

«Se nota que sabe pila... pero no le entiendo nada». Acerca de la necesidad de cambios en las aulas universitarias

Julia Leymonié Sáenz*

«Este siglo de la incertidumbre se adelantó a su propio tiempo y apenas estamos empezando a sentir sus efectos de la nueva racionalidad. La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con esa racionalidad que empieza a manifestarse a través de la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de estas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación de información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas de las que se emplean, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad...»

Miguel Ángel Escotet, 2002.¹

* Licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad de la República, Montevideo). Magíster en Educación (Universidad Católica del Uruguay, UCU). Coordinadora de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del CLAEH. Docente en la Facultad de Ciencias Humanas (UCU) y en el CLAEH.

✉ jleymonie@gmail.com.

1 M. A. Escotet: «La Universidad ante el siglo de la incertidumbre», conferencia pronunciada en la Universidad de Zacatecas, México, en noviembre de 2002.

LOS NUEVOS PERFILES PROFESIONALES.

¿DAN RESPUESTAS LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE HOY A LAS EXIGENCIAS DE FORMACIÓN DE ESTOS PERFILES?

Las peculiares características de nuestras sociedades contemporáneas, donde el papel del conocimiento es central, exigen que las autoridades educativas y los educadores en su conjunto enfrenten el desafío de reconstruir el modelo educativo tradicional. Si la educación para todos durante toda la vida² efectivamente se constituye en una prioridad a conseguir, los sistemas educativos, y sobre todo la universidad, deben prepararse para semejante tarea...

En ese sentido las palabras de Bauman (2008: 46)³ ilustran claramente la situación a la que nos enfrenta hoy el compromiso educativo:

En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las nuevas generaciones para vivir en semejante mundo.

En la actualidad es imposible saber con precisión cuáles serán las tareas, los oficios y las carreras socialmente relevantes, no ya dentro de diez o veinte años, sino de cinco, cuando los estudiantes que ingresan hoy a la universidad egresen como profesionales. Este es un fenómeno nunca antes visto por otras sociedades, fenómeno muy particular de la *sociedad del conocimiento, la información y la globalización*, y que debe movernos, como profesores universitarios, a una profunda reflexión en cuanto a nuestras prácticas docentes.

Medido en términos de publicaciones de artículos científicos existen algunas estimaciones del crecimiento acelerado de conocimientos en la época actual con relación a momentos históricos previos. De acuerdo con Appleberry, citado por Brunner (2000),⁴ se estima que para el 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días; en cambio demoró 1750 años en duplicarse por primera vez contando desde el comienzo de la era cristiana.

Por otra parte, el conocimiento no solo aumenta en cantidad, sino que también lo hace en complejidad. Esta complejidad obliga a la búsqueda de nuevos abordajes.

2 J. Delors: «La educación encierra un tesoro (compendio)». Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. París: UNESCO, 1999.

3 Z. Bauman. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2008.

4 José J. Brunner: «Peligro y promesa: la educación superior en América Latina», en F. López Segrera y Alma Maldonado (coords.): *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: Un análisis crítico*. Cali: UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura, 2000.

Dice Morin:⁵ «La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos».

La preocupación de los investigadores ya no está en la disciplina sino en el problema, por lo cual el conocimiento ya no puede ser considerado monodisciplinario, sino que se ha vuelto interdisciplinario, transdisciplinario, multidisciplinario; ya no se produce exclusivamente en los ámbitos académicos, sino que cada vez más se produce en lugares muy cercanos a los ámbitos de aplicación, ya sea en las empresas urbanas y agrarias o en las industrias. También se ha modificado la forma en que circula el conocimiento: cada vez más la difusión, el intercambio e incluso la producción se realizan a través de las redes electrónicas.

Estos escenarios reclaman nuevos perfiles profesionales basados en la autonomía, el manejo flexible del conocimiento, la toma de decisiones, la capacidad de trabajo en equipo, la creatividad y la predisposición hacia la formación permanente. Estas son algunas de las características que esperamos que los estudiantes desarrollen en su paso por la universidad. Pero además, las problemáticas de nuestras sociedades latinoamericanas exigen que los jóvenes profesionales sean capaces de comprender y comprometerse con realidades y personas muy diversas en cuanto a sus necesidades, posibilidades, creencias y comportamientos. Así, las universidades se ven enfrentadas a la reformulación de sus programas de estudio, lo que incrementa las oportunidades de interdisciplinariedad y de multidisciplinariedad; y también a diversificar las metodologías de enseñanza con las cuales se desarrollan los contenidos a enseñar así como a incorporar nuevos, tales como la actitud científica, la ética profesional, la responsabilidad social, la solidaridad, el respeto por la diversidad, la creatividad.

¿ESTÁN NUESTRAS AULAS UNIVERSITARIAS Y NUESTROS PROFESORES EN CONDICIONES DE ABORDAR ESTOS DESAFÍOS?

Las investigaciones sobre innovaciones educativas muestran que el éxito de cualquier iniciativa de cambio o reformulación en proyectos educativos pasa por el compromiso del profesorado con esos cambios (Aristimuño, 1991;⁶ Fullan, 2002).⁷ Así como la investigación en la universidad se desarrolla necesariamente en un espacio de abierto intercambio y se nutre de interacciones y cruces de influencias, la actividad docente,

5 Edgar Morin: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.

6 A. Aristimuño: «Innovación educativa: aportes de la investigación reciente», en *Levántate y Anda*. Primer Congreso Nacional de Renovación de la Educación Católica, 1991, pp. 27-35.

7 M. Fullan: «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 2002.

en cambio, suele desarrollarse en un ámbito privado y reviste un alto grado de discrecionalidad. ¿Qué ocurre detrás de la puerta del salón de clase? es una pregunta difícil de responder para cualquiera que se encuentre del lado de afuera.

