

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA Y RECURSOS TECNOLÓGICOS. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

*Dr. Pérez Pérez, Ramón
UNED Centro Asociado de Asturias
Departamento de C. de la Educación de la Universidad de Oviedo*

Resumen

Este artículo pretende adentrarse en el análisis de aquellos aspectos que caracterizan la naturaleza de la enseñanza universitaria desde una perspectiva pedagógico-didáctica en la que los referentes sustantivos de la misma son una Enseñanza Superior dirigida a un alumno que se sitúa en la transición de la adolescencia-juventud hacia un estadio de adulto joven.

La oportunidad de este artículo se enmarca en el necesario debate que se establece hoy entre lo que pudiéramos denominar demandas sociales de la educación universitaria -mayor democratización y universalización de ésta- y las exigencias de calidad que se presentan desde una doble orientación, aquella que emana de los poderes político-económico-productivos -rendición de cuentas, profesionalización, competitividad, etc.-, así como aquella otra que se instala en la cultura social del consumo y que se viene a definir como calidad de los servicios.

De todos modos es necesario profundizar en el entorno del aprendizaje universitario, definido como un ecosistema en el que acontece el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se puede hablar de enseñanza sin hablar de aprendizaje, pero no siempre ocurre que a toda enseñanza le sigue un aprendizaje, por tanto estamos urgido de reencontrar el espacio que se sitúa entre enseñar y aprender en la Universidad, abocando aquella al mejor éxito de éste.

¿Se puede hablar de una Didáctica Universitaria?

En primer lugar habremos de señalar que la Didáctica Universitaria no es distinta de aquella otra Didáctica que se dice con relación a la acción de enseñar en los demás ámbitos educativos, si bien cabrá señalar matices que oportunamente podremos ir anotando. Por tanto los problemas de la enseñanza universitaria no son ajenos a la Didáctica en general, simplemente por tratarse de un nivel educativo con escasa tradición didáctica.

Es verdad que este planteamiento no es aceptado por todos los investigadores, pues hay quienes afirman que la didáctica universitaria necesita una puesta al día para atender al ámbito universitario (Rinaudo y Donolo, 1999), sobre el supuesto de que la Didáctica no atiende al contexto universitario, no da respuesta a los problemas del

profesor universitario, ni a los problemas del aprendizaje del alumno universitario y tampoco atiende bien a las relaciones entre universidad y sociedad.

Tratemos, inicialmente, de analizar estos cuatro supuestos, en esa condición de universitarios, para intentar ubicar a la Didáctica en su justo término con relación a la actividad universitaria en lo que afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es lo que nos ocupa en este momento.

Con relación a lo que hemos denominado contexto universitario cabe señalar que, tradicionalmente, se ha considerado a la Didáctica como la responsable de la metodología, promoviendo para ello derivaciones de las teorías psicológicas y del aprendizaje, de la ciencia en general y de la filosofía y la pedagogía en particular. El objeto de estudio era singularmente el aula, vista desde una relación unidireccional en la que la lección magistral se establece como nexo entre el conocimiento disponible y el aprendizaje del alumno.

Sin embargo, esto no parece muy coherente respecto de algunas de las premisas que pudiéramos considerar con relación a lo que se espera del alumno universitario respecto de su autonomía, regulación de su aprendizaje y desarrollo de capacidad profesional, dado que el modelo de clases, tradicionalmente concebidas, prevé para el alumno un papel pasivo.

Este mismo problema ha sido ya analizado por algunos autores cuando se refieren a las redes telemáticas, en las que es posible la enseñanza a distancia (distancia física), pero incluso sincronizada en el tiempo, versus aquella otra distancia no física, ni temporal, presentándolo como la persistencia de un modelo cultural. La alternativa aquí se presentaría en la oportunidad de resolver el proceso de enseñanza-aprendizaje desligándolo de su modelo tradicional cuya relación se sostiene en un sincronismo espacio-temporal.

No se trata de que el profesor renuncie a su papel relevante respecto de su responsabilidad en la coherencia y unidad de la propuesta educativa, sino de promover que el alumnado asuma la tarea responsable de descubrir el sentido y el valor de lo que aprende a través de todas cuantas lecturas o actividades desarrolla.

Es por tanto que este problema del contexto universitario y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje no se resuelve sólo en la clase como único sistema de interacción alumno-profesor, sino que también están las relaciones institucionales, las tareas investigadoras y aquellas otras de carácter más cultural, relaciones con los ámbitos económicos, sociales y productivos. Se necesita, en definitiva, abordar en plenitud extensiva e intensiva los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje universitarios con relación a los propios fines que identifican a lo universitario en su singularidad.

La cuestión a resolver aquí estaría en determinar qué tiene más valor, unas clases bien organizadas y secuenciadas, pero directivas y jerárquicas, en definitiva, o la disposición de numerosos recursos y oportunidades para el aprendizaje diverso de los diversos alumnos, en interacción constante entre ellos y el profesorado, que no sólo orienta este aprendizaje, sino que tiene la oportunidad de promover investigación pertinente con relación al objeto de estudio.

Con relación al segundo tópico centrado en los problemas del profesor universitario, diríamos que estos son múltiples, pero nos referimos ahora a aquellos que se sitúan en la encrucijada de las contradicciones entre la rutina y la creatividad, la docencia y la investigación..., teniendo en cuenta que crear y producir requiere de una ingente cantidad de energía y esfuerzo, lo que debería orientarnos a promover situaciones en las que se den oportunidades al alumno respecto de su capacidad intelectual, su curiosidad indagadora y su compromiso y responsabilidad con los problemas sociales que nos envuelven.

Resolver de un modo satisfactorio una formación que permita al alumno hacerse una cosmovisión que le sitúe en la realidad de su universo real y actual, así como el papel que a él le corresponde desempeñar en el contexto de la complejidad socio-cultural y político-económica que le toca vivir. Por tanto, habrá de situarse en este contexto la acción didáctica del profesor, que por una parte mantiene el necesario interés y motivación del alumnado respecto del objeto de estudio, pero, por otra, le presenta la realidad en toda su complejidad y las dificultades que conlleva el desenvolvimiento y desarrollo de todas y cada unas de sus problemáticas.

Evidentemente, el problema que se le presenta aquí al profesor es el relativo a cómo compatibilizarlo todo, ser un buen investigador y ser un buen profesor. O, en todo caso, cómo conciliar ambas cosas. Como es obvio, el tiempo es un factor determinante, y si el profesor se dedica a ser buen investigador, y su preocupación es ésta, de dónde sacará el tiempo para preparar sus clases, organizar su programa, etc. En sentido contrario las dificultades no son menores.

Una Didáctica Universitaria tal y como la entendemos nosotros debería preocuparse más de conciliar ambos aspectos, y posiblemente tratar de hallar el equilibrio entre lo uno y lo otro, ver cómo un buen investigador puede ser un buen profesor. Ello nos llevará necesariamente a desarrollar otro concepto, necesariamente ligado a la docencia, desde luego, pero sobre todo a la Didáctica Universitaria, se trata de la tutoría.

Con relación al tercero de los anteriores supuesto, nos referimos a los problemas que tienen los estudiantes universitarios, especialmente aquellos que tiene que ver con el aprendizaje y la naturaleza de este aprendizaje, quizás, como acertadamente señalan algunos autores, por no tener claro qué debe entenderse por ámbito universitario y qué cabe esperar de él.

Lo que realmente interesa aquí es la utilidad del conocimiento vista desde un punto de vista del aprendizaje, tratándose no tanto de cómo orientar la enseñanza, como veíamos más arriba, sino de cómo mejorar los aprendizajes. Aquí la máxima sería *"que los estudiantes universitarios se conviertan en los usuarios privilegiados del conocimiento"*.

Siguiendo el mismo esquema trazado por Rinuado y Donolo (op.cit) diríamos que estas tareas deberían atender prioritariamente aspectos relacionados con la motivación, el esclarecimiento y fijación de metas, diseño y desarrollo de planes de acción, control de los procesos, etc., todos ellos elementos clave del proceso de aprendizaje. La diferencia está aquí en el uso que se hace del conocimiento. Si somos nosotros, los profesores quienes lo utilizamos para preparar nuestras clases, o por el contrario deberían ser los alumnos quienes tuvieran libre acceso al mismo.

