of teaching conditions on teachers' cognitive activity. *The Elementary School Journal, 86* (5), 613-631.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica.* Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1989). Cuestionario de Opiniones Pedagógicas. (mimeo).

GLIESSMAN, D.H., GRILLO, D.M. y ARCHER, A.C. (1989). *Changes in teacher problem solving: Two studies*. San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L. (1996). *Asesoramiento académico personalizado en la universidad (Apuntes y sugerencias).* En GARCÍA HOZ y otros: *La educación personalizada en la universidad.* Madrid: Rialp.

GOODLAND, S. HIRST, B. (1989). *Peer Tutoring. A guide to learning by teaching.* London: Kogan Page/Nichols Publishing.

GOODSON, I.F. (1993). Forms of knowledge and teacher education. *JET, International Analyses of teacher Education,* 217-229.

GROS, B., ROMAÑA, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria.* Barcelona: Estudis-Universitat de Barcelona.

GROSSMAN, P. (1992). Teaching to learn. En A. Lieberman y K.J. Rehage (Eds.), *The changing contexts of teaching.* Chicago: NSSE.

HALPERN, D. F. (1989). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

HALL, S. (1996). Reflexivity in emancipatory action research: Illustrating the researcher's constitutiveness. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research*. London: The Falmer Press, 28-48.

HERNÁNDEZ, F. (1997). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. Revista de Investigación Educativa. Vol. 14 nº 2 pp. 25-50.

ISUS, S. (1994). Experiencia de coordinación tutorial en Lleida. *Aula de Innovación Educativa, 2, 26, 58-61.*

KELMP, G.O. (1977). *Three factors of success in the world of work: implications for curriculum higher education*. Boston: McBer and Company.

KEMBER, D. (1997). A reconceptualisation of the research into University Academics´conceptions of teaching. *Learning and Instrution*, vol. 7 nº 3 pp. 255-275.

KENEY, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 10* (2), 157-167.

KENNA, B.M.; NEVO, D.; STUFFLEBEAM y THOMAS, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado.* Bilbao, Ediciones Mensajero.

KUSHNER, S. (1993). One in a million?. The individual at the centre of quality control. En J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press, 51-64.

LAWSON, A.E. (1993). At what levels of education es the teaching of thinking effective. *Theory into Practice, 32*, 170-178.

LÁZARO, A. (1997). *La acción tutorial de la función docente universitaria.* En: APODACA, P. y LOBATO, C. (Coord.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación.* Laertes: Barcelona.

LUXÁN, J.M. (Ed.) (1998). Política y Reforma Universitaria. Barcelona, CEDECS, Temas Universitarios.

MARCELO GARCÍA, C. (1994). *La formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona. PPU.

MARCELO GARCÍA, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. En C. Marcelo y J. López (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona, Ariel, pp. 9-39.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum* (mimeo).

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1988). *Programación y Evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas.* Valencia, Mestral.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B.: *Negociación del Currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar.* Ed. La Muralla 1999. Madrid.

MARTON, F. (1994). On the structure of teachers' awareness. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice.* London: The Falmer Press, 28-43.

MAYOR RUIZ, C. (1995) *Aprender a enseñar en la universidad: Un estudio de caso de las condiciones profesionales y formativas del profesorado universitario.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

MAYOR RUIZ, C. (1998). *El reto de la formación de los docentes en la institución universitaria: Un análisis desde la perspectiva de los profesores principiantes.* Aportación a la Mesa Redonda 'Organización de Instituciones de Educación Superior' en el V Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Madrid.

MAXCY, SPENCER (1995). Democracy, chaos, and the New School Order. London Sage.

MCINTYRE, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. En J. Calderhead y P. Gates, (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development.* London: The Falmer Press, 39-52.

MCNAMARA, D. (1992). The reform of teacher education in England and Wales: teacher competence; panacea or rhetoric?. *Journal of Education for Teaching, 18* (3), 273-285.

MESEGUER, JM. y otros (1998). *Las tutorías a debate: conclusiones de*

una experiencia. Actas del II Congreso sobre *Reforma de los Planes de Estudios y Calidad Universitaria: Docencia, Investigación y Gestión.* Universidad de Cádiz.

MEYERS, CH. & JONES, T. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classrrom.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

MINTZBERG, H. (1992). *El poder en la organización.* Barcelona: Ariel.

MORINE-DERSHIMER, G. y REEVE, P.T. (1994). Studying teachers' thinking about instruction: Issues related to analysis of metaphoric language. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice.* London: The Falmer Press, 150-165.

MORTIMOR, Peter (1986). Autoevaluación escolar. En GALTON, M. y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Martínez Roca, Barcelona.