El desarrollo de los conocimientos sobre el aprendizaje humano y la cambiante diversidad de los escenarios sociales donde se ubican las universidades, a los cuales estas deben dar respuestas, ejercen fuerte presión por el cambio en la enseñanza en el momento actual.

Es un hecho constatado por innumerables investigaciones (Carretero, 1996;⁸ Pozo y Carretero, 1987;⁹ Pozo y Gómez Crespo, 2001),¹⁰ que las personas suelen ser resistentes a los cambios en la medida que estos no sean vistos como necesarios y útiles. Es natural que no alcance con presentar evidencias en contra de unas ciertas ideas, para hacerlas cambiar. En la Historia de la Ciencia podemos encontrar muchos ejemplos de teorías en conflicto con los datos de la realidad y que, sin embargo, perduraron largo tiempo antes de caer y ser sustituidas.

Las investigaciones sobre el cambio conceptual muestran una analogía interesante entre las teorías científicas y las teorías ingenuas o de sentido común que son elaboradas por las personas, simplemente a partir de sus vivencias (Rodríguez Moneo, 1999).¹¹ En ese sentido se han recogido muchas evidencias acerca de los puntos de vista de los profesores, verdaderas *teorías* sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales probablemente sean uno de los obstáculos más formidables que hay que vencer para conseguir un cambio en sus formas de ver, concebir y practicar la enseñanza universitaria (Medina, 1999;¹² Campanario, 2003).¹³ Es, por lo tanto, muy difícil pretender que se cambie una forma personal de ver el enseñar y el aprender («teoría ingenua»), si no se proponen teorías alternativas que den cuenta de todo lo que anteriores teorías ya explicaban pero que, además, sean capaces de explicar nuevos fenómenos, y con mayor profundidad.

En nuestro trabajo de formación docente en la universidad solemos recoger muchas de estas concepciones avaladas por la literatura. Por ejemplo, los profesores suelen creer que el aprendizaje es una consecuencia de la enseñanza, y que, por lo tanto, si se enseña bien, necesariamente los estudiantes deben aprender; y si no lo hacen es porque no estudian o porque «no les da».

8 M. Carretero: *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aiqué, 1996.

9 I. Pozo y M. Carretero: «Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas», en *Infancia y Aprendizaje*, 38, pp. 35-52.

10 I. Pozo y M. Gómez Crespo: *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: Morata, 2001.

11 M. Rodríguez Moneo: *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aiqué, 1999.

12 A. Medina: «El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás problemas implícitos», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999. <www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> [21.12.2009].

13 J. M. Campanario: «Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias», en *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 2003, pp. 319-328.

En la universidad es donde se desarrolla la formación de los futuros científicos, técnicos y profesionales del país, por lo cual la enseñanza está fuertemente impregnada por una ancestral tradición científico-académica de cada campo disciplinar y la docencia, muy devaluada. En este ámbito, ¿qué sentido y qué implicancias podría llegar a tener pensar la enseñanza desde el campo de lo didáctico? En nuestro trabajo hemos recogido repetidas veces la opinión de que «la didáctica es buena para la enseñanza primaria y media, pero en la universidad ya no hace falta». De alguna manera esta concepción se relaciona con lo que Carlos Vasco, colombiano, catedrático de Matemática,¹⁴ llama *dogma fundamental de la docencia universitaria*: «Para enseñar muy bien mi disciplina es necesario y suficiente saberla muy bien».

Nosotros decimos que es indudablemente necesario saber la disciplina a enseñar; sin embargo no está tan claro que ello sea suficiente. En el ámbito universitario existe una arraigada creencia acerca de que cualquiera que tenga un título universitario, y aun cuando se encuentre en camino de obtenerlo (estudiante) está en condiciones de «dictar» clases en la universidad. Esta es una creencia fuertemente legitimada por la comunidad universitaria, y quien se atreva a cuestionarla suele ser duramente castigado. Esta concepción ha obstaculizado seriamente la posibilidad de convencer al profesorado universitario de la necesidad de una formación específica en el campo de la didáctica. Afortunadamente los tiempos van cambiando...

Los profesores, en general, suelen adherir a soluciones mecánicas o meramente técnicas, impregnadas de tradiciones, normas o prácticas muy arraigadas. En la comunidad académica universitaria, particularmente, prevalece la creencia de que el conocimiento didáctico es producido solo por los *especialistas* que se dedican a la didáctica, la cual es transferida a los profesores *comunes* en forma de técnicas, métodos y objetivos a la manera de un producto ya terminado que llega al aula listo para ser aplicado. Esta idea simplista del enseñar y del aprender convive, la mayor parte de las veces en forma implícita, no declarada, con modelos más actualizados que reconocen que el que aprende, en este caso el estudiante, debe jugar un rol activo en la construcción de sus conocimientos y habilidades. De cualquier modo, aun cuando se han movido algunas concepciones en la comunidad docente universitaria, el modelo de enseñanza tecnicista y pragmático sigue conservando su papel hegemónico en la universidad.

¿POR QUÉ ES NECESARIO DESARROLLAR UNA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA?

En los últimos años el profesorado universitario ha comenzado a verse interpelado por situaciones de enseñanza cada vez más complejas, dado el creciente acceso a la universidad de poblaciones de jóvenes provenientes de ambientes sociales y culturales

14 Profesor de la Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

cada vez más diversos, con formaciones, expectativas e intereses muy variados. La masividad y la diversidad se han convertido en los principales desafíos de la universidad en estos tiempos.

