

TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA

Javier Calvo de Mora Martínez
Universidad de Granada, España

INTRODUCCIÓN

Los balances respecto a la enseñanza en la universidad son poco utilizados para mejorar esa acción. Sólo ofrecen un diagnóstico de la realidad. Por ejemplo, Noël Entwistle (1995) expone el resultado empírico de mejora en tres ámbitos de la enseñanza en la universidad (enseñanza efectiva; coherencia en los métodos de evaluación y diseño, y gestión de cursos) cuyo uso para mejorar la enseñanza el autor no reconoce. Lo contrario también es cierto: las cuatro características de buena enseñanza propuestas por Biggs (1989) a partir de declaraciones de estudiantes -clima emocional en el aula que motive a los estudiantes en la necesidad de conocer; alto grado de actividad del estudiante; interacción entre pares, y conocimiento de base bien estructurado- son recomendaciones que prescriben una acción de enseñanza, pero cuya ejecución es muy difícil si el docente no las ha construido con su propia experiencia.

La aproximación a las tendencias que influyen en la construcción de la enseñanza es otra opción donde el profesorado obtiene sus señales para desarrollar la profesión docente. No se trata de definir tareas, sino el contexto cultural, y social y las influencias psicosociales que contribuyen a elaborar la práctica de la enseñanza. En el primer caso la globalización del conocimiento y la institución universitaria son dos referentes contextuales de primera importancia. Por otro lado, concepciones sobre la enseñanza, la vida del alumnado, los cambios y las innovaciones posibles en las aulas, y el mito de la calidad de la enseñanza son algunas de las influencias psicosociales desarrolladas en este trabajo. Por último, hay una propuesta metodológica para comprender la interacción entre el contexto y la acción en el aula: la fenomenografía. Esta aproximación a la comprensión de la realidad trata de cómo perciben las personas el mundo que les rodea -la enseñanza y el aprendizaje- y cómo interactúan con ese mundo (Marton, F. y Saljo, R. 1976). También, la reciente literatura de investigación en enseñanza y aprendizaje en las instituciones universitarias adopta esta perspectiva de la comprensión conceptual de los profesores respecto a la enseñanza (Lecouteur, A. & Delfabbro, P.H. 2001). En este proceso de construcción también influyen las decisiones institucionales en el ámbito de la evaluación del aprendizaje y de los programas de enseñanza. Esta perspectiva fue iniciada por el trabajo de Samuelowicz y Bain (1992) y su posterior revisión (Samuelowicz y Bain, 2001) donde elaboran cinco dimensiones bipolares de enseñanza declaradas por docentes universitarios: resultados de aprendizaje; conocimiento; concepciones de los estudiantes; enseñanza, y contenidos. Así, la concepción de la enseñanza es una organización de las dimensiones asumidas por cada docente. Las tendencias que se observan en esta ordenación de las dimensiones son dos aproximaciones de enseñanza: una centrada en el aprendizaje de cada estudiante, otra, orientada a privilegiar el trabajo del docente como transmisor de contenido académico.

Los estudios de carácter cualitativo distinguen entre concepciones (*conceptions*) más acordes con la tradición fenomenográfica y creencias (*belief orientations*) más centrada en la etnografía.

En este trabajo me he centrado más en una posición “empírica” que “mítica”, esto es, en las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula y en los conceptos que se derivan de esas prácticas. He optado por la fenomenografía para evidenciar concepciones de docentes y estudiantes universitarios en razón de la enseñanza y del aprendizaje desempeñados y adquiridos, respectivamente, en las aulas universitarias. Estas manifestaciones se presentan en el trabajo para apoyar las ideas expuestas y son el resultado de entrevistas semiestructuradas entre estudiantes y profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada.

1.¿QUÉ ESPACIO OCUPAN HOY EN DÍA LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LA UNIVERSIDAD?

La universidad moderna es una invención del siglo XIX ligada al Estado-Nación (la universidad liberal representada por la tradición humboldtiana -enseñanza e investigación- y la tradición politécnica-högeskol -enseñanza y empleo) y cuya evolución hasta bien entrado el siglo XX estuvo ligada a una concepción del Estado del bienestar de la que surge la universidad de masas. Esta ha sido la política del sector público mantenida hasta ahora. Así, los cambios en la concepción del Estado y la financiación de los servicios públicos definirán el espacio que ocupa la universidad hoy en día. El Estado es considerado, en el siglo XXI, como catalizador y regulador, en vez de un proveedor directo de servicios. Esta tendencia es la consideración del Estado centrada en el cliente, en el ciudadano. El Estado promueve oportunidades, pero no interviene en las estrategias concretas; son las instituciones

quienes proponen las acciones pertinentes para asegurar la igualdad de oportunidades y otros principios democráticos. En otros términos, el cambio de un discurso económico del conocimiento a otro centrado en la sociedad y cultura plural. En el primer caso, la relación universidad-sociedad adopta un pragmatismo centrado en la formación de perfiles profesionales tendentes a mejorar el **capital humano** característico del paradigma tecnoeconómico, donde se intentan acompasar las políticas de formación con las tendencias productivas centradas en las nuevas tecnologías (H.M.C. Vessuri, 1993). En el segundo caso, el referente es el perfil de aquello que se considera, hoy en día, una persona educada y con capacidad de aprendizaje. Los rasgos de la educación y el aprendizaje, sin eludir la formación en un área específica de la economía, son las habilidades y capacidades necesarias para la construcción de conocimiento y posibilidades de innovación o mejora de los procesos sociales en diferentes ámbitos, por ejemplo, cultura, producción industrial, servicios sociales y, sobre todo, la formación de científicos en investigación básica, principalmente. Esta doble visión es fruto de la aparente contradicción entre formación específica y formación generalista. Y digo aparente porque ambas son compatibles institucionalmente: las grandes universidades presentan programas académicos centrados en una u otra visión mencionadas. Es, en otras palabras, lo que se denomina "vivir en un estado permanente de crisis" (M. A. Rodrigues Dias, 1998) donde se adoptan nuevos modelos de enseñanza universitaria para aproximarse a las transformaciones radicales de la sociedad en sus diferentes vertientes económicas y culturales: desarrollo de nuevo conocimiento; entrenamiento de personal altamente cualificado; suministro de servicios a la sociedad, y una función ética que implica la crítica social. Algunas versiones de estas tendencias son erróneas: la búsqueda permanente de la "convergencia" entre universidad y sociedad es falsa si una realidad se superpone a la otra. En primer lugar, porque la sociedad (ciudadanos y ciudadanas) participan en el desarrollo democrático de la institución; segundo, cada institución selecciona aspectos del medio social que apoyen las necesidades de legitimación, por ejemplo, el acceso universal a la educación superior universitaria. Tercero, el debate de las relaciones e influencias es más funcional que epistemológico: qué conocimiento es válido en la sociedad y en la institución universitaria; cómo se organiza el conocimiento en ambas realidades; cómo se accede al conocimiento; cómo se transmite lo que cuenta como conocimiento, y cuáles son los principios éticos y políticos (equidad, justicia, solidaridad, libertad) implícitos en las relaciones y contenidos del conocimiento académico.

Lectura económica del conocimiento: La educación moderna se fundó a partir de las ideas de Adam Smith en lo relativo a su contribución al desarrollo de la economía de mercado. La clave curricular de esta escuela moderna era el desarrollo simultáneo de la norma y el estándar, ambos necesarios para proporcionar disciplina, orden y midiendo inputs y outputs en términos de inspecciones o exámenes. El **conocimiento estandarizado** y único tiene como contexto la escolarización cuya función principal es la promoción de masas de ciudadanos inscritos en el orden económico y, representado por el **conocimiento uniforme**, caracterizado por reglas y normas universales que prescriben el conocimiento válido, cuyo actor más representativo y visible es el profesor que distribuye esta norma fielmente a las nuevas generaciones. El profesor es un experto en estas formas de conocimiento que se dedica a influir en sus estudiantes para que adquieran los estados mentales y los procesos del conocimiento uniforme. La característica principal del conocimiento es la separación teoría y práctica, o dicho de otro modo: el distanciamiento entre las necesidades formativas de estudiantes y el contenido académico de la enseñanza. Los efectos de esta lectura han sido las reflexiones sobre la relación entre escolarización y movilidad social (P. Willis, 1988). Esta es quizá la mayor paradoja de esta aproximación: la **crisis de la meritocracia** en la sociedad del siglo XXI, donde el valor de la formación académica no influye tanto en la posición social de los sujetos, sino que es un requisito legitimador de la misma. Muchos estudiantes universitarios piensan que la formación universitaria es sólo un *pasaporte* que les permitirá entrar en otras oportunidades formativas que les facilitarán competir en el mercado del trabajo.