Este planteamiento no solo conectaría mejor con las finalidades que supuestamente debe aspirar a resolver el ámbito universitario con relación al aprendizaje de los alumnos, sino que también es cauce de desarrollo de lo que autores de la psicología cognitiva han venido proponiendo en la formulación de sus tesis con relación al papel activo que debe desempeñar el propio alumno una vez alcanzada la etapa del pensamiento formal, principalmente a través de las fuentes directas del conocimiento, que por medio de su lectura está en condiciones de activarse significativamente y ser sometido a crítica en su propio proceso de desarrollo en esa tensión de avance y retroceso a la que nos vemos sometidos en la fase de crecimiento personal.

Parece claro que, en las condiciones actuales, no es posible sostener indefectiblemente el estrecho lazo entre enseñanza y aprendizaje, y mucho menos cuando en nuestras aulas los porcentajes de absentismo escolar son escalofriantes. Por tanto, toda la actividad del profesor como docente, centrada casi exclusivamente en la selección de contenidos, su sistematización, diseño de tareas o propuestas de actividades para los alumnos, tiene en el mejor de los casos una incidencia relativamente directa en el resultado de su aprendizaje, y mucho menos cuando el sistema de control de esos aprendizajes se basa en meras reproducciones o aplicaciones estereotipadas de los que deberían, supuestamente, saber.

Cada vez cobra más sentido la tesis de que lo que cada persona sabe o es capaz de hacer está íntimamente ligado a las estructuras cognitivas y las representaciones mentales que cada sujeto se va construyendo respecto de cada fenómeno o proceso, situación o concepto, interpretado desde las experiencias personales que cada uno ha ido desarrollando en el transcurso de su vida. Por tanto es algo muy personal con elementos escasamente transferibles.

Desde una posición acorde con la Psicología Educativa y del Desarrollo, amparada en las tesis constructivistas, se diría que tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje son caras de una misma moneda, entendiendo que las finalidades de aquella son finalidades de éste. El problema, por tanto, es un problema de reparto de responsabilidades, qué estén dispuestos a asumir los alumnos y qué esté dispuesto a compartir el profesor. Si parece plausible que el alumnado desarrolle su autonomía, su capacidad de reflexión crítica y autocrítica, capacidad para el aprendizaje, etc., habrá que redefinir el papel que corresponde al profesor y cómo lo ejerce desde su responsabilidad en la enseñanza.

Aproximarse a una respuesta creativa de esta necesidad pasa por resolver el problema cultural al que aludíamos inicialmente, romper con las barreras de la directividad, para adentrarse en los procesos horizontales de búsqueda y discusión crítica del conocimiento. Y esto no lo tiene claro todo el profesorado, pues hemos sido educados en una cultura eminentemente oral, directiva, prescriptiva y con escaso margen para la creatividad y nos cuesta, como profesores, dejar esta oportunidad de discrecionalidad al alumnado.

Y aunque es cierto que la estructura orgánica y normada de la institución está pensada para actuar en un determinado sentido, cuyas exigencias son imperativas para los docentes, al mismo tiempo que también el alumnado demanda una respuesta lo más simplificada posible a los interrogantes de qué debe hacer, cuándo lo ha de hacer, cómo lo ha de hacer y cómo debe justificar lo que ha hecho, no es

menos seguro que no podremos mejorar los aprendizajes mientras no se rompan esas cadenas.

Sobre el cuarto supuesto, nos adentraríamos en el análisis de cómo la Didáctica resuelve adecuadamente las relaciones entre universidad y sociedad, se trataría aquí de conciliar por una parte la tarea educativa, entendida como aquella que se orienta a formar ciudadanos en el sentido político del término, y la tarea especializada que se le encomienda como responsable de acreditar a los futuros profesionales.

Tanto en una situación como en la otra, parece oportuno reconsiderar cómo se van a formar los ciudadanos del futuro inmediato de nuestras sociedades, de los que se espera su mayor compromiso en su desarrollo; y si por otra parte no se ha confiado en ellos a la hora de colaborar y corresponsabilizarse en la organización y el desarrollos de sus propios aprendizajes, ¿cómo conseguirán aquella capacidad de compromiso?.

Concluiríamos este apartado señalando que los problemas de la educación universitaria no sólo son problema de la Didáctica, si bien esta está llamada a desempeñar un papel importante. Ocurre también que por la propia complejidad del fenómeno universitario en toda su extensión, y no solo de investigación y/o de enseñanza, se implica todo él en el propio proceso formativo, y de este modo el gobierno de la institución tampoco ha de ser ajeno a esta función. Claro que no nos sirve cualquier modo de gobierno, si bien el peso de lo cultural puede condicionarlo todo.

El problema final del aprendizaje no es sólo problema de la enseñanza, entendida en su sentido más restringido, donde la Didáctica en su acepción más originaria podría tener mayor cabida, sino precisamente en el sentido amplio de su concepción, pues si la tarea de la Didáctica es "iluminar", "hacer visible" el conocimiento, nada hay escrito acerca del mejor modo de hacer posible que se haga esa luz.

Es por tanto en este sentido amplio en el que cabe situar la Didáctica, no en el que atiende al diseño cuasi tecnológico del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en aquel otro abierto, creativo, innovador, de prospectiva, que sólo puede darse cuando se tienen perspectivas de acción de tipo horizontal versus vertical, donde la actividad de tutoría es tan importante como la lección magistral, o los medios cobran un relieve importante, no sólo al servicio de la comunicación del profesor, sino como cauce de información directa o de expresión del propio alumno.

Es en este nuevo contexto en el que las redes telemáticas, las Nuevas Tecnologías de la Comunicación puestas al servicio de la Educación pueden generar otras posibilidades de comunicación educativo-formativa que hasta este momento tenía una mayor dependencia del modelo cultural-oral vigente. Sin embargo, no es menos cierto que nuestra dependencia de este modelo aún es tan importante que corremos el riesgo de trasladar al nuevo rutinas del antiguo, lo que puede condicionar definitivamente su éxito.

Directividad, normación, imposición, itinerarios prefijados, orientación del pensamiento, etc., todas ellas son características que bien pudieran impregnar cualquier tipo de información que se ponga al servicio del alumnado en un contexto formativo, con independencia del medio que se utilice para ello, y desde este punto

de vista la utilización de la herramienta tecnológica pudiera no sólo no ser beneficiosa o neutral, sino carente de todo tipo de valor pedagógico-didáctico, incluso perversa.

¿Qué consideraciones le merece la Enseñanza Universitaria a la Didáctica?

Para poder enmarcar un poco más cómo la Didáctica Universitaria puede contribuir a la excelencia o calidad de la Enseñanza propia de este ámbito universitario, podríamos tratar de abordar algunas dimensiones o características que pueden establecerse como indicadores de tal calidad.

Es verdad que la formación universitaria está llena de contradicciones, tanto entre profesores o alumnado como incluso institucionalmente. Entre los primeros no falta quién sostiene y practica que lo importante en el profesor universitario es su formación intelectual y el aporte científico que hace a su área de conocimiento, es decir su eficiencia y eficacia investigadoras. Por parte del alumnado no es nada extraño escuchar que la universidad poco le ha aportado a su formación profesional, y ahora con los prácticum o las prácticas de empresas, se hace más frecuente oír sentencias en las que se afirma que si realmente ha aprendido algo de su profesión es lo que le ha proporcionado el ámbito laboral.

Por la parte institucional es más frecuente aún que haya una despreocupación por este problema. Los incentivos profesionales desmienten cualquier tesis que defienda ese supuesto interés; basta ver el celo con el que se otorgan los tramos de investigación versus los de docencia. En cualquier caso, las inversiones orientadas a la mejora docente son muy escasas, y las posibilidades de realizar innovaciones tropiezan casi siempre con criterios organizativos insalvables, por ejemplo la distribución horaria, el uso de aulas, la falta de espacios para otro tipo de actividades, etc.

Sin embargo, eso no nos ha de apartar del objeto de nuestro análisis, preocupados por adentrarnos en el conocimiento de la naturaleza, sentido y oportunidad de la enseñanza como tarea universitaria al servicio de una formación que denominamos superior. Y aunque es verdad que son variadas, e incluso contradictorias, las posiciones que se mantienen sobre el particular, no es menos cierto que la enseñanza se presenta como un fenómeno relevante, sobre cuya pertinencia y calidad es posible pronunciarse con rigor sobre la base de ciertos rasgos o condiciones que la caracterizan.

En este sentido Zabalza (1999) propone como metodología de análisis de la enseñanza dar respuesta a los tres interrogantes siguientes:

¿Cuáles son las perspectivas con las que se puede estudiar la enseñanza?

¿Es posible definir qué es la enseñanza?