Enseñar en el aula universitaria, al igual que en cualquiera de los demás niveles del sistema educativo, implica considerar un conjunto de componentes didácticos: demandas de la sociedad y de la profesión en cuestión, intenciones educativas, contexto situacional, saber disciplinar y sus vinculaciones con el saber práctico, recursos, características de los estudiantes, entre otros. Todos estos aspectos deben ser organizados por el profesor con el fin de proporcionarles coherencia, pertinencia y significatividad. La didáctica es el campo disciplinar que se ocupa de estos aspectos. Se trata de una ciencia que orienta la tarea del docente aportando teorizaciones sobre las prácticas de enseñanza, considerándolas en los contextos sociohistóricos en los que ellas se desarrollan.

Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. (Litwin, 1999: 94-95).¹⁵

Es indiscutible la necesidad de constituir un campo didáctico específico, la didáctica universitaria, que dé cuenta y aborde los problemas específicos de la enseñanza en el aula universitaria. Varios autores hacen referencia a esta necesidad. Dice Damariz Díaz (1999: 64-65)¹⁶ que, a pesar de reconocer esta necesidad, «[...] con demasiada frecuencia, la Didáctica como ciencia de la enseñanza no es advertida, ni aplicada por los docentes universitarios. [...] Parece que una gran parte de la comunidad académica enseña las ciencias sin conocer la ciencia de cómo se enseña».

La didáctica universitaria debe considerarse una didáctica especial, particularmente comprometida con el desarrollo de estrategias de enseñanza que favorezcan la formación de los futuros profesionales, no solo en los aspectos puramente académicos, sino en el desarrollo de valores y competencias profesionales que hagan del estudiante un individuo crítico y comprometido con su contexto sociohistórico.

Pérez Gómez, citado por Damariz Díaz (1999: 67) señala que «la ausencia de una “ciencia didáctica” vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores».

Por su parte Zabalza (2005),¹⁷ partiendo de la base de que enseñar en la universidad es importante, menciona algunas características de esta enseñanza, las que avalan la

15 E. Litwin: «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda», en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

16 H. D. Díaz: «La didáctica universitaria: una alternativa para mejorar la enseñanza», en *Acción Pedagógica*, 10(1-2), 2001.

17 M. A. Zabalza, conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005.

necesidad de construir una didáctica específicamente universitaria. Un primer aspecto es bastante obvio: enseñar en la universidad es sustancialmente diferente a enseñar en otros niveles del sistema educativo, dados el contexto de formación, los propósitos formativos y la naturaleza del conocimiento a enseñar. Un segundo aspecto es que aprender a enseñar no depende de la práctica. Es decir que la experiencia docente, la antigüedad en el dictado de cierta materia, no hacen de aquel docente un buen docente. Esta es una idea fuertemente arraigada en el cuerpo docente, y suele escucharse demasiado frecuentemente este tipo de comentario en boca de conocidos profesores: «ya hace veinte años que enseño en la Facultad, no creo que tenga nada nuevo que aprender». Muchas veces, estos docentes ven cómo sus clases quedan desiertas una vez que se pasa la lista, u obtienen muy bajos porcentajes de aprobación en sus cursos. Y aun así no logran establecer una relación directa entre sus ideas sobre la enseñanza y los resultados de esta. Nosotros decimos que la práctica sin reflexión no produce conocimiento didáctico; más bien instala rutinas. Un tercer aspecto señalado por Zabalza, que se deriva de los anteriores, se refiere a destacar que la docencia universitaria requiere de competencias docentes específicas, diferentes a las que debe desarrollar un maestro de primaria o un profesor de media, aspecto este que desarrollaremos más adelante.

Herrán Gascón (2003)¹⁸ plantea que, si bien la didáctica universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro del campo de la didáctica, se ha desarrollado con bastante dilación respecto a otras didácticas especiales. Atribuye este retraso a que es el único caso en que la comunidad académica de referencia se ha planteado la interrogante acerca de la necesidad de su existencia. Los profesores universitarios no suelen recibir una formación específica para aprender a enseñar. Se parte de la base de que aquel que no domina su materia, no es capaz de enseñarla bien; luego, los docentes que saben sus materias las enseñan bien sin necesidad de que alguien les haya dicho cómo hacerlo, aprendiendo por ensayo y error o aplicando modelos didácticos adoptados de su propia historia escolar. Si esto es así, resulta que la formación didáctica es superflua. ¿Lo es?

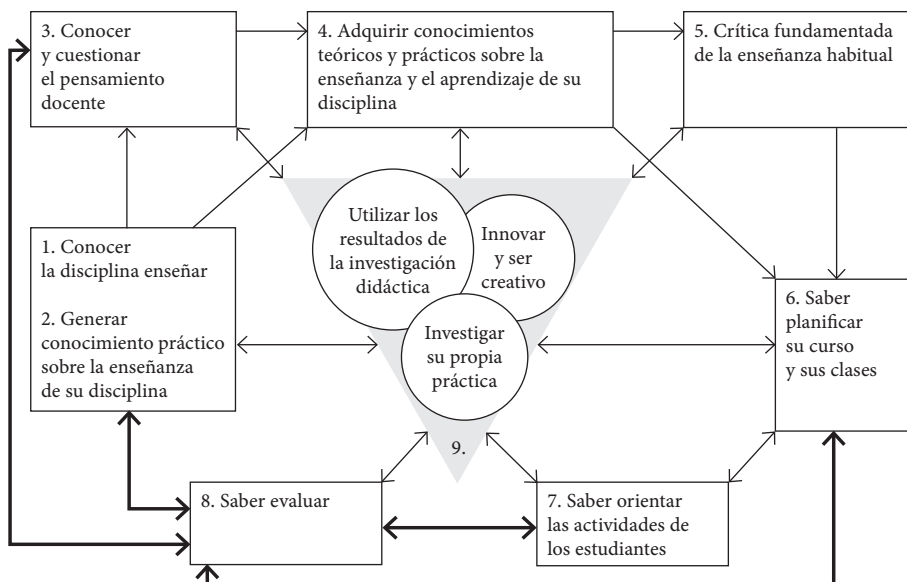
¿CUÁL ES EL PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA EL SIGLO XXI?