Lectura plural del conocimiento. Más allá de la visión funcionalista de la escolarización -cuya pretensión de ajuste nunca se verá cumplida debido a que los ritmos sociales de la economía y la escolarización son diferentes- casi podríamos decir que tienen poco en común. La tendencia, hoy en día, es la elaboración de un currículo relevante a la vida personal y social de los estudiantes (E.J. Lawler, 1986; J. Dewey, 1989) o de unos conocimientos relevantes a sus vidas como ciudadanos o conformes a la sociedad plural, laica y abierta. Esta lectura psicológica aspira a deconstruir las relaciones entre estudiante y profesor para producir un modo de organización y desarrollo democrático del currículo y de la escolarización. Aquí, más que ajuste entre escolarización y economía, observamos la necesidad de integración entre tres conceptos: **capital cultural, economía del conocimiento y cualificación del aprendizaje**. El primero es la característica más notoria de la

sociedad de la información y la autonomía de los individuos para acceder al conocimiento fuera de los ámbitos escolares; el segundo concepto es eminentemente económico y es la indicación de las tendencias del desarrollo económico, y el tercer concepto es la constatación del aprendizaje profundo (comprensión, metacognición, cambios en las personas) inexcusables en el contexto de la globalización de la economía y el conocimiento.

El concepto que abarca a todos los demás es **sociedad plural**, que es un nuevo mito contrapuesto a los característicos de la *racionalidad* económica y de la uniformidad que nos acompañaron en el siglo XIX y en la mitad del XX. En parte, estos cambios de mitos son fruto del conocimiento y del aprendizaje de otras posibilidades económicas, sociales, culturales y políticas practicadas por comunidades o poblaciones que anteriormente eran desconocidas y, también, debido a que los mitos de la racionalización-ilustración han proporcionado instrumentos de emancipación y autonomía a la población, de modo que han posibilitado el desarrollo de las ideas, la imaginación y la realización práctica de las propuestas. Esta sociedad plural-democrática es, pues, una manifestación de la diversidad de las comunidades y grupos cohesionadas por los principios antes mencionados: justicia, democracia, igualdad y libertad. Así, los nuevos conceptos de **inteligencias múltiples** (H. Gardner, 1983; A. Kezar, 2001) y **aprendizajes múltiples** (J. Cowan, 1999) son influencias características de la sociedad plural. Ello ha conducido a la definición de nuevos problemas para el conocimiento escolar: la búsqueda de equilibrios entre los aspectos cognitivos, emocionales y metacognitivos. La formación universitaria, tal como la hemos entendido, premiaba un tipo de inteligencia lógico-deductiva y marginaba otras cualidades de los estudiantes -creatividad, capacidad de innovación, entre otras- que son imprescindibles en la sociedad del conocimiento. Además, la auto-estima, el control emocional y otras consideraciones afectivas son los rasgos característicos de las organizaciones horizontales basadas en la colaboración y la cooperación, al igual que la capacidad de aprendizaje autónomo que es la capacidad ineludible en las profesiones de media y alta cualificación. Todo ello contribuye a una nueva forma crítica del conocimiento en la universidad: la deconstrucción.

Hay múltiples aproximaciones a las formas críticas del conocimiento visible. Una de ellas es la **deconstrucción** de la realidad y el reconocimiento del pluralismo (en lugar de conocimiento único, hay conocimientos; en lugar de racionalidad, hay racionalidades; en lugar de cultura hay culturas), cuya razón crítica es el desarrollo de ciertos principios universales de igualdad y justicia social. En pocas palabras, la deconstrucción es un concepto basado en la acción, donde se separan las partes de un todo y se reconstruyen en aras de la misma aproximación de enseñanza practicada en el aula, de modo que configura un método particular de enseñanza: la transformación de la información en comprensión del conocimiento. En este proceso de deconstrucción el protagonista es cada estudiante. Esta participación en la construcción del significado es la razón de ser del concepto de deconstrucción (G. Webb, 1997) entendido el concepto como un proceso abierto que otorga cierta identidad al aprendizaje y, por lo tanto, a la enseñanza. Es un ejercicio de comprensión de la realidad. Así, la comprensión es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La comprensión es la capacidad de desempeño flexible: es pensar a partir de lo que se sabe. En oposición a los modelos de transmisión de la enseñanza que se centran en el profesor, los modelos de transformación lo hacen en los procesos *cognitivos* en los que participan los alumnos cuando aprenden.

2. EL CONTEXTO FUNDACIONAL DE LAS POLÍTICAS DE APRENDIZAJE: LA GLOBALIZACIÓN

El pensamiento sobre el aprendizaje de los estudiantes de educación superior ha evolucionado de la teoría de Perry (1970) a la de Marton y Saljö (1976) que construyeron las dos categorías clásicas de aprendizaje profundo y superficial, a la que posteriormente fue añadida la perspectiva estratégica con la aportación de Biggs (1987). En este marco de cómo los estudiantes encaran el proceso de aprendizaje se ocupa este trabajo. De acuerdo a estas tres perspectivas, la aproximación superficial trata de la reproducción de información que ha sido enseñada por el profesorado; la aproximación profunda implica una comprensión de lo que se aprende, y la aproximación estratégica es la maximización de recursos para obtener buenas calificaciones. Hoy en día, las demandas sociales, políticas, económicas y culturales pretenden que el alumnado de educación superior universitaria adquiera una aproximación profunda del aprendizaje. La construcción de esta tendencia obedece a las interdependencias de cuatro dimensiones: económicas, políticas, culturales y tecnológicas.

Respecto la **dimensión económica** los conceptos más importantes son economía del conocimiento (knowledge economy) y capital intelectual (*intellectual capital*). La economía del conocimiento se caracteriza por el mercado global que demanda fuerza de trabajo cualificada y adaptada a estándares internacionales. El concepto capital intelectual es la educación de cada sujeto como propiedad intelectual valorable de acuerdo a exigencias estandarizadas en el mercado de trabajo.

La **dimensión política** significa la existencia de organizaciones supranacionales que definen y regulan los asuntos públicos más allá del ámbito de las naciones distinguidas individualmente. La consideración de cada estudiante como cliente y competidor es este marco internacional (o en nuestro contexto de la Unión Europea y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones) influye en la definición de nuevas demandas de formación y educación a la población de estudiantes de educación superior y universitaria.

La **dimensión cultural** está relacionada con el flujo de imágenes culturales e información sobre la práctica cultural alrededor del mundo; las formas de vida de la juventud tienden a intercambiarse, a seleccionar elementos y construir nuevos híbridos que identifican a la juventud en un ámbito más allá de lo local o lo nacional; con otras palabras, la cultura se define por la diversidad de estrategias escogidas para trazar aspectos de la propia cultura local y de otras culturas "externas". Es lo que se denomina la *cultura del mestizaje*. Tales asuntos culturales son directamente relevantes para la educación superior en sus funciones de observación de la producción, preservación, transmisión e innovación de los valores y prácticas culturales tanto local como internacionalmente. La existencia de pluralidad cultural no significa abundar en lo local, si no al contrario, en el aprendizaje entre las diferentes culturas.

Esta perspectiva basada en la pluralidad nos aproxima al concepto de **postmodernidad**, cuyas características (J. Shostak, 1990) son la producción segmentada; la fragmentación cultural; la toma de decisiones periféricas; la variación de los objetos; la identificación local simultáneamente con la global, y la manufactura de la información. Mientras una sociedad industrializada moderna depende de la producción de masas de objetos en una factoría, la sociedad posmoderna, para exagerar el contraste, depende de la producción segmentada de ideas e imágenes.

La **dimensión tecnológica** redefine el tiempo, el espacio y las oportunidades de aprendizaje de estudiantes universitarios alternativas o complementaria a la pizarra y a la palabra del profesor en el aula.

