

# LA PROFESIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI: ¿CAMBIOS SUPERFICIALES O PROFUNDOS?

Teresa Romaña y Begoña Gros  
Facultad de Pedagogía  
Universidad de Barcelona

## Resumen

El principal objetivo de este artículo es analizar la evolución de la profesión del docente universitario analizando no sólo los aspectos relativos al contexto-clase como habíamos realizado en estudios anteriores, sino realizar una reflexión más amplia sobre los cambios que hemos ido viviendo y observando a lo largo de esta década. Para ello, nos centraremos en los aspectos relativos a la identidad del profesor universitario, los cambios con los que se enfrenta la Universidad en la actualidad, en papel de las tecnologías en la vida universitaria, la construcción del conocimiento, los estudiantes y la formación del profesorado universitario.

## Abstract

The main goal of this article is to analyse the evolution of teacher's role at the university. We are interesting not only in the aspects related to the class-context, but also to the challenges that teachers are confront nowadays. We will center on the aspects related to the identity of the teachers, the changes of the University, the role of the ITC in the university life, the knowledge construction, students and the training of teachers.

En 1995 publicamos el libro *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, pero el trabajo se había empezado a proyectar en 1993 y las entrevistas fueron realizadas al año siguiente. Por este motivo, se cumplen diez años de nuestras primeras

inquietudes respecto al tema. Desde entonces, hemos seguido interesadas en la docencia manteniendo nuestra doble condición de profesoras e investigadoras. Durante este tiempo hemos ido ahondando en muchos de los aspectos que aparecieron en este primer

estudio y se han ido elaborando nuevas actividades y estudios. Por ejemplo, desde 1996 se ha mantenido una web sobre docencia universitaria y un foro de debate sobre el tema bajo el proyecto de la Universidad de Barcelona denominado “Foro de Docencia Universitaria” (<http://www.ub.es/forum/info.htm>) y más recientemente, se ha iniciado una investigación que pretende dar continuidad a este primer trabajo pero dando una visión desde el alumnado denominada *Ser estudiante: palabras sobre los aprendizajes universitarios*.

Transcurridos estos años nos ha parecido muy interesante enfrentarse de nuevo con el tema de la profesión del docente universitario y nos parece que se hace necesario ir más allá del contexto-clase en el que habíamos situado el libro y realizar una reflexión más amplia sobre los cambios que hemos ido viviendo y observando a lo largo de esta década. Para ello, nos centraremos en los aspectos relativos a la identidad del profesor universitario, los cambios con los que se enfrenta la Universidad en la actualidad, el papel de las tecnologías en la vida universitaria, la construcción del conocimiento, los estudiantes y la formación del profesorado universitario.

## LA IDENTIDAD DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

El gusto por la enseñanza no es tan generalizado en la universidad como el que pueda desprenderse de los profesores de nuestro estudio. Todos ellos, como puede percibirse en el texto, viven la docencia como una parte importante de su vida y “ser profesor” forma parte de su identidad profesional.

Bajo la expresión “identidad profesional”, podemos encontrar diferentes ideas que hacen referencia a la noción de permanencia, a la constancia, la unidad y el reconocimiento de uno mismo. La noción de identidad profesional nos remite a aquellos aspectos que identifican a los sujetos con su profesión y que les permiten reconocerse. La noción de identidad, a diferencia de la idea de rol, introduce la dimensión personal vivida, psíquica, pero también la visión social. En este sentido, lo personal y lo social se entremezclan y se construyen constantemente.

Los profesores universitarios trabajamos en lugares, departamentos diferentes, compartimos conocimientos y ámbitos disciplinares muy variados y, sin embargo, existen una serie de aspectos que nos identifican, que nos asemejan y que crean una cierta homogeneidad corporativa.

La mayoría de las personas que se inician en la vida académica como profesores o como becarios de investigación tienen una característica común: el gusto por el aprendizaje, el estudio, la investigación. Pocos lugares, aparte de la universidad, permiten desarrollar una vida profesional ligada a aspectos autoformativos y el atractivo que inicialmente tiene la academia es precisamente el de ser un lugar para continuar aprendiendo. Por ello, no es de extrañar que desde muchas áreas el profesor no se identifique inicialmente como profesor, como docente, sino como físico, médico, biólogo, etc. La docencia viene a ser una obligación que debe cumplirse por el hecho de trabajar en la universidad pero no es, en muchos casos, el aspecto que atrae y por el cual las personas entran a trabajar en los departamentos.

El problema de la identidad del profesor universitario como docente viene, además, apoyado por los criterios sociales que se han

ido generando en las propias universidades. Como ya es sabido, el respeto profesional viene dado por criterios de evaluación externos relativos a la investigación e incluso a la gestión universitaria y no tanto por el compromiso con la enseñanza. Por este motivo, la reflexión y preocupación sobre la docencia, sobre cómo comunicar el conocimiento y sobre los medios más adecuados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes quedan relegados en un segundo plano. El lugar alcanzado a través de la investigación es el que permite legitimar también las otras prácticas (la docencia y la gestión) ya que es la práctica dominante. Por ello, “la docencia es vivida como un elemento institucional normado, que ata, que no es posible cambiar, al que hay que atenerse como norma fija, mientras que en las otras tareas (investigación y gestión) las reglas varían, los horarios son más flexibles, no está institucionalizado el modo de ser y de actuar”<sup>1</sup> (A. Gewerc, 1999: 11). Quizá sea ésta una de las razones por las que la docencia lleva el sino de ser una “carga” y las tareas no docentes nos “liberan” de docencia. El profesorado cada vez se muestra más sensible a reclamar una “liberación” de la docencia para realizar otras actividades que resultan mucho más atractivas o, por lo menos, menos costosas.

La identidad del profesor universitario también tiene mucho que ver con las formas de concebir la enseñanza y con el paso del tiempo. En este sentido, tal y como ampliaremos más adelante, consideramos que hay importantes diferencias entre los profesores novatos y los expertos. Aunque en todos los casos se considera que la enseñanza está fundamentalmente centrada en los con-

tenidos, en el saber propio de la disciplina, los profesores cuando empiezan están especialmente centrados en la materia. La preocupación básica es mostrarse “fuerte” en los contenidos que se tratan, ser capaz de responder a las preguntas de los estudiantes y, al principio, se hace difícil controlar o preocuparse por aspectos que vayan más allá del contenido. A este estado inicial se añade el hecho de que está ampliamente extendida la idea de que la comunicación de esos contenidos –la enseñanza– depende mucho de las características personales de cada uno. En definitiva, es muy frecuente tener una visión “artesanal” de la docencia (Zabalza, 2001). Por ello, la profesionalización del docente que se da en otros niveles educativos es muy escasa en el ámbito universitario aunque la situación está cambiando y las universidades están empezándose a preocupar por la formación del profesorado.

## LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMBIOS Y DIFICULTADES

La realidad actual muestra que las universidades se van interesando crecientemente por la calidad de la docencia y por la formación de sus profesores. Esto tiene que ver con el hecho de que las relaciones entre la sociedad, la cultura y la universidad han ido cambiando a lo largo de estos años.

En su origen, las universidades fueron el lugar donde nacía y se generaban las principales aportaciones a la ciencia y la cultura. Durante muchos años la universidad se ha constituido como el espacio dedicado al saber, ha tenido el monopolio de la trans-

---

<sup>1</sup> (1999): “Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional”. *Enseñanza*, vol. 14.

misión del conocimiento del más alto nivel a la sociedad. Durante el último siglo han convivido distintos modelos de universidad. Desde los modelos centrados en la especialización de los conocimientos hasta los que se han decantado por proporcionar unos conocimientos y una formación más generalista. No obstante, en todos ellos la universidad ha sido una institución que ha continuado teniendo una importante influencia sobre el desarrollo del conocimiento.

Sin embargo, este hecho ha cambiado de forma notable. Como afirma R. Barnett, “la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad”<sup>2</sup>. La universidad ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto. El conocimiento no sólo se ha expandido a organizaciones externas a la institución universitaria, sino que la misma educación superior se está también desarrollando fuera de ella.

La sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad. La sociedad está estableciendo su propia definición de conocimiento y está imponiendo y determinando las formas de conocimiento que desea. El lenguaje actual es buena prueba de ello. Se habla de competencias, capacidades, créditos, aprendizajes basados en problemas, en casos, etcétera.

Contrasta mucho el lenguaje que se está imponiendo en las universidades actuales

–nuevos centros de educación post-secundaria masificada como señala Quintanilla (1995)<sup>3</sup>– con, por ejemplo, las condiciones de “soledad” y “libertad” que en 1810 Von Humboldt preconizaba para la universidad de Berlín (un modelo elitista) de cara a la formación de los jóvenes universitarios. Ese modelo de universidad implicaba una buena dosis de desconexión de las presiones más utilitarias y pragmáticas de la sociedad, y para probar su madurez el estudiante ejercía la libertad eligiendo materias y profesores, temporalizando la propia experiencia de aprendizaje...

Las condiciones actuales son otras y quizás una de las más importantes, además del enorme aumento de estudiantes y profesores, es el tiempo de formación. En los años 90, mediante la modificación de los planes de estudio las universidades españolas apostaron por reducir dicho tiempo de formación. Durante la década transcurrida hemos podido comprobar las consecuencias de ese acortamiento de las carreras y del formato cuatrimestral de los planes de estudio. En general estos cambios no son bien valorados, ya vimos salvo alguna excepción que los profesores de nuestro estudio criticaban la falta de tiempo para aprender, la parcelación atomizada de los conocimientos, su dificultad de integración por parte de los estudiantes e incluso un efecto de rebaja de nivel académico.

Esto no afecta sólo a las condiciones de trabajo de los estudiantes. Entre los profesores también ha generado inquietud<sup>4</sup>. Por

---

<sup>2</sup> (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa, p. 222.

<sup>3</sup> Quintanilla, M.A. (1995): “Nuevas ideas para la Universidad”. *Revista de Educación*, 308, 131-140.

<sup>4</sup> En el momento de redactar este capítulo, está en marcha un debate (Fórum de docencia universitaria de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/forum>) sobre la rebaja del nivel académico en la universidad. Una parte de esta rebaja se atribuye a deficiencias previas en la formación de los estudiantes, mientras que otra se atribuye bien sea a la falta de exigencia del profesorado universitario bien sea a las reformas de los planes de estudio “a la baja” que se han ido sucediendo. En todos los casos, los profesores participantes, de diversas uni-

ejemplo, en lo que afecta específicamente a las clases, ha tomado mucha importancia facilitar las reacciones favorables y la motivación de los estudiantes, pues el tiempo reducido que compartimos con ellos no nos deja conocerlos demasiado bien. Si la cuestión de la motivación siempre fue importante, ahora se ha hecho urgente. La mayoría de los profesores entrevistados en *Ser Profesor* ya señalaban diversas estrategias en este sentido. Además, vemos que el tema recurrente de los apuntes, basados en los contenidos que impartimos, aparece nuevamente como un elemento recurrente en contraste con la búsqueda de nuevas formas docentes más centradas en el trabajo de los estudiantes. La necesidad de cumplir un programa y de transmitir unos contenidos en un número limitado de clases, supone que no puede “gastarse” demasiado tiempo en reflexionar, en transitar alrededor de los temas, en promover tareas conjuntas o colaborativas alrededor de determinados problemas o casos, o en considerar el ritmo y las demandas que van apareciendo por parte de los estudiantes.