Visto este panorama creemos que, además de su conocimiento teórico y técnico, obviamente imprescindible, los profesores deberían desarrollar conocimientos didácticos específicos en relación con la disciplina que enseñan, así como competencias reflexivas y prácticas y sensibilidad ética. Es necesario que consideren valores pertenecientes a distintos universos y que renueven y acomoden continuamente su conocimiento profesional y sus prácticas docentes: *saber y saber hacer, además de saber ser*. En el siguiente cuadro,

18 A. Herrán Gascón (2003): *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*, Huelva: Hergué.

tomado de Fiore y Leymoní (2007: 250)¹⁹ mostramos un resumen de los conocimientos y las competencias que debería dominar un docente universitario.

Figura 1. Conocimientos y competencias del docente universitario



Para alcanzar un buen desarrollo de este perfil docente, deseable en nuestras universidades del siglo XXI, los profesores necesitan una educación profesional que sea continua, actualizada, reflexiva, analítica y transformadora, y que tenga impacto no solo en sus acciones sino también en sus creencias y sus valores.

La postura desde donde el profesor interpela a la teoría se conforma a partir de las concepciones y creencias que provienen de la práctica docente, y desde las exigencias del contexto en el cual se desarrolla su enseñanza. Desde este lugar es que el profesor debería acercarse a su campo epistémico y preguntarse sobre los supuestos, los métodos, los instrumentos que para pensar se ha dado su disciplina, incluso sobre la propia historia de la disciplina. Estos asuntos no suelen ser transitados, ni en la formación docente, si la hay, ni en el ejercicio de la docencia, y sin embargo subyacen y marcan fuertemente las prácticas de enseñanza. Deberían, entonces, visibilizarse mejor ya que permiten resignificar las acciones didácticas, amarrándolas en la disciplina que se enseña.

Tampoco es habitual que en la universidad se consideren los aspectos motivacionales que movilizan (o no) a los estudiantes. Tradicionalmente la motivación ha estado ausente en la perspectiva de los docentes universitarios. Se suele admitir que el estu-

19 E. Fiore y J. Leymoní: *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Magrú, 2007, p. 259.

dante que accede a la universidad es un adulto autónomo en la toma de decisiones, que ingresa motivado por la elección de una determinada carrera. Frases como «no vienen obligados», «es la carrera que eligieron» o «si llegaron acá es porque pueden», suelen ser escuchadas entre los profesores de la universidad. Estos juicios forman parte del conjunto de creencias que el profesorado universitario sostiene sobre el comportamiento de sus estudiantes, que determinan, en consecuencia, que la motivación no forme parte de los planes de clase. Por eso es que, en general, a los docentes de la universidad se les hace muy difícil comprender y aceptar que los factores motivacionales influyen poderosamente en el aprendizaje de los estudiantes. Como ya hemos comentado anteriormente predomina la creencia generalizada de que la buena enseñanza produce buenos aprendizajes, y que para que se produzca buena enseñanza, alcanza con que el profesor maneje los contenidos en profundidad.

Veamos cuál es el papel que se le atribuye a la motivación en el aprendizaje de las personas, y, por lo tanto, cómo atender este aspecto a la hora de pensar en las formas de enseñar.

El psicólogo educacional David Ausubel desarrolló, en los años sesenta el concepto de *aprendizaje significativo*:

Hemos hecho hincapié en que la adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognoscitiva y que el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva. El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente constituye la asimilación de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada. (Ausubel, 1998: 70-71).²⁰

La interacción entre el nuevo conocimiento y el ya existente implica un esfuerzo intencionado del que aprende, quien se compromete afectivamente con el aprendizaje, por establecer los nexos que den significatividad al proceso. Es necesaria una disposición personal del aprendiz hacia la integración sustancial de la nueva información disponible. A su vez, esta debe aparecer en un formato apropiado para el aprendizaje de ese sujeto, cercano a su estructura cognoscitiva. Así, los textos, las actividades, las tareas, los conceptos presentados por el docente deben poseer una estructura interna organizada, seguir una secuencia, un cierto orden, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados para esos estudiantes particulares, en el marco de esa disciplina en particular. Es decir, importa no solo el contenido, sino la forma en que este es presentado (Fiore y Leymoní, 2007).

Dice Ausubel (1998: 50):

La adquisición de significados como fenómeno natural ocurre en seres humanos específicos, y no en la humanidad en general. Por consiguiente, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y

20 D. Ausubel: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas, 1998.

sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes y pertinentes [...] es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular.

Es necesario que el estudiante esté en condiciones de *conectar* sus ideas preexistentes con las nuevas que se le ofrecen, para lo cual su estructura cognitiva debe contener ideas inclusoras al respecto. El docente preocupado por promover aprendizajes significativos en sus estudiantes debería considerar entonces por lo menos dos aspectos cuando planifica sus clases: la naturaleza del material didáctico que va a ofrecer y la naturaleza de la estructura cognitiva del estudiante que va a aprender a partir del material didáctico ofrecido.