¿Qué rasgos básicos podríamos asignarle a la enseñanza como identificadores de su pertinencia o calidad?

Naturalezas o perspectivas de estudio de la enseñanza

Cuando tratamos de resolver el primer interrogante es necesario que cuando hablemos de enseñanza sepamos realmente de qué estamos hablando, pues no siempre se habla de lo mismo, los puntos de vista, la intencionalidad, los elementos en juego, el grado de implicación de variables o factores, etc. determinan perspectivas diferentes que es necesario clarificar.

En las revisiones más recientes sobre esta cuestión hay acuerdo casi generalizado sobre la pertinencia de tres enfoques o perspectivas en el estudio de la enseñanza, un enfoque artesanal, un enfoque profesional y un enfoque técnico, todas ellas ligadas, en cierto sentido, con el desarrollo histórico de la didáctica, si bien conviven en la actualidad con un carácter bastante universalizado.

Enfoque artesano es el propio de todo desarrollo que se bate entre la intuición y la experiencia, no cabe duda que es el que originariamente se da en todos aquellos momentos en que se trata de organizar la intencionalidad educativa y cómo esta se traduce a la praxis.

Sin embargo, hay un artesanado actual en la medida en que los análisis o la reflexión personal, por muy organizada y sistematizada que se halle, tienen como único o principal referente la propia práctica. En este sentido, tal y como recuerda Zabalza (op. cit.) todos hemos sido cuando menos hijos o estudiantes, por tanto hemos estado sometidos a influencias de este tipo.

Pero además, en nosotros también se añade otra condición, y es que trabajamos en ello, por tanto, y aún cuando este enfoque sea universal y de algún modo participe de él todo individuo, lo cierto es que el profesorado puede acumular un bagaje mucho más rico, fruto precisamente de una experiencia que no todos pueden aportar, además de la proporcionada por sus compañeros de tarea, sin contar la capacidad reflexiva o de análisis que también puedan acumular algunos profesores.

La microcultura o microculturas que se van generando en los espacios experienciales del profesorado no sólo cuentan con este conocimiento, sino que nutre los pensamientos, las concepciones, los estilos de acción y hasta las formas concretas de comportamiento que desarrolla el profesorado en su condición de docente.

Al igual que ha ocurrido históricamente con este tipo de conocimientos fruto de la experiencia, no ofrecen garantías suficientes para esperar de su aplicación resultados satisfactorios de lo que debería ser una acción sistematizada y rigurosa respecto de los fines que se persiguen. Sobra por tanto intuición e improvisación, y falta, necesariamente, previsión y justificación.

Enfoque profesional es, por el contrario, aquél que se sustenta en principio de acción más racionalizada, cuya actividad se halla regulada por un conjunto de conocimientos específicos fruto de un análisis rigurosos en el que se dan cita conocimientos tanto teóricos como técnicos. Estos conocimientos deberán ser filtrados tanto en su obtención como en su validación, fruto de procesos de investigación.

Como en los demás ámbitos profesionales, en la docencia, desde este enfoque cabe señalar que la identidad del perfil profesional se define de acuerdo con las categorías que caracterizan la actividad docente, para la que se requiere obviamente una formación.

Esta identidad no está claramente definida en el ámbito universitario, lo que no ocurre, por ejemplo, en la enseñanza primaria, para la que el docente sí ha recibido una formación específica; también el de secundaria en muchos lugares del mundo, aunque no sea exactamente este el caso español. El docente universitario recibe una formación específica para el área de su especialidad, pero esa exigencia viene determinada por la dimensión investigadora del docente, y cuando se le reconoce ésta, de forma vinculada se le otorga la de docente.

Es ésta una forma de aproximación al conocimiento que se considera como más pertinente si realmente se pretende mejorar la enseñanza, pues sólo desde un análisis riguroso es posible generar los reajustes precisos para su efectividad.

Enfoque técnico se define como una modalidad altamente especializada más orientada al estudio de la enseñanza que a su ejercicio. Las finalidades básicas que se persiguen con este tipo de aproximación son aquellas que están directamente relacionadas con la mejora de la enseñanza, pero aportando conocimiento sobre la misma, de ahí que tradicionalmente se haya asignado este tipo de conocimientos a las siguientes categorías de especialistas:

- Evaluadores / inspectores
- Investigadores
- Innovadores

Obviamente, este tipo de enfoque no se contradice con el anterior, desde el punto de vista que nos interesa aquí, toda vez que un especialista en Programas de mejoras, por ejemplo, puede ser a su vez, un educador o formador que dispone de conocimientos según se proclama desde el enfoque profesional, además de estos específicos.

De todos modos, nos interesa destacar que nuestra preocupación en este trabajo es profundizar en el desarrollo de una perspectiva de análisis de carácter profesionalizadora, aquella que considera al docente como un profesional de la enseñanza y por tanto éste se esfuerza fundada y fundamentadamente en la mejora de la misma en tanto que docente.

Consideramos, por tanto, que la experiencia personal con ser un elemento clave en el desarrollo profesional no es suficiente si ésta no va iluminada con otro tipo de conocimiento, fruto de una verificación exhaustiva y sistemática de los efectos de nuestras prácticas. El tercer enfoque por no estar centrado en el desempeño docente como actividad, con ser interesante, desborda las pretensiones de la acción educativa en tanto que ejercicio de la enseñanza.

Aproximación semántica al término enseñanza

El análisis del sentido y alcance del concepto de enseñanza es bastante más complejo que las notaciones cotidianas resultado del uso generalizado del término, no solo por referirse a situaciones diversas, sino por hacerse desde puntos de vista

restringidos con relación a esas situaciones pero de un modo limitado. Es decir, la enseñanza, conceptualmente hablando, se resiste a un análisis de lo que ocurre en el aula, por más que esto sea fruto de otras acciones.

Si atendemos a la dimensión de la acción, la enseñanza suele ser considerada como el resultado de tres acciones bien diferenciadas, al menos temporalmente: planificación o fase primera; desarrollo de la intervención didáctica o fase segunda, y acciones posteriores o fase tercera.

De acuerdo con este criterio, el análisis de la enseñanza ya se hace complejo por las numerosas implicaciones que cabe considerar en cada una de estas fases, no solo por la diversidad de opciones que se presentan, sino, sobre todo, por el número de variables a considerar. Vemos de forma sintética estas consideraciones:

Fase de planificación o preactiva es aquella previa a la intervención en la clase, consiste básicamente en la toma de decisiones que definen y organizan, en nuestro caso, el currículum de la asignatura. Esta fase preactiva es tan importante como cualquiera de las dos fases posteriores, por tanto requiere un esfuerzo en su mejor desarrollo, teniendo en cuenta que las decisiones que deberán abordarse aquí están más relacionadas con la intencionalidad educativa, las necesidades o expectativas que se pretenden solventar y los condicionantes que envolverán la acción didáctica.

De acuerdo con Hernández (1989) y Pérez (1994) cabría señalar que esta fase se caracteriza por una toma de decisiones que atiende prioritariamente a los fines educativos de acuerdo con las dificultades reales que es previsible solventar, considerando cómo se ha de hacer, atendiendo prioritariamente a las siguientes variables:

El alumno en su dimensión psico-sociológica: conocimientos, interés y motivación

La asignatura y su estructura, organización de los contenidos de acuerdo con las necesidades del alumnado.

Actividades y tareas desarrolladas por el profesor y el alumnado en el tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Disponibilidad de espacios, tiempo y recursos o medios para llevar a cabo todo el proceso.

Otros aspectos que merecen una consideración especial aquí son aquéllos que tienen que ver ya con el desenvolvimiento en el aula, pero que habrá de ser considerados en esta fase preparatoria, por cuanto las estrategias y los itinerarios decisorios quedan comprometidos por esas previsiones, Así, por ejemplo:

¿En qué medida los objetivos de la asignatura van a ser pactados y consensuados con el alumnado?. Es posible que el profesor quiera reservarse para sí toda esta responsabilidad decisoria, pero si este es el caso también deberá saber que en buena medida se estará comprometiendo el interés, motivación y capacidad de participación del alumnado.

¿En qué medida se puede dar respuesta a las singularidades cognitivas de los alumnos?. Atender esta dimensión pudiera parecer baladí, sin embargo de las posibilidades que el alumnado tenga de decidir cómo quiere desarrollar su proceso

de aprendizaje estaremos facilitándole en qué medida él puede ser coprotagonista de su propio éxito. No faltan situaciones en las que alumnos brillantes han tenido que abandonar sus estudios por incompatibilidad con la disposición de tareas o la directividad impuesta por buena parte del profesorado de una determinada carrera.