Estas cuatro dimensiones influyen en la definición de **aprendizaje**. Por una parte, la descripción del aprendizaje adquirido en el aula y, por otra, la necesidad del desarrollo práctico de definiciones alternativas. En la primera circunstancia la práctica del aprendizaje es: incremento de conocimiento; memorización y reproducción y, además, aplicación del conocimiento. Las alternativas a estas evidencias son: comprensión; ver algo de diferente manera, y cambio como persona. La constatación de esta contradicción ha sido observada mediante interrogatorios a estudiantes en relación a las preguntas: ¿Qué significa para tí aprendizaje? ¿Qué tipo de aprendizaje predomina en el aula? Las respuestas de todos los estudiantes son, por un lado, propuestas de aprendizaje basados en la acción y reflexión -como situaciones ideales- y aprendizaje basados en estándares como evidencias en el aula. En otros trabajos (Rovio-Johansson, A. 2000) McCune, V. Y Entwistle, N. 2000) se han utilizado las mismas categorías, pero con diferentes finalidades. Mi interés es observar las distancias entre las necesidades y las realidades. El cuadro resultante de esta dicotomía es el siguiente:

<p><u>Aprendizaje adquirido en el aula</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Incremento de la comprensión 2. Memorización y reproducción 3. Aplicación del conocimiento 	<p><u>Demandas de aprendizaje</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión 2. Ver algo de diferente manera 3. Cambio como persona
--	---

No puedo presentar una estadística del porcentaje de opción. Sólo la apreciación de las dos tendencias apuntadas, que conforman el dualismo explícito en ese cuadro. Por un lado, el aprendizaje adquirido en el aula contradice las demandas de aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes se conforman con el aprendizaje adquirido aunque éste no sea el demandado. También hay que añadir que el aprendizaje adquirido por la población adulta no

siempre obedece a la voluntad de cada estudiante, a sus preferencias (Reid, 1987), o al contexto institucional donde se obtiene (Dunn y al. 1889).

La aproximación tanto a la adquisición del aprendizaje como a las demandas del mismo son consecuencias de cómo trabajan los estudiantes en el aula y fuera de ella (Prem Ramburuth y John McCormick, 2001) en la doble dimensión de psicología de la percepción y de psicología social. En la primera, los modos visuales, orales, "kinestésicos" y táctiles influyen en la definición y en las preferencias de aprendizaje. Pero quizá las más importantes sean las definiciones y las preferencias influenciadas por las acciones psicosociales de trabajo en el aula: el trabajo en grupo e individual, la colaboración y la cooperación en el desarrollo del aprendizaje son, entre otras acciones, las que influyen en las definiciones propuestas por los estudiantes. En el siguiente epígrafe desarrollo esta hipótesis de trabajo para entender la contradicción entre realidades y demandas de aprendizaje.

3. CULTURA DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

En los últimos años el cambio conceptual de "masificación" de la universidad a "educación superior para las masas" constituye el contexto de la enseñanza en estas instituciones; porque en este proceso emerge la consideración de las experiencias de aprendizaje perfiladas individualmente como principal aportación del cambio.

El objeto básico de la formación en las Facultades de Educación es la **competencia y destreza para enseñar**. El término competencia, según Hager y Butler (1996), es la habilidad de una persona para cumplir efectivamente una función. La(s) competencia(s), pues, son demandas externas caracterizadas por tareas, tipos de conocimientos y la demostración de las habilidades profesionales en la práctica. La oportunidad de las propuestas de estándares o normas que definen la competencia profesional es una aproximación más, pero no definen la profesión de la enseñanza, la que habría que describir en el contexto institucional de la enseñanza, esto es, en la adaptación de normas y competencias universales a contextos locales y situaciones particulares. Las destrezas son cualidades formadas y educadas a partir de las características de los individuos, por ejemplo, la búsqueda y elaboración de conocimiento; discernir lo esencial de lo trivial; habilidad para actuar en diferentes contextos culturales; creatividad y actitudes éticas, son cualidades de cualquier sujeto humano susceptibles de educación y formación. Cada propuesta académica desarrolla destrezas y competencias que, además del contenido específico de la enseñanza, son las "señales" que aprende cada estudiante.

La consecuencia es que cada universidad presenta su carácter distintivo: cada sistema refleja la **cultura** y, por tanto, la relación entre la enseñanza y el profesor revela esa cultura. Por consiguiente, la consideración institucional del profesor y de otros actores implicados institucionalmente son reflejo de la cultura de cada institución. Todo ello puede englobarse en el concepto **institución de la enseñanza** (J. Calvo de Mora, 2001) cuyas características más notorias son la transmisión de contenidos y el aprendizaje superficial basado en la memorización y reproducción de información y, además, en el incremento de dicha información. Esto significa que la enseñanza tiene normas, valores, rituales y otras características que son comunes a todos los enseñantes de una misma institución educativa. La característica principal de la institución de la enseñanza es la utilización de libros de texto y apuntes de clase como los principales referentes para estudiar una asignatura. Las actividades en clase son derivaciones de este marco de referencia tan rígido (trabajos en grupo, discusiones, ejemplos, claridad en las explicaciones, anécdotas, recursos de entretenimiento, etc.) Todo ello constituye el objeto de percepción de la enseñanza. Así lo percibe una estudiante:

Me gusta esta asignatura porque se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos y en las clases los alumnos somos protagonistas. También son clases en las que se fomentan la cooperación entre los estudiantes y se hacen muchas prácticas de dinámicas de grupo.

Otra estudiante aporta el *calor humano* añadido a la enseñanza transmisiva:

Me gusta esta asignatura porque, en primer lugar, es un profesor al que le importan los alumnos y se preocupa por ellos. Y además es una persona muy amable con los alumnos, nunca se suele enfadar. En los exámenes se suele comportar muy bien, siempre pone exámenes para que aprueben todos sus alumnos. Y en las

tutorías nos asesora sobre las salidas profesionales de la carrera, siempre nos dice que hay que moverse para trabajar.

También, dentro de este marco institucional de la enseñanza centrada en el profesor y el contenido, se observa cierto *angelismo*, un estudiante dice:

En esta asignatura utilizamos mucho la creatividad, es una asignatura donde la creatividad juega un papel muy importante. Él [el profesor] nos inculca que seamos creativos, participativos, responsables y obedientes. Y que no dependamos de las personas en algunos aspectos, que los problemas los solucionemos nosotros. Y también nos ayuda a ser autónomos, que tengamos autonomía a la hora de llevar a cabo algún proyecto educativo.

En el contexto institucional de las asignaturas los estudiantes no tienen voz, son invisibles. En cambio, los profesores que se centran en el aprendizaje usan la reflexión como un medio de integración de la experiencia y de creación de significado, éstos -la minoría- *descubren y dan voz a sus estudiantes*. Es una metáfora del protagonismo de cada estudiante en el proceso de formación; es la **cultura del diálogo** contra la **cultura de la asignatura**. Esta última fragmenta el saber y lo concatena en planes de estudios dispuestos sin integración y cohesión entre las diferentes asignaturas, como un *puzzle*, y, además, impiden la relación entre investigación y enseñanza. En cualquier asignatura pueden adoptarse dos visiones de la enseñanza. Primero, aquella donde el contenido a presentar a los estudiantes está muy estructurado y no requiere interpretación alguna por estos estudiantes: el trabajo de interpretación corresponde al profesor. Segundo, la enseñanza involucra a los estudiantes en el proceso en el trabajo de interpretación y estructuración del contenido. La distinción entre ambas acciones de enseñanza se aprecian en la **selección, secuencia y organización** de los contenidos de cada asignatura.

Respecto a la selección de contenidos, los estudiantes tienen dificultad para precisar las metas y criterios escogidos en dicha selección. Los límites/fronteras de cada asignatura no están bien definidos en los estudios de ciencias de la educación: el solapamiento, la separación teoría y práctica y la cultura literaria pueden interpretarse como una selección "académica" de los contenidos, más referencias a la retórica que a evidencias prácticas. Entonces ¿cuál es la razón de ser de cada asignatura? La respuesta es la transmisión de contenidos del interés de cada docente, cuya descripción más acertada es la metáfora del *docente iluminador*. Una estudiante lo define así:

Nos enseña a darnos cuenta de cosas que ocurren a nuestro alrededor, de las cuales no somos conscientes en muchas ocasiones.

La interpretación de la metáfora se conceptualiza como *paternalismo pedagógico* donde cada docente piensa en la conveniencia y el interés de todos sus estudiantes. En este marco de decisiones cabe la diversidad ideológica (más bien pseudoideología) en las referencias adoptadas. Son las diferentes teorías sociales aplicadas a la educación, los paradigmas u otras visiones globales de la realidad que son transmitidas a los estudiantes. Otra característica de la metáfora descrita es el aislamiento del docente en cuanto a la selección de contenidos y programas que refuerzan la idea de la asignatura como una realidad autosuficiente y cerrada, centrada en el desarrollo de contenidos -por cada docente-, sin relación con el mundo, la vida de los estudiantes o la profesión de la enseñanza. También, la consecuencia de esta metáfora es la legitimidad otorgada por la especialidad en el dominio de esos contenidos: son docentes que se han formado en la asignatura que imparten, que es otra forma de expresar que son *profesionales de una asignatura*. Los especialistas expertos en el dominio del contenido. Así, los objetivos propuestos por los "super especialistas", según una profesora, son:

Conocer y profundizar en las aportaciones de la psicología de la educación al fenómeno educativo; conocer, analizar y profundizar de forma crítica en las aplicaciones de los postulados de las teorías conductuales, instruccionales, cognitivo-social, socio-culturales; descubrir las aplicaciones, ventajas e inconvenientes de cada una de las perspectivas anteriormente señaladas...