En el aula universitaria existe también una compleja trama de intercambios comunicacionales que influyen fuertemente en el significado que los estudiantes y los docentes le atribuyen a las tareas académicas, e inciden sin lugar a dudas en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. La motivación, el interés, la ansiedad o el miedo de los estudiantes a la hora de abordar las actividades académicas no son, en general, objeto de reflexión profunda de los docentes en la universidad. Si la comunicación que se desarrolla entre ellos está directamente vinculada a sus intereses, el conocimiento circulará en un contexto adecuado de negociación, cuyo efecto será la producción de aprendizajes significativos. En cambio, si lo que se convalida son únicamente las prácticas docentes tradicionales propias de cada disciplina, y se minimiza la consideración de los aspectos antes desarrollados, la calidad de los aprendizajes en la universidad seguirá constituyendo un problema sin resolver.

En el año 2006 se publicó un interesante estudio²¹ acerca de las buenas prácticas de profesores universitarios de los Estados Unidos. Su autor, Ken Bain, es un profesor de Historia interesado por la calidad de la enseñanza universitaria que, en determinado momento de su carrera, necesitó seleccionar muy buenos profesores. Este hecho coyuntural generó en él la necesidad de profundizar y registrar sus experiencias y reflexiones al respecto. La investigación realizada por Bain (2006) muestra que los mejores profesores de la universidad mantienen con sus estudiantes una relación basada en la confianza que el profesor deposita en el alumno y que se materializa en la certeza de que todos los alumnos desean y quieren aprender y que, hasta que no se demuestre lo contrario, pueden hacerlo. Los docentes universitarios, de acuerdo a la referida investigación, no solo lo creen sino que además lo hacen saber a sus alumnos, puesto que lo comunican ampliamente. Es decir que los mejores profesores creen que la mayoría de los estudiantes pueden aprender, y buscan formas que ayuden a todos a conseguirlo. Se preguntan cómo animar a los estudiantes a pensar en voz alta y cómo crear una atmósfera no amenazadora en que puedan hacerlo. Buscan y aprecian el valor individual de cada estudiante.

También se constata que los mejores profesores establecen estándares altos y muestran una gran confianza en la capacidad de los estudiantes para lograrlos. Son muy

21 K. Bain: *Lo que hacen los mejores profesores*. Valencia: Universidad de Valencia, 2006.

exigentes pero proporcionan oportunidades para revisar y mejorar un trabajo antes de ser calificado. Estimulan el aprendizaje a partir de los errores en el proceso.

En una investigación sobre buenas prácticas de profesores estudiadas en clases de bachillerato y de los primeros años de la universidad, en el área de la Biología realizada en Uruguay (Leymoníe y Fiore, 2008),²² se observó que los buenos profesores desarrollan situaciones de aprendizaje desafiantes para el alumno y al mismo tiempo «seguras», en cuanto el alumno percibe que tiene un cierto control sobre ellas. Así, a pesar de que las actividades son abiertas, los profesores marcan su estructura y su secuenciación, lo que permite que el alumno progrese en su aprendizaje. Podría parecer que diseñar este contexto o entorno de aprendizaje obliga a que el profesor modifique su metodología de enseñanza hacia técnicas más participativas. Sin embargo, algunos de estos buenos profesores crean este ambiente en las clases magistrales, otros con discusiones y otros con estudios de casos. Con esto queremos destacar que los métodos de enseñanza, o las técnicas didácticas, no son en sí mismos buenos o malos; todo depende de la oportunidad, del contexto de aplicación, de la adecuación a la situación, del grupo de alumnos e incluso de la propia personalidad del docente. Uno de los *saberes* docentes a los que ya hemos aludido está referido a la posibilidad de analizar y reflexionar sobre la realidad concreta de su aula para establecer relaciones con el contenido disciplinar a enseñar. Para cumplir con las finalidades educativas que la sociedad le impone por el hecho de hacerse responsable de un grupo de estudiantes,

el docente deberá «reflexionar en la acción» tomando decisiones didácticas en relación a objetivos o metas así como sobre la organización de los contenidos. Seguramente deberá realizar previsiones, basadas en su experiencia como docente, en torno a estrategias y medios a su alcance, reconociendo que cada aula es diversa y podrá exigir nuevos cursos de acción (Fiore y Leymoníe, 2007: 120).²³

La organización de la enseñanza y el apoyo y orientación que los docentes universitarios deben proporcionar a sus estudiantes a los efectos de desarrollar un papel de guía y orientación es un tema controversial.

En nuestra experiencia docente con profesores universitarios hemos tenido la oportunidad de presenciar el desarrollo de propuestas didácticas muy bien intencionadas que, con el afán de promover en los estudiantes la construcción autónoma de conocimientos, plantean tareas en términos de absoluta independencia, dejando al estudiante totalmente desprovisto del andamiaje necesario para encarar nuevos desafíos y provocándoles frustraciones y fracasos. Estas constataciones señalan la necesidad de revisar la organización de las actividades según un determinado plan que ayude al estudiante a lograr grados crecientes de autonomía, sin perderse en el camino. Esta ayuda planificada, orientada al desarrollo de aprendizajes duraderos y profundos, implica hacerse responsable por los resultados de los estudiantes. Es muy frecuente escuchar

22 J. Leymoníe, E. Fiore: «Las buenas prácticas de la enseñanza de la Biología. Un estudio en bachillerato y en la universidad», en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 1, n.º 2, 2008, Montevideo.

23 E. Fiore y J. Leymoníe: *Didáctica práctica...*, o. cit.

quejas y preocupaciones de los profesores cuando se comentan resultados de exámenes, y también muchos profesores opinan que ocuparse demasiado de los estudiantes puede hacerlos caer en actitudes paternalistas. Estas son también creencias que hay que revisar y discutir, para resignificar el rol del profesor universitario no como un mero trasmisor de conocimientos académicos socialmente validados, sino en su rol integral de educador de las jóvenes generaciones, donde la ética, la responsabilidad, el compromiso forman parte del conjunto de saberes que la universidad debe preservar para la sociedad en la cual está inmersa. Recuperar la dimensión educativa de la docencia universitaria, en su faceta modélica, puede ser un factor de peso en la motivación de los estudiantes.