Los apuntes responden a una lógica de “menú fijo”. Tiempo de aprendizaje manda, se aduce, más todavía cuando, durante la aplicación de los nuevos planes de estudio, en muchos casos no se han revisado a fondo y coordinadamente las diversas materias y los contenidos a impartir. De manera que, como resultado de esta dinámica bastante generalizada, muchos profesores nos encontramos teniendo que optar por clases magistrales. En *Ser Profesor* ya hablábamos so-

bre cierto prejuicio ante este tipo de clases. Creemos que el problema no son las clases magistrales en sí mismas, y siguen siendo válidas las aportaciones de estos profesores acerca de la organización de contenidos, de las formas de presentarlos, de las estrategias para motivar. El problema está en que cuando la clase magistral es la organización dominante de una asignatura o una disciplina, y cuando esto se hace dentro de un plan de estudios bastante atomizado y condensado, no es fácil que el estudiante haga propio, mediante un trabajo activo y personalizado, ese campo del saber. El estudiante simplemente se adapta a lo que le piden, pasando sin más de asignatura a asignatura sin solución de continuidad. En algunas carreras las prácticas son fundamentales para la integración de los distintos saberes. En otras muchas, el Prácticum que se ha ido estableciendo podría ser un lugar de integración, aunque deben mejorarse todavía muchos aspectos en este sentido. Pero permanece una cuestión, pues como señala Barnett<sup>5</sup>, “en lugar de pedirle al estudiante que satisfaga las demandas de estándares que se le presentan exteriormente, la educación superior debería concebirse como un proceso de satisfacción de demandas *internas*”.

La formación presencial, las clases, no va a desaparecer sino que seguirá siendo muy importante dado el contexto de información enormemente ampliado gracias a las TICs<sup>6</sup>. En buena medida porque siendo la universidad pública un lugar masificado, quizás las clases sean el principal lugar donde

---

versidades, manifiestan su preocupación, porque este tema no se aborda colectivamente sino en forma de quejas en los pasillos. Al final de este capítulo, hemos recogido alguna de estas opiniones.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, p. 266.

<sup>6</sup> Todavía estamos lejos de utilizar competentemente las TICs para corregir estas cuestiones, promoviendo por ejemplo relaciones mejor personalizadas con los estudiantes y más centradas en tareas (y que nos digan cómo hacerlo cuando tenemos por ejemplo 200 alumnos).

como profesores pueda darse nuestra representación de los conocimientos disponibles y nuestra función de guía. Pues los profesores no enseñamos sólo contenidos, también podemos mostrar maneras de acercarnos a ellos, de generarlos y hacerlos propios: enseñamos actitudes<sup>7</sup>, hacia el conocimiento, el trabajo, la sociedad. De manera que no son únicamente los contenidos de la asignatura, tampoco únicamente las demandas internas de los estudiantes o los conocimientos y actitudes ante la enseñanza de los profesores, sino la interacción entre todas estas cuestiones junto con una visión compleja de las mismas lo que podría promover procesos educativos de calidad en la universidad.

La situación actual nos obliga a un ejercicio de selección de contenidos, de contención en el desarrollo de los temas, de atención focalizada, de cierta disciplina para no desviarnos de los objetivos propuestos, y sobre todo, de mayor atención al trabajo de los estudiantes y colaborar para una mejor coordinación entre las asignaturas que componen el plan de estudios. Nos obliga a trabajar todas estas cuestiones, y además, en nuestra opinión, a reivindicar cambios que lleven a menos apresuramiento y más tiempo de formación. Universidades de calidad y también rentables de otros países del entorno europeo pueden servirnos como referente para avanzar en este sentido.

Como decíamos, hoy la universidad es una institución *de* la sociedad, y el hecho de hablar de la formación con términos como competencias, créditos, etc., cambiando el énfasis de la clase magistral al trabajo del estudiante, supone un intento de ajustarse de forma pragmática y utilitaria a la realidad social y los requerimientos del mercado laboral. Pensamos que aún queda mucho por hacer en el sentido de revisar la función docente para fundamentarla mejor en el trabajo y la participación de los estudiantes en seminarios, proyectos, problemas, etc. De hecho, la mayoría de docentes, cuando se les pregunta por su trabajo, hablan sobre todo de conocimientos, de preparar las clases, y en el mejor de los casos de atender a la interacción con los estudiantes en estas clases. Los profesores de nuestro estudio son un buen ejemplo en este sentido. Por otro lado, cuando se les pregunta a los estudiantes por su trabajo de aprendizaje, suelen remitirse sobre todo a las clases y acerca de cómo “las hacen” los profesores, y sólo en ocasiones, a pesar de que domina un modelo muy centrado en las clases, podemos encontrar voces que reivindican mayores responsabilidades y participación activa en el propio aprendizaje y en la propia universidad<sup>8</sup>. Cambiar el énfasis de la docencia hacia el trabajo del estudiante es por lo tanto otro punto a considerar para la transformación

---

<sup>7</sup> En una conferencia ante una audiencia de científicos en el Galileo Symposium en el año 1964 celebrada en Italia, Richard Feynmann, que recibiría el premio Nobel de Física un año después, polemizaba sobre la enseñanza de esta manera: “A propósito de conocimiento y maravillas. Mr. Bernardini dijo que no deberíamos enseñar maravillas sino conocimiento. Quizá haya una diferencia en el significado de las palabras. Yo creo que deberíamos enseñarles maravillas, y que el objetivo del conocimiento es apreciar todavía más las maravillas”. Feynmann, R. (2000): *El placer de descubrir*. Barcelona, Crítica, pp. 86-87.

<sup>8</sup> “Como estudiantes lo primero que tuvimos que aprender es a desencantarnos, ya que pensamos ingenuamente que la universidad era un espacio de reflexión y argumentación de las ideas, un lugar donde realmente podías llegar a aprender aquello que te interesaba. El desencanto llegó pronto y entendimos que la tarea seguía siendo, más que nunca, someterse a la disciplina de la evaluación”. Daniel López Gómez (1999): “La voz del estudiante”. *Archipiélago*, nº 38, 99-101.

de la universidad como institución docente. El cambio afecta a profesores y a estudiantes. A los primeros porque han de replantear su docencia –un asunto que no se resuelve meramente mediante voluntarismos– de cara a organizar oportunidades y contextos para el aprendizaje. Y a los segundos, que han de responsabilizarse sobre su curriculum y sobre su tiempo de estudio y trabajo en esos contextos.

Es la misma universidad la que se está transformando, como un lugar que, organizando el conocimiento y la investigación en ámbitos disciplinares, cosa que siempre ha hecho, está empezando a entender y valorar la formación de los estudiantes como un recorrido suficiente por ese conocimiento de cara a acrecentar sus competencias. Pero no puede desatender al desarrollo intelectual, social y personal de los estudiantes. Debe reflexionarse más sobre la institución universitaria como “una institución de masas, que debe cumplir en nuestra sociedad una función de socialización equivalente a la que la escuela primaria cumplía en la sociedad de hace sesenta años” (Quintanilla, 1995: 135). Este tipo de función alfabetizadora, en sentido amplio, de la universidad, esta cultura general como se suele decir, gravita sobre el trabajo del profesorado que no sabe qué hacer con su función educadora ni en consecuencia con su planteamiento docente frente a las demandas pragmáticas a menudo inmediatas y perfectamente legítimas como decíamos, de los estudiantes y de la sociedad.

Las universidades compiten entre sí, y por el reparto de la financiación pública sobre la base de criterios de productividad. A pesar de las legítimas demandas sociales de tipo pragmático a las que la universidad debe responder, ésta puede y debe seguir siendo un lugar para reflexionar, e incluso

para contribuir críticamente a la mejora de la sociedad. Entre otras cosas porque “reflexionar” es en realidad algo muy práctico, también para el futuro ejercicio profesional de los licenciados. En las sociedades de la información y del mercado global hay que evitar un riesgo: que en la universidad se reduzca la experiencia cultural, que incluye conocimiento y reflexión (y tiempo para ambas cosas), a formación de profesionales adaptados a las demandas de mercado, y que esta formación, bajo una aceptación acrítica de la mentalidad productivista, se entienda a base de un consumo predigerido y masivo de procedimientos y productos de conocimiento que responden a prácticas e ideologías poco cuestionadas. Adquirir conocimientos no equivale a un pasivo engorde de supuestos cerebros concebidos como bases de datos o como programas expertos ignorantes de su contexto de creación.

A menudo las aulas universitarias son un ejemplo vivo de ignorancia pedagógica o didáctica. A menudo los estudiantes son únicamente el más o menos paciente y pasivo público de un orador más o menos interesado en su conferencia. Sin embargo, cuando llegan a la universidad los estudiantes traen un bagaje de conocimientos y supuestos culturales previamente interiorizados que deben encontrar su lugar para la explicitación y la reflexión, pues es desde tales supuestos que aprenderán y, modificados o no, ejercerán en el futuro su trabajo profesional. De manera que, con un panorama regido por la urgencia de la productividad, nos encontramos con una dificultad: mantener la idea de una universidad que no sólo forme profesionales adaptados y competentes, sino personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas y solidarias. Personas cultas y capaces de seguir cultivándose.

No hay que olvidar que a menudo el conocimiento anda entre Pinto y Valdemoro, sirviendo a veces al poder y a veces a la emancipación de las personas. Los profesores, en tanto investigadores y transmisores de conocimiento, nos enfrentamos tarde o temprano a decisiones sobre estos asuntos. De todas maneras, como decíamos, hace ya bastantes años que no vemos contextos adecuados para plantear estas cuestiones, porque parece que desde criterios de urgencia y competitividad la universidad ha de adoptar un papel tecnocrático, pretendidamente neutro respecto al saber, y meramente instrumental respecto al mercado laboral. El crecimiento espectacular del número de alumnos y consecuentemente de profesores durante la última década ha contribuido a cambiar en buena medida las relaciones internas de poder en la institución, y todo ello hace que en este momento el problema sea compatibilizar democracia, eficacia y calidad.

La universidad tiene pues un reto importante ya que a pesar de las múltiples presiones sociales, no puede convertirse únicamente en un instrumento al servicio de la economía, al servicio de la demanda. No puede proporcionar únicamente saber útil al mercado. El académico debería también seguir interesado por la consistencia y solidez de sus afirmaciones sea cual sea el interés inmediato que tenga su aplicación. Y los profesores han de fomentar en sus estudiantes la competencia operacional que exige la sociedad junto a una competencia académica que suponga una apropiación reflexiva y crítica de lo conocido y un compromiso ético con la sociedad.

Hace ya bastantes años que un profesor, José Luis Aranguren, señalaba que “la primera condición para que la Universidad sobreviva como tal... es que se torne implacablemente analítica y crítica”<sup>9</sup>. Algunos, por ejemplo Emilio Lledó<sup>10</sup>, al describir la universidad humboldtiana traen a la memoria una idea muy conveniente para los cambios que se avecinan: el profesor como *acompañante* del proceso de aprendizaje del alumno, donde “la clase (...) no debía ser tanto la transmisión de conocimientos estereotipados –para eso estaban los libros instrumentales, las bibliotecas donde el estudiante se podía poner al día sobre los conocimientos que le interesaban– sino un estímulo, y el profesor un buscador de senderos, que acompañaba al alumno en esta búsqueda”.