¿Cuál va a ser el papel del profesor?. En este sentido, y al margen de la mayor facilidad con la que algunos profesores pudieran sentirse cercanos a los alumnos, todas las investigaciones que han estudiado la relación profesor-alumno, demuestran que el alumnado prefiere a los profesores cercanos y abiertos a sus problemas tanto personales como académicos. Esta confirmación significaría la necesidad de promover y activar la tutoría como espacio importante en el sistema de relaciones profesorado-alumnado.

¿Cómo pretendemos desarrollar los contenidos?. No es suficiente, por parte del profesor, conocer exhaustivamente los contenidos de su asignatura, sino también las estrategias metodológicas mediante las cuales el alumno puede llegar a su dominio. Si bien es cierto que los contenidos pueden ser presentados dentro de una estructura lógica, no es menos cierto que éstos pueden ir apareciendo dentro de esquemas interrogativos, en la solución de problemas, tareas de investigación, etc. Lo importante es precisamente cómo el profesor es capaz de diseñar alternativas al itinerario que puede seguir un alumno para el dominio de aquellos contenidos que son el objetivo referencial de una asignatura.

¿Cómo se relaciona el contenido de la asignatura con los problemas sociales, profesionales, etc.? El desarrollo de una asignatura tiene siempre un componente formal que es preciso salvaguardar, pues forma parte de su estructura lógica. Sin embargo, lo cierto es que los conocimientos más teóricos y académicos siempre tienen un referente vital, ya formen parte del acervo socio-cultural, del ético-moral o del científico-técnico más específico del perfil profesional en desarrollo, por lo que esta relación entre lo académico y la realidad debería establecerse del modo más efectivo y continuo posible.

Segunda fase o fase de intervención didáctica. Es también la fase de la interactividad, por cuanto es en ella cuando puede tener lugar la mayor relación con el alumnado, no solo en la dirección profesor-alumno, obvia cuando se habla de clase, sino porque también puede ser fuente de una tarea más compartida, sobre todo cuando se desarrolla mediante metodologías alternativas a la tradicional, realizando grupos de trabajo o discusión, equipos de investigación, etc. Tienen aquí cabida, por tanto, no solo las clases en sentido tradicional, sino también los talleres, laboratorios, diversidad de modalidades de prácticas o tareas de indagación.

La actividad en esta fase está orientada al desarrollo de conocimientos que pueden ser clasificados en función de los objetivos que persiguen. Así no será lo mismo un conocimiento básico que responda a un contenido esencial de la asignatura, por ejemplo, la fórmula de un compuesto químico elemental, que requiere por una parte disponer del concepto y por otra asimilarlo (memoria), que otro tipo de conocimientos instrumentales básicos o procedimentales. Según esto, se podría tener en cuenta la clasificación ya clásica de Doyle (1978) de las tareas:

- Tareas de adquisición de conceptos, básicamente de memorización.

- Tareas procedimentales, consistentes en adquirir destrezas en el uso o la aplicación de algoritmos; suelen ser instrumentales básicas, por ejemplo el manejo de útiles o herramientas de laboratorio
- Tareas de comprensión, orientadas a transferir conocimientos ya adquiridos a situaciones nuevas o viceversa, es decir, nuevas informaciones situarlas en relación con conocimientos previos.
- Tareas de interpretación, orientadas a utilizar los conocimientos ya adquiridos para desarrollar nuevas explicaciones de hechos o realidades, pero también dar soluciones a nuevas situaciones.
- Tareas de opinión, orientadas a desarrollar capacidad de posicionamiento personal sobre hechos o ideas.
- Tareas de innovación y creación, orientadas a promover en el alumnado la búsqueda creativa de nuevas alternativas o formas de expresión.

Como se desprende de un sencillo análisis de las anteriores categorías de tareas, comprenderemos inmediatamente que la enseñanza universitaria, de forma bastante generalizada, abunda en algún tipo de las mismas, principalmente las dos primeras categorías, y que según investigaciones recientes conllevan que el alumnado decida estudiar sólo con la finalidad única de aprobar, incluso sin necesidad de asistir a clase.

Este problema, muy complejo en su análisis, y también en las vías más pertinentes de solución, tienen su referente más destacado en la crítica que la mayor parte de los alumnos hacen del sistema de apuntes, que no satisface ninguna de sus inquietudes en cualquiera de las dos modalidades que se desarrollen: tanto si el profesor se limita a dictar los apuntes –el alumnado no hace otra cosa que tomar apuntes- como si el profesor decide policopiarles los apuntes, convirtiéndose sus clases en un espacio de simples comentarios sobre los mismos o su mera repetición.

Una opción pertinente con las aportaciones de la Psicología del aprendizaje y las demandas que el propio alumnado realiza sobre el desarrollo de su actividad como estudiante, es aquella que sugiere estrategias alternativas en el desarrollo de esta fase interactiva, y entre las que cabe destacar:

- Ofertar una amplia gama de fuentes de información a las que pueda acceder el alumnado.
- Dedicar menos tiempo el profesorado a tareas expositivas. En todo caso procurar exposiciones muy justificadas y efectivas desde el punto de vista expositivo.
- Desarrollar tareas alternativas que incidan más en el desarrollo personal del alumnado, bien sea a través de actividades individuales o grupales, atendiendo a sobre todo a la autonomía y capacidades del alumno.
- Implementar sistemas de evaluación orientados a la mejora de los procesos de aprendizaje.

Y aunque es cierto que el alumnado universitario debe ser capaz de completar un mínimo de conocimientos y capacidades, acordes con el perfil profesional al que aspira a dominar, no es menos cierto que la forma en la que se llega a este dominio

puede ser muy variada; por otra parte la calidad de los aprendizajes no se mide por cuan difícil les ha resultado adquirirlos a los alumnos, sino más bien por la utilidad que hacen de ellos.

Por ello, algunas medidas que proponemos a continuación no hacen menos merecedores al alumnado de su éxito académico, sino que pretenden cualificar del mejor modo posible su formación, haciéndola más rigurosa, sólida y completa. Entre esas acciones cabe señalar:

- Disponer de una información lo más completa posible de los conocimientos previos que tienen los alumnos con relación a lo que es necesario que aprendan
- Establecer estrategias que permitan una interacción continua entre el profesor y el alumnado.
- Adaptar los procesos expositivos a las necesidades, ritmos y capacidad comprensiva del alumnado.
- Promover aprendizajes de distinta jerarquía, superando los simples procesos de memorización.
- Situar a los alumnos en contextos en lo que sea preciso aplicar los conocimientos de que se trate, promoviendo así fuentes de alto potencial motivador.
- Aceptar y promover el uso de distintas estrategias didácticas, variedad de recursos y medios o fuentes de información.
- Objetivar la información ofreciendo los distintos puntos de vista que existen sobre un mismo hecho, fenómeno o realidad.
- Disponibilidad para con el alumnado, incentivando el uso de la tutoría.
- Facilitar la participación del alumnado, promoviendo actividades en las que se impliquen.
- Promover situaciones en las que el alumnado deba hacer uso de sus capacidades cognitivas más complejas: opinión, creación, innovación, comprensión, etc.

Todo esto nos lleva a la consideración de que, como señala Zabalza (1999), la enseñanza trasciende el ámbito de lo visible y objetivamente cuantificable, pues buena parte de los procesos tienen lugar en la intimidad de los sujetos, que bajo sus particulares percepciones hacen procesamiento de informaciones e interacciones. Por tanto, no posible reducir todo lo que la enseñanza es a lo medible y cuantificable; por lo que será necesario considerar otros aspectos, aún cuando no se pueda resolver por técnicas habituales o metodologías de probado rigor científico.

Hay por tanto aspectos de la enseñanza que se escapan a esa posibilidad de control, que no pueden aparecer en los listados de indicadores que sirven habitualmente para establecer rankings de calidad o comparar rendimientos de facultades, profesores o asignaturas.

Precisamente, y en el mismo sentido, este mismo autor señala que la acción de los profesores no es el único referente de la calidad de enseñanza, por cuanto depende de un amplio conjunto de condicionantes tanto de carácter estructural como organizativos o materiales.

Esto nos ha de llevar a considerar que cuando se quiere entrar a valorar la calidad de la docencia no es suficiente con centrarse exclusivamente en los docentes, y mucho menos en una consideración de su actuación individual. Lo que los docentes hacen viene ya condicionado por lo que pueden hacer, y esto en un amplio margen lo definen las condiciones institucionales en las que operan, demarcado por los fines, programas, organización, recursos, normas, y hasta estilos y formas de pensamiento.