NICKERSON, C., PERKINS, P. y SMITH, H. (1990). *Aprender a pensar*. Madrid: Paidos.

NIETO GIL, Jesús María (aut.) (1994). *La autoevaluación del profesor: cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente.* Madrid: Escuela Española, 1996.

NORRIS, N. (1993). Evaluations, economics and performance indicators. En J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press, 31-39.

O'HANLON, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. En J. Elliot (Ed.) *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.

O'HANLON, C. (1996). Is the difference between action research and quality development? Within or beyond the constraints?. En C. O'Hanlon (Ed.) *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press, 73-88.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Cood.), *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid: Narcea, 128-148.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989). *Análisis Didáctico de las Teorías del Aprendizaje.* Málaga. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

POLLARD, A. (1997). Reflective teaching and competence. En Pollard (Cood.) *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.

Proyecto de acción tutorial. Informe sobre las actividades realizadas durante el curso 1998/99 (1999). Puerto Real: Facultad de Ciencias, Universidad de Cádiz. (Material policopiado).

PULTOROK, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education, 47* (4), 284-291.

QUINTANILLA, M.A. (1998). Nuevas ideas para la Universidad. En Luxán, J.M. (Ed.) (1998). *Política y Reforma Universitaria.* Barcelona. CEDECS, Temas Universitarios, p. 341-351.

RAMÍREZ, J. & GAGO, L. (1993). *Guía práctica del profesor tutor.* Madrid, Narcea.

RAMSDEN, P. *Learning to teach in Higher Education.* Routledge. London 1996.

REID, J.A. (1992). Negotiating the curriculum: Action Research and Professional Development. En Boomer, g. y otros (eds.) *Negotiating the curriculum*. London, The Falmer Press, p. 118-135.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa.* Barcelona, PPU.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1992). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales.* Madrid. MEC.

ROYER, J.M., CISERO, C.A. y CARLO, M.S. (1993). Techniques and procedures for assessing cognitive skills. *Journal of Teacher Education, 63* (2), 201-243.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1998). El reto de la formación de los docentes en la institución universitaria: Un análisis desde la perspectiva de los profesores mentores. Aportacación a la Mesa Redonda 'Organización de Instituciones de Educación Superior' en el V Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Madrid.

SANTOS, Miguel A. (1998). *Evaluar es comprender.* Buenos Aires, Magisterio del Rio de la Plata.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.

SCOTT, D. (1996). Etnography and education. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research.* London: Routledge, 143-158.

SCRIVEN, M. (1996). Assessment in teacher education: getting clear on the concept. *Teaching and Teacher Education, 12* 84), 443-450.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review, 57* (1), 1-22.

SIMON, Helen (1993). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas. En *VARIOS volver a pensar la educación* (vol. 2). Madrid, Morata.

SIMPSON, Ray H. (aut.). *La autoevaluación del maestro* Serie/s Biblioteca del educador contemporáneos, Buenos Aires: Paidós, 1967.

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata.

STIGGINS, R. (1986). Teacher evaluation: Accountability and growth system-different purposes. *Bulletin, 70* (490), 51-58.

TAGGART, G.L. y WILSON, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers.* Sage Publications Company California.

TAMIR, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education***,** *4* (2), 99-110.

TAMIR, P. (1989). Analysis of educational research as a component of pre-service education. *Research in Education, 42,* 29-36.

TANN, S. (1993). Eliciting student teachers' personal theories. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), Conceptualizing reflection in teacher development. London: The Falmer Press, 53-69.

TILLEMA, H.H. & KNOL, W.E. (1997). Collaborative Planning by Teacher Educators to promote belief change in their students *Teachers and teaching: theory and practice,* vol. 3, nº 1, pp. 29-45.

TOBIN, K., TIPPINS, D. y HOOK, K. (1992). *The construction and reconstruction of teacher knowledge.* San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

TUDELA, P. y colaboradores (2003). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa.* Papel fotocopiado. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.

TUNERMANN, H. (1996). A new vision of Higher Education. *Higher Education Policy.* Vol. 9, nº 1, pp. 11-27.

USHER, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational refesarch. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research.* London: Routledge, 9-33.

VALDIVIA, C. *Orientación y tutoría en la Universidad.* En: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el currículum.* Valencia: AEOEP; 1997.

VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practice. *Curriculm Inquiry, 6* (3), 205-228.

VARIOS (1986). *Investigación-acción en el aula.* Valencia, Generalitat Valenciana.

WINITZKY, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management. An exploratory study of prospective teachers. *Teaching an Teacher Education, 8* (1), 1-14.

WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching. Etnography for educational use.* London: Routledge.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, XXXIV* (3), 3-9.