La universidad española actual camina hacia un modelo que supere el clásico modelo napoleónico de tarima, pizarra (aunque sea en versión actual electrónica) y programas cerrados, y en donde aplicados estudiantes toman aplicada nota, y el modelo norteamericano de habilitación de profesionales en el menor tiempo posible. Como señala Jaume Porta (1998: 62), “se vislumbra un nuevo arquetipo de *universidad multifuncional*, que debe tener en la educación de la persona su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la *universidad de investigación*, en la que irá tomando mayor protagonismo la *universidad docente*, evitando sus defectos de antaño”.

Además de considerar la universidad como lugar de formación de técnicos y profesionales, la universidad sigue teniendo la opción de considerar a profesores y estudian-

---

<sup>9</sup> Aranguren, J.L. (1973): *El futuro de la Universidad y otras polémicas*. Madrid, Taurus, p. 22.

<sup>10</sup> Lledó, E. (1995): “Notas históricas sobre un modelo universitario”, en *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata, p. 70.



tes como buscadores de senderos, de fomentar el trabajo intelectual y científico como aventura solidaria y no sólo como producción rentable, y de promover la formación universitaria como un compartir y también un pasar el testigo de la responsabilidad cultural y social. Pudiera ser éste el sentido de la expresión “educación superior”: “la educación superior es, necesariamente, un proceso de llegar a ser. La pregunta es: ¿llegar a ser de qué manera?”<sup>11</sup>. Y añadimos: ¿cómo hacerlo?, pues aquí reside el cambio y las dificultades para hacerlo efectivo.

En definitiva, la universidad tiene una responsabilidad educativa. Puede decirse que, como siempre, una condición necesaria para la transmisión cultural y el acceso a la cultura en la universidad es que profesores y estudiantes trabajen conjuntamente en contextos donde compartan esa “inútil pasión por la verdad”, o por detectar lo que “no es verdad”<sup>12</sup>. Condición suficiente sería además reconocer la responsabilidad educadora de la universidad, que se traduce no sólo en la presentación de los conocimientos sino también en favorecer vías para el acceso y la complicidad responsable de los estudiantes con ese mundo de conocimientos, dentro de situaciones que favorezcan su participación, crítica y desarrollo de un pensar propio. La pregunta es: ¿la universidad

trabaja para formar personas capaces de cambio, de comprender la provisionalidad del conocimiento, de trabajar colaborativamente, de pensar por sí mismas?<sup>13</sup>. Algunos cambios que se están introduciendo pueden facilitar nuevas formas docentes enfocadas hacia alguna de estas cuestiones.

## LAS TICS COMO APOYO AL CAMBIO

Empieza a ser bastante evidente que las TICS son, potencialmente, una gran ayuda para la enseñanza universitaria. También es cierto, aunque menos obvio, que el uso de la tecnología hace más difícil la labor docente ya que lleva a un, inevitable, replanteamiento de la misma.

En términos generales, la universidad ha basado la docencia en los contenidos que el profesor transmite. Cuando les pedíamos a los profesores de nuestro estudio que hablaran acerca de “una situación de clase normal, en un día normal”, casi siempre nos describían clases magistrales. Sin embargo, cuando se dispone de técnicas para manejar y presentar las informaciones, la especificidad de la tarea docente ya no consiste sólo en pasar transparencias o utilizar presentaciones. La tarea de comunicar “datos” va resultando menos necesaria. En este sentido, los cam-

---

<sup>11</sup> Barnett, R. (2001): *Op. cit.*

<sup>12</sup> Muguerza, J. (1995): “La indisciplina del espíritu crítico”, en *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata, pp. 17-33. No hablamos de un concepto metafísico de la verdad, pues como Barnett pensamos que dicha “verdad” en cierto modo es “tribal”, es decir, está sujeta a creencias colectivas, normas y valores históricamente establecidos y defendidos respecto a las formas, vías y contenidos de conocimiento.

<sup>13</sup> Ha de cambiar la relación de autoridad con los estudiantes. Más adelante volveremos sobre esto, pero vale la pena recoger la siguiente cita de Barnett: “cuando escuchamos a académicos que insisten sobre la importancia del pensamiento crítico en los estudiantes, es necesario plantearse algunas preguntas acerca de la seriedad con la cual estos profesores toman su propia retórica... Una pedagogía de este tipo requiere que los estudiantes tengan un espacio, para formar sus propias apreciaciones, y apoyo, para alcanzar la confianza necesaria como para elaborar su propio punto de vista, no obstante el peso que ejerce la autoridad que los circunda en forma tangible, a través de sus profesores y los anaqueles de las bibliotecas (apoyadas por el catálogo del ordenador)”. *Op. cit.*, p. 171.

bios de planes de estudios, la introducción de los créditos prácticos, la convergencia con el modelo europeo y, en cierta forma, la propia demanda social, están originando cambios en los currícula y en la docencia que conducen hacia modelos más centrados en las actividades y tareas de los alumnos que en la mera transmisión de los contenidos. Esta concepción de la enseñanza introduce muchas modificaciones en cuanto a la planificación y organización haciendo mucho más importante la acción asesora del profesor, aspecto muy poco desarrollado en nuestro país. La presencia de las nuevas tecnologías es también importante en este terreno, ya que cada vez se irán combinando más los momentos presenciales con los no presenciales dentro de las propias universidades.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) constituyen en la actualidad una herramienta mediadora entre el profesor y los estudiantes de aplicaciones muy diversas. La utilización de las TICs afecta al tiempo y el espacio de la docencia en la forma de comunicación del conocimiento y en la comunicación entre profesor y estudiantes.

En la actualidad, las TICs han alterado el concepto de espacio y tiempo. Permiten una nueva organización en la que es posible coordinar las acciones de muchas personas físicamente ausentes entre sí. Esto supone una nueva forma de trabajo y de relación en la vida universitaria que alcanza a las relaciones personales de los profesores, a la investigación y también a la docencia. Para algunos autores este hecho parece constituir un problema. Este es el caso de Gimeno Sacristán<sup>14</sup> quien piensa que “al tiempo que se dan fragmentaciones internas se produce un rea-

grupamiento externo, dando lugar a nuevos lazos que crean comunidad entre profesores no provocadas por la cercanía espacio-tiempo; es una comunidad desterritorializada. Un especialista tiene más relaciones y lazos más estrechos con los colegas de otras universidades, incluso fuera de su país, que con sus vecinos de la misma universidad y hasta, a veces, del mismo departamento”.

El uso de Internet y el correo electrónico están transformando el tipo de relaciones y conexiones intelectuales. Para el autor mencionado, este fenómeno lleva hacia la destrucción de la comunidad de enseñantes. Sin embargo, la comunidad académica, si es que se puede hablar de ella, está organizada por departamentos, áreas de conocimiento, etc., que como sabemos en modo alguno garantizan unas relaciones fluidas entre los miembros de los departamentos ni de una comunidad científica. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación junto a los programas de intercambio de estudiantes de la comunidad europea y otros países, conducen hacia una forma de relación universitaria mucho más mediatizada por las tecnologías. Este tipo de “globalismo” debe convivir con el localismo, la autonomía de las universidades, y las necesidades particulares de los centros, pero no cabe duda de que no pueden obviarse estas transformaciones en la formación de los docentes.

Hasta el momento, al margen de algunas universidades especializadas en enseñanza a distancia, la clase ha sido el lugar de encuentro entre el profesor y sus estudiantes: el profesor entra en la clase, cierra la puerta y, a partir de aquel momento la docencia pasa a ser algo “privado” entre el docente y los alum-

---

<sup>14</sup> Gimeno Sacristán, J. (1996): “La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad”, en Quintas, G. *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia, Universidad de Valencia, p. 76.

nos. Este espacio ya no es el único posible para un encuentro profesor-alumnos. Las TICs permiten intercambios temporales sincrónicos (chats, videoconferencias) y asincrónicos a través de espacios docentes en web, correo electrónico, foros de discusión, sistemas colaborativos de trabajo, etc. El espacio no está limitado por las aulas y el tiempo depende cada vez más de los propios estudiantes. De este modo, la enseñanza universitaria se está viendo transformada y los denominados “campus virtuales” se multiplican día a día.

La utilización de las TICs no asegura una mejora de la calidad docente, de hecho en esta primera fase de su uso, la mayoría de las aplicaciones responden a un “enlatamiento” de los contenidos y todavía se observan pocas aplicaciones novedosas e innovadoras. No obstante, este hecho tiene una cierta lógica ya que la presión sobre el profesorado universitario para utilizar la tecnología es muy acuciante y, en cambio, hay una falta importante de formación.

Las TICs también introducen una forma de comunicación e intercambio diferente entre profesor-alumnos que puede ser vista como un distanciamiento mayor de la relación directa. Sin embargo, el uso de los foros y el correo electrónico genera un tipo de relación más continuada que proporciona al estudiante una mayor tranquilidad, ya que puede utilizarlo en el momento en que realmente aparece la duda o el problema.

Como ya hemos mencionado, el espacio y el tiempo docente se ven transformados y este aspecto tiene efectos directos en la movilidad cada vez mayor de profesores y estudiantes. De alguna forma, podemos afirmar que la globalización del conocimiento y de

la enseñanza se está produciendo a un ritmo muy rápido. Esta tendencia a la cooperación internacional está siendo cada vez más fortalecida a través de los actuales procesos de integración política y económica. Cada vez es mayor el número de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan y se comunican en un contexto internacional. La expansión se debe a la creación de redes de universidades y a los diferentes programas existentes (Cátedras UNESCO, programas de la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana, Programas SOCRATES, etcétera).

Obviamente, ni la tecnología ni la globalización aseguran una mayor calidad de la enseñanza superior pero quizás lo más interesante, es que están sirviendo para romper inercias y plantear muchos interrogantes en torno a las formas habituales de enseñanza y aprendizaje universitario. La propia construcción del conocimiento no escapa a esta revisión general.

#### CONOCIMIENTOS, DISCIPLINAS, FORMAS DE ENSEÑAR Y FORMAS DE APRENDER

Como señala Richard Feynmann, “para progresar tiene una importancia trascendental el reconocer la ignorancia y dejar lugar a la duda. El conocimiento científico es un corpus de enunciados de grados de certeza variable: algunos más inseguros, algunos casi seguros, ninguno absolutamente cierto”<sup>15</sup>. Aunque no todas las titulaciones universitarias responden a marcos científicos en un sentido estricto, sí todas las disciplinas, sin distinción de titulaciones, son lugares donde se generan conocimientos y son el punto de partida habitual para plantear la docencia en

---

<sup>15</sup> Feynmann, R. (2000): *Op. cit.*, pp. 118-119.

la universidad. Por otra parte, en relación a los conocimientos de las disciplinas que tenemos que trabajar con los estudiantes, los profesores estamos sujetos a los criterios epistemológicos y cultura propia de nuestra “tribu” académica. Esto implica formas específicas de establecer criterios de verdad o veracidad en los conocimientos y muy probablemente también distintas maneras de entender la formación de los estudiantes, en las clases y fuera de ellas.