Pero claro, también aquí los estudiantes tienen una influencia determinante, pues cuando se habla de calidad de la educación no sólo se hace desde el punto de vista del docente toda vez que la calidad del resultado se halla precisamente en los resultados del aprendizaje, que compete a los alumnos; y éstos no lo aprenden todo en la institución educativa, tienen horario de estudio personal, aprenden fuera de la universidad, en definitiva están sometidos a otro tipo de influjos y no sólo a la de los docentes universitarios. No faltan autores (Entwistle y Tait, 1990) que afirman que los ambientes extraescolares del alumnado universitario llega a tener tanta influencia en los resultados del aprendizaje que es superior, incluso, que a la ejercida por los propios docentes.

¿Podemos, entonces, hablar de calidad de la enseñanza universitaria?. Si es así, ¿en qué condiciones?

La cuestión que aquí se plantea no es fácil, y numerosos autores han ensayado análisis meticulosos que les llevasen a identificar aspectos o variables relevantes que sirvieran para distinguir enseñanza de calidad de aquella que no lo era. Marsh (1987) llegó a identificar nueve aspectos, y el profesor Zabalza (1999) ha concluido una relación en la que se identifican hasta 10 rasgos que pudieran estar en sintonía con una propuesta integradora de aquello que se pudiera entender por calidad.

Nuestro trabajo aquí es mucho más modesto, y partiendo de las evidencias empíricas que numerosos trabajos han puesto de relieve, hemos tratado de establecer aquellos criterios que pueden servir de orientación en la mejora de la calidad de la enseñanza, y para ello optamos por definir una integración de las aportaciones de Marsh y Zabalza.

1. *Diseño curricular de la propuesta formativa.* Aunque es cierto que nuestras propuestas educativas hallan algún referente escrito de lo que se pretende: Plan de estudios, Programas de asignaturas, etc., lo cierto es que con frecuencia todos estos documentos no han llegado a alcanzar una propuesta de carácter curricular, en el que de forma articulada se considere la intencionalidad formativa en su integridad.

También se podrían considerar los Proyectos Docentes en los concursos de acceso a Titularidades o Cátedras como una propuesta de esta naturaleza; sin embargo lo cierto es que en la mayoría de las ocasiones acumulan varias limitaciones, siendo dos de las más graves las siguientes:

- Son de carácter individual y no están obligados a ser reflejo de un planteamiento institucional de carácter más amplio e integrador.

- Casi siempre se centran en la estructura formal de la materia y su epistemología, incluyendo prioritariamente dimensiones propias de la investigación. Los planteamientos docentes, desde una perspectiva didáctica, son deficitarios, y en contadas ocasiones esta dimensión didáctica se consideran en toda su naturaleza y con rigor.

Esta iniciativa curricular tiene al menos tres referentes o niveles distintos de concreción; aquél que hace referencia al Plan de estudios propiamente dicho, responsabilidad de la Facultad o Centro de Formación; un segundo nivel que compete a los Departamentos implicados con sus respectivas áreas, y un tercer nivel, mucho más concreto y específico que afecta a los profesores responsables de todas y cada una de las asignaturas.

Sobre las características de un documento de esta naturaleza ya nos hemos referido en anteriores trabajos (Pérez Pérez, 1999), y responde principalmente a los siguientes criterios o principios:

- *Principio de la planificación o previsión*, toda vez que escribir un documento obliga a prever las acciones y sopesar la oportunidad de lo planificado, tanto en su conjunto como en cada uno de sus apartados.
- *Principio de la publicidad*, en el sentido de que los proyectos escritos son más fáciles de hacer públicos, no solo por las ventajas de ser sometido a la crítica, sino también por la de darlo a conocer.
- *Principio del compromiso*, pues lo que se explicita en un documento se asume como propio, y al hacerse público sus autores asumen una responsabilidad evidente, tanto por lo explicitado como por lo ausente en la explicitación.
- *Principio de la corresponsabilidad y viabilidad*. Cuando un diseño de esta naturaleza es asumido no solo por cada profesor individualmente considerado, sino que también forma parte de las previsiones institucionales de un Centros o Departamentos, hay una solidaridad compartida / compromiso institucional en la búsqueda del éxito de la propuesta, asegurándose, asimismo, una viabilidad con la dotación oportuna de recursos.

Claro que esto no es habitual que se realice en el ámbito universitario, al menos para la docencia, si bien ello no contradice que debiera ser así. De hecho hay otras tareas universitarias que gozan de un mayor rigor a la hora de acometerlas, y de hecho se exige que así sea habitualmente, caso de la investigación, por ejemplo.

2. *Relevancia e interés de los contenidos: su selección*. En todo diseño curricular, un elemento clave es el de los contenidos, que no solo han de tener relevancia objetiva respecto del objeto de estudio, sino también interés desde un punto de vista educativo, interés que afecta sustantivamente al discente, por cuanto han de ser cauce de su motivación, interés socio-profesional, por cuanto forman parte de una formación profesional de calidad que revertirá en un desempeño profesional de influencia en la

sociedad, e interés desde la arquitectura del conocimiento y de la propia disciplina o asignatura.

El profesor tiene que ser capaz de desarrollar un mapa conceptual de su asignatura con todo sus referentes sustantivos, aquellos que vertebran la estructura conceptual y del conocimiento disciplinar, pero que también siente las bases de los aprendizajes que el alumno debe realizar con relación al área disciplinar o al perfil profesional, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo, la capacidad de los alumnos, y el éxito esperable en el proceso de la formación del alumnado.

Ni será posible dar toda la materia deseable desde una perspectiva ideal, ni habremos de conformarnos con un edulcorante paseo informativo respecto de la estructura conceptual de la asignatura; entre un extremo y otro caben posiciones medias muy sensatas, que no sólo enfatizan el rigor con el que se ejerce la enseñanza, sino que cimientan el éxito de la formación de los alumnos.

Esto, desde una perspectiva de la didáctica, nos llama la atención de varios aspectos que no siempre tiene claros muchos miembros del profesorado, entre los que destacamos los siguientes:

- Las aportaciones explicativas del profesorado son y deben ser relevantes, por tanto no basta disponerle la información al alumnado.
 - Complementariamente a la diversidad de la abundancia y diversidad de información de calidad, la tarea del profesor es imprescindible, por tanto no debe ser reemplazada por ningún medio, menos aún en esta era tecnológica.
 - El alumnado debe realizar un esfuerzo acorde con la naturaleza de la disciplina, en consecuencia deberíamos evitar aquellos extremos igualmente indeseables, derivados de situaciones en la que, o bien se pone al alumnado ante una situación de inseguridad total o bien se le facilita el aprobado mediante un criterio blando como puede ser un comentario, la lectura de un libro, una pequeña actividad de ensayo, etc.
 - En este sentido, podríamos desconfiar igualmente de aquel profesor que dispone de un amplio programa e intenta abordar todos lo temas, incluso con numerosas fuentes complementarias, como de aquel otro que despacha una asignatura con apenas unas decenas de folios en apuntes.
 - La selección de contenidos debe ser complementada con una acorde comunicación, mediante la cual se establezca una continuidad empática entre profesor y alumnado, en la que las diversas aptitudes y conocimientos del alumnado adquieran un sentido y desarrollo integrados.
3. *Conjunto de recursos disponibles para los estudiantes.* Esta dimensión hace referencia sustantivamente a cómo se le prepara el itinerario al alumnado, y que halla su imagen en la metáfora del guía turístico. El profesor no solo ha de ser un selector-explicador de los contenidos, sino

que tiene la oportunidad de ser el guía, por excelencia, del proceso de descubrimiento y aprendizaje del alumnado.

La ocasión se le presenta cuando tiene la oportunidad de diseñar, evaluar y seleccionar todos aquellos recursos o materiales que sirven de apoyo al alumnado, ya sean artículos, ensayos, dossiers de actividades o tareas y cualquier otro tipo de material susceptible de prestar apoyo o ser guía en el proceso de aprendizaje.

Este tipo de materiales y recursos son más necesarios cuanto mayor diversidad y número de alumnos tengamos en nuestras clases. Desdichadamente, en España nuestras clases, salvo excepciones, son masificadas; es raro salvo en algunas carreras encontrarse con grupos inferiores a 20 o 15 alumnos, siendo lo más habitual que rondan el centenar, incluso varios centenares en muchas universidades o facultades.