La importancia del contenido sin más referencias a evidencias e intereses, demandas u otras referencias concretas. Cada estudiante asiste a un mundo con el que no se puede interactuar. Es muy difícil la crítica y más la comprensión. Sólo queda la opción de aceptar lo propuesto como exigencia de evaluación del aprendizaje. Sin

embargo cada estudiante tiene que aprender la secuencia de transmisión de los contenidos.

Las similitudes en la práctica del concepto asignatura se observan también en las **secuencias**. La secuencia de los contenidos obedece a la "lógica" de la asignatura, por ejemplo, primero fundamentos, después aplicaciones. Es una progresión de simple a complejo y de conocido a desconocido. O, por otro lado, una secuencia aún más simple, de simple a complejo. O, en el peor de los casos, la yuxtaposición -unos contenidos detrás de otros- sin más justificación razonada que la ordenación de los contenidos.

Por otra parte, la organización de los contenidos se fragmentan en **lecciones independientes** cuya suma constituye el valor global de la asignatura. Otras formas organizativas de contenidos -centros de interés, núcleos temáticos, proyectos, problemas prácticos, etc.- son poco utilizados por los docentes universitarios. La justificación de esta organización es que *los pueda hacer accesibles a las formas de conocimiento de los estudiantes y a los procesos de conocimiento de acuerdo a sus circunstancias, por lo que serán más fácilmente comprensibles* -dice un profesor-. Las exigencias a los estudiantes no son excesivamente complejas. Tienen que adaptarse a un proceso de acumulación de información que se "dosifica" en el aula.

El espacio institucional de esta cultura es el **aula** que se define en estos términos:

Los profesores dan una charla, explican lo suyo y luego van a su despacho, trabajan en lo suyo, en alguna investigación...

Los estudiantes ocupan más del 70 por ciento de su tiempo de asistencia al aula, por ello su percepción de la institución se construye a partir del espacio que ocupan, dice un estudiante:

Pienso que deben calificar también el 'sacrificio' de venir a clase, de levantarse a las ocho de la mañana y venir aquí. Se trata de un trabajo.

En este espacio de trabajo, las relaciones sociales estudiante-docente son las acciones a las que (los estudiantes) otorgan más importancia:

Las asignaturas gustan más o menos por la relación que establezcan estudiantes y docentes. La asignatura que más me ha gustado ha sido aquella en la que el profesor tenía relación con nosotros. No en particular con cada uno, pero sí trataba temas de la vida normal, por ejemplo psicología de las cosas que le habían pasado con sus hijos, temas que los lleva a la vida real. La [asignatura] que menos, no sé, alguna que era demasiada la materia y el profesor no te ayudaba bien a trabajarla y además porque después en el examen veías que no aprobabas...

Los estudiantes no tienen voz en este espacio (P. Coaldrake y L. Stedman, 1998; P. Candy, G. Crebert, y J. O'Leary, 1994), el ciclo de aprendizaje se apoya en un proceso de acumulación que se controla en la prueba de examen. Por eso algunos estudiantes dicen: "Soy un número en vez de un nombre". Este anonimato del alumnado en el aula priva a cada profesor del conocimiento del pensamiento, concepciones, creencias, percepciones y opiniones del alumnado que puedan contribuir **a la mejora de la enseñanza**; porque considera a cada estudiante como receptor-pasivo en el proceso de aprendizaje. En todo caso, hay una opción de mejora en el proceso mediante óptima explicación de la asignatura, claridad en las ideas e intención de ayuda a la comprensión del contenido, dice una estudiante:

Esta asignatura me gusta porque el contenido es bastante interesante para mí, pero también porque el profesor que la da me gusta su forma de explicar el tema, nos pone ejemplos, alguna anécdota que le ocurrió; lo cual facilita bastante nuestra comprensión y, como consecuencia, el aprendizaje. Y cuando no utiliza ejemplos se suelen echar en falta, ya que éstos te ayudan bastante y además entretienen en clase, porque rompe la monotonía.

Son estudiantes espectadores en la institución, cuya reflexión es construir una percepción de la realidad, a partir de lo que se les ofrece. Es un proceso de relación entre proveedor de un servicio y consumidor del mismo. Un estudiante dice:

estudiantes. Acción en el aula: colectiva <—> individual Selección de estudiantes: oculta <—> explícita	
Estudiante: Interacción con el contenido: selección, secuencia, organización. Evaluación e intereses: sumativa <—> formativa. Percepción del contexto: vigilancia <—> libertad de estudiantes. Acción en el aula: colectiva <—> individual Selección de estudiantes: oculta <—> explícita	

El profesorado universitario no suele negociar sus concepciones de enseñanza y aprendizaje. En la mejor de las situaciones hay pequeñas negociaciones respecto a calendarios de exámenes, distribución de material, toma de apuntes entre otras acciones. La justificación es que los profesores han construido un mapa conceptual de sus estudiantes, que se reproduce año tras año. Los profesores piensan así de sus alumnos:

1. Los estudiantes están preocupados con pasar los exámenes y completar académicamente sus cursos. Sólo están preparados para adoptar una visión atomista/superficial del aprendizaje, que se caracteriza por la focalización en partes que son independientes unas de otras y por el rechazo a buscar el significado subyacente de las cosas;
2. Los factores contextuales, tales como el compromiso personal y el número de asignaturas influyen en la adopción de esta aproximación atomista/superficial;
3. Los estudiantes experimentan dificultades con la comprensión de conceptos fundamentales de las asignaturas y, por lo tanto, están forzados a adoptar una aproximación atomista/superficial;
4. Los factores contextuales, tales como los requerimientos de cada curso restringen al profesor en el desarrollo de un aprendizaje holístico/profundo.

Esta síntesis de muchos pensamientos de profesores es una característica del control fuerte de la comunicación en el aula. En general no tienen en mucha estima a sus estudiantes. No los consideran capaces de ir más allá de la memorización y la reproducción de la información, y, la mayor habilidad que quizá le concedan a sus estudiantes sea la aplicación del conocimiento en la solución de problemas prácticos.

El pensamiento de los estudiantes respecto al aprendizaje que promueven sus docentes es el siguiente:

1. Los docentes promueven un aprendizaje memorístico;
2. Los docentes no nos capacitan profesionalmente, ni para el desempeño de la capacidad para aprender de manera autónoma;
3. El auténtico aprendizaje es aquel que ayuda a cambiar actitudes, creencias y comportamientos. Los profesores no promueven ese aprendizaje en el aula.

Es evidente el desencuentro entre docentes y estudiantes. Cada parte percibe a la otra según se comporta, no según piensa. Esta es quizá la interpretación de la doble moral del alumnado. Tanto estudiantes como docentes piensan una situación deseable de **aprendizaje profundo**, definido por Noël Entwistle (1987), según el cuadro de abajo, pero practica un **aprendizaje superficial**. Mi hipótesis de trabajo es la existencia de un orden negociado implícito, en la mayoría de los casos, respecto a este aprendizaje superficial.