De hecho la cuestión de la veracidad de los conocimientos es una cosa, y la seguridad de la comunicación y la organización de las formas de trabajo entre el profesor y los estudiantes en las clases y fuera de ellas, otra. La tarea de un científico, investigador o estudioso es de entrada indagar “como son las cosas” y hacer ciencia o trabajo intelectual viene asociado a adquirir poder para actuar sobre el mundo en torno o comprenderlo mejor o de nueva manera. En general, cuando un profesor, que también es un investigador en mayor o menor medida, programa su asignatura, lo hace inicialmente desde el conocimiento disponible de la disciplina y los criterios, más o menos explícitos y consensuados según los contextos, de su grupo académico.

Como vimos en *Ser Profesor*, la preocupación a la hora de programar se centraba en primer lugar en “los contenidos”. Seguidamente, los profesores de nuestro estudio consideraban muy importante transformar esos contenidos de cara a su recepción por parte de los estudiantes. Predominaba, como de-

cíamos, un trabajo de cara a un modelo, muy trabajado, de clase magistral, por el cual el profesorado llega al aula con decisiones tomadas respecto a los contenidos, basándose –cada profesor en diferente proporción según su situación y su experiencia docente– en lo que ha estudiado o investigado, en la existencia (o no) de acuerdos previos de su departamento sobre ‘lo que se debe’ impartir, y en cómo debe hacerse no sólo para una estructuración de los contenidos sino también, así lo indicaban al menos, considerando de manera genérica (y no demasiado contrastada) suposiciones y experiencias previas de los alumnos y sus características e intereses. Ya vimos en *Ser Profesor* que todos los entrevistados manifestaban una preocupación por preparar minuciosamente “la clase” en todos estos sentidos, fuera ésta magistral (en su mayoría) o no.

En este sentido vale la pena insistir en que existen situaciones muy diversas en la universidad. No es la misma situación la de un profesor de Microbiología que la de un profesor de Historia del Arte, por poner un ejemplo referido a la disciplina que imparten, pero tampoco la de un profesor principiante que la de uno experimentado. Tampoco lo es a su vez la de un estudiante de primer ciclo que la de uno de doctorado.

En lo que se refiere a las diferentes disciplinas, puede ser útil la distinción de Becher entre disciplinas ‘duras’ y disciplinas ‘blandas’<sup>16</sup>, y cómo ellas se diferencian en la comprensión del conocimiento, las formas de generarlo y de comunicarlo:

---

<sup>16</sup> Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa. El autor califica las disciplinas académicas en ‘duras’ y ‘blandas’ desde un punto de vista cognoscitivo. En cuanto sistemas y formas sociales y de comunicación el autor las denomina también ‘urbanas’ y ‘rurales’ respectivamente. Estas divisiones son desde luego orientativas, existiendo casos intermedios, o, dicho de otra manera, las diferentes disciplinas pueden ser situadas en una especie de gradiente entre uno y otro caso extremos. En este resumen sintetizamos mucho todos estos aspectos.

<i>Disciplinas “duras”</i>	<i>Disciplinas “blandas”</i>
Problemas bien delimitados	Problemas poco delimitados
Planteamientos analíticos; Reducción a variables simples y controlables	Planteamientos de síntesis; Rechazo a atomización, variables numerosas y poco controlables
Explicación densa: búsqueda de regularidades; Modelos matemáticos	Explicación blanda: comprensión de singularidades; Modelos cualitativos, cuantificación limitada o nula
Conocimiento acumulativo y fragmentable; Criterios claros de refutación	Conocimiento recursivo y reiterativo; Criterios de discusión: interpretación/consenso
Crecimiento lineal; Conocimiento reemplazable: idea clara de progreso, futuro	Crecimiento orgánico; Conocimiento recuperable: idea opinable de progreso, pasado y presente
Conocimiento: impersonal; Intencionalidad: conocimiento en sí, dominio	Conocimiento cargado de juicios de valor; Intencionalidad: opinión y persuasión
Aplicación: valor según eficacia y función	Aplicación: valor según utilidad, praxis y calidad de vida humana
Comunicación entre colegas rápida, frecuente, corta	Comunicación entre colegas lenta, poco frecuente, extensa
Publicaciones: pocas citas, especializadas	Publicaciones: citas abundantes de varios contextos
Lenguaje formal, código no accesible, jerga especializada	Lenguaje natural, codificación personal, estilo, autoría

---

Siguiendo a Becher, el tipo de decisiones que toma el profesorado, en cuanto a su número y la autonomía a la hora de tomarlas, difiere según su “tribu” de referencia. De manera que, respecto a otros profesores que imparten la misma asignatura en otros grupos, cabe suponer que al menos en algunos aspectos importantes el tipo de disciplina de referencia del profesor condiciona fuertemente qué, cuánto y con qué flexibilidad y variabilidad va a enseñar, incluyendo aquí cómo entiende la evaluación dentro de su asignatura.

Ya hemos señalado algún problema derivado de que predominen situaciones de transmisión y divulgación como son las clases magistrales. Dejando aparte situaciones departamentales muy jerarquizadas, que se dan,

la comunicación en el aula en asignaturas provenientes de contextos disciplinares “duros”, puede correr un riesgo: que domine una presentación de la empresa del conocimiento como una tarea de forcejeo con la realidad, una realidad que es independiente del científico, estudioso o investigador y que se resiste a su dominio y escapa a sus cálculos. En el contexto comunicativo de una clase magistral, la demanda de objetividad –por ejemplo presentar las diversas teorías en pugna respecto a un fenómeno u objeto de conocimiento– puede llegar a oscurecerse por el uso estratégico de un engañoso objetivismo. En este, el científico, estudioso o investigador y los procedimientos a través de los que indaga quedan oscurecidos aunque la historia social de la ciencia del conocimiento

y de sus repercusiones sociales, nos muestra que su papel es central, lo mismo que el contexto donde trabaja. Por otro lado, las disciplinas “blandas” parece que permiten una mayor variabilidad en las decisiones sobre los contenidos a enseñar, es decir una mayor autonomía relativa del profesorado y esto también puede afectar el acceso y el aprendizaje de los estudiantes en el sentido de que el riesgo que corren es la dispersión y la falta de integración o relación entre saberes, cuando no la desorientación.

Por lo mismo, es probable que en contextos disciplinares duros, que no son sino situaciones definidas con reglas fuertes, los profesores principiantes se encuentren más seguros en sus inicios, adoptando programas previamente establecidos y consolidados y en todo caso aportando pequeñas variaciones, a menudo en los ejemplos –más cercanos a la edad de los estudiantes– que seleccionan para la clase. Incluso, como hemos comentado, es tradición en las carreras experimentales que los profesores noveles imparten las prácticas de laboratorio durante algún tiempo, en estrecha relación con los profesores que imparten las “teóricas”, lo cual les permite una transición más suave a estas últimas. Por otra parte, en contextos disciplinares blandos, en los que el conocimiento no es siempre o totalmente acumulativo y en donde las reglas de definición son siempre discutibles, los profesores pueden verse menos amparados y a menudo pasan mayores incomodidades a la hora de seleccionar los contenidos, de programar su asignatura con una sensación mínima de seguridad. La transición en estos casos suele ser abrupta, y las quejas por la falta de tiempo para progra-

mar la asignatura son frecuentes, como veíamos en los profesores de nuestro estudio.

De cualquier manera, el tipo de relación con el conocimiento establecida tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes es importante. En general, no es sólo que los profesores principiantes conozcan menos su asignatura que los profesores experimentados, lo que es obvio porque llevan menos años de trabajo y de estudio, sino que es precisamente por este motivo que se distancian más del saber, exteriorizan más el conocimiento, consideran la generación del mismo como algo que pertenece “a los demás”, a su grupo de afiliación socio-intelectual en el mejor de los casos. Y eso es algo que afecta a la programación de la asignatura y se transmite en las clases. Es decir, dentro del proceso de socialización intelectual del profesor, es importante comprender como éste comprende su proceso de adquisición de conocimiento. Habitualmente, la distancia y objetivización de los conocimientos suele ser grande en los primeros años. De hecho, en los primeros años de docencia –aun cuando ésta puede no ser la actitud real de muchos profesores como investigadores–, muchas veces la presentación en clase de los conceptos científicos o teóricos atiende menos a como se han generado realmente y más a una concepción radicalizada de la objetividad del conocimiento, sea ésta o no asumida realmente, pero desde luego a modo de estrategia para la transmisión a sus alumnos.

Los trabajos de Fox Keller (1991, 1994)<sup>17</sup> pueden completar la reflexión sobre lo que venimos diciendo. Esta autora analiza la idea

---

<sup>17</sup> Fox Keller, E. (1994): *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim; y también (1994): “La paradoja de la subjetividad científica”, en Fried-Schnitman, D. (ed.). *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*. Barcelona, Paidós Ibérica, pp. 143-173.

de objetividad científica, exponiendo las raíces psicológicas y sociales del saber aparentemente abstracto y universal de la ciencia, e introducen una perspectiva cultural, emocional y de relaciones de poder en su análisis. Desde un punto de vista general y yendo más allá de las diferentes disciplinas –sean duras, blandas o todas sus formas intermedias–, su distinción entre *objetividad estática* y *objetividad dinámica*, como formas distintas de atención a la realidad, es interesante para pensar sobre lo que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de la universidad. En este sentido, según estén socializados los profesores en una u otra línea, cabe prever que sucederán cosas distintas en el aula.

Resumiendo mucho, adoptar una posición de objetividad dinámica, es decir, una “búsqueda de conocimiento que hace uso de la experiencia subjetiva (...) en interés de una objetividad más efectiva” (1991: 127), llevaría a un “conocer *encarnado*” (un quién situado y conectado radicalmente al mundo), lo que provocaría efectos positivos en el aprendizaje del alumnado, que entendería mejor la aventura humana de la ciencia y la provisionalidad de sus teorías y hallazgos, mientras que una posición de objetividad estática, que plantea las cosas como “conocer *acerca de*”, es decir “una postura en la que la realidad objetiva es percibida y definida como algo radicalmente separado de los subjetivo” (1991: 92), dificultaría que los estudiantes entendieran su aprender como un proceso dinámico, implicado y autoconstructivo. A un profesor socializado en este último sentido le resultará difícil transmitir a sus alumnos conceptos como la estructura relacional de la realidad o la limitación de toda posición epistemológica particular, una concepción intersubjetiva de la verdad, o va-

lores como el respeto por la pluralidad de la realidad, la necesidad de participación, la necesidad de diálogo o de debate...

En un proceso de conocer encarnado no se abandona pues la experiencia subjetiva del científico o teórico, y se puede “garantizar la integridad independiente del mundo que nos rodea, al mismo tiempo que {se sigue} siendo consciente de nuestra conectividad con ese mundo” (1991: 127).

En definitiva, es posible que todos un poco, profesores y estudiantes, pensemos que aprender únicamente quiere decir “saber más de algo”, olvidando que ha de incluir también nuestros límites personales, sociales y culturales para generar conocimiento, y así aprender a incluir la “duda” junto a una abierta, compartida y razonable confianza en todo ese proceso. Como dijo una vez el poeta, “el mundo, desgraciadamente, es real; yo, desgraciadamente, soy Borges”, de manera que conocimiento que podemos ofrecer los profesores y que pueden adquirir al reconstruirlo los estudiantes se jugaría entre estos dos elementos.