Aunque Zabalza (op.cit.) al hablar de estos materiales propone la necesidad de desarrollar “guías de aprendizaje” como expresión o resultado del contenido y la organización de los mismos; nosotros proponemos más bien una “guía didáctica” en el sentido que la orientación del profesor sea potencialmente práctica para el aprendizaje del alumnado, en todo caso éste debe conformar su propia guía de aprendizaje a partir de aquella otra.

Algunos elementos relevantes a tener en cuenta en el desarrollo de una guía de esta naturaleza, consideramos que son los siguientes:

- Prerrequisitos exigibles al alumnado para asegurar un proceso exitoso, esto es dejar claro al alumnado qué debe saber como punto de partida. A partir de aquí se le puede proponer al alumno itinerarios acordes con su situación.
- Explicitar los referentes clave de cada tema, resaltando aquello que es más fundamental o decisivo en el proceso de aprendizaje, de cara a que el alumnado centre ahí más su atención.
- Ordenar, seleccionar, ilustrar, aclarar, sintetizar informaciones, etc. de suerte que el alumnado economice tanto su tiempo como esfuerzo. Esto no habrá de estar en contradicción con la necesaria autonomía y capacidad de indagación, búsqueda de información e investigación que el alumnado deberá desarrollar.
- Establecer el tipo de actividades, tareas o prácticas acordes con los contenidos desarrollados en la asignatura con relación a cada tema, siempre orientados a reforzar el aprendizaje, mejorar la comprensión y/o aplicar lo aprendido, acorde con las opciones personales que cada uno de los alumnos o alumnas puedan adoptar.
- Fuentes bibliográficas, reseñas, fuentes de información, sitios Web, etc. que le pueden servir para completar información o profundizar más en el conocimiento de aspectos específicos de potencial interés para el alumnado.
- Actividades, ejercicios o tareas de auto-evaluación, que el alumno puede realizar con el fin de guiarse en su propio aprendizaje

Tal y como recuerda Zabalza (op. cit.) lo importante aquí es evitar la simplicidad de los procesos de aprendizaje en el alumnado universitario, superando por una parte la única dependencia de los apuntes o de las explicaciones de clases, y, por otra, lo que es más grave todavía, que los alumnos tengan como referente único las fotocopias de los apuntes de sus compañeros.

4. *Organización del espacio de la actividad formativa.* Aunque es este un aspecto que es considerado en todo análisis o diseño que se haga del currículo, lo cierto es que no siempre se le da la misma amplitud, pues mientras algunos lo restringen sólo a las condiciones ambientales en las que se desarrolla la enseñanza –dimensión didáctica, sin duda- otros le dan una acepción más amplia, situándola en el espacio en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando tanto espacios del profesorado como de alumnado, obviamente también el que comparten en la clase. Nosotros le damos aquí un valor más universal, y por tanto lo definiríamos como un “espacio de naturaleza ecológica y de carácter integral”.

Son numerosas las razones que se podrían aducir aquí con relación a los espacios envolventes del proceso de formación, que atiende tanto al espacio físico como al temporal, también a los recursos en cuanto a su existencia, estado de uso, abundancia, disposición, etc. o así como a otras dimensiones físicas, tales como la temperatura, humedad y otras variables ergonómicas. La distribución, organización, movilidad, facilidad para la interacción social, etc. son otras variables de estimable contribución a generar climas de calidad que afectan a los estados de “bienestar y satisfacción de las personas implicadas en el proceso”. En algunas universidades americanas se cuidan tanto estos detalles hasta el punto de llevar a las aulas viandas y bebidas, por ejemplo (claro que los climas tan distendidos se dan sólo en ambientes de reducidísimo número de alumnos, que no es nuestro caso).

Los espacios no sólo tienen dimensiones físicas, sino que afectan a las percepciones del alumnado, influidas tanto por la posición y ubicación que adopta en los mismos, sino también por la identificación personal con ellos, en los que la distribución, decoración, calidez ambiental, relación social, situación entre compañeros, etc., dan un significado especial y específico a las dimensiones espacio-organizativa.

Obviamente, aspectos relativos a la amplitud y número de aulas, su mobiliario, características o disposición, existencia de recursos de uso flexible, las propias normativas sobre la forma de acreditar la docencia o la presencialidad, etc. son elementos todos ellos que facilitan o entorpecen la creación de este ambiente de calidad.

5. *Metodología didáctica.* Es otro de los elementos que en la ortodoxia de cualquier planteamiento didáctico resulta de obligado tratamiento. Sin embargo, no siempre se alude a la metodología con el mismo grado de rigor y mucho menos se refiere a un concepto unívoco, sino que más bien trata de dar respuesta a un amplio campo semántico que acoge o integra

dimensiones de la práctica educativa que definen el “estilo” con el que es desarrollada.

Sin embargo diríamos que en el ámbito universitario, como práctica, la metodología es bastante uniforme dentro de la diversidad que impone el propio profesorado y las áreas de conocimiento, por cuanto la “lección magistral” continúa siendo el referente metodológico de la forma de hacer.

Aunque en otro lugar (Pérez, 1994) hacíamos una clasificación de numerosas técnicas y criterios metodológicos de utilidad didáctica, conviene señalar que en un sentido genérico son limitados los ámbitos que delimitan la dimensión de la metodología, resolviéndose en los ejes que se definen en las polaridades siguientes:

- Lección magistral (grupo) / estudio independiente.
- Trabajo en grupos pequeños / sistemas de auto-instrucción
- Tareas de laboratorio / supervisión de actividades.

En realidad esos tres ejes, que pueden conformar un sistema tridimensional no es raro que se definan con intensidades máximas en alguno de sus extremos, de suerte que sólo la polaridad de un eje se manifiesta, estableciéndose en la realidad infinitas posibilidades, hasta establecer un continuo entre la lección magistral (máxima pasividad del alumno, máxima dedicación directa del profesorado) hasta el estudio independiente (mínima pasividad del alumno, mínima implicación directa del profesorado).

En cualquier caso, y de acuerdo con el análisis que propone Zabalza (op. cit.) podríamos señalar aquí algunas consideraciones con relación a la metodología y las implicaciones que este componente curricular establece con relación a los contenidos, el profesor y el alumno. Veamos esquemáticamente cómo:

- *Con relación a los contenidos.* Si se da una orientación más conceptual o investigadora. El tipo de relaciones que se establece entre contenidos queda comprometida.
- *El grado de dependencia-independencia del alumno.* Se diría que en ambientes poco numerosos la independencia se hace más posible, mientras que en los grupos grandes se resalta la dependencia, toda vez que se instalan más mecanismos de control o se incrementan las guías de acción.
- *Los sistemas de interacción que se establecen:*
 - *Entre profesor y alumnado.*
 - *Entre los propios alumnos*
 - *Las relaciones externas, sobre todo de los alumnos.* Hay aquí muchas posibilidades, desde los intercambios con estudiantes de otras universidades, incluso extranjeras, hasta la realización de prácticas en empresa, visitas, etc. Obviamente estas oportunidades deberá promoverlas y asegurarlas la institución.
- *Mecanismos de apoyo y exigencia.* Por una parte es obligación facilitar al alumnado aquellos apoyos que faciliten su éxito formativo, entre cuyas acciones caben las “*guías didácticas*” y / o

los materiales de apoyo, por ejemplo. Pero en otro sentido también es una exigencia del nivel universitario que el alumnado rinda cuentas de su aprendizaje, y para ello los “*contratos de aprendizaje*” pueden ser una alternativa válida cuando están bien diseñados y se ajustan a las posibilidades reales de llevarlos a cabo.

- *Los grados de implicación o participación de los estudiantes* en aspectos que tienen que ver con las actividades, la utilización de recursos o el empleo de técnicas específicas.
- *Combinación efectiva de técnicas o graduación metodológica*, que facilite al alumnado adentrarse en la complejidad de los conocimientos y aprendizajes a que, necesariamente, habrá de llegar como etapa avanzada de su formación. Algunos autores señalan aquí tres fases por la que pasa todo universitario en el proceso de aprendizaje; una primera de simple descubrimiento, una segunda de precisión o concreción y la tercera de carácter más bien generalizador.

6. *Implementación de recursos didácticos y de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación.* Es este un tema de gran actualidad en el ámbito universitario toda vez que el desarrollo de la informática no solo posibilita y da facilidades al profesorado en el desarrollo de sus tareas habituales, sino que por su integración social, los alumnos se ven sometidos a una nueva exigencia, la alfabetización audiovisual e informática, estando más extendida la exigencia de la segunda.