No hay recetas para hacer frente a los problemas actuales de la enseñanza universitaria. Tampoco hay una sola visión del problema, lo cual favorece la multiplicidad de enfoques que se van consolidando en los últimos años en distintos ámbitos universitarios.

¿CÓMO ORGANIZAR LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO? ALGUNAS LÍNEAS DE ACCIÓN

Existen diversas experiencias universitarias, sobre todo en el ámbito europeo (Inglaterra, Holanda, Bélgica, Suecia, entre otros) y en América del Norte, donde se ha comenzado a implementar programas de formación didáctica, obligatorios para todos los docentes. Las características de estos programas son muy diversas en cuanto a contenidos, formato y duración, pero todos tienen en común el contemplar el apoyo directo al profesor, sobre todo en el caso de los profesores que se inician en su tarea docente. En Holanda, por ejemplo, los programas incluyen la asignación de un *mentor*, la observación de clases y la supervisión, además de seminarios y reuniones. En Estados Unidos existen en algunas universidades grupos de apoyo formados por profesores con experiencia que asesoran a los profesores principiantes, observan sus clases y les proporcionan retroalimentación y asesoramiento. En Canadá se observa una interesante preocupación por la formación de los docentes universitarios, que se refleja en variadas ofertas que incluyen seminarios y colaboración entre pares. La oferta en Inglaterra y Gales es similar; incluso el profesor principiante dispone de una reducción en su carga horaria para desarrollar los seminarios de iniciación.

En España, con algo de atraso respecto a los países ya mencionados, también existen variadas experiencias de formación didáctica para profesores universitarios. Merece especial destaque el Servicio de Formación Permanente (SFP) de la Universidad de Valencia, dentro del cual se desarrolla el programa de formación para profesores noveles.²⁴ Esta propuesta se sustenta en la concepción de que la formación docente

24 M. J. Perales, P. Sánchez, e I. Chiva (2002): «El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación», en *Relieve*, vol. 8, n.º 1, pp. 49-69, <http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm>. [21.12.2009]

debe incluir dos dimensiones: una teórica, con el fin de incorporar información actualizada sobre diversos contenidos seleccionados, y una práctica, mediante una tutoría u orientación que guíe el desarrollo de las primeras actividades del docente novel, desde la perspectiva de un modelo integrador. A su vez, desde el SFP se valora la necesidad de la formación permanente del profesorado universitario, a través del intercambio de experiencias y conocimientos con colegas, empezando por los de la misma área y departamento, y aspirando intercambios más generales, con colegas de otras universidades del ámbito nacional e internacional, en forma de seminarios y congresos.

En el Uruguay, las experiencias de las unidades de enseñanza de la Universidad de la República, particularmente las de las áreas Agraria y Científico Tecnológica, merecen una mención especial. Estas unidades vienen desarrollando, desde finales de los ochenta, cuando fueron creadas, diversas modalidades de formación en servicio para sus docentes. Una de sus principales metas es generar, mantener y consolidar los espacios de intercambio del cuerpo docente como ámbito de reflexión y reconocimiento de las prácticas, en el entendido de que el proceso de profesionalización docente se fortalece y desarrolla en la construcción colectiva. Estos emprendimientos se vieron fortalecidos desde el año 2001 cuando el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República decidió destinar rubros al Proyecto Institucional Formación Didáctica de los Docentes Universitarios (Doc. Rectorado n.º 10, marzo de 2001), a través del cual se promueve la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios en todas las áreas, como complemento de su formación académica.

Este proyecto institucional ha brindado la oportunidad, a través de fondos concursables manejados por la Comisión Sectorial de Enseñanza, de llevar adelante innumerable cantidad de actividades de formación para docentes universitarios, de diversa índole, todas de carácter voluntario. A pesar de los esfuerzos y el dinero invertido en estas actividades, ellas no cuentan *aún* con una adhesión suficiente como para percibirse un salto cualitativo en la mejora de las prácticas de enseñanza en la Universidad de la República. Sin embargo existe un grupo muy importante de profesores interesados en mejorar sus clases, cuyas *performances* han mejorado notoriamente desde sus propias visiones, que se sienten satisfechos con sus clases y que han aprendido a disfrutar de su tarea, y no a llevarla como un fardo difícil de cargar.

La propuesta de formación didáctica en servicio de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), de reciente implementación, es de alguna manera una consecuencia de nuestra experiencia personal recogida como coordinadora de varios proyectos de las unidades de enseñanza en las Facultades de Veterinaria, Agronomía, Ingeniería y Ciencias. Una de las enseñanzas adquiridas en el desarrollo de esta tarea se refleja en la siguiente cita de un artículo de Leymoní y Míguez.²⁵

Es conocido que la mayoría de los docentes universitarios asumen la tarea de investigación con una mejor disposición que la de enseñar y es notorio que las habilidades

25 J. Leymoní y M. Míguez (2005): «La comprensión de la enseñanza en la universidad», en *Revista Alternativas*, n.º 3, pp. 25-38.

investigativas del docente muy pocas veces se ve reflejada en la planificación y ejecución de sus clases. Existe un abismo entre ambas tareas y los estudiantes se desarrollan en ambientes de enseñanza transmisivos y demostrativos, beneficiándose muy poco de las posibilidades que brindan los servicios universitarios donde se realiza investigación tanto básica como aplicada. Muchísimos docentes de aula, teóricos y/o prácticos, son a la vez reconocidos investigadores, especialistas en temas importantes para el desarrollo de la ciencia en el país y en el mundo. Esta ventaja no se aprovecha en beneficio de la enseñanza sino más bien se ven como tareas totalmente separadas (p. 26).