#### “Y ESTO, ¿PARA QUÉ SIRVE?” LOS ESTUDIANTES COMO ACTORES DE SU PROPIO APRENDIZAJE

Hasta aquí hemos introducido varias veces la idea de que se hace necesario ir replanteando la docencia rebajando la preponderancia del modelo magistral e introduciendo paralelamente nuevas formas de trabajo con y para los estudiantes. En esta línea, se hace inevitable que nos preguntemos por quiénes son esos estudiantes. En *Ser Profesor* ya señalamos algunas dificultades a la hora de elaborar el apartado dedicado a los alumnos, sobre todo por la escasez de respuestas, por

la sensación de haber preguntado algo en el fondo inconveniente. Ser profesor era para los profesores de nuestro estudio –recorremos que impartían su docencia de forma básicamente magistral– un tema prácticamente autorreferente. Es obligado recordar también aquí que los profesores que seleccionamos habían sido los más valorados por los estudiantes durante varios años, a partir de las encuestas que anualmente realiza la Universidad de Barcelona. En cualquier caso, al preguntar a estos profesores encontramos una imagen idealizada, deseada, de sus alumnos. También, como la otra cara inevitable de la moneda, una imagen desencantada. Algunos nos decían que utilizaban sus recuerdos propios como alumnos, todavía no demasiado lejanos, para buscar un criterio, para conectar con ellos. Otros nos decían que un buen estudiante no es necesariamente el que saca buenas notas. De alguna manera, expresaban sus dudas respecto a la validez del modelo únicamente magistral para implicar de forma activa a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por este motivo, tenemos la impresión de que la imagen que el profesorado tiene de los estudiantes necesita precisarse, y que debe indagarse más sobre lo que estos estudiantes piensan, esperan y pueden aportar de cara a mejores planteamientos docentes<sup>18</sup>.

Es frecuente oír que los estudiantes de ahora no son como los de antes. A menudo los cambios se evidencian en sus demandas, y una de las preguntas que más frecuentemente encontramos es: “y esto, ¿para qué sirve?”. Es indudable que es una buena pre-

gunta, y nos hace plantearnos qué entiende la universidad no sólo por profesionalización, sino por la utilidad y el sentido de la formación que promueve. Porque en realidad, ¿qué significa para los estudiantes lo de “*para qué sirve esto*”? ¿Y para la universidad?

Los estudiantes han cambiado, son menos homogéneos en edad, tiempo de dedicación a los estudios, formación, lugar de procedencia, etc. Los estudiantes demandan hoy un tipo de conocimiento más “útil” y junto a ello unos métodos de aprendizaje diferentes a los utilizados en la actualidad. Este reto quizás es uno de los más difíciles si pensamos además que supone la adaptación del profesorado, formado en una cultura basada en el texto, a unos estudiantes socializados en la cultura visual.

Los cambios de vocabulario de la institución universitaria durante los últimos años también resultan significativos: los alumnos y estudiantes son descritos como *usuarios* y *clientes*. Por otro lado, los títulos universitarios no sólo tienen que ser buenos sino “mejores” que los de la competencia para así acrecentar la matrícula, y se generan continuamente postgrados y másters para incrementar los recursos económicos de las universidades. La calidad de la docencia ya no se expresa sólo en términos académicos sino de mercado. Este es el enfoque productivista.

Aunque este enfoque tiene aspectos positivos, los estudiantes no son sólo clientes o usuarios de la universidad. Si, como he-

---

<sup>18</sup> Por este motivo, en el curso 2000-01 iniciamos *Ser Estudiante: Palabras sobre los aprendizajes universitarios*, un estudio financiado por la Universidad de Barcelona en el que pretendemos recoger, en continuidad metodológica con *Ser Profesor*, las opiniones y aspiraciones de estudiantes de 20 titulaciones diferentes. En este apartado mostramos algunas de estas opiniones provenientes del estudio piloto realizado durante el pasado año, en que también participaron: A. Ayuste, E. Casals y M. Payà.



mos señalado, los procesos de enseñanza-aprendizaje forman parte de la función cultural y educativa de esta, habrá que ir más allá y trabajar para la “implicación del estudiantado en su propia formación [en] una universidad en la que no haya clientes, sino actores” (Porta, 1998: 62). En este sentido, para dar buena respuesta a la pregunta de los estudiantes, para contestar a “y esto, ¿para qué sirve?”, es necesaria una universidad que, entre otras acciones, legitime, motive y prepare a sus profesores para favorecer la actuación del estudiante, a partir de su autonomía y bagaje previo, como sujeto que ya es, y no meramente objeto y receptor de sus enseñanzas.

Por eso, el preguntarse por estos “nuevos” estudiantes e indagar y poner en juego qué bagaje traen a la universidad, cómo experimentan y valoran la enseñanza que reciben y su trabajo como estudiantes, qué expectativas tienen del mundo del trabajo, de la investigación, de la cultura y de la sociedad en general, van a ser requisitos necesarios para una docencia de calidad. Por un motivo simple e importante: todas estas cuestiones, aparentemente alejadas de la inmediatez de los contenidos que se imparten en cada asignatura son cuestiones que juegan un papel específico en la calidad del aprendizaje de cada estudiante.

Considerar las ideas y conocimientos de los estudiantes, sus preferencias y sistemas de valor previos parece entonces necesario en una buena planificación de la enseñanza. De hecho en toda planificación de una asignatura se parte de una imagen más o menos ajustada de todos estos aspectos. Recogemos a continuación algunos ejemplos sobre lo

que piensan los estudiantes acerca de sus profesores, sobre qué significa aprender y sobre lo que es para ellos ser un buen estudiante<sup>19</sup>:

La imagen que los estudiantes tienen de sus profesores.

Los estudiantes tienen una imagen muy variada de su profesorado. De algunos opinan que no se interesan por ellos y de otros, que se preocupan muchísimo. “Hay extremos. Está el que lo hace muy bien o el que lo hace muy mal. El que lo hace muy mal se suele quedar en la clase con las cuatro personas que lo aguantan y, las otras, o se cambian de grupo o se van a las academias que hay aquí detrás” (Rosa).

Nuria piensa que a algunos profesores “lo único que les gusta es escucharse a sí mismos. Se sienten poderosos encima de la tarima. Están a tu lado y lo que menos les importa es que tú aprendas”.

Para Manuel hay diferentes vertientes del profesorado, la profesional, la de investigación y la de docencia. Piensa que “hay gente muy brillante en alguna de las partes de este triángulo y que otros no tienen tantas habilidades, por lo que al final acaba pagándolo el alumnado”.

Entre sus profesores, los hay “de la vieja escuela, que son los que están acostumbrados a la docencia magistral. Algunos de estos profesores son muy buenos y tienen una gran capacidad para realizar una sesión de ‘rollo’. Luego hay profesores más jóvenes que no tienen un cargo académico tan alto, no son catedráticos, y les relegan la tarea de hacer seminarios pero, al estar en contacto con el laboratorio, acostumbran a ir muy bien”.

<sup>19</sup> También extraídas de “Ser Estudiante” las frases que aquí se recogen son fruto de las entrevistas realizadas. En el estudio también participaron: A. Ayuste, E. Casals y M. Payà.

Con relación a la comunicación entre profesores y estudiantes, todos coinciden en que es muy escasa. Patricia lo atribuye al excesivo número de personas por aula ya que en las optativas consiguen una comunicación mayor e incluso llegan a realizar trabajos y debates. Aún así, la imagen del profesorado que parece predominar es la de que son “distantes”. Como dice Rosa, *“aunque tengas una duda, antes se la preguntas al compañero que al profesor, nadie nunca levanta la mano. Piden voluntarios, pero nada...”*, a lo que añade: *“...Tenemos también vergüenza, porque al ser tanta gente que no te conoces, falta que metas la pata para que 100 personas se rían de ti. Bueno, ¡si sales 5 minutos antes de clase y se ponen todos a silbar!”*.

Manuel es una excepción, pues piensa que *“la gente acaba teniendo una relación estrecha con algún profesor, sobre todo por intereses o por inquietudes personales (...), y es posible establecer un diálogo y una relación de tú a tú”*. Pero señala que posiblemente se debe a que los estudiantes *“no van a buscar al catedrático sino que van a buscar al profesor más simpático, a aquél que les ha parecido más cercano, más compañero”*.

Creen, por tanto, que un buen profesor es *“aquel que te acompaña, que te facilita el aprendizaje, que lo que le importa es que tú aprendas y que le demuestres lo que has aprendido”* (Nuria). Un buen profesor es *“el que se preocupa de la materia, por enseñarte lo que va a ser perenne y que resalta aquellos aspectos que no hay que olvidar, que sea accesible o que te dé oportunidades para dialogar”* (Manuel).

Decir que los estudiantes deben ser no sólo usuarios o clientes sino sobre todo actores, significa promover y prestar más atención a sus acciones y valoraciones *durante* el curso. Implica atender a su demanda de comunicación, de cercanía, de diálogo con

el profesor, aspectos que ellos valoran mucho como condiciones para su aprendizaje. En este sentido las clases, las tutorías académicas, las prácticas, son ocasiones privilegiadas para la búsqueda de proximidad, contacto, comunicación y participación, y para comprobar como se van actualizando, como juegan esos supuestos previos de los estudiantes que antes mencionábamos. Para favorecer este encuentro con los estudiantes, el profesor necesita mirar, o preguntar, y sobre todo *escuchar*. Ya vimos en *Ser Profesor* la importancia de abrir espacios de comunicación a través de las preguntas que el profesor formula en el aula. Pero apenas se habla del profesor como administrador de silencios. Pues es tan importante que el profesor “diga” y pregunte bien como que sepa callar para escuchar lo que los estudiantes puedan decir o preguntar, dándoles el tiempo necesario y proporcionándoles oportunidades para su participación activa. En cualquier caso, sea en las clases o fuera de ellas, se trata de buscar un equilibrio.

El estudiante no es ese “otro sí-mismo” menos o más perfecto que algunos (o muchos) profesores querrían tener. A veces los profesores debemos callar, y hemos de tener tiempo para esto, si queremos realmente dar voz al alumno, saber quién es, dejar que se muestre, darle la palabra a ese otro “extraño” que se nos acerca para que le abramos a un mundo de conocimientos. En este sentido, nuestra autoridad es exactamente la capacidad de hacer crecer, *augere*. Dar clases es en parte mostrar nuestra autoría, pero esto debe seguir a través de la autorización de la palabra del alumno. De manera que hay un aspecto técnico y político en todo acto de enseñanza.

Falta mucho por recorrer en este sentido. Se aduce con razón que la masificación de las clases es a menudo una dificultad para

este seguimiento. Sin embargo también nos parece un argumento que oculta la posibilidad de que en la docencia universitaria se planteen alternativas viables que permitan, mediante una práctica guiada, poner en juego los contenidos de las asignaturas. Se trata de prestar más atención a esas *otras* prácticas que no se centran únicamente en la transmisión de contenidos. Se trata de dejar un tiempo y promover ocasiones, es decir planificarlas, para dar la palabra y la acción al estudiante, y de escucharlo y seguirlo ahí y ajustar entonces consecuentemente las formas de transmisión, o variar incluso las tareas de aprendizaje y las formas docentes.