Aproximación profunda del aprendizaje	Aproximación superficial	Aproximación estratégica

<ol style="list-style-type: none"> 1. Intención de comprender. 2. Interacción con el contenido. 3. Relacionar las nuevas ideas con el conocimiento anterior. 4. Relacionar los conceptos con la actividad diaria. 5. Examinar la lógica de los argumentos. 6. Estimar la evidencia de las conclusiones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intención de cumplir con las tareas. 2. Memorizar información. 3. Débil distinción entre los principios y los ejemplos. 4. Tratar las tareas como una imposición del docente. 5. Los contenidos de aprendizaje no están integrados. 6. Poca reflexión sobre los contenidos de aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intención por obtener las mejores calificaciones posibles. 2. Organizar el tiempo y distribuir el esfuerzo de acuerdo a la recompensa. 3. Asegurar los recursos necesarios para el estudio. 4. Estar alerta a las exigencias de calificación de los docentes.
---	--	---

El aprendizaje superficial es la evidencia de un control fuerte de la comunicación en el aula porque la reproducción de la información proporcionada por cada docente es la característica fundamental. La aproximación profunda del aprendizaje se apoya en los procesos de comprensión, entendida como transformación del conocimiento (Wiske, 1999). Las características de la comprensión son la interrelación de las ideas; el activo cuestionamiento en el aprendizaje; la relación de la información con otras partes del curso, y el interés en el aprendizaje por el mismo aprendizaje. Ello evidencia un control débil en el aula porque estudiantes y docentes son agentes activos en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con otras palabras, la **enseñanza centrada en cada estudiante** es la perspectiva coherente con el desarrollo de la comprensión en el aula. Las dificultades institucionales para una enseñanza orientada a la comprensión son, entre otras, nuevas funciones y responsabilidades de docentes y estudiantes, contradictorias con la **tradición educativa** de cada universidad; también la autopercepción de los profesores respecto de la acción de enseñanza y los pocos incentivos institucionales para el cambio, por ejemplo, el tiempo de clase disponible en cada asignatura, el incremento de tiempo en la preparación de la enseñanza para la comprensión, el número de estudiantes en cada aula y la necesidad de nuevos recursos, materiales y equipamiento para la enseñanza. Pero quizá, la dificultad más importante es el rechazo de los estudiantes que no deseen participar en la acción de comprensión y, además, la pérdida de control y la falta de habilidades necesarias para desempeñar una enseñanza activa, en el caso del colectivo docente. En el primer caso, hay que estudiar cómo viven los estudiantes en la institución universitaria: intereses, preocupaciones, acciones, demandas, y, en general su comportamiento en el contexto institucional

5. VIDA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Los estudiantes son los clientes de las instituciones. El concepto cliente admite diversas lecturas -unas más afortunadas que otras como consumidor, definidor de la oferta, etc. Esto plantea la cuestión de hasta qué punto la educación debe ser definida por las demandas de los estudiantes y, sobre todo, la elección de programas y estudios. Además de las elecciones en aspectos institucionales, lo más importante es la consideración del tipo de aprendizaje y la cualificación promovida por cada institución, así como a los recursos a los que tienen acceso los estudiantes: materiales de la biblioteca; atención tutorial y de enseñanza; exámenes y otras evaluaciones y así sucesivamente, los cuales combinados con éxito en el estudio y en el desempeño por parte de los estudiantes son los elementos que constituyen su cualificación. Ésta estará relacionada con el **auto-concepto** de los propios estudiantes, con la **relación** que establezcan estudiantes y docentes en el aula y, en tercer lugar, con las **percepciones** recíprocas de estudiantes y docentes. En este sentido un estudiante dice:

Casi nunca el aula es un medio para la expresión personal y colectiva, y por ello nos incita el docente a ser alumnos pasivos y carentes de responsabilidad porque la mayoría de las veces se nos ignora y cuando nos preguntan no sabemos hablar" [...] "dentro del contexto del aula la mayoría de los estudiantes se sienten como seres anónimos en el proceso educativo, porque ni siquiera el profesor nos conoce o ¿acaso cuando nos ve por los pasillos dice 'hola'?"

¿Cuáles son los factores que influyen en los resultados de aprendizaje? David Watkins (2000) argumenta que la cultura de cada contexto social influye en la concepción de la persona, y, por ello, la comprensión de la

educación y las exigencias de aprendizaje implícitas, a partir de dos aproximaciones: primero, la aproximación al aprendizaje y los resultados del aprendizaje relacionados con las características de los individuos y con el contexto de aprendizaje y, segundo, cómo piensan estudiantes y docentes la práctica la enseñanza y el aprendizaje. Ambas aproximaciones apuntan al **comportamiento de los estudiantes** representado por la auto-confianza (autoestima) y autoresponsabilidad (control interno) que desempeñan el esfuerzo de comprensión y, por lo tanto, el desarrollo de aprendizajes profundos (M. Entwistle, 1988) Otra aproximación complementaria es la perspectiva de la **vida de los estudiantes** (M. Killeavy, y M. O'Moore, 2000) con relación al tiempo y a los recursos utilizados en el desarrollo de diferentes ámbitos académicos, culturales, recreativos y sindicales en el *Carysfort College of Education* (Irlanda). Los estudiantes tienen que responder a la utilización diaria de cada una de estas actividades. El perfil obtenido (la unidad de tiempo empleada es la semana) es la ocupación académica de tiempo de estudio, seguida de las actividades recreativas dentro y fuera de la facultad. Sin equivocarme puedo afirmar que los estudiantes hacen una vida académica centrada en el cumplimiento de los requisitos propuestos para el aprobado de las asignaturas. En el cuadro que sigue el tiempo de estudio ocupa el 17% del tiempo en estudiar, sobre todo en asistir a clase y a tutorías, seguido del estudio privado. También, el 14.50% lo ocupan los estudiantes en actividades recreativas fuera y dentro de la facultad. Con otras palabras, hay una disciplina de trabajo localizada en el espacio de la Facultad en dos vertientes apuntadas: trabajo académico y actividades recreativas. Tiempo de trabajo y tiempo de ocio. En el cuadro que sigue se observan las proporciones de tiempo dedicadas a cada una de estas actividades.

Actividad del estudiante	1er. año de carrera	2ª año de carrera	3ª año de carrera	Media
Asistencia a clase y tutorías	21.70	21.32	20.63	21.22
Estudio en la biblioteca	5.39	5.95	8.75	7.33
Estudio privado	9.50	9.33	11.31	10.05
Total de tiempo de estudio	14.90	16.00	20.07	17.08
Actividades recreativas en la Facultad	5.53	5.18	5.06	5.36
Actividades recreativas fuera de la Facultad	9.24	9.18	8.92	9.14
Total de tiempo de actividades recreativas	14.77	14.36	13.98	14.50
Actividades recreativas deportivas	4.81	4.66	4.98	4.82
Actividades recreativas culturales en la Facultad	1.66	1.98	1.56	1.80
Actividades recreativas culturales fuera de la Facultad	2.33	2.12	2.31	2.25
Total de actividades recreativas culturales	3.99	4.10	3.87	4.05
Actividades religiosas	2.42	2.35	2.27	2.35
Actividad laboral	1.60	2.05	1.30	1.66
Trabajo social voluntario	0.60	0.80	0.58	0.66
Actividades sindicales de estudiantes	0.28	0.53	0.77	0.52
<i>Fuente:</i> M. Killeavy, y M. O'Moore, 2000.				

La cultura de cada organización es una expresión de las experiencias vividas y de los valores los actores y actrices pertenecientes a la misma; manifestadas en las vertientes curriculares y pedagógicas, cuyo objeto es asegurar que el contenido y la metodología de enseñanza son los apropiados para el éxito del aprendizaje de cada estudiante. En este cuadro expuesto anteriormente **la cultura académica** se caracteriza por el trabajo en el aula y el estudio privado. Otras culturas universitarias no distan de la reflejada en este cuadro, donde el aula y la habitación de estudio son los dos espacios más importantes para los estudiantes. Y el complemento de los espacios recreativos describen la vida de estos estudiantes. Quizá el aspecto más importante de la cultura académica es la evaluación del aprendizaje; las exigencias, criterios, expectativas, técnicas y procesos utilizados por el

profesorado para valorar a cada estudiante.

Effie Maclellan (2001) estudia el propósito de evaluación del aprendizaje ejercido por los docentes, la naturaleza y demandas del nivel de las tareas que se evalúan, de los procedimientos de evaluación y de la manera de construir la calificación. Y la percepción de los estudiantes en relación los mismos propósitos expuestos. La teoría que subyace es “el poder de la evaluación para determinar la calidad del aprendizaje se ha establecido con la evidencia claramente concluyente que es tan alta (o tan baja) como el nivel de demandas cognitivas de las tareas de evaluación”. El aprendizaje está siendo conceptualizado como un proceso de construcción de conocimiento, situado en un contexto particular (y no necesariamente transferible a otro contexto) por lo que es un conocimiento dependiente. Este contexto influye en la vida académica de los estudiantes (o en la interpretación particular de la cultura académica). La percepción de las metas propuestas; carga de trabajo de cada asignatura; enseñanza proporcionada a los estudiantes y la autonomía de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje. Otras aproximaciones desde la fenomenografía (U. Lucas, 1999) definen el aprendizaje como relacional, es decir, los estudiantes aprenden dentro de un contexto particular y su aproximación al aprendizaje no sólo está relacionada con sus rasgos de personalidad, ni tampoco son únicamente el resultado de una respuesta de la biografía de cada individuo y la capacidad intelectual de cada estudiante; sino además, hay una relación estrecha entre el aprendizaje y las expectativas de sus profesores y profesoras. Por consiguiente, la aproximación al aprendizaje es una respuesta a la percepción de los estudiantes de la situación particular en la que ellos mismos se encuentran: contexto social e institucional de la enseñanza y de las tareas de aprendizaje promovidas en las aulas y, por lo tanto, en cada asignatura.