El Programa de Mejora de la Docencia Universitaria (MDU) se comenzó a implementar en forma piloto en el año 2005 en la Licenciatura de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica. A partir del año 2007 se ha convertido en un programa central, financiado por la Vice Rectoría Académica, que se extiende a todas las facultades de la UCU y cuenta con una excelente aceptación de los docentes, los que han visto que la participación en él ha redundado en una real mejora de sus prácticas.

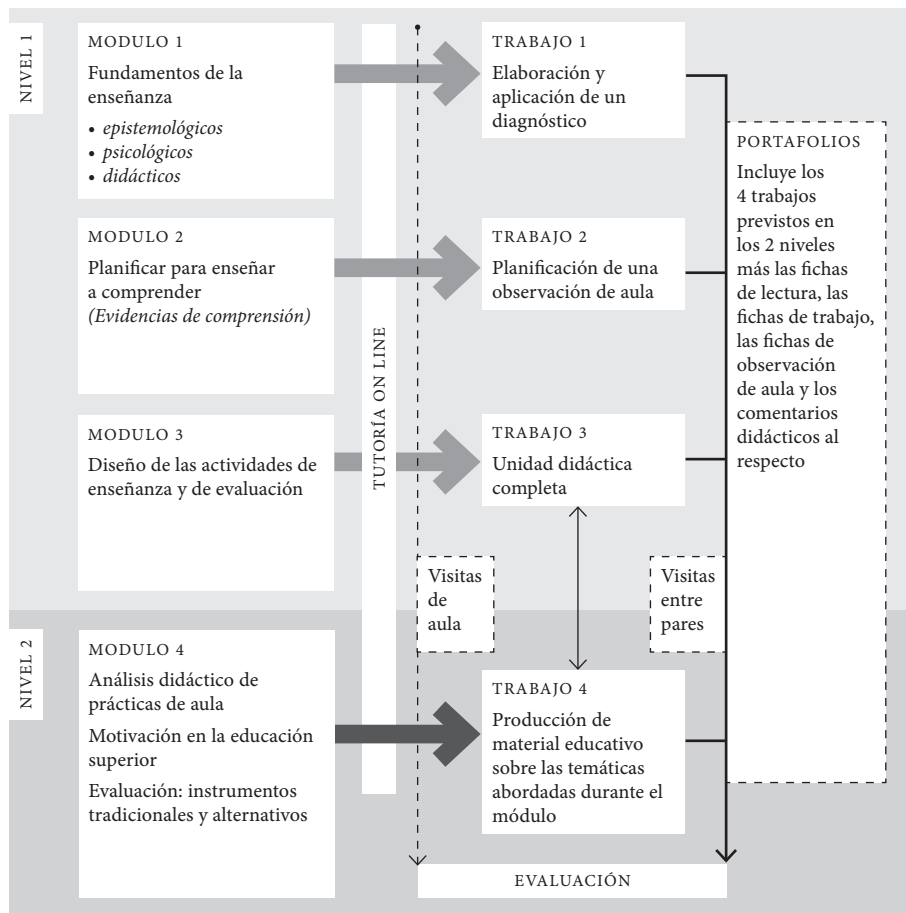
El Programa MDU se fundamenta en la idea de que los docentes universitarios no solo deben dominar los contenidos específicos de la disciplina que imparten, sino que además deben desarrollar competencias didácticas que les permitan contribuir a la formación de los egresados que las sociedades actuales necesitan para su transformación y recreación continua. Se aspira a que los docentes integren capacidades de reflexión, autonomía y creatividad con aptitudes para el trabajo en equipo y disposición para pensar la enseñanza en forma crítica. La naturaleza del compromiso del docente con la educación depende de cómo concibe la enseñanza y de su percepción acerca de lo que significa ser docente en la enseñanza superior.

El propósito de este proyecto de formación en servicio es colaborar con los docentes a repensar su trabajo cotidiano, observar la realidad de su aula desde una perspectiva nueva y compartir estas reflexiones con sus colegas, en una propuesta de trabajo colaborativo. Se pretende contribuir a la formación de comunidades docentes, en cada una de las Facultades, capaces de proseguir autónomamente la mejora continua de sus prácticas de aula.

Este programa consta de dos niveles consecutivos de trabajo (niveles 1 y 2) que se desarrollan a través de actividades presenciales y no presenciales (con apoyo de la plataforma Moodle). Tiene 160 horas de formación y ocupa dos semestres que se acreditan a través de diversas modalidades de trabajo didáctico: clases presenciales, lecturas, trabajos escritos, visitas entre pares, elaboración de comentarios didácticos, trabajos virtuales. Está organizado en cuatro módulos, cada uno de los cuales tiene un eje didáctico en torno del cual se desarrollan las lecturas y las actividades. Incluye un sistema de seguimiento y apoyo individual o colectivo que se mantiene durante el desarrollo del programa en forma de tutoría en línea y observaciones de aula (visitas didácticas) con retroalimentación y asesoramiento. Este seguimiento está presente desde el comienzo y atraviesa los cuatro módulos. Las visitas didácticas y las visitas entre pares también constituyen actividades transversales a toda la formación. El sistema de evaluación es de carácter continuo y formativo. El portafolio es el instrumento elegido para recoger todos los productos elaborados por los participantes desde el comienzo del primer módulo.

La figura 2 resume el formato y los contenidos del programa.