No todo está en manos de cada profesor pues esto tiene una dimensión curricular colectiva e institucional, pero entre las varias habilidades básicas de las que se habla poco en la universidad y sin embargo los buenos docentes de nuestro estudio defienden, podemos mencionar la empatía, que puede definirse como “experiencia de la conciencia de otro”<sup>20</sup>. La expresamos cuando hablamos de “meterse en la piel ajena” o “sentir a la otra persona”, y solemos decirlo después de interpretar conductas corporales o no verbales de otras personas. Junto al humor a modo de recurso para la cercanía o para la distensión, varios de los entrevistados en *Ser Profesor* nos hablaron de esta condición empática, de esa especie de atención flotante que les permite “sentir” a su auditorio y a partir de ahí regular su comunicación, en el sentido de adaptarla mejor a los estados de los estudiantes.

Nuevamente, recursos para la calidad de la docencia no son sólo aulas y buenas ins-

talaciones, sino también ese tiempo abierto a la escucha del estudiante, un tiempo docente a abrir en el aula o fuera de ella para comprobar la recepción de lo transmitido, o para ver de qué manera los estudiantes se implican con su trabajo, su grado de motivación, satisfacción, etc., sin tener que esperar a hacerlo *in extremis* en el momento final de la evaluación.

Es decir, la otra cara de la docencia son las respuestas y aportaciones, no sólo en las pruebas y ejercicios, de los estudiantes. Pues las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje son asunto que finalmente resulta de compartir activamente y de diversas maneras qué significa enseñar y qué significa aprender.

#### DE CARA AL CAMBIO. LA CRECIENTE IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Como ya hemos ido mencionando en diferentes momentos, la profesión del docente universitario está cambiando. Al profesorado actual se le pide capacidad de movilidad, intercambio con colegas de otras universidades nacionales y extranjeras. Se le pide dominio del uso de las tecnologías, se le pide que modifique las formas de transmisión del conocimiento centrándose mucho más en las actividades de los alumnos que en el conocimiento a transmitir, se le pide que capacite a los alumnos, etc. En definitiva, la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen clásica del profesor subido

---

<sup>20</sup> *Sobre el problema de la empatía*. México, Universidad Iberoamericana, A.C., 1995. En 1916 Edith Stein defendió en la universidad de Freiburg su tesis doctoral, que trataba de “El problema de la empatía en su desarrollo histórico y en su reflexión fenomenológica”.

a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos. Pero todavía hay un largo trayecto por recorrer y, en este trayecto, la formación se hace cada vez más necesaria.

En nuestra opinión, la formación del profesor universitario es especialmente útil porque plantea la necesidad de profesionalizar la docencia ante el hecho de que, como comentábamos al inicio de este capítulo, durante muchos años ha predominado un modelo personal/artesanal de ejercerla. Sin embargo, existe también en la actualidad un peligro: unificar los modelos y metodologías docentes, como si todos los profesores tuviéramos que utilizar una misma metodología y seguir un mismo modelo. Obviamente, ni todos los alumnos, ni todos los profesores son iguales. En este sentido, es interesante recuperar lo que el viejo Kant recomendaba en relación a la docencia<sup>21</sup>:

*“Como el progreso natural del conocimiento humano empieza formando, en primer lugar, al entendimiento –al llegarse por la experiencia a juicios intuitivos y, a través de ellos, a conceptos que, en relación con sus fundamentos y consecuencias pueden además ser conocidos por la razón y, finalmente, por el bien organizado complejo de la ciencia– así también la enseñanza tiene que tomar el mismo camino. Lo que hay que esperar, pues, de un profesor es que, en primer lugar forme en sus oyentes al hombre de entendimiento, después al de razón, y, por último, al sabio. Tal proceder tiene la ventaja de que si el alumno no llegase al último peldaño, como suele ocurrir normalmente, algo habrá ganado, sin embargo, de esta enseñanza y se habrá convertido –aunque no para la Academia, sí, al menos, para la vida– en alguien más experimentado e inteligente.*

*Si se invierte el método, ocurre como si el alumno ‘pescase’ una especie de razón antes de que se le forme el entendimiento, y arrastrase una ciencia prestada que, encima, está como pegada, adosada, y no ha ido naciendo en él. De esta manera su capacidad intelectual se hace todavía mucho más estéril y, al mismo tiempo, por la alucinación de poseer sabiduría, se corrompe todavía más. Esta es la causa por la que, frecuentemente, se tropieza uno con estudiosos (más bien ‘estudiados’) que muestran muy poco entendimiento y por la que la Academia echa al mundo más cabezas disparatadas que cualquier otra institución de la sociedad.*

*La manera de proceder es, pues, la siguiente: lo primero de todo es hacer madurar el entendimiento y acelerar su desarrollo, ejercitándole en juicios de experiencia y llamando su atención sobre todo aquello que le puedan aportar las contrastadas impresiones de sus sentidos. De estos juicios o conceptos no debe atreverse a saltar a otros más elevados y distantes, sino que ha de llegar ahí a través del natural y desbrozado sendero de los conceptos más elementales que, paso a paso, le hacen progresar; pero todo de acuerdo con aquella capacidad de entendimiento que el previo ejercicio ha debido, necesariamente, producir en él; y no según aquello que el profesor percibe en sí mismo, o cree percibir y que, falsamente, presupone en sus oyentes. En una palabra: no debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar. Al alumno no hay que transportarle, sino dirigirle, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo”.*

Un planteamiento docente excesivamente escorado hacia las disciplinas y los intereses de los profesores e ignorante de los conoci-

---

<sup>21</sup> M.I. Kant: “Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766”. Escrito traducido por E. Lledó (1995) en el trabajo antes citado.

mientos e intereses de los estudiantes, conduce a esas cabezas capaces de respuestas disparatadas en los exámenes que recogen de vez en cuando algunas publicaciones de chifla y entretenimiento. Lo que propone Kant es todo un programa para la formación que considera a profesores y a estudiantes y que mostramos como motivo para la reflexión. Supongamos que este cuadro es correcto para describir a nuestros estudiantes. ¿Y si, además, lo consideráramos aplicable al desarrollo profesional de los docentes universitarios?

Por ejemplo, el profesor principiante lleva consigo algunos juicios intuitivos de experiencia que le llevan a un cierto entendimiento de la situación didáctica. Este tipo de juicios se derivan, en su mayoría, de experiencias previas como alumno, o como becario de investigación o profesor ayudante en el mejor de los casos. A partir de aquí, son más bien raras en la universidad las situaciones de *formación graduada y acompañada* para estos profesores, pues, como sabemos, a la mayoría “se les echa a los leones”. Poco a poco, con muchas inseguridades y bastantes malos ratos, los profesores pueden ir construyendo conceptos al ir formulando, ordenando y relacionando juicios puntuales. Es decir, pueden ir construyendo teorías personales sobre su función docente y educadora. Con el tiempo, paso a paso y desde la experiencia, la reflexión y el estudio, tendremos profesores “expertos”, algo así como con “ciencia” (un saber práctico) de la docencia, en suma capaces de un buen ejercicio profesional.

En definitiva, en la formación de los nuevos profesores se trata de plantear un

**aprendizaje pegado a la experiencia.** Y también de insistir en que debe abandonarse la idea de un modelo único para todos, pues cada profesor debe ir construyendo su identidad profesional. Es importante, como decíamos en el capítulo final de nuestro informe, promover condiciones para la formación de profesores considerados como profesionales reflexivos y autónomos<sup>22</sup>. En este sentido, la idiosincrasia personal y las experiencias docentes previas son justamente el material base a trabajar, sobre el que se va a evolucionar.

Por otra parte, el cambio que supone promover dinámicas más centradas en el trabajo del alumno, con un componente mayor de descubrimiento y exploración, no parece posible más que en los últimos cursos de las carreras, o en el tercer ciclo de las mismas, donde el profesor tiene un número más ajustado de alumnos, donde el seguimiento de los mismos no le ocupa todo su tiempo de estudio e investigación. En general en los primeros ciclos, donde los alumnos son muchos y muy jóvenes, y, desgraciadamente a menudo, los profesores son escasos y principiantes o poco expertos, es difícil de imaginar un proceso demasiado abierto de indagación intelectual y de desarrollo docente en este sentido. Desde hace años y a partir del crecimiento de la población estudiantil en la universidad, las políticas de provisión de nuevas plazas de refuerzo a la docencia no han corregido, sino que ha mantenido o incluso aumentado la inadecuada costumbre de poner a un profesor novato a dirigir a un gran grupo de alumnos novatos. Está por estudiar qué repercusiones tiene esto en la salud del profesor o en la salud académica de los alum-

---

<sup>22</sup> Ver Schon, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós; y también Angulo, F. y Blanco, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe.

nos. Pero tenemos indicios, que ya vimos en *Ser Profesor*: muchos profesores lo recuerdan como una etapa muy estresante, muy dura, mientras que por el lado de los alumnos... Habría que intentar correlacionar todo esto con los estudiantes, ver el porcentaje de abandonos en los primeros cursos de las carreras, y yendo más a fondo, ciertos prejuicios académicos y falta de procedimientos universitarios (estudio, comprensión, reflexión, crítica) que los estudiantes presentan al acabar la carrera y que deberían serles útiles en su vida profesional posterior.

Así pues tanto los alumnos como los profesores tienen su proceso de maduración y han de aprender a serlo, es decir a ser estudiantes y a ser profesores. Y desde luego no todos van a seguir el mismo camino dentro de la universidad, a lo largo de los años, de sus especialidades y asignaturas.

Es evidente la falta de apoyo que reciben los profesores cuando empiezan su trabajo universitario. Sin embargo, creemos que si esta situación no cambia, el problema se va a ir agravando porque la propia tarea docente se va haciendo cada vez más compleja ya que van a convivir diferentes formas de enseñanza muchas de las cuales requieren una buena formación no sólo en el contenido a trabajar sino en la metodología a utilizar. Pero incluso si pensamos sólo en las clases magistrales, también vemos que los modelos han evolucionado porque los estudiantes de hoy son diferentes y el mantenimiento de la atención y la motivación resultan cada vez más difíciles si no hay un buen dominio de técnicas pedagógicas. Como afirma C.R. Wharton el modelo centroeuropeo típico centrado en las tareas que los estudiantes deben realizar y no en el contenido que el profesor transmite es el que cada vez tendrá más aceptación ya que está mucho más

relacionado con las formas de aprendizaje que se van adoptando en la enseñanza primaria y secundaria. En este sentido, estamos totalmente de acuerdo con este autor cuando afirma que “pese a su genio intelectual, algunos de nuestros profesores universitarios pueden ser cautos en abrazar el cambio, pero el docente que dicta su clase leyendo de apuntes amarillentos mientras los estudiantes van escribiendo lo que creen haber escuchado es un hecho en vías de extinción”.

Para centrarnos en la problemática de la formación del profesorado, hemos intentado caracterizar el perfil del profesor principiante estableciendo una diferenciación entre los conocimientos previos que posee y las carencias que acostumbra a tener (Fig. 1).