Hay, por tanto, dos aspectos aquí a considerar: uno el de la incorporación de los nuevos recursos y Tecnologías de la comunicación como objeto de estudio y otro el que afecta a la enseñanza en tanto que esos elementos se convierten en mediadores comunicativos.

Con relación al primero de los aspectos nos interesa destacar tres dimensiones importantes:

- Que el alumnado requiere en su proceso de formación incorporar los conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan incorporar como herramientas de su profesionalidad los medios tecnológicos actuales, superando al mismo tiempo cualquier reserva sobre su uso.
- Que la universidad como espacio formativo deberá asumir entre sus tareas de esta naturaleza la responsabilidad de formar al alumnado en el uso de esas tecnologías, facilitando de este modo una mayor democratización en su uso, que de otro modo solo quedaría a expensas de las posibilidades individuales o de cada familia.
- Que la formación en estos medios no sólo ha de referirse a la capacidad de uso, adquiriendo destrezas para su manejo, sino desarrollando un espíritu crítico respecto de su incorporación en la sociedad, y el uso ético que de ellos se hace, pues cada medio que se incorpora, a la postre no deja de ser un nuevo instrumento de dominación.

Con relación al segundo, nos referiremos al potencial mediador del que puede disponer el profesorado tanto en la acción misma de presentar la información directamente como indirectamente. Así, el diseño de materiales de apoyo para las explicaciones, presentación de diapositivas, por ejemplo, no deja de ser un medio que puede contribuir a dinamizar y amenizar la exposición. Pero tampoco habrá de permitirse que el medio desplace al discurso y a su contenido. Es decir, con ser muy importante, por ejemplo, una animación en Power Point, lo realmente relevante aquí es el contenido.

Como se puede apreciar éstas no son más que algunas de las puntualizaciones que estableceríamos inicialmente con relación a la implementación de las Nuevas Tecnologías, quedando muchas otras que podrán ir reconstruyéndose a medida que conocemos mejor su uso y potencialidades.

7. *Tutoría y atención personalizada de los alumnos.* Aunque en el desarrollo de los apartados anteriores ya hemos señalado algunas puntualizaciones respecto a las relaciones a establecer entre profesor y alumnado, dejamos para un apartado específico aquel tipo de relaciones más personales, como veremos, que tienen que ver con lo que podríamos encuadrar en la acción tutelar, aquella tutela que corresponde al profesor en su condición de tutor, cuyas caracterizaciones nos proponemos desgranar a continuación.

En primer lugar conviene señalar que la función tutelar viene dimanada de la responsabilidad que se le asigna al profesor al indicársele su condición de tutor, a la que normativamente dedica una parte nada despreciable del tiempo considerado lectivo. Claro que cuando hablamos de tutoría se entrecruzan aquí aspectos de naturaleza muy diversa, que responden no solo al proceso de aprendizaje de una asignatura, pues quedan empañados por cuestiones de naturaleza personal y profesional.

Ante esta tesitura, no faltan profesores que mantienen una disposición ajena a este tipo de intervención toda vez que consideran que su misión queda exclusivamente encuadrada en lo que se refiere a la formación específica de un área de conocimiento. Pero con esta posición se desconsidera que los profesores somos expositores en el aula, y de nosotros no es posible detraer de modo aislado y en su pureza el contenido de la ciencia.

Las imágenes que los estudiantes se han hecho sobre la tutoría cabría señalar las siguientes:

- ◆ La de aquellos profesores que sólo atienden reclamaciones
- ◆ Aquella otra en la que el profesorado completa alguna explicación particular de los estudios.
- ◆ La del profesor que enfatiza su saber en la interacción con grupos muy pequeños de estudiantes.
- ◆ La que atiende los intereses y necesidades o expectativas personales del alumnado

- ◆ Aquella que incluye la percepción más sutil de problemáticas de carácter emocional, social o profesional del estudiante, que facilite su encauce con cierto grado de previsión.

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, cabe señalar algunas funciones de la tutoría, entendiéndolas como relevantes en el proceso de desarrollo, enriquecimiento formativo, del estudiante. Estas son:

- ◆ *Disponibilidad*, entendiendo por tal no sólo estar en disposición de atender al alumnado cuando éste lo demande, sino con un cierto grado de anticipación y post-acción. Se trata de ir más allá de las exigencias normativas, atendiendo con generosidad las necesidades del alumnado.
- ◆ *Creatividad*, ofreciendo a los alumnos nuevos espacios de intereses, aportándoles nuevos puntos de vista, generando retos novedosos y creativos para el alumnado.
- ◆ *Comunicabilidad*, obviamente si estamos bordando cuestiones de enseñanza, más aún de relaciones orientadoras, la comunicación se da por hecho, sin embargo nos referimos aquí a lo que podríamos denominar denotación comunicativa o metacomunicación, es decir un análisis más fino del modelo de comunicación que estamos desarrollando, en aras de la mejora de ésta y resolver situaciones de incomprensión o dificultades comunicativas que con frecuencia se dan en el desarrollo de la interacción profesor-alumnado.

8. *Coordinación entre el profesorado*. No faltan aquí autores que establecen una relación directa de la calidad de la enseñanza con el grado de coordinación que se establezca entre el profesorado, de ahí que una dimensión sustantiva de esta coordinación sea el currículo formativo de los estudiantes, y que podríamos establecer en varios niveles de acción conjunta: centro, departamento, área, etc.

En los distintos estudios realizados sobre las ventajas de una coordinación eficaz entre el profesorado se han desarrollado inventarios de tareas, ámbitos o aspectos susceptibles de ser objeto de coordinación con incidencia directa en la calidad, destacamos las siguientes:

- Contenidos de un curso, atendiendo a la especificidad de las áreas y a la necesaria interdisciplinariedad.
- Aspectos organizativos del curso
- Dimensión curricular de las materias, finalidades, contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc.
- Preparación de materiales y recursos de apoyo
- Desarrollo de la acción de la tutoría
- Aspectos relacionados con el contenido de las prácticas, practicum, relaciones con el mundo laboral, etc.
- Ejercer de supervisor o mentor en las actividades de sus compañeros, procurando así referentes más objetivos del modo de proceder de cada uno de nosotros.

Sin embargo, las cosas no son tan fáciles, hay una cultura de individualismo muy arraigada en nuestras instituciones educativas, que afectan sustantivamente a la universidad, si bien no es ajena en los demás ámbitos del sistema educativo. Aquí viene fomentada además por el propio modelo de desarrollo profesional y la verticalidad del sistema de relaciones entre el personal docente.

9. *Evaluación.* Es, sin duda, este otro aspecto o dimensión de la actividad docente que está llena de complejidad que será necesario resolver en aras de esa mejora de la calidad que pretendemos. En primer lugar conviene diferenciar entre evaluación formativa y evaluación sumativa, o lo que es lo mismo, mientras que aquella evaluación está más orientada a la mejora de los aprendizajes del alumnado, esta otra sirve como referente en el proceso de acreditación; ambas son compatibles pero tienen finalidades bien distintas.

No trataremos aquí de la ambigüedad con la que es tratado este aspecto en el sistema educativo y especialmente en la universidad, donde los criterios entre profesores son tan dispares que es hasta posible que no haya ni un solo elemento en común. Pero, como digo, no vamos a hablar de ello aquí, nos interesa más adentrarnos en las finalidades funcionalidad de la evaluación.

Podríamos afirmar que la evaluación es el talón de Aquiles de la enseñanza, así como esté diseñada nuestra evaluación, así podríamos pensar cómo está diseñada nuestra intervención docente.

Ya no solo se trata de aquellas consecuencias académicas o administrativas en caso de suspenso-aprobado, incluso de nota alta o baja, todas ellas con repercusiones en los ámbitos profesional, económico o social, sino de otros elementos más sutiles ligados a la dimensión emotivo-cognitiva de los sujetos, que afectan tanto a su personalidad con relación a la motivación, interés, o autoestima, como al núcleo social que lo cobija, especialmente el familiar.

Profundizar en la mejora de los procesos evaluativos es también profundizar en la calidad de la enseñanza y su dimensión didáctica, el abrir alternativas a los exámenes convencionales, incorporando otras estrategias que permitan abordar aspectos como la creatividad del alumnado, sus iniciativas, la autonomía, etc. Así dossiers, diarios portafolios, descripción de tareas o procedimientos, etc. son fórmulas que debidamente integradas dan otras dimensiones al valor de la evaluación, permiten descubrir y conocer mejor qué sabe y cómo lo sabe el alumnado.