Es un proceso de percepción de la realidad en dos vertientes: la interpretación de la enseñanza proporcionada en las aulas y las relaciones e interacciones que establecen los estudiantes con ese *mundo* (C.J. Linder, 1993) La primera vertiente significa la valoración o atribución de valor a los requerimientos de cada docente en los diferentes ámbitos de la enseñanza (contenidos, evaluación, prácticas, etc.) y, la segunda vertiente es la organización de la vida académica a partir de las propuestas del profesorado (asistencia a clase, estudio privado, actividades de ocio, etc.) y del contexto institucional donde estudian una carrera. Así pues, queda por estudiar la vida de los estudiantes inscritos en diferentes programas académicos, el tiempo que dedican a la asistencia a clase, al estudio privado y a las actividades recreativas. Es evidente que las diferencias serán notorias, debido a la jerarquía existente entre programas académicos desarrollados en la misma institución universitaria, u otras consideraciones más amplias y de carácter cualitativo: ordenación de programas, relación teoría-práctica, número de asignaturas cursadas, secuencias y coherencia de los programas académicos, entre otras. La consecuencia de las dos vertientes apuntada es la posibilidad de emprender innovaciones tanto en las estrategias de estudio de los alumnos, como en la organización de los programas académicos ofertados por cada universidad.

6. LAS INNOVACIONES PERMITIDAS EN LAS UNIVERSIDADES

La palabra innovación significa mejorar lo existente. El concepto cambio es una ruptura respecto a lo existente basada en la existencia de una alternativa previa. En las universidades sólo podemos emprender innovaciones. Una ellas es el aprendizaje en el aula mediante la solución de problemas, entre otras que existen. Con otras palabras, hoy en día las innovaciones posibles en las universidades son aquellas orientadas a la aplicación del conocimiento y la formación en el aula de un clima de cohesión y de participación entre estudiantes y docentes. Otras innovaciones posibles son el *portfolio* o registro de estudiantes y docentes de las acciones, prácticas, actividades y, en general, desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje necesario para la auto-evaluación del aprendizaje. A continuación expongo la propuesta de John Schostak (2000) respecto a la metodología de solución de problemas en el aula, apoyada en el desarrollo del concepto de **acción educativa**:

Los profesores necesitan afirmar la educación como una disciplina crítica, una perspectiva capaz de producir sus propias formas de acción y organización en su propio derecho. La acción educativa y el aprendizaje en la acción (*action learning*) (Bunning, 1991) se originan dentro de una relación educativa la cual permite a todos los miembros de la relación formular y empeñarse en acciones para encontrar sus necesidades, intereses y deseos. Una relación educativa une a los individuos en un propósito común para fortalecer el rango de posibilidades a través del cual ellos pueden enriquecer su experiencia, desarrollar sus poderes y organizar sus vidas de acuerdo

a sus intereses, necesidades y deseos. Es una visión horizontal de relaciones sociales, cuyo fundamento es: la atención a aquellos procesos en la formación de oportunidades para los individuos, para empeñarse en la acción y expresarse ellos mismos.

La acción educativa establece que las aulas son espacios de expresión personal y social opuestos a los agentes propios de una organización que censura y vigila el pensamiento y el comportamiento del profesorado y el alumnado. La cuestión básica es ¿qué recursos materiales y relaciones sociales son necesarias para la acción educativa? La respuesta del procedimiento didáctico es la evidencia del diálogo en el aula, los recursos materiales son, por una parte, las posibilidades de acceso a la información y, por otra, la estructura académica del plan de estudios. Respecto al diálogo en el aula, las decisiones son competencia de docentes y estudiantes; pero las decisiones ligadas a recursos materiales son competencia de los administradores de la institución y pertenecen al ámbito de la política de cada universidad y de la facultad universitaria.

Así, en el ámbito de autonomía de estudiantes y docente la propuesta didáctica es la enseñanza basada en la resolución de problemas.

Para el profesor Schostak (o.c.) el problema pretende reconciliar dos mundos: el mundo académico de los contenidos de cada asignatura y el mundo de los intereses de cada estudiante. Es la interacción entre la enseñanza universitaria y la realidad educativa (en el caso de los estudios de Ciencias de la Educación). En dicha interacción están asociados el yo, las emociones y lo social como los espacios pertinentes al desarrollo social y personal de los estudiantes universitarios. Este aprendizaje profesional no dista mucho de los desarrollos didácticos a *emprender* en el aula con estudiantes de secundaria; es decir, la solución de problemas en el aula es una acción educativa trasladable a otros niveles del sistema educativo. Por ello, conviene pensar los problemas que comparten las aulas universitarias y las aulas de enseñanza secundaria. La propuesta es la existencia de problemas conceptuales, conductuales o de comportamiento y problemas sociales.

6.1. Actividad académica conceptual

Este es el problema más común. Es relativamente familiar ver a estudiantes trabajando en grupo intentando resolver problemas que han sido propuestos por el profesor o, menos frecuentemente, que han sido determinados por las curiosidades o intereses propios de los alumnos.

La acción del profesor es crear una estructura de **relación estudiante-mundo**: parámetros cerradamente controlados por el profesor. Estas decisiones son oportunidades para la elección y para un grado de divergencia. La dirección del profesor se pone en evidencia en todos los aspectos. En esencia, la actividad de solución de problemas es un contrato didáctico entre los intereses de los alumnos, curiosidades y necesidades y las demandas de aprendizaje de cada docente, es decir, está localizada dentro de las intenciones del profesor. No obstante, está completamente claro que este tipo de problemas está siendo llevado para apelar al terreno cognitivo el cual se ajusta fácilmente al trabajo tradicional de cada profesor.

En la enseñanza universitaria la mayoría del profesorado se ocupa de problemas cognitivos. Los estudiantes son adultos que disponen de estrategias para resolver otros problemas conductuales y sociales. Es cierto, pero también que la condición de adulto no exime a la existencia de problemas de comportamiento y problemas personales. Las diferencias son la calidad y los contenidos de los problemas, no la existencia de los mismos. A continuación, se definen estos dos problemas mencionados.

6.2. La resolución de problemas en conducta/comportamientos

Las conductas y comportamientos están en el reino de la disciplina y los estudiantes solamente tienen la opción de obedecer o sufrir las consecuencias de la desobediencia. El control de la conducta general es visto como esencial al orden de la clase y al control del profesor. Estos problemas, respecto al compromiso y a la responsabilidad de los estudiantes, han sido estudiados con el término de *objetores escolares* en la enseñanza secundaria. El término hace referencia al rechazo a la disciplina escolar, implicación permanente y perseverancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.3. La resolución de problemas sociales y personales en el aula

Las estrategias de solución de problemas implican la autoimagen y la confianza que de buena gana han entrado en los repertorios de muchos docentes. Está ampliamente aceptado que la autoimagen es un factor importante de aprendizaje. Acoso sexual, racismo, acoso moral y otras formas de comportamiento antisocial frecuentemente caen bajo las funciones disciplinarias o los asuntos generalizados que afectan en negativo al desarrollo personal y social y, por consiguiente, nadie duda la influencia de este desarrollo en el aprendizaje. Otros problemas emocionales y sociales caen fuera del trabajo tradicional del profesor: problemas causados por el divorcio de los padres, una muerte en la familia, violencia en la casa o en la calle, o las presiones de la pobreza o de una enfermedad.

Esta metodología didáctica, basada en la resolución de problemas, puede juzgarse desde diferentes perspectivas. La primera, de carácter funcionalista, sí contribuye a construir la lectura cultural del conocimiento mencionada al comienzo de este trabajo. También, puede emitirse un juicio valorativo: sí desempeña las dimensiones económicas, políticas, culturales y tecnológicas expuestas en este trabajo. Y, también, la metodología de resolución de problemas, hay que estudiarla en el contexto del mito contemporáneo de **calidad de enseñanza universitaria**. En principio, esta metodología es una acción donde participa cada estudiante como sujeto institucional y social, es decir, las necesidades, expectativas e intereses académicos y sociales tienen cabida. Por otro lado, las dimensiones descritas están implícitas sobre todo las de carácter cultural y tecnológico. El problema es si la resolución de problemas es una opción didáctica de calidad.

7. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

En diversas ocasiones las instituciones crean mitos que las legitiman socialmente y, sobre todo, favorecen cierta cohesión interna en la creencia de un proyecto colectivo. Este es el caso de la calidad. Tal como expuso Harvey y Green (1993) hay multitud de aproximaciones a este concepto-mito, cuyas bases conceptuales son la eficiencia, la eficacia y la efectividad referidas a los recursos institucionales, a las funciones o a los efectos sociales de las instituciones en el aprendizaje de sus estudiantes, respectivamente. Además, en el contexto europeo y occidental la proliferación de Agencias de Calidad son las nuevas instituciones que aseguran el control de las definiciones y conceptos oficiales de calidad. El concepto de eficiencia es un desarrollo de la acción de rendir cuentas (*accountability*) en las tres facetas mencionadas anteriormente. El concepto de rendir cuentas siempre es un control externo de las instituciones públicas o privadas que proporcionan recursos a las universidades; ahora bien, cada institución financiadora defiende conceptos de calidad particulares. Los conceptos de eficacia y efectividad son conceptos centrados en las acciones de enseñanza y aprendizaje (enseñanza centrada en el estudiante vs. enseñanza centrada en el profesor) con el objeto de construir el concepto de calidad mediante la **evaluación de la enseñanza** (D. Kember, y A. Wong, 2000). La diferencia surge cuando observamos quien define esa calidad, si los profesores, los estudiantes o los responsables políticos de la institución universitaria. Para las instituciones del Estado la calidad es un objeto de análisis de utilización de recursos (MEC, 2000) y así sucesivamente.

Los términos, y en general, el lenguaje utilizado para definir la calidad difiere de las dos concepciones

apuntadas. Por un lado se exponen términos referidos a 'enseñanza' y 'aprendizaje', 'evaluación del aprendizaje', entre otros similares, y en el otro caso los términos más utilizados son 'productos', 'proveedores', 'clientes', etc.

En este trabajo he adoptado el primer lenguaje de la calidad, aquel que hace referencia al aula y las relaciones sociales inscritas en ese espacio, por ejemplo aquellas centradas en cada estudiante, donde éstos son ahora una parte integral de la **evaluación institucional** (M. Escotet, 1984, 1990) y del proceso de evaluación del aprendizaje. El término calidad tiende a definirse en las acciones que ofrecen más responsabilidad y compromiso del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las consecuencias institucionales de este núcleo conceptual, por ejemplo, nuevas relaciones sociales en el aula; estructura de las instituciones universitarias; cambios curriculares; utilización de nuevas tecnologías; proceso de negociación para definir metas; liderazgo de estudiantes; recursos en el aula, etcétera. Con otras palabras, se trata de otros paradigmas de enseñanza que contextualizan el concepto de calidad, definido como **aprendizaje en la acción** (*action learning*), que busca la interacción de práctica y teoría apoyada en la reflexión, la autovaloración y la responsabilidad moral. El efecto de este concepto de calidad es construcción de teoría de la práctica: comprensión y exploración de los aspectos básicos y esenciales de la realidad, entre otras características expuestas por Gore y otros (2000) que sigue la tradición iniciada por Eisner (1998) de conocimiento cualitativo de la realidad. En el caso concreto de las Facultades de Educación, el objeto de la calidad es la preparación profesional de estudiantes que han de aprender a enseñar en las aulas de educación primaria y secundaria.

La reflexión sobre la práctica profesional en orden a mejorar la calidad de la acción social es el objeto de la metodología de resolución de problemas. En este esquema hay que centrarse más en el profesor como persona (Goodson y Walker, 1991) que como práctico. Con otras palabras, es más importante cambiar a los profesores que el currículo: esto implica la realización en las universidades de procesos de desarrollo del profesor. El aprendizaje no es una acción superficial/laboral/rutinaria, es un empeño personal de implicación en los procesos: los docentes ayudan a que cada estudiante realice un proceso de deconstrucción de la información proporcionada. Este proceso de exploración del terreno de la práctica y reflexión de la práctica, es una **acción cultural**. La resolución de problemas es una práctica cultural, también tecnológica, política y económica. Es decir, es una práctica crítica de los objetos o materias que se estudian. Por una parte, la crítica a las instituciones universitarias y los estándares de calidad propuestos, por otra parte, crítica a la práctica docente en las aulas universitarias y, también, autocrítica de los estudiantes y los docentes que han emprendido esta metodología educativa.

Esta definición de calidad como mejora del comportamiento de cada docente en el aula es una de las "opciones oficiales". La dificultad es cómo y por qué el profesorado ha de adoptar nuevos perfiles profesionales en el aula. En el estudio de Fernández Pérez (1990) se concluye que el profesorado universitario no necesita innovar en el aula: están conformes y satisfechos de su trabajo como docentes. Otros estudios posteriores (O. Saenz Barrio, y otros, 1993) corroboran la satisfacción del profesorado con la enseñanza transmisiva. En ambos estudios el profesorado valora el dominio de contenidos, la claridad de las exposiciones en clase y las ayudas a la comprensión de sus asignaturas; sólo las críticas e insatisfacciones son de carácter técnico. También, otras encuestas afirman esa tendencia -satisfacción con la práctica de la enseñanza- declarada, a su vez por los propios estudiantes de esos mismos profesores ¿La conclusión de estos balances es la innecesaria innovación educativa en las aulas? Estas conclusiones ofrecen un aspecto de la realidad de la enseñanza centrada en el profesor; pero si observamos la otra cara de la moneda -el aprendizaje- quizá las conclusiones pueden discrepar en algún aspecto de importancia: la formación de estudiantes para una sociedad del aprendizaje. Por ello, propongo otra metodología de aproximación a la relación enseñanza y aprendizaje en la universidad, que complementa las aportaciones expuestas anteriormente que han utilizado el cuestionario como instrumento de investigación. La justificación de esta metodología es comprender cómo el profesorado construye la enseñanza para facilitar así la innovación y cómo percibe, conceptualiza y adquiere el aprendizaje el alumnado, para así conocer cómo puede mejorarse. De otro modo, es un estudio radical en su sentido más etimológico: la búsqueda de principios prácticos tanto de la enseñanza como del aprendizaje en la universidad.

8. FENOMENOGRAFÍA

En este trabajo he centrado el modelo de calidad en la fenomenografía (Bowden y Marton, 1998; Prosser y

Trigwell, 1999) centrada en la reflexión de la práctica profesional y del aprendizaje. Tanto docentes como estudiantes construyen los conceptos y prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante la reflexión, las relaciones teoría-práctica, las aplicaciones de conocimientos, las transferencias de conocimientos y la comprensión de los mismos tienen como base la reflexión y la comprensión en el aula.

La fenomenología, como dice Merleau-Ponty (1964) “es el estudio de las esencias”; de acuerdo a ello, todos los problemas buscan definir a éstas. Para definir una esencia es necesario encontrar una relación o estructura que permanece invariante o constante a través de un número de situaciones relacionadas. La fenomenología comienza por la descripción en lugar de la explicación o por el análisis.

La fenomenología es el estudio de la experiencia directa. Se intentó para proporcionar una fundamentación sólida a las ciencias empíricas a través del estudio cuidadoso de la experiencia perceptual. Inesperadamente, había evidencia de una experiencia humana central y sutil, a través de cada cultura a través del tiempo. La fenomenografía es el estudio empírico de un número limitado de las diferentes formas cualitativas en las que varios fenómenos, o aspectos de ellos, a nuestro alrededor se experimentan, conceptualizan, comprenden, perciben y aprehenden. Es una perspectiva de análisis de segundo orden (F. Marton, 1994), porque intenta ver el mundo desde la perspectiva del individuo. El énfasis es en la experiencia que se refleja en el pensamiento de cada sujeto, en la medida que dicha experiencia puede ser discutida y descrita por cada actor involucrado en mundo de vida (*lifeworld*) del individuo como el foco principal de la investigación. Cada sujeto va construyendo ese mundo, un espacio en el que emocionalmente y cognitivamente domina y desde ese espacio percibe e interpreta el mundo, y las relaciones sociales que establece con el mismo.