Tal y como se señala en el cuadro, el profesor posee conocimientos acerca de la materia que debe impartir, tiene ideas previas sobre cómo debe realizar su trabajo que parten de su propia experiencia como alumno y tiene un conocimiento de la institución aunque desde la óptica de alumno o de becario. El profesor principiante suele estar, al principio, mucho más centrado en la organización del contenido de las clases que en las formas de transmisión y comunicación de la información. Está mucho más centrado en la materia que en la didáctica y, como no suele dominar aspectos como el control del tiempo o las intervenciones de los estudiantes, su mayor preocupación es la duración de los materiales que está preparando para la sesión de clase. Es decir, la típica angustia que se padece si se acaba el material que se ha preparado, o bien si acaba la clase y todavía se está en la introducción. Con el tiempo, existe una progresiva separación del texto, del guión de la clase, dando paso a la preocupación sobre si realmente los alumnos están aprendiendo y cómo me-

El profesor principiante	
Conocimientos previos	Carencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre la materia que debe impartir</li> <li>• Creencias e ideas sobre cómo cree que debe realizarse la docencia basadas fundamentalmente en su experiencia como alumno</li> <li>• Conocimiento del contexto y entorno desde la óptica previa de alumno de licenciatura o de doctorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del contenido para el logro de aprendizajes significativos</li> <li>• Técnicas didácticas: dinamización de grupos, estrategias de comunicación, control del tiempo, del espacio, de los medios y tecnologías utilizadas, de los sistemas de evaluación</li> <li>• Conocimiento del contexto y del entorno departamental como docente</li> </ul>

Figura 1.

jorar la dinámica de las clases para lograr dicho objetivo. El profesor se va descendiendo de la preocupación en sí mismo hacia la preocupación por los efectos de sus acciones en los estudiantes.

El profesor principiante suele tener problemas también para la dinamización de los grupos, el control del tiempo y del espacio y, sobre todo, para evaluar. La evaluación resulta un tema complejo para todo el mundo pero lo es especialmente en el caso de los profesores principiantes.

Por último, en un terreno que va más allá de la propia aula, existen problemas de conocimiento del contexto que contribuyen a que el profesor cuando inicia su trabajo en la institución se encuentre bastante perdido. Como habitualmente se trata de personas jóvenes, con ganas de innovar, de cambiar dinámicas, suele haber un período de adaptación en que la intervención en las dinámicas de los departamentos resulta bastante difícil. En este sentido, se puede generar cierto malestar docente por los pasillos de la universidad. Los profesores de universidad trabajamos todavía con presupuestos y estructuras muy individualistas. La siguiente descripción nos parece

que contiene una clave más para reconducir la formación del docente universitario: “El malestar docente tiene entonces sus signos en la dispersión del esfuerzo personal, en la colisión de intereses, en la falta de cohesión de los profesores y por ello la tendencia a un celularismo, en el retraimiento social general de la comunidad docente y en la falta de integración socioprofesional” (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995: 38).

Desde luego sigue siendo un aspecto importante la libertad de criterio del profesor de universidad respecto a su disciplina, que es una libertad tan defendible como exigente pero que a veces no se entiende bien. No se trata de libertad para hacer lo que la propia inspiración dicte según peripecias vitales cambiantes o lo que dicte el propio interés investigador, muchas veces más relacionado con la posibilidad de financiación que con aventuras intelectuales de interés social (algo que siempre debería debatirse). En todo caso, la libertad “de cátedra” la entendemos referida a autonomía profesional, es decir a las decisiones necesarias para organizar la docencia, no tanto a poder optar entre cualquier contenido que el profesor pueda apeteer,

pues nos parece que en su trabajo se debe tanto a la disciplina que cultiva dentro de un plan de estudios como a la sociedad que le paga para que informe bien, y forme, a los jóvenes estudiantes.

Los cambios necesarios son más de orden simbólico que de creación o modificación de estructuras y reglamentos. Tenemos ya suficientes normas y burocracias. Lo que debe cambiar es la valoración de la docencia, la exigencia sobre la misma, el apoyo humano y técnico a los profesores principiantes, la implicación de los profesores experimentados en la mejora de la calidad

docente, la búsqueda de espacios y tiempos para compartir, intercambiar y debatir experiencias docentes, objetivos educativos, aportaciones a la sociedad. La universidad es una institución llena de profesores pero sin una verdadera cultura docente. Y la cultura como sabemos no se hace por decreto, sino por compartir proyectos.

En este sentido, M.A. Zabalza (2001) plantea los rasgos que considera básicos para una enseñanza de calidad. Estos representan, en nuestra opinión, importantes elementos de reflexión y de guía para planificar acciones de mejora en el sistema universitario (Fig. 2).

Una enseñanza universitaria de calidad	
<i>Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo</i>	La formalización de los programas debería constituir una de las condiciones básicas de la docencia universitaria y no tomarse como un documento “burocrático”
<i>Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo</i>	Importancia de la planificación de los ambientes de trabajo
<i>Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos</i>	Importancia del análisis de la docencia en el doble componente: selección de contenidos y presentación didáctica
<b>Materiales de apoyo a los estudiantes</b>	Necesidad de recursos para la docencia: guías de apoyo, dossiers, bases de datos, etcétera.
<b>Metodología didáctica</b>	Es importante desarrollar orientaciones metodológicas centradas en los estudiantes
<i>Incorporación de las nuevas tecnologías y recursos diversos</i>	Refuerza prácticas docentes y añade nuevos elementos en la selección de contenidos, la planificación docente y la comunicación
<b>Atención personal a los estudiantes</b>	Creación de sistemas de apoyo, tutorías
<i>Estrategias de coordinación con los colegas</i>	Importancia de crear una cultura de la colaboración
<b>Sistemas de evaluación utilizados</b>	Importancia de distinguir entre la evaluación de seguimiento y la de control
<b>Mecanismos de revisión del proceso</b>	Evaluación de resultados con indicadores internos y externos.

Figura 2.



Estos rasgos permiten tener una visión de las múltiples variables que intervienen en la enseñanza universitaria y permiten también darse cuenta de los múltiples espacios formativos en los que conviene trabajar.

Este parece ser el modelo que están adoptando algunas universidades. Por ejemplo, en la Universidad de Barcelona se ha puesto en marcha un amplio proyecto de formación de profesores noveles en el que participan profesores con experiencia que actúan como sus mentores durante el curso académico. También existen grupos de innovación docente en el que participan profesores con distintos grados de experiencia. Todas estas experiencias y la oferta formativa dirigida al profesorado universitario que ha ido aumentando considerablemente en los últimos años ofrecen un panorama más optimista ya que parece que las universidades empiezan a darse cuenta de la importancia de la docencia. A pesar de todo, la formación del profesorado universitario sigue siendo una tarea importante que las universidades deben plantearse resolver, es una tarea urgente.

#### **ANEXO UN “PASILLO ELECTRÓNICO” PARA SEGUIR PENSANDO<sup>23</sup>**

#### **¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES ACERCA DE LOS ESTUDIANTES?**

*“Desde hace ya bastante tiempo, todos los profesores nos quejamos del bajo nivel de los alumnos. Cada día hacen más faltas, parecen no entender lo que leen o sencillamente no tienen muchas ganas de leer, no tienen conocimientos previos sobre casi nada, parecen desmotivados...”*

*Es cierto que cada vez se detectan más problemas, pero ¿son los estudiantes los que están de rebajas o somos nosotros? ¿No nos estamos dejando llevar por la inercia?... Los profesores nos seguimos quejando en los pasillos y no tomamos ninguna decisión”* (Profesor de la U. de Barcelona).

*“En general, cuando hablamos en los pasillos recargamos la responsabilidad en el alumno y en el nivel educativo anterior... El tema es muy complejo y no puede simplificarse diciendo que los jóvenes carecen de formación o conocimientos previos o de expectativas o de proyectos futuros. Creo que los jóvenes de hoy viven presiones sociales y económicas que van más allá de los problemas educativos propios del nivel superior. Confusiones, temores, crisis de identidad parecen atacar a los jóvenes y a sus familias con tal ímpetu que las demandas y expectativas que generan, no son bien decodificadas por la Universidad. Es indudable que tenemos nuevas misiones que se suman a las tradicionales, pero ¿¿¿cuáles son???”* (Profesora, Argentina).

*“He trabajado con cada uno de mis alumnos en particular advirtiéndoles sobre las fallas que detecto (con resultados satisfactorios en algunos casos), pero sería interesante que discutiéramos una forma de atacar el problema de manera colectiva”* (Profesora).

*“La solución creo que debe buscarse dentro del sistema educativo de forma global, no con una ley como la LOU y una reforma de los planes de estudio de la universidad a la baja (1992 y actual) o con la Ley de Calidad que se acerca. El problema es general y necesita soluciones del mismo tipo”* (Profesor de Empresariales, Universidad de Barcelona).

*“La cuestión es: ¿los profesores también están preparados para conducir al alumno ayudando en su crecimiento global? ¿El proyecto de la enseñanza es adecuado para el mundo ac-*

---

<sup>23</sup> Reflexiones recientes de algunos profesores, publicadas en el Forum de docencia universitaria de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/forum>, y de algunos estudiantes, extraídas de *Ser Estudiante: Palabras sobre los aprendizajes universitarios* (investigación en curso).

tual?” (Profesora brasileña, estudiante de doctorado en la Univ. de Extremadura).

*“Vengo desde hace bastante tiempo escuchando decir a los docentes universitarios que ‘los alumnos vienen cada vez peor’, pero pocas veces escucho, por parte de los docentes, exigir a la universidad que los formen a ellos como docentes, que se modifiquen de raíz los currícula (los planes de estudios), los sistemas de enseñanza o de evaluación”* (Profesora, Argentina).

*“¿No es hora de abandonar –aunque sólo sea por un tiempo– nuestro socorrido ‘muro de las lamentaciones’ y de dedicar algo de esfuerzo al análisis riguroso de nuestro papel (el de los profesores) en el desarrollo de la actividad docente en general, y en el rendimiento de los estudiantes en particular?”* (Profesor Facultad de Física, Universidad de Barcelona).

*“Alguien que sepa más que yo de esto me confirmará si existe un papiro egipcio del que he oído que da constancia de las quejas que un padre hace de su hijo por la poca talla que daba con su comportamiento, o sea, por no ser como debía ser, es decir, por no ser como él ‘a su edad’. En mis años ya largos de docencia siempre he oído lo mismo: lo mal preparados que nos vienen los alumnos y que esto antes no ocurría. Es decir, que todo tiempo pasado fue mejor... El meollo de la cuestión, a mi modo de ver, es que ni la enseñanza media ni la enseñanza superior (léase universitaria) en España ha dado con la llave para despertar en nuestros alumnos la más mínima ‘curiosidad por saber’... [pero] ¿no nos dice nada el hecho de que muchos ‘fracasados’ de nuestros institutos y universidades sorprendan luego a propios y extraños con increíbles páginas web o malabarismos hackerianos en Internet?”* (Profesor, Universidad de Barcelona).