10. *Autovaloración y contrastes de calidad.* En realidad es esta una dimensión más amplia que una simple valoración personal, y trata de revisar todo el proceso, claro que desde el punto de vista de la responsabilidad del docente, cuya actividad no queda circunscrita al hecho mismo de la enseñanza, o como se define en didáctica, al acto didáctico.

En la literatura pedagógica hay abundancia de referentes que ponen en cuestión las deficiencias de un sistema técnico de intervención en el que se

atiende a una estructura lineal de acción basado en el esquema de *objetivos-diseño-acción-resultados*.

Por el contrario, un diseño de Programas de carácter curricular, el itinerario es relativamente más complejo, y consecuentemente más rico. La acción planificadora da comienzo con un análisis o diagnóstico de necesidades, que si bien en el ámbito universitario queda muy limitado cuando se circunscribe al ámbito de intervención desde una asignatura, no por ello deja de ser pertinente; siguiéndole la planificación propiamente dicha, que se orienta a la acción-ejecución, es decir no basta una previsión de acción, sino que debe contemplar su ejecución efectiva; continuando todo ello en unos resultados que remiten a una evaluación-revisión diagnóstica y propuesta de mejora del nuevo plan.

En definitiva las planificaciones no se agotan en la obtención de resultados, sino que todo el proceso queda sometido a una revisión que revierte en el necesario reajuste de todo el sistema con la finalidad de mejorar tanto el propio proceso como de aquéllos. Este afán de optimizar, basado en criterios de calidad, no se agota en la obtención de unos resultados esperados, sino que trata de revertir en una mejora de las expectativas respecto de las acciones futuras.

Tal y como señalan Villa y Morales (1993:119) *"la autoevaluación es útil cuando se realiza como complemento de otros medios, cuando se desarrolla en un ambiente no represivo ni punitivo; cuando se llega a interiorizar como necesidad personal del profesor, lo que le llevará a una búsqueda constante para mejorar su actuación como profesor, y cuando favorece un clima de intercambio, análisis común entre colegas"*

Una síntesis reflexiva final

Aunque tendremos ocasión de discutirlo, no querría dejar en el aire los aspectos anteriores, reconduciéndolo por tanto a una breve y concisa síntesis final en la que se definan cuáles podrían ser los objetivos de la enseñanza universitaria de calidad, y qué papel le cabe al profesor en un ambiente cada vez más impreciso, pero modelado por el papel de las Nuevas Tecnologías y la Informática.

Los objetivos

Así pues, y en la conjunción de los ideales que históricamente se han conformado con relación a lo que debería ser la enseñanza universitaria, formulamos a modo de síntesis provisional alguno de los objetivos que podríamos reclamar en esa convergencia a la que hacíamos mención. Y dado que están llamadas a conjugarse dimensiones de lo personal, profesional y académico-científico, abordemos los objetivos por este orden:

- *Objetivos de orden personal.* Son aquéllos que se centran en el desarrollo del individuo como persona y como miembro de la sociedad; por tanto atienden aquellas dimensiones que orientan al sujeto en el ajuste de su personalidad, promueven su

autonomía en el aprendizaje y desarrollo, favorecen su integración social con el desarrollo de habilidades de esta naturaleza, promueven su dimensión política, ética y moral.

- *Objetivos de orden socio-laboral.* Orientados a la integración económico-laboral en los contextos sociales del mercado de trabajo, en ámbitos cambiantes y de fuerte competencia en un mundo globalizado, o de amplios mercados.
- *Objetivos de orden académico-científico.* Son aquéllos que están centrados en el desarrollo de la dimensión académica de los correspondientes estudios a través del Plan de la Carrera y de las asignaturas.

Las variables metodológicas y las nuevas tecnologías

Con la intención de ser coherentes con las consideraciones que sobre una enseñanza de calidad hemos desglosado más arriba, teniendo en cuenta el papel que pueden desempeñar las nuevas tecnologías de la comunicación y especialmente las redes, pensamos que puede ser oportuno recordar algunos principios que debieran estar presentes a la hora de diseñar y planificar nuestra intervención educativa:

- Los medios en general e Internet en particular generan un espacio informativo-formativo que desplaza y prescinde del profesor como único agente de formación.
- La disponibilidad de recursos tecnológicos al servicio de la comunicación flexibiliza ésta, haciéndola potencialmente más presente en el tiempo y en el espacio. Se incrementan así las posibilidades de comunicación con fines formativos.
- La incorporación y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación no pueden servir para desplazar discursos jerárquicos del profesor por otros discursos jerárquicos de la tecnología. El papel activo del alumno debe ser considerado y reconsiderado en el desarrollo de su autonomía formativa.

Referencias Bibliográficas

- [Cab00] Cabero, J.; Martínez Sánchez, F. y Salinas Ibáñez, J. (coord.). "Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías para La Formación en el Siglo XXI". Edutec. Murcia, 2000
- [DeP98] De Pablos Pons, J. Y Jiménez Segura, J. "Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación". Cedecs Editorial. Barcelona, 1998.
- [Ded98] Dede, C. "Learning with technology". ASCD. Virginia (USA), 1998
- [Doy78] Doyle, W. "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness". In Shulman, L.J. (ed.) Review of Research in Education. A.E.A., Peacock Pub. Inc Itasca. Illinois, 1978

- [Ent90] Entwistle, N y Tait, H. "Approaches to learning, evaluation of teaching and preferences for contrasting academic environments". *Higer Education* (19:169-194), 1990
- [Fer99] Fernández Pérez, M. y Zabalza Beraza, M. A. . "¿Qué caracteriza la calidad de los docentes y de la docencia universitaria?. Los docentes y la docencia". I Simposio sobre la Docencia Universitaria. (2-4 de diciembre). Santiago de Compostela, 1999
- [Gar01] García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (Coor..) "Didáctica Universitaria". La Muralla. Madrid, 2001.
- [Gon99] González Tirados, R. M^a. "La formación didáctica del Profesorado universitario. ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años?". I Simposio sobre la Docencia Universitaria. Santiago de Compostela, 2-4 de diciembre 1999.
- [Gro97] Gros Salvat, B. "Diseños y Programas Educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software". Ariel, Barcelona, 1997
- [Gro00] Gros Salvat, B. "El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza". Gedisa, Barcelona, 2000
- [Har00] Harasim, L.; Hiltz, S.R.; Turoff, M., And Teles, L. "Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red". Gedisa. (original: Learning Networks, 1995). Barcelona, 2000.
- [Her89] Hernández, A. J. "Metodología Sistemática en la enseñanza universitaria. Un proyecto de integración ecológica y pedagógica". Narcea. Madrid, 1989
- [Her89] Hernández, P. "Diseñar y enseñan. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente". Narcea-Ice de la U. de La Laguna. Madrid, 1989
- [Mar87] Marsh, H.W. "Students 'evaluations of university teaching' research methods, methodological issues, and direction for research". *International journal of Educational research*, 11(3) 1987
- [May94] Mayo A. & Lank E. "The Power of Learning. A guide to gaining Competitive advantage". Camp Road, IPD House. London, 1994.
- [Per94 a] Pérez Pérez, R. "El Currículo y sus componentes. Una perspectiva Integradora". Oikos-Tau. Barcelona, 1994
- [Per94 b] Pérez Pérez, R. "Proyecto Docente de Didáctica General"., Inédito. Universidad de Oviedo, 1994
- [Per99] Pérez Pérez, R. "Proyecto Docente de Organización Escolar". Inédito. Universidad de Oviedo, 1999
- [Per00] Pérez Pérez, R. "Comunicación y Medios Tecnológicos en Contextos Escolares". *Aula Abierta*, 76 (29-59) 2000

- [Rin99] Rinuado, M^a C. y Donolo, D. "Didáctica Universitaria. ¿réquiem u obertura?". I Simposio Internacional de Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela, diciembre de 1999.
- [Soc00] Socorro, P. y Galiatsatos, J. "Internet". MAEVA Madrid, 2000
- [Vil93] Villa, A. y Morales, P. "La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos". Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 1993
- [Zab00] Zaballa Pérez, G. "Modelo de calidad en educación Goien. Camino hacia la mejora continua". Universidad de Deusto. Bilbao, 2000
- [Zab99] Zabalza Beraza, M.A "Coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria: qué caracteriza al profesor y a la enseñanza de calidad". Simposio Internacional de Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela, diciembre de 1999.