Figura 2. Organización del Programa de Mejora de la Docencia Universitaria (MDU)



Hasta el momento un total de aproximadamente cien docentes (distribuidos en tres generaciones: 2007, 2008, 2009) han participado en las actividades del programa, con diferente grado de compromiso, de los cuales la mayoría transitó el nivel 1. Solo la generación 2007 cumplió con ambos niveles. Está previsto que las generaciones 2008 y 2009 realicen el nivel 2 durante el año 2010, mientras se vuelve a abrir una nueva generación, la 2010, esta vez enfocada principalmente a los docentes principiantes.

El equipo docente que coordina esta propuesta está constituido por cuatro profesores universitarios, con amplia experiencia en didáctica, que provienen de campos disciplinares diferentes y a quienes une el interés de presentar en la acción la forma de enseñar que postulan desde la teoría.

Las primeras conclusiones de esta experiencia indican que los propósitos del programa son perfectamente alcanzables y se están cumpliendo a satisfacción. Los docentes participantes han logrado repensar sus estrategias de enseñanza a la luz de los obstáculos de aprendizaje visualizados en el aula, han logrado ver su materia desde su campo epistémico, seleccionado y secuenciado contenidos pertinentes y relevantes para la profesión, han sido capaces de compartir con sus colegas las reflexiones realizadas a partir de nuevas miradas sobre el aula, han comenzado a trabajar colaborativamente, se han conformado incipientes comunidades docentes en cada una de las Facultades, y sobre todo se ha creado la necesidad de contar con los conocimientos didácticos apropiados para encarar con profesionalidad la tarea docente.

A MODO DE CIERRE

Tal como ya lo planteamos, no hay una única solución al problema de la enseñanza universitaria. Es necesario ensayar distintas modalidades, adaptándolas a los contextos particulares donde esa enseñanza se desarrolla, a las características del profesorado en cada lugar, incluso a las profesiones en las cuales se forma y a los perfiles estudiantiles.

Sin embargo existen algunos aspectos que consideramos necesario atender por encima de la variedad de estrategias que las universidades se den para mejorar la calidad de su enseñanza:

- Los docentes universitarios deben desarrollar competencias específicas para la docencia en ese nivel educativo, y estas no se desarrollan y perfeccionan en solitario. Es un proceso que debe darse en una comunidad de pares y la investigación-acción es el instrumento ideal para la transformación colaborativa y crítica de las prácticas de aula. «La I-A ofrece el camino para alcanzar una ciencia educacional crítica en la medida que esta crea las condiciones para que los participantes de la educación colaboren activamente en el desarrollo y reforma de la misma». (Fiore y Leymonié, 2008: 92).
- Los procesos de reflexión sobre la práctica deben estimularse en forma prioritaria, la teoría debe estar al servicio del análisis de las prácticas. La teoría por sí misma no genera conocimiento didáctico significativo para el profesor universitario. Al decir de Freinet (1963: 13),²⁶ después de leer a muchos teóricos de la educación, «[...] cuando volví a encontrarme solo en mi clase me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podrían trasladarse a mi escuela». Es importante, entonces, que la formación didáctica de los docentes considere prioritario generar procesos de observación de los sucesos que ocurren en las aulas, y ayude a su análisis y reflexión con el apoyo de materiales teóricos que permitan la definición y organización de las ideas, y favorezca así comprensiones didácticas profundas y duraderas.

26 C. Freinet: *Técnicas Freinet para la escuela moderna*. México: Siglo XXI, 1963.

Resumen

Las peculiares características de nuestras sociedades contemporáneas, donde el papel del conocimiento es central, exigen que las autoridades educativas y los educadores en su conjunto enfrenten el desafío de reconstruir el modelo educativo tradicional, sobre todo a nivel universitario. Estos escenarios reclaman nuevos perfiles profesionales basados en la autonomía, el manejo flexible del conocimiento, la toma de decisiones, la capacidad de trabajo en equipo, la creatividad y la predisposición hacia la formación permanente. Las universidades se ven enfrentadas a la reformulación de sus programas de estudio, a diversificar las metodologías de enseñanza y a incorporar nuevos contenidos, tales como la actitud científica, la ética profesional, la responsabilidad social, la solidaridad, el respeto por la diversidad, la creatividad. Así, el profesorado universitario está siendo interpelado por situaciones de enseñanza cada vez más complejas, dado el creciente acceso a la universidad de poblaciones de jóvenes provenientes de ambientes sociales y culturales cada vez más diversos, con formaciones, expectativas e intereses muy variados. Se hace necesario implementar propuestas de formación didáctica, específicas para los profesores universitarios, basadas en procesos de observación de los sucesos que ocurren en el aula y que generen análisis y reflexión en comunidades de pares, apoyados en materiales teóricos.

Palabras clave: enseñanza, universidad, conocimiento, complejidad, profesores, didáctica.

Abstract

The peculiar characteristics of our contemporary societies, in which the role of the knowledge is of great importance, demand that educational authorities and educators-as a whole- face the challenge to rebuild the traditional educational model, mainly at university level. These scenarios claim new professional profiles based on autonomy, a flexible use of knowledge; decision making processes; teamwork capacity; creativity and predisposition towards permanent training. Universities face the need to formulate their programs again, to diversify teaching methodologies and to incorporate new contents, such as scientific attitude, professional ethic, social responsibility, solidarity and respect for diversity and creativity. Due to the growing access of young people coming from diverse social and cultural environments to university - which implies different trainings, expectations and interests- university teachers are being questioned about difficult teaching situations becoming more and more difficult. It is necessary to implement didactic training proposals specifically for university teachers based on observation processes of classroom situations which should generate analysis and reflection in teachers' communities, supported by theoretical material.

Key words: teaching, university, knowledge, complexity, university teacher, didactic.