### **¿Y QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES DE ELLOS MISMOS, DE LOS PROFESORES Y DE LA UNIVERSIDAD?**

Inés, estudiante de Historia, dice que un buen profesor/a *“Es aquél que disfruta con el trabajo que hace: la docencia. Sabe explicar y transmitir*

*sus conocimientos sin agobiar al alumnado desde el primer día con listados inacabables de bibliografía que nunca lees por falta de tiempo... Es aquél/lla que cuando acaba la clase no puedes hablar con él porque siempre hay un grupito de alumnos que ya esperan alrededor de su mesa para consultarle cosas y al final acabas haciendo un corrillo en el pasillo y llegando tarde a la siguiente clase”*. Para ella, un buen estudiante *“es el que utiliza el menor número de horas para prepararse las clases de manera efectiva, disfruta asistiendo a ellas y, además, obtiene un resultado final brillante. Un buen estudiante puede ser silencioso o participativo, pero suele ser un trabajador constante y ordenado, y, sobre todo, se divierte con las asignaturas que elige. Y suele ser exigente con los/as profesores/as. A un buen estudiante, el resto de los compañeros le consideran un buen estudiante”*.

Para Biel, estudiante de Biología, una buena clase se caracteriza por ser un lugar donde obtener *“no sólo conocimientos concretos sobre el tema en cuestión, sino ideas. Ideas aplicables a otras disciplinas. En el fondo se trata de captar ideas o metáforas y no sólo datos o fenómenos concretos, fácilmente olvidables”*. Un/a buen/a profesor/a sería alguien que *“sabe motivar al alumnado no sólo demostrando interés por el temario, sino mostrándose como alguien capacitado e ilusionado por transmitir conocimiento... La definición contraria y extrema sería: un profesor pésimo es aquél capaz de desmotivarte... En definitiva, los buenos profesores lo son, sobre todo en cuanto a actitud y planteamiento de lo que significa ser docente; vendría a ser algo así como aquellos que ‘se lo curran’”*. Él mismo se resume diciendo que *“el buen profesor es aquél con ilusión por enseñar, y el buen alumno, por aprender”*.

Marta, estudiante de Enfermería, no cree que *“haya buenos ni malos alumnos, sino que simplemente cada uno es responsable de lo que hace. Yo, si sé que tengo que estudiar, pues me pongo y estudio. Supongo que ser un buen alumno es ser responsable, saber estar en clase, atender, participar en todo lo que se pueda y llevar al día todo. Realmente esto es difícil de contestar,*

porque se tiene estipulado al mal alumno como *aquél que suspende*".

Según Pau, estudiante de Matemáticas, un buen profesor "normalmente se acostumbra a confundir con un profesor que sabe mucho de la materia que enseña (cosa imprescindible yo creo, pero no el único factor necesario). Creo que un buen profesor es el que, a parte de saber mucho, sabe enseñar, y con esto quiero decir que sabe comunicar, que sabe transmitir y, sobre todo, que cuando ya no está dentro del aula es una persona accesible, de buen trato y con el cual no te ha de dar 'miedo' ni 'vergüenza' ir a verlo para consultarle cualquier aspecto de la asignatura". Jordi, que también estudia Matemáticas, señala que para él "un buen estudiante es *aquél que se motiva por aquello que estudia. Para mí es muy difícil estudiar alguna cosa que me parece estúpida o poco importante, nada más que para superar un examen, pero si eso que estudio me gusta, puedo dedicarme de lleno*".

Para Gemma, estudiante de Derecho, "lo que no es una buena clase es un monólogo constante y permanente del profesor, sin opción a resolver dudas en el momento que se planteen a lo largo de la clase". Para ella, un buen estudiante "es *aquél o aquella que, a parte de estudiar, participa en clase, aprovecha el esfuerzo realizado por el profesor a la hora de coordinar la explicación teórica y los ejemplos prácticos que ponen al alumno en contacto con la realidad*".

Según Javier, estudiante de Farmacia, "La universidad como organización se está convirtiendo desde mi punto de vista en una 'fábrica de hacer farmacéuticos/as'. Una fábrica he dicho, como comúnmente se dice: 'como churros' y es que solamente pasamos por la facultad, en ningún momento quedamos como parte de la facultad si no es por la orla que se cuelga en el pasillo del primer piso del edificio A de la facultad. Somos un número (nuestro DNI) y detrás un nombre, y nada más. En ningún momento se pregunta desde la universidad si vas a ser o no un buen farmacéutico y tampoco se te plantea para qué quieres ser farmacéutico: únicamente vas a tener el título de farmacia y ¡ya está!. Una verdadera pena".

Para Israel, estudiante de Psicología, un/a buen profesor/a incluiría: "En primer lugar, que sepa comunicar. De nada nos sirve a los alumnos tener de profesor al Dr. 'noséqué' que resulta ser una eminencia mundial en su campo, y que luego sea incapaz de hacernos entender lo que explica. No existe nada que no puedas enseñar a un alumno si sabes explicarte. En segundo lugar, que te 'obligue' a trabajar, que obligue a reflexionar sobre lo que se está explicando, seguro que el alumno aprende mucho más que si estás haciéndole aguantar un chaparrón de información... Por último, debe ser alguien que sea atento con los alumnos como individuos, lo que quiero decir es que sea capaz de atenderte personalmente cuando acudes a él/ella, con eficacia o al menos prestándote atención". Por otra parte, él considera que un buen estudiante sería "quien a pesar de malas clases y malos profesores sea capaz de sacar algo de provecho de las clases, y no me refiero a matrículas de honor o sobresalientes. Sería el que además de aprender en clase, es capaz de mantener un trabajo, o se involucra en proyectos culturales, universitarios, o de colaboración con la universidad, que es capaz de conocer gente interesante en la facultad, establecer contactos profesionales. En definitiva, gente que sea capaz de moverse, y no sólo vivir de los libros. ¿No confiaríamos más en estos profesionales, cuando necesitemos de ellos? Y si no aprendes a ser una persona activa en la universidad, donde en principio no tienes tantas responsabilidades como durante la vida (más adulta, ¿dónde vas a aprenderlo?)".

Juan, estudiante de Física, dice que "en primer lugar, como alumno necesito confiar en el profesor, esto es, saber que sabe, y mucho, sobre lo que está hablando. Esta confianza del alumno se gana simplemente día a día siendo capaz de poner luz donde no hay más que un mar de dudas, cosa que sólo es posible si se domina un tema... Por otro lado, y especialmente en asignaturas más especializadas (puesto que al matricularse en ellas se sabe al respecto poco más que su nombre), el profesor debe intentar ilusionar y motivar a sus alumnos al estudio de la asignatura en cuestión, mostrando para qué sirve

todo aquello que hacen en clase en la vida cotidiana/profesional. Finalmente, la cercanía es otro factor muy importante a tener en cuenta, la cordialidad ante la pregunta del alumno y la disponibilidad son factores que animan a superar las dificultades en el estudio. El carácter y la opinión que se tiene de un profesor como persona condicionan brutalmente la opinión que se tiene de una asignatura". Para ser un buen estudiante, "el punto clave está en la motivación. ¿Estudio para aprobar y acabar la carrera o simplemente para saber?... Personalmente, me planteo mi vida universitaria como una época de formación, es decir, un tiempo dedicado a intentar saber cuanto más mejor, y la satisfacción personal es para mí la mejor medida de que mi esfuerzo no es inútil. El aprobado y el título están vacíos de significado si no se acompañan de seguridad en uno mismo y en las competencias adquiridas".

Para Juan Francisco, estudiante de Pedagogía, "en los tiempos que nos ha tocado vivir y gracias a las grandes redes de comunicación y adquisición de conocimientos que nos invaden, la labor de la [universidad] ya no debe ser la simple transmisión de contenidos (entre otras cosas porque el tiempo dentro del aula es finito y da la impresión de que el conocimiento no), sino más bien una labor de implicación en la materia, una captación del interés, el desarrollo de una capacidad crítica y sobre todo comprensión". Para él, el alumnado "debe tener la responsabilidad de actuar como colectivo crítico de la labor del profesor dentro del aula, ya que el poder debe ser compartido", y a un buen estudiante se le debe exigir "su implicación total en el proceso global de aprendizaje, nuestro lugar ya no puede ser sólo el del oyente pasivo, debemos asumir la gran responsabilidad que significa una formación en todos los sentidos".

## REFERENCIAS

- ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (coord.) (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- ARANGUREN, J.L. (1973): *El futuro de la universidad y otras polémicas*. Madrid, Taurus.
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- BECHER, T. (2001): *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa.
- BENEDITO, V. (coord.) (1992): *La formación del profesorado universitario*. Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1994): *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ESPIN, J.V. i RODRIGUEZ, M. (1994): *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- FENSTERMACHER, G. (1994): "The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching". *Review of Research in Education*, nº 20, 3-57.
- FERRER, V. i LAFFITTE, R.M. (1994): *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- FORNER, A. (coord.) (1994): "Desenvolupament professional dels docents". *Temps d'Educació*, nº 11.
- FOX-KELLER, E. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim.
- FOX-KELLER, E. (1994): "La paradoja de la subjetividad científica", en FRIED-SCHNITMAN, D. (ed.). *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*. Barcelona, Paidós Ibérica, pp. 143-173.
- FEYNMANN, R. (2000): *El placer de descubrir*. Barcelona, Crítica.
- GEWERC, A. (1999): "Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional". *Enseñanza*, vol. 14.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): "La profesionalidad escindida de los profesores de universidad", en Quintas, G. *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- HIGHET, G. (1982): *El arte de enseñar*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- JACOB, F. (1989): *La estatua interior*. Barcelona, Tusquets.
- LAFFITTE, R.M. i FERRER, V. (1994): *La planificación de la docencia universitaria*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- LARROSA, J. (1994): "Elogio de la risa, o de cómo el pensamiento se pone, para bailar, un gorro de cascabeles". Ponencia en el *I Seminario de Pensamiento Crítico y Educación*. Universitat de Barcelona, septiembre de 1994.
- LLEDÓ, E. (1995): "Notas históricas sobre un modelo universitario", en *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata, pp. 60-70.
- MARTÍNEZ, M.; GROS, B. y ROMANÍA, T. (1998): "The problem of training in higher education". *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, nº 4, 483-495.
- MUGUERZA, J. (1995): "La indisciplina del espíritu crítico", en *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata, pp. 17-33.
- NIETZSCHE, F. (1982): *Más allá del bien y del mal*. Madrid, Alianza (7ª edición).
- PORTA, J. (1998): "Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 29-63.
- QUINTANILLA, M.A. (1995): "Nuevas ideas para la Universidad". *Revista de Educación*, nº 308, 131-140.
- QUINTILIANO (1942): *Instituciones Oratorias*. Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (1992): "La Pedagogía Universitaria". *Temps d'Educació*, nº 8.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- STEIN, E. (1995): *Sobre el problema de la empatía*. México, Universidad Iberoamericana, A.C.
- VALVERDE, J.M. (1994): *El arte del artículo (1949-1993)*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- VARIOS AUTORES (1991): *La pedagogía universitaria. Un repte a l'Ensenyament Superior*. Barcelona, Horsori.
- VERA, J. (1988): *La crisis de la función docente*. Valencia, Promoción del Libro Universitario.
- WHARTON, C. (1996): "La educación avanzada en el siglo XXI: ¿Hace falta una academia global?", en *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. Las Palmas, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 35-48.
- YOUNG-BRUEHL, E. (1993): *Hannah Arendt*. Valencia, Edicions Alfons El Magnànim.