Esta construcción del mundo de la enseñanza -como mundo de vida- nos ha permitido corroborar la existencia de las categorías clásicas de la relación de cada sujeto con el conocimiento: la primera categoría es la ausencia de **relación entre el conocimiento académico y la vida de los estudiantes**. Esta ausencia (o presencia) de relación impide (o favorece) que los estudiantes puedan experimentar y comprender el significado de la realidad transmitida en las aulas y en las lecturas de libros de textos y apuntes de clase. Los estudiantes definen esta enseñanza como la transmisión de **mundos imaginarios**. No existen evidencias de lo transmitido en las aulas, son propuestas, intuiciones, supuestos, ideologías del mundo expuesto a los estudiantes. Las dos manifestaciones de estos mundos imaginarios son el fuerte control sobre el conocimiento transmitido por el profesor y el aprendizaje superficial obtenido por los estudiantes. La paradoja es la práctica de esta enseñanza en primer y segundo ciclo universitario; que es poco compatible con las demandas de aprendizaje propuestas por la sociedad del conocimiento y la información. La segunda categoría opuesta a la anterior se caracteriza por la **búsqueda de evidencias en el objeto de estudio**. Esta enseñanza centrada en cada estudiante trata de construir una relación cualitativa y experimental con el contenido académico mediante las tareas de reflexión, cuestionamiento, investigación y acción en el aula y otros espacios académicos y no académicos que se localizan en el mundo de referencia de los contenidos estudiados. La metáfora de esta relación es, como no podría ser de otra manera, **andamiaje**. Las tareas del docente son la orientación de la búsqueda, las propuestas de claves de comprensión, la ayuda al esfuerzo de cada estudiante, las propuestas de recursos y las fuentes de información necesarios para la búsqueda, entre otras acciones de consejo y orientación, más acordes al trabajo de tutor-mentor que de instructor propiamente dicho. El docente ejerce un control débil sobre la selección, secuencia y la organización: del contenido, desarrolla la evaluación formativa del aprendizaje, las formas de selección están explicitadas en el proceso de contrato didáctico entre enseñantes y estudiantes, y dicho profesor se centra en los intereses, demandas y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Esta categoría es común en los programas de tercer ciclo y de formación de doctores y doctoras en ciencias de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGYRIS, C. (1976): “Theories of action that inhibit individual learning”, en: *American Psychologist*, 31, pp. 638-654.
- BIGGS, J.B. (1987) *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J.B. (1989): “Approaches to the enhancement of tertiary teaching”, en: *Higher Education Research and Development*, núm. 8, pp.7-25

- BUNNING, G. (1991): "Turning experience into learning: the strategic challenge for individuals and organisations", en: *Training and development in Australia*, Vol. 18, núm. 4, pp. 2-14.
- BOWDEN, J., Y MARTON, F. (1998): *The university of learning*. Londres, Kogan Page
- CALVO DE MORA, J. (2001): *Institutional difficulties for undertake a teaching based upon understanding. Facts and fictions*. Documento presentado en ECCER, Lille, France.
- CANDY, P.; CREBERT, G., y O'LEARY, J. (1994): *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Camberra, AGPS.
- CAOLDRAKE, P., y STEDMAN, L. (1998): *On the brink: Australia's universities confronting their future*. Brisbane, University of Queensland Press.
- COWAN, J. (1999): *On becoming an innovative university teacher: reflection in action*. Buckingham, Open University Press
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- EISNER, ELLIOT W. (1998): *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- ESCOTET, M. (1984): *Técnicas de evaluación institucional*. Madrid, MEC
- ESCOTET, M. (1990): *Evaluación institucional universitaria*. Buenos Aires, Losada
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1990): *Así enseña la universidad*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- GORE, BOND C., y STEVEN, V. (2000): "Organisational self-assessment: measuring educational quality in two paradigms", en: *Quality assurance in higher education*, Vol. 8, núm. 2, pp.76-84
- HAGER, P., y BUTLER, J. (1996): "Two models of educational assessment", en: *Assessment and evaluation in higher education*, Vol. 21, núm. 4, pp. 367-378
- HARVEY, L., y GREEN, D. (1993): "Assessing quality in higher education: a transbinary research project", en *Assessment and evaluation in higher education*, Vol. 18, núm. 2, pp. 143-148
- DUNN, R.; DUNN, K., y PRICE, G.E. (1989): *Learning styles inventory (LSI)*. Kansas, Price Systems Inc.
- ENTWISTLE, N. (1995): "The use of research on student learning in quality assessment", en Gibbs, G. (ed): *Improving student learning - Through assessment and evaluation*. Oxford, Oxford Centre for Staff Development.
- ENTWISTLE, N. (1987): "A model of the teaching-learning process", en: J.T.E. Richardson, M.W.
- ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid, Paidós.
- EYSENK, y D. WARREN PIPER (eds.): *Student learning: research in education and cognitive psychology*, pp. 13-28. Milton Keynes, Open University Press.
- GARDNER, H. (1983): *Multiple intelligences: the theory in practice*. Nueva York, Basic Books.
- KEMBER, D., y WONG, A. (2000): "Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching", en: *Higher Education* núm. 40, pp. 67-97.
- KEZAR, A. (2001): "Theory of multiple intelligences: implications for higher education", en: *Innovative Higher Education*, Vol. 26, núm.2, pp. 141-154.
- KILLEAVY, M., y O'MOORE, M. (2001): "The lives of students teachers", en: Day, Ch., y Vann. VEEN, D. (2000): *Educational research in Europe*. Yearbook, 2001. Lovaina, Garant Publishers.
- LARSSON, S. (1983): "Paradoxes in teaching", en *Instructional Science*, núm. 12, pp. 335-365
- LAWLER (1986): *Advances in group processes: a research annual*. Greenwich, JAI
- LINDER, C. J. (1993): "A challenge to conceptual change", en: *Science Education*, núm. 77, pp. 293-300.
- LUCAS, U. (1999): "In a world of their own: student's experiences of introductory accounting" A paper submitted to the 5th Critical Perspectives on Accounting Conference, Nueva York, 22-24 abril de 1999.
- MARTON, F., y SALJO, R. (1976): "On qualitative differences in learning- I: outcome and process", en: *British Journal of Educational Psychology*, núm. 46, pp. 4-11.
- MARTON, F., y SALJO, R. (1976) "On qualitative differences in learning- II Outcome as a function of the learner's conception of the talky", en: *British Journal of Educational Psychology*, núm. 46, pp. 115-127
- MARTON, F. (1994): "Phenomenography", en Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (eds): *International Encyclopedia of Education* Vol. 8 Segunda ed. pp. 4424-4429. Londres, Pergamon
- MCCUNE, V., y ENTWISTLE, N. (2000): *The deep approach to learning: analitic abstraction and idiosyncratic development*. Edinburgo, Universidad de Edinburgo.
- MERLEU-PONTY, M. (1964): *The primacy of Perception*. Evanston, Northwestern University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000): Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

Indicadores en la Universidad: informaciones y decisiones. Madrid, MEC.

PROSSER, M., y TRIGWELL, K. (1998): *Teaching and learning on higher education*. Buckingham, Open University Press

RAMBURUTH, P., y McCORMICK, J. (2001): "Learning diversity in higher education: a comparative study of asian international and australian students", en: *Higher Education*, núm. 42, pp. 333-350

Reid, J.M. (1987): "The learning style preferences of ESL students", en: *TESOL Quarterly* vol.21, núm. 1, pp.87-111.

RODRIGUES DIAS, M.A. (1998): "World Conference on Higher Education: vision and action", en: *The World Conference on Higher Education: The long journey for a utopia becoming reality*. 5 de Octubre de 1998. París, UNESCO.

ROVIO-JOHANSSON, AIRI (2000): *Teacher in higher education from a learning perspective*. Comunicación presentada al congreso Innovation in Higher Education 2000, Helsinki.

SAÉNZ BARRIO, O., y otros (1993): *La satisfacción del profesorado universitario: informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada*. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

SAMUELOWICZ, K., y BAIN, J.D. (1992): "Conceptions of teaching held by academics teachers", en: *Higher Education*, núm.. 24, pp. 93-111.

SAMUELOWICZ, K., y BAIN, J.D. (2001): "Revisiting academic's beliefs about teaching and learning", en: *Higher Education*, núm. 41 pp. 299-325

SCHOSTAK, J. (1990): *Enquiring into research, action and postmodernism*. Norwich, Centre for Applied Research in Education. Universty of East Anglia

SCHOSTAK, J (2000): Problem solving and educational action. Norwich, Centre for Applied Research in Education. Universty of East Anglia.

VESSURI, H.M.C. (1993): "Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos", en (OEI): *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.. 2.

WATKINS, D. (2000): "Learning and teaching: a cross-cultural perspective", en: *School Leadership & Management*, vol. 20, núm.2. pp. 161-173.

WEBB, G. (1997): "Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography", en: *Higher Education*, núm. 33, pp. 195-212.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madris, Akal.

WISKE, MARTHA S. (1999): *La enseñanza para la comprensión: valoración entre la investigación y la práctica*. Barcelona, Paidós.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI