

Tony Harland

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Una guía introductoria

enseñar
profesorado
aprendizaje continuo
pruebas prácticas
formación
tiempo ejecicios
académico
estrategia
estudiante
habilidades complejas
tutorización
pensamiento crítico
evaluación
casos prácticos
experimento
estudiante
investigación
alumnado
conceptualización
ciencia
test
clase
nuevas prácticas
aprendizaje a lo largo toda la vida
desempeño
tutoría
identificación
concepto
contenidos
ideas ayuda
experimento
esquemmatización
propuestas
académico
test
temas



Morata

Tony HARLAND

Enseñanza universitaria

Una guía introductoria



Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo

28701 San Sebastián de los Reyes – Madrid - ESPAÑA

morata@edmorata.es – www.edmorata.es

Título original de la obra:

University Teaching. An introductory guide

© 2012 Routledge

All Rights Reserved. Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

© 2012 Tony Harland

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org y www.conlicencia.com) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2017)

Nuestra Sra. del Rosario, 14, bajo
28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)

www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados

ISBNebook: 978-84-7112-843-03

Compuesto por: M. C. Casco Simancas

Diseño de cubierta: Tono Bross

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926.



Sobre el autor

Tony HARLAND es Profesor de Educación Superior y Jefe de Departamento del Centro de Desarrollo de Educación Superior de la Universidad de Otago, Nueva Zelanda. Sus antecedentes son en Ecología Marina y ha enseñado este tema durante casi 30 años. En 1995, el profesor Harland se unió al grupo de investigación de la educación superior en la universidad de Sheffield, Reino Unido y desde entonces ha trabajado en el desarrollo académico donde él asiste a profesores de la universidad para aprender sobre su profesión. En 2000 se trasladó a Nueva Zelanda a su puesto actual.

El profesor Harland estudia los propósitos de una educación universitaria. Proyectos recientes han examinado las formas en que se valora la educación superior, cómo los valores educativos constituyen una parte importante de la educación de un estudiante, qué teoría crítica tiene que ofrecer nuestro pensamiento sobre el trabajo universitario y su relación con la sociedad y cómo los estudiantes aprenden a través de la investigación. Tony enseña tanto en ecología como en educación superior. En particular, proporciona experiencia en métodos de investigación cualitativa y otros temas como las teoría del aprendizaje, el liderazgo y la mejora a través de la revisión de la práctica que realicen otros profesores.

Sitio web del autor: <http://www.otago.ac.nz/mediaexpertise/>

Para Sarah.



Contenido

Índice de figuras

Índice de tablas

Agradecimientos

Introducción

La estructura

Antecedentes de la investigación

Una nota sobre la práctica universitaria

Fuentes de datos

CAPÍTULO 1: Aprender a enseñar en la universidad

Introducción

Los argumentos a favor de investigar la propia práctica

Fuentes de datos

Investigación en el propio campo e investigación sobre la enseñanza

Conclusión

Pensamientos para la reflexión

Lecturas complementarias

CAPÍTULO 2: Revisión de la enseñanza a cargo de compañeros

Introducción

Una guía para la revisión del ejercicio docente por compañeros

Etapas 1: Elegir a un compañero adecuado

Etapas 2: La sesión informativa inicial

Etapas 3: La revisión

Etapas 4: La sesión de puesta en común

Etapas 5: Reflexión crítica

Resumen
Pensamientos para la reflexión
Lecturas complementarias

CAPÍTULO 3: La clase magistral

Introducción
Primera parte: Ideas sobre la clase magistral contemporánea
Segunda parte: La lección fácilmente aprendida
Resumen
Pensamientos para la reflexión
Lecturas complementarias

CAPÍTULO 4: La discusión como enfoque de enseñanza

Introducción
Discusión e interés del estudiante
Los estudiantes no quieren hablar
Preguntar para conseguir un aprendizaje de orden superior
El dominio afectivo
Pensamientos para la reflexión
Lectura complementaria

CAPÍTULO 5: Teoría y práctica del aprendizaje del estudiante

Introducción
Enfoques del aprendizaje
Pensamientos para la reflexión
Constructivismo
Conclusión
Pensamientos para la reflexión
Lectura complementaria

CAPÍTULO 6: Pasado y presente de los estudiantes

Introducción
Estudiantes como clientes
Una generación “red” de estudiantes
¿Qué podemos esperar razonablemente de nuestros estudiantes?
Pensamientos para la reflexión
Lecturas complementarias

CAPÍTULO 7: La investigación y el nuevo profesor universitario

Introducción
Lo que los nuevos profesores dicen sobre la investigación
La relación entre investigación y enseñanza
Pensamientos para la reflexión
Lecturas complementarias

CAPÍTULO 8: El trabajo universitario

Introducción

Administración del tiempo

Una carga docente justa

Problemas con la iniciación

Libertad de acción universitaria

Pensamientos para la reflexión

Lecturas complementarias

CAPÍTULO 9: Los fines y los valores de la educación universitaria

Introducción

La visión de los estudiantes

La visión del profesor novel

La visión de la universidad

Una visión social

Una visión de la educación superior

Conclusiones

Pensamientos para la reflexión

Lecturas complementarias

CAPÍTULO 10: La materia y la idea del pensamiento crítico

Introducción

Pensamiento crítico

Evaluación crítica

Hacer críticas las prácticas de evaluación

Pensamientos para la reflexión

Lecturas complementarias

Bibliografía

Índice de nombres y materias

Otras obras de Morata



Índice de figuras

Figura 1.1. El ciclo de investigación-acción

Figura 1.2. Formas de indagación sistemática

Figura 3.1. Modelo de contrato para dar clase

Figura 4.1. Cuatro objetivos para discusión

Figura 4.2. La línea continua de investigación y la tensión entre estructura e independencia en la discusión (adaptado de GOLDING, 2011)

Figura 5.1. La zona de desarrollo próximo de VYGOTSKY

Figura 10.1. Prueba de pensamiento crítico

Figura 10.2. Un modelo de pensamiento crítico como conciencia crítica



Índice de tablas

Tabla 1.1. Las cualidades de un profesor que motiva

Tabla 1.2. Fuentes de datos primarios para la evaluación y la investigación sobre la enseñanza universitaria

Tabla 4.1. Ejemplo de taller (1)

Tabla 4.2. Ejemplo de taller (2)

Tabla 4.3. Técnicas de interrogación

Tabla 6.1. Enfoques de un proyecto de investigación de ciencias en el pasado y en el presente desde la acción de los estudiantes

Tabla 8.1. Problemas con la inducción

Tabla 9.1. Los fines de la educación universitaria

Tabla 9.2. Ideas de los estudiantes sobre los impactos negativos y positivos de la educación universitaria en la sociedad

Tabla 10.1. Verbos para los objetivos de aprendizaje derivados de la taxonomía de BLOOM

Tabla 10.2. Una evaluación crítica

Tabla 10.3. Extracto de una entrevista con dos estudiantes de segundo sobre la evaluación



Agradecimientos

Me gustaría mostrar mi agradecimiento a todos los profesores y estudiantes universitarios que han participado conmigo en diversos proyectos de investigación y desarrollo durante años. Ellos entregaron generosamente su tiempo y compartieron experiencias sobre muchas cuestiones importantes de la vida académica, y de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Sin su interés, meditada reflexión y exhaustivo análisis de ideas, este libro no podría haberse escrito. Por último, me gustaría dar las gracias a Ayelet Cohen por su diseño de la cubierta del libro¹.

¹ Se ha mantenido la idea de diseño de cubierta del original inglés, pero siguiendo la línea de estilo de Ediciones Morata. (*N. del E.*)



Introducción

Este libro ha sido escrito para los que se inician en la docencia universitaria, para estimular y apoyar su investigación sobre la enseñanza y la vida universitarias. En los primeros meses y años de docencia hay diversas posibilidades de trabajo académico, y la forma en que se desarrolla la carrera profesional depende de cómo se entienda este trabajo y las elecciones que se hagan al principio.

Se trata fundamentalmente de un libro que versa sobre aprender a enseñar, pero entendiendo la enseñanza en el contexto de la práctica universitaria, con independencia de lo que pueda conllevar para la persona. Al trabajar con profesores¹ noveles, me he dado cuenta de que la “enseñanza” no es algo discreto y que, sin duda, es uno de los diversos roles que se espera que desempeñe el profesor universitario. Por ejemplo, la enseñanza está directamente afectada por cuestiones administrativas como los horarios y las exigencias de la carga de trabajo, la cultura departamental, las expectativas de investigación disciplinaria y nuestra forma de pensar sobre los fines y los valores del trabajo académico. Comprender las circunstancias de la enseñanza puede ayudar a mejorar esta práctica.

Cuando la enseñanza se experimenta como una parte desconectada del trabajo y la formación profesional, parece enfrentarse a otras actividades, causar una tensión innecesaria y reforzar la fuerte creencia existente entre los nuevos profesores de que hay una división neta entre la enseñanza y la investigación. En la actualidad, en el sector universitario de investigación intensiva, en el que sigue estando devaluada la enseñanza a causa del estatus que ha adquirido la investigación, son muy comunes ciertos sentimientos como el de que “la enseñanza roba tiempo a la investigación”. Mi argumento sería que en una investigación acerca de aprender a enseñar ha de tenerse en cuenta la mayoría de los aspectos de la práctica académica, además de que la enseñanza se entiende mejor cuando está firmemente incluida e integrada en este trabajo.

Los temas centrales de cada capítulo están redactados teniendo presente esa perspectiva. Se escogieron originalmente, tras una cuidadosa reflexión, de un proyecto de

diez años en el que cada año trabajé con un nuevo grupo de profesores universitarios nóveles, las cuestiones que preocupaban a estos profesores constituyen el núcleo central de este libro. No obstante, he incluido también un capítulo sobre la revisión de la enseñanza a cargo de compañeros, un tema que raramente planteaban las personas con las que colaboré. He procedido así porque trabajar con compañeros en el aula es una opción para el aprendizaje profesional que los profesores universitarios pueden utilizar en cualquier etapa de su carrera. Yo sostengo que, cuando la revisión de la enseñanza a cargo de compañeros se hace bien, puede tener un impacto espectacular en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

La estructura

He organizado el libro para un lector aislado y como libro de texto para apoyar un programa introductorio sobre enseñanza universitaria. Los diez capítulos presentan los temas que yo incluiría en un programa introductorio típico de un semestre de estudios de posgrado para nuevos profesores. Cada capítulo presenta un conjunto de ideas y consejos fundamentales sobre un aspecto de la enseñanza y el trabajo académico. Si se utilizan como medio de apoyo para una serie de actividades de seminarios o talleres, estos serían de “lectura previa”. También incluyo una sección llamada “pensamientos para la reflexión”, que presenta un conjunto de ideas calculadas para estimular el pensamiento y promover la discusión posterior. Algunos de estos pensamientos presentan a propósito un aspecto de un argumento y no representan necesariamente una postura de valor que yo defienda. Se incluyen porque son relevantes para el profesor actual. Después de las referencias, hay una breve guía de lecturas de ampliación con una particular referencia a los libros clásicos sobre educación superior que sé que han tenido una influencia mundial sobre los universitarios, su enseñanza y su vida académica.

Al final de cada capítulo, hay un pasaje de mi cuaderno de campo de investigación sobre temas cercanos al del capítulo o que lo complementa. Se presenta en papel rayado y un tipo de letra manuscrita. Considere, por favor, estas notas como narraciones e interludios en el texto o utilícelas como una forma de datos cualitativos que corresponden a una investigación personal sobre aprender a enseñar.

Mi estrategia global consiste en ofrecer un texto que reconoce que el saber debe modificarse cuando el individuo descubre lo que funcionará en sus situaciones exclusivas de práctica y lo que se ajusta a lo que estima valioso. Aunque este enfoque sugiera una visión muy individualizada del trabajo universitario, también reconozco que la comunidad académica comparte muchas preocupaciones. Por ejemplo, puede haber poca semejanza en el número de clases que se nos exija a cada uno de nosotros, pero todos los profesores universitarios comparten la preocupación por las cargas de trabajo. De modo semejante, el saber propio de nuestro campo de conocimientos puede ser el principal determinante de gran parte de nuestra enseñanza, sin embargo, todas las disciplinas

universitarias parecen preocupadas por promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores críticos.

Antecedentes de la investigación

Trabajo actualmente como investigador de educación superior dedicado al desarrollo del profesorado universitario en una universidad de Nueva Zelanda. Mi aprendizaje universitario parece ser el habitual, según las experiencias de las personas con las que trabajo en mi departamento. Obtuve un primer grado, un máster de investigación y después un doctorado (ambos en ciencias; la investigación en educación superior vino después). En algún momento después de mi doctorado, mi investigación fue lo bastante buena como para conseguir un puesto en una universidad que también incluía la enseñanza y otras muchas tareas para las que no estaba preparado. Algunas de ellas eran administrativas; otras estaban relacionadas con una idea más misteriosa denominada “servicio” o “compromiso cívico”. Más allá de la investigación, no estaba preparado para casi ninguno de los cometidos de mi trabajo. Me sorprendió entonces el hecho de que yo fuese un impostor en muchas de mis funciones, y también que esta fuera una situación peculiar que no se producía en otras profesiones.

Por supuesto, yo racionalizaba esto diciéndome a mí mismo que estaba aprendiendo en el trabajo y también que estaba siguiendo un camino nada nuevo para la profesión universitaria. Años más tarde, descubrí que mis tempranos sentimientos de culpa y decepción eran compartidos por muchos de mis colegas, y ahora entiendo que este estilo de aprendizaje, en gran medida carente de apoyos, es potencialmente peligroso y en absoluto ético. Digo esto por el impacto negativo que la falta de habilidad del profesor novel puede tener en su carrera profesional universitaria y en las experiencias de aprendizaje de incontables generaciones de estudiantes.

El aprendizaje acerca del trabajo universitario, incluyendo la investigación, la enseñanza y la administración, se ha desarrollado tradicionalmente de un modo *ad hoc*, por ensayo y error, enmarcado y guiado a menudo por las reglas de la antigüedad y la promoción y las opacas convenciones de la universidad. Aunque esa estrategia pueda funcionar muy bien para algunos, para la mayoría hace que se tarde más en alcanzar la competencia y que la trayectoria para llegar a convertirse en experto sea más larga de lo necesario; y además, para todos supone una pérdida de oportunidades.

En contra de este modelo de aprendizaje, está el relativamente reciente movimiento para el desarrollo universitario, centrado principalmente en apoyar la enseñanza a través de talleres, cursos y otras formas de apoyo, como los programas de mentoría. Todas estas cosas pueden guiar y apoyar al nuevo profesorado, pero, a pesar de ese cambio, el aprendizaje para ser profesor universitario contrasta aún más con otras ocupaciones con titulaciones propias, como la medicina y el derecho, en las que la profesión se interesa mucho por la formación de sus nuevos miembros. Para el doctor reciente que ha

completado un corto período de formación investigadora, en mi opinión debería ser nombrado “profesor universitario” una vez que alcanzara las destrezas y los conocimientos para realizar este trabajo, especialmente dada la importancia de la educación superior para los estudiantes, la sociedad y las nuevas economías del conocimiento.

Una nota sobre la práctica universitaria

Aunque mi preocupación fundamental es la enseñanza universitaria, esta es una tarea situada en una amalgama de complejas actividades de trabajo que puede apreciarse a veces muy escasas diferencias entre sí. Aunque he organizado los capítulos con títulos temáticos que indican sobre qué versan, por ejemplo, investigación, enseñanza o aprendizaje, entiendo que todos los cometidos que se le exigen al profesorado universitario tienen que incluirse y entenderse en una descripción holística de la vida académica. Este principio está en el centro de este libro.

Por supuesto, también dividimos nuestras distintas funciones y tendemos a experimentarlas de forma diferente; hay momentos en los que damos una clase y momentos en los que redactamos un informe de investigación. No obstante, sostengo que la mayoría de las actividades que emprendemos son esenciales para las demás y justifican el concepto más amplio de “práctica universitaria”. Un examen más detenido del trabajo universitario muestra que los límites que experimentamos entre actividades pueden ser muy arbitrarios. Por ejemplo, cuando supervisamos a un estudiante de posgrado, ¿hacemos investigación o enseñanza?, ¿estamos enseñando a los colegas cuando impartimos un seminario de investigación? Cuando cotejamos calificaciones de un estudiante para un tribunal de examen, ¿estamos enseñando o realizando tareas administrativas? Estas cuestiones no deben considerarse como semánticas o triviales, porque la educación superior tiene que abordar dos importantes problemas contemporáneos. El primero es la infravaloración de la enseñanza en comparación con la investigación, y el segundo es la fragmentación que se experimenta en la vida universitaria vigente. En este libro señalo que el examen de la relación entre las diversas tareas que se espera que realicen los profesores universitarios puede ayudar a revalorizar la enseñanza y aliviar parte de la tensión y la presión provocadas por actividades que compiten entre sí.

Hay, sin embargo, muchas vías en la carrera profesional universitaria y los recientes intentos de hacer más especializado el trabajo universitario se han traducido en que las funciones y las responsabilidades se hagan mucho más diversas y difíciles de reconocer. Un ejemplo de este cambio es que las universidades orientadas a la investigación ofrezcan plazas solo para docencia o demanden servicios en los que puedan encajar universitarios de campos muy diversos. En mi trabajo he encontrado situaciones excepcionales como la contratación de doctores en su sentido más tradicional junto con

otros profesores que fueron seleccionados por su conocimiento y sus habilidades en campos como ciencias económicas o ciencias de la salud. En estos casos, podría decirse que las necesidades de apoyo de los últimos son aún mayores que las del doctor de reciente ingreso, dado que no tienen experiencia investigadora que ofrecer.

Fuentes de datos

Durante los últimos quince años he trabajado con profesores noveles y las ideas para este libro se han seleccionado de las diversas preocupaciones que me han comentado sobre sus experiencias iniciales de trabajo en la universidad. Los datos primarios que he utilizado se han recogido durante los diez últimos años de trabajo de mentoría con pequeños grupos de profesores noveles en dos universidades (por ej., STANFORTH y HARLAND, 2003). En reuniones mensuales durante su primer año, entre 10 y 15 profesores noveles de distintas disciplinas se reunían para examinar sus experiencias. En grupo se identificaban las necesidades para así ayudar a las personas a adquirir la información y los conocimientos que fuesen relevantes, necesarios y oportunos para su vida universitaria. En este ejercicio pronto descubrí que las necesidades académicas son características del ejercicio docente, porque las acciones prácticas están situadas en el contexto único de una materia y un departamento. Sin embargo, había también inquietudes compartidas que parecían atravesar límites personales, disciplinarios y sociales; estas aparecían una y otra vez. He incluido esas inquietudes en este libro, tratando de garantizar que los temas sean relevantes para una amplia comunidad académica y de permanecer fiel a lo que mis nuevos colegas querían conocer.

Muchas de nuestras conversaciones se referían directamente a los estudiantes. Planteaban preguntas de este tipo: “¿qué esperaban los estudiantes de su educación?”, “¿cómo han cambiado en cuanto aprendices en los últimos años?” y “¿qué niveles son capaces de lograr?” Descubrí que los nuevos profesores universitarios daban por supuestas muchas cosas acerca de los estudiantes y que, en un examen más detallado, a menudo, los supuestos resultaban falsos. Para abordar esta cuestión, he dado voz a los estudiantes e incluyo los puntos de vista de veinticuatro exalumnos que reflexionan sobre sus experiencias de la universidad y explican cómo estas los prepararon para su vida laboral. Aunque el Capítulo 6 versa sobre los estudiantes, sus reflexiones se intercalan también en otras secciones del libro.

Otra fuente de datos clave está constituida por mis observaciones de trabajo como compañero revisor en las aulas de más de 200 colegas universitarios. Estos datos reflejan un amplio conjunto de disciplinas en cuatro universidades, y también me baso en grabaciones de vídeo de enseñanzas impartidas, en mis notas de campo y en comentarios escritos de profesores y estudiantes universitarios sobre sus experiencias. Repaso después una serie de estudios que he hecho en el área del trabajo académico y la enseñanza universitaria e incorporo una pequeña cantidad de datos de entrevistas de un proyecto

actual no publicado. En todo el libro hago uso de teorías establecidas del campo de la educación superior.

Capítulo 1: Aprender a enseñar en la universidad

El tema del primer capítulo es aprender a enseñar en la universidad. Indico que lo que da unidad a todo el trabajo universitario es la idea del “profesor universitario como aprendiz” y que la mejor manera de aprender a enseñar (o prestar servicio o investigar) es a través de la indagación personal como forma de investigación. Como la mayoría de los profesores universitarios son expertos en el área de investigación propia de su campo de conocimientos, sostengo que pueden dedicar esas destrezas a aprender sobre:

1. enseñanza;
2. todos los aspectos del trabajo universitario para los que no los han preparado, y
3. la relación entre los diferentes aspectos del trabajo universitario.

No obstante, investigar sobre la propia práctica requiere tanto de interés como de tiempo, y el aprendizaje profesional, que deviene de esta acción, puede considerarse a veces como otra actividad que entra en competencia con las demás en una vida de trabajo ya sobrecargada. En muchos casos, probablemente los profesores universitarios preferirían algunos consejos para solventar ciertas lagunas de conocimientos y para resolver rápidamente los problemas con los que se encuentran. Por eso, el capítulo también incluye sugerencias para la práctica así como algunas ideas para la discusión, el debate y la posterior investigación.

Capítulo 2: Revisión de la enseñanza a cargo de compañeros

Defiendo en el Capítulo 2 que la revisión del ejercicio docente a cargo de compañeros es una de las mejores elecciones que puede hacer un profesor universitario para su aprendizaje profesional, con la advertencia de que debe estar bien hecha para justificar el tiempo que se le dedica. El capítulo es muy práctico y presenta una guía paso a paso del proceso de revisión (entendido a veces como “observación del profesor”). Me centro en los profesores que trabajan juntos con fines de aprendizaje y no me refiero a la revisión de la enseñanza a cargo de compañeros como un proceso sumativo en el que un colega se sienta a juzgar a otro.

Para quienes estén usando el libro como texto para un programa de posgrado, sugiero que la revisión a cargo de compañeros sea el fundamento del programa. El capítulo se ha incluido teniendo presente esta idea. Los participantes en el curso pueden aprender al ser revisados por un compañero o al actuar como revisores. Pido a todos los lectores que consideren, por favor, la conveniencia de trabajar con un colega de confianza, den una oportunidad a la revisión del ejercicio docente a cargo de un compañero y después juzguen su utilidad y conveniencia.

Capítulo 3: La clase magistral

La mayoría de los profesores universitarios que me invitan a que revise su ejercicio docente me piden que asista a una clase magistral. Esta sigue siendo extremadamente importante en la universidad actual, tanto para el aprendizaje del estudiante como en calidad de ser el principal método de enseñanza. Aprender a impartir una clase magistral es una prioridad importante para el profesorado novel.

Divido el Capítulo 3 en dos partes. La primera examina la idea de la clase magistral y por qué la impartimos, y la segunda repasa algunas ideas prácticas para el profesor. La primera parte incluye pensamientos acerca de cómo se encaja la clase magistral en un contexto educativo más amplio, por qué se considera que la clase magistral es un método docente eficiente y la idea de dar la clase magistral como una representación escénica. La segunda parte ofrece consejos y algunas estrategias sencillas y conceptos teóricos que parecen tener una amplia aceptación en diferentes disciplinas. También comento el impacto de PowerPoint, una ayuda visual que ha sido de gran interés para los profesores universitarios nuevos. Termino el capítulo con un modelo sencillo centrado en involucrar a profesores y a estudiantes en el aprendizaje.

Capítulo 4: La discusión como un enfoque de la enseñanza

El aprendizaje a través del debate es fundamental en toda la educación y en este capítulo sugiero que los profesores universitarios consideren la discusión como un *enfoque* de la enseñanza. Así, en vez de asistir a una clase (o seminario o clase de laboratorio, etc.) que contenga un elemento de debate, la discusión se convierte en el método elegido y el centro principal de la enseñanza y del aprendizaje del estudiante. El contenido cobra menos relevancia. La discusión es, por tanto, un concepto unificador que se refiere a todas las situaciones que reúnen a los estudiantes, o a estudiantes y profesores, para construir conjuntamente el aprendizaje a través de alguna forma de discurso exploratorio.

La discusión, no obstante, no es solo un método o una técnica, sino un compromiso de valor para la enseñanza y el aprendizaje de cierta manera. Puede tener lugar tanto en entornos formales como informales, y también puede realizarse a través de actividades curriculares muy estructuradas. Mantengo que la objeción académica clave para el uso de la discusión, que no es otra que la resistencia de los estudiantes, puede superarse fácilmente. Para ello se presentan algunas estrategias prácticas para estimular el diálogo.

Capítulo 5: Teoría y práctica del aprendizaje del estudiante

Adopto una ruta inusual y muy selectiva en la teoría del aprendizaje, pero lo justifico porque he observado que las dos ideas que presento, aunque no equivalentes en ningún sentido, son aquellas con las que los profesores universitarios establecen conexiones

intuitivas. No obstante, la facilidad de conexión o la intuición no son buenos fundamentos racionales para una elección y también confío en que, después de encontrarse con ambas ideas, las concepciones del aprendiz y de la práctica docente de la mayoría de los profesores universitarios cambien para mejor.

La primera teoría es la de los “enfoques del aprendizaje”, en la que las tareas fijadas impulsan conductas de aprendizaje muy específicas. Como tal, el profesor puede actuar de ciertas maneras para controlar a los estudiantes. Puede empujarlos a adoptar un enfoque profundo o bien uno superficial de su aprendizaje y esta idea ha sido predominante en la educación superior durante las cuatro últimas décadas.

En contraste con los enfoques de la teoría del aprendizaje, ha habido también gran interés por el constructivismo y cómo los estudiantes emprenden la creación de nuevos conocimientos y pensamientos. Aquí presento algunas ideas establecidas del campo de la psicología educativa y, en particular, de la obra de Lev VYGOTSKY y de la de Jerome BRUNER.

Capítulo 6: Pasado y presente de los estudiantes

Este capítulo se incluyó a causa de las muchas conversaciones que he sostenido en las que los profesores universitarios han asumido ciertas ideas sobre los estudiantes sin tener muchas pruebas para sus afirmaciones: “a los estudiantes no les gusta esto...”; “no pueden hacer eso...”; “tienen que tener...”, y así sucesivamente. Cuando he examinado estas creencias con el profesorado, me he referido reiteradamente a dos ideas que merece la pena tener en cuenta. La primera es que nuestra nueva generación de estudiantes universitarios es muy diferente de las del pasado. Esas diferencias están generalmente relacionadas con los cambios tecnológicos en el sector de las tecnologías de la información y la comunicación. La segunda idea es que el estudiante que estudia en una época neoliberal tiene una conexión diferente con el aprendizaje y sus experiencias universitarias. Las actitudes de los estudiantes se explican en parte en términos del cambio económico y social y el impacto que este tiene en la sociedad y sus instituciones, incluida la universidad.

Capítulo 7: La investigación y el profesor universitario novel

La investigación es una parte fundamental de la vida universitaria que a menudo se destaca como la máspreciada de todas las actividades. En Nueva Zelanda (donde la ley exige que los profesores universitarios sean investigadores) y en las instituciones dedicadas intensivamente a la investigación de todo el mundo, quienes se desenvuelven bien en la investigación ven cómo mejora su categoría y se les acumulan las recompensas. Como tal, el profesor universitario nuevo deja de lado este aspecto de la práctica con un coste para él. Sin embargo, aun cuando esto se entienda con claridad, a menudo la investigación se deja en suspenso durante la primera parte de la carrera

profesional, normalmente porque las exigencias inmediatas de la enseñanza son más apremiantes. En este capítulo indico diversas formas de pensar acerca de la actividad investigadora y cómo esta se sitúa en una concepción más holística de la práctica académica.

Capítulo 8: El trabajo universitario

Con respecto al trabajo universitario, he seleccionado dos cuestiones que los profesores nóveles han señalado reiteradamente. La primera es la administración del tiempo y la segunda se refiere a la asignación del trabajo, es decir, qué es una carga docente justa. Ambas cuestiones pueden parecer triviales, pero surgen en situaciones muy cargadas en las que los profesores nuevos se encuentran en posiciones de desventaja cuando tratan de hacerse un sitio en su departamento y universidad. Parece que se pide demasiada docencia a los profesores nuevos y el número de estudiantes continúa expandiéndose (al menos en las materias populares) sin que aumenten los recursos. Quien lleva a cabo este trabajo se hace muy importante, especialmente cuando la enseñanza sustrae a los profesores de la investigación o cuando el desequilibrio en los encargos docentes se consideran injustos. Las personas con las que colaboré en los grupos de mentoría también tenían un sano interés por la asignación de la carga de trabajo en la universidad y acerca de cómo gestionaban sus colegas de diferentes disciplinas este aspecto de la vida académica.

Capítulo 9: Los fines y los valores de la educación universitaria

Cada nuevo profesor universitario debería preguntarse cuáles son los fines de la educación universitaria, y plantear después cuál es su responsabilidad para garantizar que se cumplan aquellos fines. Cada profesor de una comunidad universitaria es responsable de crear y divulgar conocimientos, promover un aprendizaje superior (con sus conocimientos, destrezas y valores asociados), y actuar como portero, en sentido sociológico, de los niveles académicos adquiridos. Estas tareas individuales y colectivas dan a la universidad su lugar único entre las instituciones sociales. Si la comunidad académica es seria con respecto a alcanzar unos resultados educativos superiores con un conjunto de conocimientos, destrezas y valores especializados, necesita comprender primero los fines del trabajo universitario. Esta tarea es muy compleja y lleva tiempo pensarla. No obstante, es un reto importante alinear lo que “pensamos” con lo que “hacemos” y lo que “conseguimos”. El Capítulo 9 presenta los puntos de vista de diversos interesados en los fines de la educación superior.

Capítulo 10: El objeto y la idea del pensamiento crítico

Si un profesor universitario compilara una lista de lo que piensa que son los fines de la

educación universitaria, no cabe duda de que el pensamiento crítico estaría incluido. Si se le pidiese después al universitario que priorizara sus objetivos de enseñanza, de nuevo el pensamiento crítico estaría en los primeros puestos de la lista. Sabemos que los estudiantes vienen a la universidad a obtener un grado en una materia de su interés y que la educación superior va mucho más allá del conocimiento de la materia. El “mucho más allá” puede comenzar con una consideración del pensamiento crítico y propongo que este concepto sea la primera prioridad y el continuo centro de interés para todos los profesores universitarios de todas las disciplinas.

Dado que la idea del estudiante como pensador crítico se acepta con facilidad, casi universalmente en nuestras comunidades académicas, el concepto sigue siendo fundamental para la universidad moderna. En este capítulo, contemplo la enseñanza y la evaluación en el contexto del pensamiento crítico y tomo la teoría de ser crítico de BARNETT (1977) y la expando para satisfacer los requisitos de la enseñanza universitaria en Nueva Zelanda y de los sistemas educativos liberales occidentales en general.

¹ Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como “profesor y profesora”, “alumnos y alumnas” y otras veces se utiliza el masculino en general o algún genérico como profesorado y alumnado. (*N. del E.*)

Aprender a enseñar en la universidad

Introducción

Los nuevos profesores universitarios no suelen haber recibido formación para enseñar ni se espera de ellos que tengan una titulación docente. Sin embargo, poseen gran abundancia de conocimientos acerca de la educación y de sus prácticas. Todos los profesores han pasado una parte importante de su vida como estudiantes, saben lo que supone recibir una enseñanza y tienen muchas ideas y ejemplos de lo que les gusta y de lo que no de la enseñanza y el aprendizaje. Recuerdan a sus profesores de secundaria y de la universidad y saben lo que les benefició y también lo que no les ayudó. Estos conocimientos constituyen un modelo idealizado de enseñanza que puede ser un valioso punto de partida para aprender a enseñar.

Las experiencias personales de haber recibido enseñanzas no son suficientes en sí mismas. Mientras desarrollan las destrezas adecuadas, los profesores también necesitan reconocer las cosas que hacen bien y cuáles puedan ser sus limitaciones para ir descubriendo todo el potencial de la enseñanza en la práctica. El nuevo profesor universitario puede reflexionar sobre imágenes de la enseñanza y tratar de modelar su actuación en su campo de este modo; saber con qué clases de cosas disfrutaba y conectar la enseñanza con la disciplina y sus formas peculiares de conocimiento. Las experiencias pasadas deben convertirse en parte de un ejercicio de cuidadosa reflexión sistemática con el fin de que puedan constituir un punto de partida más significativo para las decisiones acerca de cómo y qué enseñar. Este proceso analítico constituye un fundamento útil para la práctica y este tipo de investigación personal es lo que a menudo apoyan los programas y talleres profesionales (en vez de que un experto les diga qué hacer a los profesores). El concepto tiene muchos nombres y puede denominarse

“investigar sobre la propia práctica”, “investigación del profesional” o simplemente “investigación sobre la enseñanza”. El centro de atención es siempre el tema del aprendizaje del profesor.

Un enfoque de investigación del aprendizaje aporta un nivel de integridad académica y profesional y una clara estrategia para el profesor que desee mejorar su oficio, no solo al principio de su carrera sino a lo largo de ella. Los nuevos profesores ya tienen una medida de su destreza como investigadores en su campo y, en este contexto, son aprendices y creadores de conocimiento. Si pueden pensar en su propio ejercicio docente como un objeto legítimo de estudio y utilizan las mismas destrezas investigadoras para estudiarlo, entonces crearán su propio conocimiento docente.

Una visión optimista o idealista de la universidad podría evocar una imagen de profesores y estudiantes como aprendices en todo momento, en todas las actividades, incluyendo la investigación, el servicio y la enseñanza. Aprender a enseñar en una universidad tiene que ver con valorar la idea de que la enseñanza es un componente importante del trabajo universitario que merece y requiere una inversión similar en la acción y en el pensamiento críticos que normalmente se dedican a otras áreas del trabajo, como la investigación en el propio ámbito del profesor.

Los argumentos a favor de investigar la propia práctica

Aprender a enseñar en la universidad es en gran medida un proceso de ensayo y error en el contexto de un aprendizaje académico informal. Las instituciones que ofrecen apoyo al desarrollo profesional facilitan cursos introductorios cortos o avanzados de posgrado de enseñanza, y los colegas con más experiencia pueden prestar ayuda y dar consejos. Sin embargo, en gran medida, el aprendizaje del profesor pasa por una reflexión cuidadosa sobre las experiencias de la práctica. ¿Cómo ha ido mi clase de hoy?, ¿qué fue bien y qué hay que cambiar? Estas preguntas y otras similares son el sostén del desarrollo personal y seguirán siéndolo mientras la enseñanza universitaria sea una actividad individualista y privada.

Podría decirse que el procedimiento de ensayo y error ha servido bien a las universidades en el pasado y que el potencial del profesor para construir gradualmente de este modo su destreza no puede subestimarse. No obstante, esta estrategia de aprendizaje suele llevar un tiempo considerable y limita lo que puede alcanzarse. En nuestros sistemas de educación superior de masas, contemporáneos y complejos, por los que la sociedad y la mayoría de los estudiantes pagan considerables tasas, deben suscitarse inquietudes éticas con respecto al tiempo que pueda costarle a un profesor desarrollar su ejercicio docente en un nivel aceptable. Una consecuencia de la enseñanza en un nivel insuficiente es que generaciones de estudiantes universitarios reciben una educación de segunda clase mientras sus profesores mejoran lentamente. Si esto fuese una preocupación para la profesión, el desarrollo docente tendría que empezar el mismo día

del nombramiento.

En contraste con la actividad docente, la mayoría de los profesores universitarios, al menos en el sector universitario orientado a la investigación, ha disfrutado de años de formación investigadora para alcanzar un nivel razonable de destreza en este ámbito. Por ejemplo, saben cómo diseñar proyectos, manejar la teoría y hacer juicios sobre las pruebas. Estas destrezas se han aprendido en su área de conocimiento preferida, pero gran parte de esta destreza puede transferirse a otras áreas de conocimiento, como estudiar la práctica docente. Sin embargo, aceptar que la enseñanza o, más en concreto, “el propio ejercicio docente” puede ser materia de estudio requiere un cambio de mentalidad para muchos universitarios.

El punto de partida para una investigación sobre la enseñanza puede tener sus raíces en los programas introductorios que las universidades ofrecen a los nuevos profesores. La mayoría de los cursos con los que me he encontrado están diseñados a modo de talleres con temas como la clase magistral, la enseñanza en pequeño grupo y la evaluación. Se pide a los participantes que reflexionen sobre la teoría y conecten las nuevas ideas con sus propias experiencias y circunstancias de práctica. Estos programas no suelen ser específicos de una disciplina, tomando parte de ellos y compartiendo sus conocimientos profesores de muchos campos. Si se hacen bien, los cursos pueden facilitar un punto de partida positivo para una carrera profesional universitaria, además de sentar las bases para el aprendizaje profesional posterior.

Sin embargo, la práctica de cada profesor está cambiando constantemente y, para la mayoría, convertirse en profesor experto es un empeño permanente. Los profesores imparten temas específicos y de un modo que es muy propio y exclusivo de cada persona. Muchos gozan de muy amplia libertad para determinar lo que aprendan sus estudiantes, y la complejidad y la diversidad de situaciones de práctica requieren una constante atención de cada profesor. Utilizar adecuadamente las destrezas de investigación para una indagación sobre la práctica garantiza que cualquier aprendizaje sea oportuno, relevante y útil para el individuo.

Si se acepta que se puede aprender a enseñar a través de la investigación, esta debe compartir las mismas características que cualquier otra forma de investigación. Si la investigación es “una indagación sistemática que se hace pública” (STENHOUSE, 1981), la investigación sobre la enseñanza será organizada y metódica, con decisiones prácticas basadas en la evidencia y los mejores datos disponibles. El aprendizaje de un profesor (los resultados buscados en una investigación) será dado a conocer de alguna manera a los compañeros. Hacer esto público permite la revisión de la investigación y sus afirmaciones. De este modo, cada colega contribuye al aprendizaje de los demás.

La idea de aprender acerca de la propia práctica docente mediante la investigación personal tiene una larga historia que va desde la época del movimiento de la investigación-acción de la década de 1930 (LEWIN, 1946) hasta las ideas más contemporáneas acerca del “estudio de la enseñanza y el aprendizaje” (EEA) (BOYER,

1990). La investigación-acción versa sobre identificar aspectos de la práctica que necesitan mejorar y centrarse después en ellos mediante un ciclo sistemático de cambio, evaluación y nuevos cambios. Normalmente, esta actividad estará orientada a la acción y centrada en mejorar un problema identificado:



Figura 1.1. El ciclo de investigación-acción. Se identifica un problema de la práctica y esto constituye la base de una indagación. Se emprende la acción después de haber analizado los resultados de la indagación y esto va seguido por una evaluación de los cambios efectuados. Se identifican nuevos problemas y estos entran en el siguiente ciclo del proyecto de investigación-acción.

La investigación-acción no requiere necesariamente un elevado nivel de pericia investigadora, y unos profesores universitarios nuevos —sin gran experiencia de investigación en su propio campo— pueden utilizarla para modificar su práctica. Yo indicaría que parte del proceso de indagación requiere que se tengan en cuenta las investigaciones publicadas y las teorías de la enseñanza. Por tanto, hacen falta ciertas destrezas para la revisión crítica de las fuentes de datos primarias y secundarias a fin de reforzar la calidad del ciclo de investigación.

El estudio de la enseñanza y el aprendizaje (EEA) se destacó a través del Carnegie Institute of America y su principal defensor fue Ernst BOYER (1990). BOYER actualizó el concepto medieval del estudioso, sugiriendo que la idea del estudio podía aplicarse a todas las facetas de nuestra vida universitaria. El modelo EEA propone que somos estudiosos de la investigación y así deberíamos ser estudiosos de la enseñanza. Los valores implícitos en este trabajo son congruentes con mis argumentos a favor de aprender a enseñar mediante la investigación. Según BOYER, el EEA tiene cuatro dimensiones:

1. descubrimiento (crear nuevo conocimiento mediante la investigación disciplinaria);
2. integración (interpretar el conocimiento dentro de las disciplinas y entre ellas);
3. aplicación (aplicar el conocimiento en actividades de servicio), y
4. enseñanza (el estudio de la práctica docente).

Sin embargo, el modelo de BOYER se ha considerado innecesariamente complejo y ha sido mal entendido (BOSHIER, 2009). Ser “experto” en enseñanza y aprendizaje es un concepto no bien definido y muchos profesores universitarios no parecen conectar con el EEA, posiblemente a causa de ideas interiorizadas sobre la naturaleza de la estructura de la práctica universitaria y el modo de experimentar esto como investigación, enseñanza o servicio.

El EEA no ha conseguido, ciertamente, la adopción generalizada que hubiera esperado

BOYER, aunque ha generado muchos debates y parece haber sido un catalizador para la promoción más reciente de Carnegie del profesor como “indagador”. Aprender a ser profesor mediante la “investigación sobre la enseñanza universitaria” puede simplificar el EEA, si se acepta que la práctica puede ser objeto de investigación. No obstante, BOYER también quería elevar el estatus de la enseñanza en relación con la investigación dentro de cada campo del saber, pero no creo que los nuevos profesores universitarios tengan que angustiarse demasiado con respecto a tales diferencias de valor. La investigación en el propio campo de conocimientos suele tener un estatus superior al de la enseñanza y como tal es recompensada (Capítulo 7). Sin embargo, este simple hecho de la vida académica no debe excluir los intentos de convertirse en el mejor profesor posible.

Fuentes de datos

En una investigación, sea investigación-acción, EEA o alguna forma más general de investigación sobre la enseñanza universitaria, hay pasos similares en el proceso que incluye formular una pregunta de investigación y recoger datos adecuados. Además, los profesores universitarios necesitan tener algún concepto de lo que es una buena práctica docente.

El primer ejercicio que doy a los nuevos profesores que toman parte en nuestros programas introductorios consiste en pedirles que piensen en su época de estudiantes e identifiquen a un profesor que los haya inspirado, que los haya estimulado. Después, mencionan las cualidades de ese profesor y, muy importante, explican por qué creen que esas cualidades les resultaban significativas a ellos como alumnos. He repetido este ejercicio en numerosas ocasiones y lo que los nuevos profesores universitarios comentan se repite una y otra vez. Tienen impresiones muy arraigadas acerca de lo que debe ser una enseñanza y una experiencia de aprendizaje de calidad, y son muy conscientes de que alcanzar esto en la práctica no es sencillo. Una lista habitual de atributos recogidos durante un ejercicio de grupo es la siguiente:

Tabla 1.1. Las cualidades de un profesor que motiva: ejemplos de respuestas recogidas entre 2001 y 2010

<i>Características de un buen profesor</i>	
Alto nivel de dominio de conocimientos. Desafía al pensamiento. Explica ideas complejas. Conoce a cada estudiante. Creativo. Entusiasta. Sentido del humor. Estricto pero justo. Simpático. Buen comunicador.	Divertido. Respeta los conocimientos de la persona. Demuestra humildad. Escucha lo que los estudiantes tienen que decir. Demuestra auténtica preocupación por el aprendizaje del estudiante. Recompensa el trabajo duro del estudiante. Dedicado a la asignatura.

A veces oigo ideas expresadas de diferentes maneras. Por ejemplo, un profesor universitario describía a un buen profesor como alguien “a quien no quieres defraudar” y otro decía que necesitaba parecer profesional “llevando un traje”. Sin embargo, a cierto nivel, hay un acuerdo general acerca de “lo que hace a un buen profesor” y estas cualidades pueden constituir un excelente punto de partida para desarrollar una idea más profunda de la práctica. Tenga en cuenta que la mayoría de estos profesores universitarios recordaban cómo les habían enseñado y no qué les habían enseñado.

Aunque esas características no sean sorprendentes, carecen de detalle y de contexto. Una reacción inmediata a esa lista sería hacer una serie de preguntas, tales como:

- ¿Qué características son más importantes?
- ¿En qué contexto funcionan mejor?
- ¿Cómo se relacionan entre sí?
- ¿Qué les importa realmente a los estudiantes y/o a los profesores?
- ¿Cómo funcionan en mi asignatura?
- ¿Tienen la misma importancia en primero y en tercero?
- ¿Cuáles son los límites de la responsabilidad del profesor?

Las características mostradas en la Tabla 1.1 tampoco son equivalentes con respecto a cómo podrían adquirirse en la vida profesional, porque algunas son claramente atributos personales mientras que otras parecen ser destrezas técnicas. Convertirse en un profesor afectuoso, cuando usted no es necesariamente una persona afectuosa, es más difícil que aprender a estructurar una clase. Además, los datos mostraban que era muy improbable que todos los estudiantes de la clase valoraran de igual manera al profesor que se consideraba que conectaba más con ellos. Lo que satisface las necesidades de un estudiante no satisface necesariamente las necesidades de otro. Sin embargo, veo los mismos atributos propuestos una y otra vez en el ejercicio y se reflejan en los planes de enseñanza y aprendizaje, proyectos educativos y otros documentos relativos a los atributos de los graduados. Parece haber una especie de acuerdo general en las características generales de la buena enseñanza.

¿Qué es importante, entonces, ser experto, ser justo o escuchar a los estudiantes? La respuesta ha de darla con el tiempo cada profesor con respecto al conocimiento de la disciplina, los diferentes contextos en los que tiene lugar la enseñanza y los objetivos del aprendizaje del estudiante. Aunque a muchos profesores nuevos les gustaría que les dijeren cómo enseñar, esto tiene una utilidad limitada. Los profesores más experimentados pueden dar consejos y asesorar, pero esto nunca equivaldrá a tratar la propia enseñanza como una investigación en desarrollo. Preguntar cómo puedo mejorar mi comprensión de un aspecto de la práctica, cambia la naturaleza de la enseñanza y al profesor. La idea en la que me baso para ofrecer una lista de las características de la

buena enseñanza es proporcionar un posible centro de atención para la investigación de un aspecto pertinente de la enseñanza. Pero esto no significa limitar la investigación a descubrir lo que ya sabemos acerca de la buena enseñanza; es probable que la identificación de problemas urgentes o determinadas áreas de interés constituya un punto de partida más relevante. En cualquier proyecto, el investigador debe reconocer primero una pregunta verdaderamente útil centrada en un determinado aspecto de la práctica, por ejemplo: ¿cómo puedo mejorar el nivel de participación de los estudiantes?, ¿qué significa llegar a conocer a cada estudiante?, ¿cómo puedo mejorar la evaluación para recompensar los resultados que estoy buscando?, ¿por qué piden los estudiantes las diapositivas de PowerPoint impresas? Incluso cuestiones prácticas aparentemente menores pueden aumentar rápidamente de complejidad e interés cuando la investigación está en marcha, y esto llevará a nuevas formas de pensar sobre la enseñanza y presentar nuevos retos para investigar.

Para ser críticos, la investigación sobre la enseñanza se basará casi siempre en múltiples fuentes de datos y un amplio conjunto de pruebas sobre las que basar las conclusiones y la acción directa. Además, como toda investigación, el proceso será sistemático y tomará en consideración tanto las teorías establecidas como otras descripciones de la práctica. Quienes se inician en la investigación de la enseñanza tendrán que empezar por cuestiones sencillas y mantener el proyecto pequeño y manejable, por un lado porque es buen consejo para el desarrollo del investigador y por otro porque el nuevo profesor debe dedicar la mayor parte de su tiempo y esfuerzo a montar su investigación y desarrollar su enseñanza en su propia área de conocimiento al tiempo que responde a todas las demás exigencias del trabajo académico. Inicialmente, el tiempo para la investigación de la enseñanza será limitado. Para quienes estén en instituciones de educación superior en las que la investigación no sea una prioridad, la investigación sobre la enseñanza puede ser más ambiciosa y más relevante en la parte inicial de su carrera universitaria profesional.

Casi todos los tipos de investigación se llevan a cabo en un marco de referencia cualitativo y requieren diversos tipos de datos. Los profesores evalúan de forma rutinaria su docencia y sus asignaturas, y los mismos datos y métodos de recogida pueden adaptarse para la investigación. La evaluación rutinaria de la enseñanza puede también suscitar preguntas para un proyecto de investigación bien diseñado. Las fuentes de datos más comunes se muestran en la Tabla 1.2.

He incluido la investigación del profesional en la dimensión de autorreflexión porque el análisis de datos cualitativos se basa en la interpretación del investigador y la investigación sobre la práctica es siempre de carácter individual. Reflexionar sobre los datos de la evaluación puede ser una parte normal de la enseñanza y los resultados pueden ser verdaderamente suficientes para desarrollar la práctica. Ser capaz de evaluar el propio pensamiento es también una destreza importante y crítica para el aprendizaje profesional. Sin embargo, como todos los ejercicios de evaluación suelen ser ejercicios

privados y solo implican principalmente datos de fuentes primarias de un tipo específico, también pueden ser limitantes. Los métodos típicos de investigación cualitativa incluyen entrevistas, grupos de discusión, encuestas y análisis documental. Es importante señalar que hay también un bagaje destacado de conocimientos teóricos en los que el nuevo profesor puede basarse además del juicio y las experiencias de los compañeros.

Tabla 1.2. Fuentes de datos primarios para evaluación e investigación sobre la enseñanza universitaria. Las fuentes están divididas en cuatro secciones que dependen de los estudiantes, la revisión a cargo de compañeros (Capítulo 2), la autoevaluación y la evidencia documental de los resultados de los estudiantes.

<i>Fuentes de datos primarios</i>	
<i>Resultados de los estudiantes</i>	<i>Revisión a cargo de compañeros</i>
Evaluación (formativa). Calificaciones (sumativa). Técnicas de evaluación de clase ¹ . Trabajo del estudiante (proyectos, tesis). Progreso hacia los estudios de posgrado. Progreso hacia el empleo. Retroinformación del gerente. Índices de abandono.	1. En vivo. <ul style="list-style-type: none"> ■ Observación en clase. ■ Conversaciones del compañero con estudiantes. 2. Grabación. <ul style="list-style-type: none"> ■ Vídeo y audio. ■ Revisión de asignaturas / materiales. 3. Información posterior. Premios y reconocimiento de la enseñanza.
<i>Percepciones de los estudiantes</i>	<i>Autoevaluación</i>
Evaluación de la asignatura (durante o después). Evaluación del profesor (posterior). Retroinformación representativa de la clase. Retroinformación no solicitada (por ej. correo electrónico). Entrevistas con estudiantes. Grupos de discusión. Entrevistas de salida. Encuestas de opinión a graduados. Examinadores externos.	Diario de enseñanza. Cuaderno de notas de campo. Notas reflexivas de la asignatura. Portafolio. (Todas las anteriores para incluir una declaración de la filosofía y el metaanálisis). Investigación del profesional. Investigación sobre la enseñanza universitaria.

¹ ANGELO & CROSS (1993).

Investigación en el propio campo e investigación sobre la enseñanza

Cuando los profesores universitarios piensan en la investigación lo hacen, naturalmente, sobre la investigación en su materia y campo de interés. Si aprovechan sus destrezas de investigación y desarrollan una nueva materia (su propia práctica), también pueden imitar lo que están tratando de lograr en su área de conocimiento y contribuir al campo establecido de la educación superior. Si el trabajo es de suficiente calidad, este tipo de investigación puede publicarse en libros y artículos de revistas. Puede, entonces,

beneficiar a una audiencia más amplia de educadores y la mayoría de las disciplinas tienen sus propias revistas especializadas de enseñanza (por ej. *Journal of Geography in Higher Education, Medical Teacher*). Hay también muchas posibilidades de publicación en revistas dedicadas al campo interdisciplinario de la educación superior. Aquí encontramos a profesores universitarios, cuyo interés investigador primario es la educación superior, que publican junto a profesores para quienes se trata de un interés secundario (HARLAND, 2009). El diagrama siguiente muestra tipos de indagación utilizados en la actualidad por profesores universitarios con resultados que dependen de la intención y la profundidad, del alcance y de la calidad de la indagación de investigación. Estos forman una jerarquía de formas de conocimiento cuando el profesor investigador pasa del campo privado al público, y de las reflexiones cuidadosas sobre la práctica a hacer una contribución importante a las teorías de la educación superior.

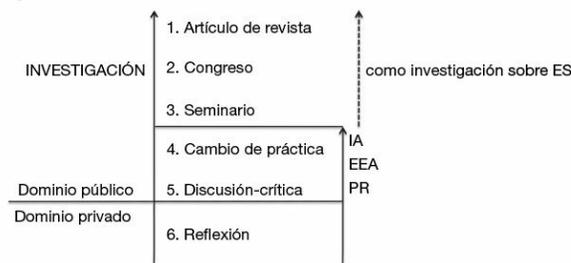


Figura 1.2. Formas de indagación sistemática. Una indagación sistemática se convierte en investigación cuando los resultados están en el dominio público. Ejemplos típicos son la investigación-acción (IA), el estudio de la enseñanza y el aprendizaje (EEA) y las descripciones compartidas de la práctica reflexiva (PR). Cuando alcanzamos la fase de los seminarios de investigación y los artículos de revista, entramos en el dominio de la educación superior (ES) como campo de investigación.

Puede llevar muchos años alcanzar la fase de publicación de los resultados de la investigación de la enseñanza en una revista, aunque un número ingente de profesores universitarios lo hacen como parte de sus actividades académicas normales. El sentido de adoptar un enfoque de investigación de aprender a enseñar es que cada fase de indagación tiene valor, desde pensar en lo que ha ocurrido hoy en clase, leer un capítulo de un libro sobre educación, hacer una revisión bibliográfica o formular una pregunta de investigación y diseñar un proyecto. No obstante, comprometerse a convertir la práctica reflexiva o unas actividades de EEA en investigaciones publicadas puede impulsar al profesor universitario a niveles de pensamiento y acción más sofisticados y críticos. A muchos profesores les complace mucho investigar aspectos de su enseñanza y acaban interesándose mucho por la enseñanza como materia de estudio.

Al promover la idea de investigar sobre la enseñanza, pienso siempre en ella como una práctica socialmente asumida, y sé que al principio de la carrera profesional universitaria cobra fuerza colaborar con otros. Quienes hagan un curso sobre enseñanza universitaria probablemente realicen proyectos centrados en la práctica de uno u otro tipo, y estos se comparten normalmente en una comunidad. Yo no suelo pensar en el investigador solitario que a menudo caracteriza al profesor universitario.

En el contexto más amplio del mundo universitario, la investigación sobre la enseñanza de la química o la enseñanza de la historia, por ejemplo, no se valora tanto como la investigación en las materias de la química o la historia (BECHER, 1989). La investigación sobre enseñar en una disciplina o en el campo de la educación superior misma suele tener una baja categoría en nuestras comunidades universitarias, aunque se publique en revistas de gran impacto. Esta situación de estatus no tiene que ser motivo de preocupación. Ser o convertirse en investigador de la enseñanza tiene gran utilidad para desarrollar la práctica:

En conjunto, en las universidades y entre los estudiosos, la jerarquía de estatus en la ciencia atribuye el estatus más elevado a la investigación básica, un estatus secundario a la investigación aplicada y prácticamente ningún estatus a la investigación formativa y a la investigación-acción. La jerarquía de estatus se invierte en entornos del mundo real, en los que las personas con problemas atribuyen la mayor significación a la investigación-acción y a la investigación formativa que pueden ayudarles a resolver sus problemas de manera oportuna y otorgan la menor importancia a la investigación básica, que consideran remota y en gran medida irrelevante para lo que hacen a diario.

(PATTON, 2002, pág. 223.)

Conclusión

Es esencial poner en marcha la investigación de la enseñanza lo antes posible al tiempo que se adopta una visión a largo plazo del aprendizaje profesional. Si no se deja tiempo para esto, pronto lo ocuparán otras actividades y será difícil recuperarlo. Como los inicios de la carrera profesional se caracterizan por demandas en mutua competencia, los profesores universitarios tendrán que dividir su tiempo para aprender a enseñar, a la par que hacen frente a todos los demás aspectos del trabajo universitario y consiguen un sano equilibrio entre el trabajo y la vida. Veo tanto la investigación disciplinaria como la investigación sobre la enseñanza (o sobre la educación superior, más en general) como parte de la competencia de enseñar: un buen profesor es un investigador curioso y cualificado con inquietudes por adquirir más cultura y mejorar su práctica. Si la investigación sobre la enseñanza se hace con espíritu de indagación crítica, el nuevo profesor adquiere rápidamente confianza en sí mismo. Un buen profesor deseará aportar también conocimientos a la comunidad de manera que la visión a largo plazo puede ser producir investigaciones que puedan publicarse de alguna manera. La indagación se convierte entonces en investigación en el campo de la educación superior.

Pensamientos para la reflexión

1. La mayoría de los profesores universitarios ocupan su primera plaza sin ninguna formación formal en educación. Suelo pensar en una nueva carrera profesional como el principio de un aprendizaje universitario. Los universitarios suelen ir un poco más avanzados en esta ruta de aprendizaje con la investigación dentro de su campo si han hecho un máster o un doctorado. ¿Cómo sería la enseñanza

universitaria si todos los profesores nuevos estuviesen formados en investigación y en enseñanza antes de acceder a su primera plaza?, ¿qué pasaría si la investigación y la educación docente tuvieran lugar al mismo tiempo? (HARLAND, 2001). Así ocurre en otras profesiones. Sería impensable que un médico, un abogado o un profesor de secundaria iniciara un aspecto fundamental de su formación después de comenzar a ejercer.

2. Mi universidad, como la mayoría de las que se sitúan en la tradición occidental, da por supuesto que la destreza docente del profesor nuevo es limitada y le presta apoyo en forma de cursos introductorios y de posgrado, talleres y mentoría. Casi toda esta oferta es voluntaria, por lo que mi institución utiliza también una especie de período de prueba para garantizar un nivel de competencia docente antes de que se otorgue un nombramiento permanente. ¿Qué cuestiones podrían suscitarse si la investigación sobre la enseñanza se convirtiera en una parte clave de la estructura de recompensas de una institución?
3. Hay cierta evidencia de que investigar dos temas puede beneficiar ambos (HARLAND, 2001). Quienes están aprendiendo a ser especialistas en una disciplina cambian cuando tienen que pensar también en otra área de conocimiento con su propio vocabulario técnico, expresiones teóricas, fundamentos epistemológicos y estructuras sociales. ¿Cómo podría influir la estructura de conocimientos del campo de la educación superior en la investigación en su propia disciplina?

Lecturas complementarias

MCNIFF, J. (1993) *Teaching as learning: An action research approach*, Londres: Routledge.

Nota de campo 1

Investigar dos materias

No se me ocurre una razón mejor para hacerse profesor de universidad que el amor a una materia (ROWLAND, 2006). Si uno no ama su materia, debe ser muy difícil ir a trabajar cada día. Ni siquiera estoy seguro de que esto sea posible. "Amor" es un término extraño y los nuevos profesores con los que trabajo suelen calificar a su profesor inspirador como "muy culto" o como "experto en la materia". Ahora bien, ¿cómo llegan estos expertos a saber lo que saben y qué los motiva y los eleva a tales alturas del saber? Debe de ser el amor a la materia o algo parecido. En cambio, parece que muchos estudiantes no aman lo que están estudiando. Lewis ELTON sostiene que es "tarea del profesor interesar a los estudiantes y entusiasmarlos con nuestra materia" (2000, pág. 258), lo que, a mi modo de ver, es una exigencia bastante polémica: "¿Dónde quedan la libertad, la responsabilidad y la elección del estudiante en esta transacción?" ELTON señala también que los profesores universitarios no aman todas sus materias por igual; ¿por qué vamos a esperar esto mismo de los estudiantes?

¿Acaso los profesores universitarios pueden estar tan interesados en la materia de "sí mismos" como profesores? Con la investigación sobre la enseñanza, uno puede hacer el movimiento de separar el "yo" de la práctica y también considerar la teoría como conocimiento aplicado. En este sentido, la investigación sobre la enseñanza se contempla siempre en el contexto de esa enseñanza y su valor, juzgado por su valor para la práctica. Sin embargo, cuando la enseñanza universitaria se entiende como el "estudio de la educación superior", en Geografía, Historia o Ciencias, quizá, es mucho más probable que se asemeje al primer amor del profesor universitario a su área de conocimientos. Si la investigación en la propia disciplina se emprende con la finalidad principal de convertirse en mejor profesor, cualquier forma de investigación sobre la enseñanza tendrá, probablemente, un valor elevado. Si la investigación en la propia disciplina se valora en el contexto del "conocimiento por sí mismo", es probable que la investigación sobre la enseñanza se entienda de forma muy diferente. Además, si el profesor universitario ve una separación clara entre las actividades de enseñanza e investigación, es menos probable que redirija su entusiasmo y destrezas investigadoras dentro de su campo a saber más sobre la enseñanza. No obstante, una forma de conseguir el cambio conceptual es recompensar económicamente a los profesores universitarios que emprendan una investigación

sobre la enseñanza, aunque, sin un auténtico amor a la materia, podríamos preguntarnos si esto diferiría de la prostitución.

ELTON, L. (2000) Turning academics into teachers: A discourse of love, Teaching en *Higher Education*, 5(2), págs. 257-260.

ROWLAND, S. (2006) *The enquiring university: compliance and contestation in higher education*, Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Revisión de la enseñanza a cargo de compañeros

Introducción

Pedir a un colega que vaya a su aula para ayudarlo a investigar su ejercicio docente es, sin duda, una de las mejores elecciones de desarrollo profesional que puede hacer. Hay algunos principios orientadores para este tipo de colaboración que pueden ayudar a transformar el pensamiento y la práctica. El proceso de indagación es una exploración conjunta de lo que está ocurriendo en el aula con la que se pretende sentar las bases para posteriores ciclos de reflexión y cambio críticos y sistemáticos.

Por desgracia, todavía no se entiende muy bien el potencial que encierra trabajar con un colega para desarrollar la práctica docente y quienes tienen alguna idea de lo que supone tienden a imaginar que son observados y evaluados por alguien con autoridad y con la responsabilidad de calificar su competencia docente. Lo que yo propongo dista mucho de este estereotipo y este capítulo está escrito para animar a los profesores universitarios a abrir sus clases a otros. Sin embargo, para que esta práctica se convierta en habitual, también harán falta profesores universitarios que estén dispuestos a alejarse de su zona de confort y asuman un riesgo al exponer su ejercicio docente ante los colegas.

Hay muchas expresiones para denotar la colaboración de otro profesor que ayude a evaluar la enseñanza, pero cada una suscita una imagen ligeramente diferente. Tres expresiones comunes son:

1. observación de compañeros;
2. supervisión de compañeros, y
3. revisión de compañeros.

La primera indica que un profesor está siendo observado. La segunda implica algo similar a la supervisión de los estudiantes de investigación de posgrado o una actividad clínica experimentada en diversas profesiones sanitarias y terapéuticas, y la tercera recuerda otras imágenes de la universidad, como la revisión de artículos previa a su publicación y las solicitudes de concesión de ayudas a la investigación. La observación de compañeros parece ser la expresión más común, pero prefiero las otras dos porque son más compatibles con un método de indagación para el aprendizaje profesional y con los valores que creo que subyacen en el proceso. Como mi institución ha optado por utilizar “revisión de compañeros”, la denominación me resulta familiar y la utilizaré a lo largo del capítulo.

Conviene reconocer dos formas principales de organizar la revisión de la enseñanza de compañeros en función de la finalidad pretendida. Si el objetivo de la revisión es hacer juicios sumativos sobre el profesor o calificar diferentes facetas de la actividad docente, el proceso contrasta marcadamente con aquel que solo tiene que ver con el aprendizaje profesional. El primero suele ser algo que “se hace a” los profesores con el fin de ayudar a quienes tienen que tomar decisiones sobre la competencia, el período de prueba y la promoción. En estos casos, el compañero suele ser un “superior” (en vez de un auténtico compañero) con potestad para hacer la evaluación requerida. Los resultados son siempre públicos.

La alternativa es el desarrollo del aprendizaje y este tipo de revisión de compañeros suele llevarse a cabo por acuerdo voluntario y privado entre profesores de igual nivel. En este caso, el compañero puede tener más o menos experiencia que el profesor. Evidentemente, habrá cierto solapamiento entre cada tipo de revisión de compañeros y quienes realizan una evaluación sumativa dirán que el proceso también apoya el aprendizaje. Sin embargo, la intención de cada tipo de revisión de compañeros se traduce en experiencias y resultados muy diferentes.

Insisto en estos puntos porque, en este capítulo, solo me ocupo del aprendizaje profesional y no me refiero a la revisión de compañeros de la enseñanza como herramienta para tomar decisiones acerca de las competencias profesionales. Sostengo, no obstante, que la evidencia de la revisión de compañeros no sumativa puede incorporarse a documentos sobre la calidad docente a efectos de calificación del período de prueba y para promoción.

Una guía para la revisión del ejercicio docente por compañeros

Sugiero, en primer lugar, tres principios clave a tener en cuenta:

1. la revisión es voluntaria;
2. la revisión es colaborativa, y
3. la revisión se hace con fines de aprendizaje profesional.

La revisión de compañeros del ejercicio docente implica que los compañeros trabajan

juntos para aprender cada uno de la práctica del otro. Tiene la posibilidad de ofrecer una visión crítica de la enseñanza que no puede obtenerse a través de otros métodos de evaluación. La revisión de compañeros se basa en el apoyo mutuo entre colegas y también puede funcionar extraordinariamente bien cuando se hace en colaboración con un estudiante.

El aprendizaje parece surgir de tres formas generales. En primer lugar, el compañero tiene algo de su experiencia o conocimiento que puede transmitir al profesor. En segundo lugar, el aprendizaje se desarrolla a partir de una exploración conjunta de lo ocurrido en la sesión de enseñanza. En tercer lugar, los compañeros de revisión reflexionan más adelante sobre la sesión y llegan a una nueva forma de entender la práctica. El proceso tiene cinco etapas:

Etapas 1: Elegir a un compañero adecuado

La primera y quizá más importante decisión que debe tomar el profesor es la elección de revisor. Estamos acostumbrados a la revisión de compañeros de nuestra investigación, pero esta es por lo general “ciega”; sin embargo, en la revisión de la enseñanza no hay anonimato y por eso es esencial que se establezca una relación de compañerismo a través de la confianza y el respeto mutuos. Exponerse uno mismo a cualquier tipo de crítica puede resultar muy amenazador y, si una relación así no es posible, la revisión se traducirá normalmente en una postura defensiva, enemiga del aprendizaje. No obstante, es igualmente importante que el compañero esté preparado para cuestionar cosas, así como también abierto a aceptar la crítica; en caso contrario, la revisión corre el riesgo de ser una afirmación cálida y confortable que aporte poco a cada uno de los participantes.

Si lo que preocupa al profesor es de carácter curricular, puede buscar la colaboración con un revisor de su propio departamento o área de conocimiento. Sin embargo, si al profesor le interesan cuestiones más generales de la enseñanza y el aprendizaje, puede escoger a un compañero de una disciplina diferente. Diría que esta segunda estrategia es la que mejor funciona en la mayoría de las situaciones. Compartir visiones interdisciplinarias es a la vez interesante y valioso, y he descubierto que, cuando el compañero es del departamento del profesor, a menudo hay demasiada cercanía como para mantener al margen pensamientos y sentimientos; y además, con frecuencia conllevan preconcepciones sobre la práctica de un colega. Parece conveniente un poco de distancia.

Etapas 2: La sesión informativa inicial

Hay una serie de decisiones que negociar antes de que tenga lugar la revisión. Con el fin de desarrollar un marco de referencia para orientar el proceso, ambas partes deben tener claros los siguientes aspectos:

- los objetivos y el centro de atención de la revisión, y
- la forma de llevarse a cabo y los papeles que desempeñará cada uno.

En la sesión informativa puede ser útil empezar compartiendo algunos detalles de fondo sobre el grupo al que se vaya a impartir clase, por ejemplo, su tamaño, nivel y el tipo de método de enseñanza empleado. La persona que inicia la revisión enuncia cuidadosamente entonces lo que se trata de conseguir en la clase y después el centro de atención que se propone para la revisión. La identificación de problemas específicos puede ser sorprendentemente difícil para quienes son nuevos en esto y en la sesión informativa me plantean a menudo una petición general: “Yo solo quiero que venga y me vea dar clase”. Sin embargo, es preferible que se dé una orientación clara porque da al revisor una idea de las cuestiones que son significativas para el profesor, y eso implica también que el profesor se vea obligado a reflexionar cuidadosamente sobre su práctica, normalmente pensando en lo que cree que hace bien y lo que tiene que cambiar de alguna manera. Las evaluaciones previas de la asignatura pueden sugerir áreas para su examen.

Igualmente importante es que los objetivos y el centro de atención no sean tan ambiciosos que no puedan alcanzarse con facilidad. Una experiencia típica mía es que me pidan que asista a una clase magistral y observe el aprendizaje de los estudiantes. Sorprendentemente esto puede facilitar alguna evidencia, pero suele ser muy limitada. Puede haber formas mejores que la revisión de compañeros para descubrir ciertos aspectos de la práctica. Cuando se negocie acerca del punto central de la observación, pregunte al profesor si le gustaría observaciones que estén fuera de la declaración de objetivos señalados. Esta oferta suele tener buena acogida, pero, si se hace, puede requerir tacto, sensibilidad y una consideración cuidadosa de cómo se utilizará esta información (véase la etapa 4).

El método de recogida de datos también ha de acordarse como parte de la declaración. He aquí algunas opciones posibles:

- observación directa de la enseñanza en clase, de manera que un compañero observe al otro;
- examen conjunto de grabaciones de la enseñanza en el aula (de vídeo o de audio);
- revisiones de los materiales del curso;
- retroinformación sobre la enseñanza en clase: el compañero no está presente en el aula (semejante a la supervisión clínica), y
- retroinformación sobre asignaturas y otras materias curriculares.

Si el proceso implica a estudiantes (en directo o mediante observación de grabaciones de clases), estos tienen que estar informados de la revisión. Si la revisión se hace en clases en pequeño grupo, decida de antemano dónde estará sentado el compañero y si deben tomarse notas (a veces esto puede resultarles desagradable a estudiantes y profesores). Esas cuestiones no son tan importantes en una clase magistral porque el

revisor se mantiene anónimo en el gran grupo.

En situaciones de enseñanza más íntimas, los estudiantes pensarán que ellos mismos o el profesor están siendo evaluados y esta percepción puede alterar lo que ocurra en el aula. No hay un modo fácil de sortear esta dificultad, pero sugiero a mis colegas que me presenten como un “colaborador en un proyecto docente” y que después asegure a la clase de que no se trata de ninguna evaluación. A pesar de esto, los estudiantes suelen ser escépticos y asumen que estoy allí para juzgar a su profesor. En diversas ocasiones, se me han acercado estudiantes al final de la clase que preguntan en voz baja y en tono de conspiración: “¿lo he hecho bien?”

Al final de la sesión informativa, decida cuándo tendrá lugar la sesión de puesta en común (etapa 4, más abajo) y asegúrese de que todos los participantes queden satisfechos con todos los aspectos del programa, incluyendo las cuestiones de confidencialidad que son incondicionales.

Reflexiones sobre la revisión de compañeros

La revisión de compañeros fue buena para nuestra docencia porque tanto mi colega como yo confiamos uno en el otro para mantener la confidencialidad. Cualquier cosa que nos dijéramos no la utilizaríamos contra nosotros y así, en este ambiente, pudimos discutir realmente qué parte de nuestra asignatura nos preocupaba de modo especial. Supongo que era como la confidencialidad entre médico y paciente.

En nuestras sesiones de revisión de compañeros, hablamos abiertamente de lo que nos preocupaba en nuestra asignatura. Era realmente bueno, “porque yo podía manifestar lo incompetente que me sentía en un aspecto de la asignatura y después de algunas risas ella me daba opciones acerca de lo que yo podía hacer. Implementé una de las opciones e inmediatamente vi buenos resultados. Lo que hizo que el sistema funcionara para nosotros fue la confidencialidad de la revisión de compañeros y la confianza que tenía en mi colega y viceversa.

Etapa 3: La revisión

La revisión misma constituye la recogida sistemática de datos que se utilizarán en la sesión de puesta en común. El método de revisión influye en los datos y esto puede provenir de múltiples fuentes. Por ejemplo, un compañero puede observar la enseñanza en clase mientras la sesión se graba en vídeo. Esta estrategia permite al compañero aportar su visión de la observación en directo y al profesor ver más tarde el vídeo y distanciarse de sus experiencias cuando revise la sesión como un observador más imparcial.

Etapa 4: La sesión de puesta en común

La puesta en común está orientada al diálogo constructivo. La sesión puede tener lugar inmediatamente después de la revisión (situación que suelo provocar), pero también puede celebrarse en una etapa posterior o adoptar la forma de un diálogo sobre la marcha. Ser críticamente constructivos es una parte muy importante del proceso de exploración, pero también puede ser difícil de alcanzar, especialmente para el revisor

principiante. Además, la mayoría de los profesores que sale de una clase revisada quiere saber si su enseñanza es “buena o no” y, por eso, algún reconocimiento general de los aspectos positivos de la sesión tiene que producirse antes de que las discusiones se centren más en el programa y en las cuestiones para posibles cambios.

Si hay observaciones que salen fuera del marco acordado, es necesario tener mucho cuidado si estas son planteadas en la conversación. Como norma, es mejor no traspasar los límites, aunque, en cuestiones técnicas (a diferencia de las observaciones de carácter personal), hay poco riesgo y los consejos suelen ser bien recibidos. La sesión de puesta en común no es el lugar adecuado para proponer la posibilidad de ampliar el acuerdo original, sin embargo las ideas adicionales generadas *durante* las discusiones son una parte esencial de una investigación conjunta sobre el aprendizaje profesional. Un compañero revisor no está allí para decirle a alguien cómo enseñar, ni para decir cómo enseña él o ella, sino para analizar la enseñanza como forma de indagación mutua.

Etapa 5: Reflexión crítica

La revisión de compañeros de la enseñanza da la oportunidad del aprendizaje recíproco para el profesor y para el compañero. Después de la sesión de puesta en común, es importante que cada uno considere:

- ¿Qué ha aprendido de la revisión?
- ¿Qué acción emprenderá a consecuencia de la revisión?
- ¿Qué cambios se harán en el proceso de revisión para el futuro?

La escritura reflexiva es una forma de consolidar ideas, generar un pensamiento nuevo y proporcionar un registro permanente de la experiencia. Cada parte puede redactar un resumen de los resultados y estos informes pueden ponerse en común o mantenerse en privado. El aprendizaje y los cambios de la práctica que se deriven de la revisión de compañeros pueden incluirse en declaraciones reflexivas en los portafolios de los profesores como pruebas evaluativas. Estas pueden ser una parte importante para argumentar a favor de la calidad de la enseñanza (véanse ejemplos en: SELDIN y cols., 2010).

Dominar el proceso de revisión es estimulante y los colaboradores pueden aprender con el tiempo la mejor manera de ayudarse mutuamente. Normalmente, dos profesores establecen un acuerdo recíproco y, por turno, uno revisa al otro. Otra forma de aprender acerca de la revisión de compañeros de la enseñanza consiste en acompañar a un revisor con experiencia y ver cómo lo hace. Este enfoque de aprendizaje puede llevar a una tríada de revisión con tres colegas que colaboren y aprendan de los otros.

Resumen

Etapa

Actividad

- 1 Escoger a un compañero adecuado.
- 2 La sesión informativa inicial.
- 3 La revisión.
- 4 La sesión de puesta en común.
- 5 Reflexión crítica.

La revisión de compañeros de la enseñanza para apoyar el aprendizaje es un proceso de indagación muy estructurado que permite a los compañeros ver aspectos de la práctica difíciles de observar a través de otros métodos de evaluación. Aunque he ofrecido las mejores orientaciones para la práctica, los compañeros deben estar preparados para explorar el método a medida que adquieran experiencia y lleguen comprender personalmente los beneficios y las limitaciones de la revisión de compañeros.

La revisión de compañeros puede cambiar las percepciones de un profesor acerca de la práctica y ayudar a su autoestima, y estos efectos son inmediatos. Nunca he tomado parte en la revisión de compañeros sin acontecimientos inesperados y sin aprender algo realmente nuevo. El proceso, cuando se hace para la evaluación y el aprendizaje, en vez de con fines de juicio y calificación, encierra potencial para revelar ideas y pensamientos inexplorados. Abrir la propia clase a colegas permite desarrollar nuevas relaciones de naturaleza recíproca. Aunque esto se haga de manera confidencial y con fines de aprendizaje profesional, los resultados y los cambios en la práctica pueden documentarse e incluirse en evaluaciones formales en las que se requieran pruebas de calidad de enseñanza.

Pensamientos para la reflexión

1. La revisión de compañeros puede ser una herramienta poderosa para el nuevo profesor universitario en el contexto de una indagación sobre la enseñanza, pero requiere dedicarle tiempo. El proceso “reunión informativa-revisión-puesta en común” puede llevar tres horas o más y no todos los profesores quieren dedicarle esta cantidad de tiempo. La necesidad que alguien tenga de la revisión de compañeros no es algo fijo, pero puede haber un momento en el que, si se repite con demasiada frecuencia, los beneficios puedan empezar a disminuir. Mi propuesta es que cada nuevo profesor haga la prueba y, si le parece útil o con posibilidades, piense en ello de nuevo, pero solo cuando un problema requiera atención o el profesor sienta que está estancado y requiera cierta ayuda para cambiar o renovar la práctica.
2. La enseñanza es una actividad práctica compleja y, aunque podamos aprender leyendo, discutiendo y compartiendo ideas, nunca debemos ignorar la oportunidad de investigar experiencias. La revisión de compañeros como actividad conjunta puede considerarse como un tipo de investigación-acción colaborativa. Cuando enseñamos en equipo, ¿cómo podemos convertir nuestras actividades colaborativas

- normales y establecidas en una forma de revisión de compañeros?
3. Es importante quién revisa su enseñanza. Esta persona puede ser un estudiante de grado, un posgraduado, un profesor nuevo o un profesor con experiencia. ¿Cuáles podrían ser las diferencias en cada uno de estos casos?
 4. La revisión de compañeros puede emprenderse con alguien de su misma área de conocimiento o de otro campo diferente. En una ocasión, tuve una experiencia muy satisfactoria trabajando con un profesor de Derecho que enseñaba Derecho Francés, utilizando en clase únicamente la lengua francesa (mi formación es en Ciencias y en Educación Superior, mi francés es malo y mis conocimientos de las expresiones jurídicas francesas, inexistente). ¿Qué podría explicar el éxito de esta revisión de compañeros?
 5. La revisión de compañeros de artículos de investigación y de propuestas de ayudas a la investigación suele hacerse de forma anónima. ¿Cuál sería una buena ocasión educativa para la revisión anónima de compañeros de la enseñanza?

Lecturas complementarias

BROOKFIELD, S. D. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*, Londres: Jossey-Bass.

Nota de campo 2

Cómo trabajo con la revisión de compañeros

Cuando observo a un colega que da clase, creo una descripción minuto a minuto de lo que está ocurriendo en la sesión. Pongo por escrito todo lo que ocurre, por corriente que sea.

8:58 Los estudiantes entran en tromba a clase, cogiendo un folleto de paso. Algunos parecen olvidar esto y se vuelven cuando se dan cuenta de ello, creando un atasco de estudiantes.

8:59 Aparece la primera diapositiva de PowerPoint y dos estudiantes quieren hablarle al profesor.

9:00 El profesor habla con los dos estudiantes.

9:01 Los estudiantes que llegan tarde entran por la otra puerta y en esa parte del aula no hay folletos.

9:02 Comienza la clase, mientras los estudiantes todavía están instalándose y hablando. El último que llega parece avergonzado.

9:03 y así sucesivamente... durante 47 minutos.

Durante este proceso, cuando ocurre algo que pueda tener alguna repercusión en las cuestiones en las que me han pedido que me centre, anoto mis pensamientos. Cuando ocurre algo fuera de este guión, también lo anoto si creo que puede ser importante. Señalo cada una de estas observaciones de distinta forma.

Cuando hacemos la puesta en común, me limito a leer mi diario, deteniéndome al final de cada observación. Lo que ocurre después es que mi colega responde y se desarrolla una conversación en torno a un punto de la práctica. Toda la puesta en común queda estructurada por el diario escrito.

Cuando llegamos a examinar cuestiones suscitadas en la puesta en común, trato de dedicar a estas más reflexión y tiempo. La decisión de plantear cuestiones que estuvieran fuera del guión es más difícil y requiere un juicio más pausado. En resumidas cuentas, creo que es mejor tener esta opción porque no siempre es posible prever y planearlo todo antes de una sesión de enseñanza. También es sorprendente la frecuencia con la que un pequeño consejo puede marcar una diferencia importante. En el ejemplo anterior, era la mejor forma de asegurarse de que todos los estudiantes consiguieran un folleto en el momento oportuno.

La clase magistral

Introducción

La clase magistral sigue siendo importante en la universidad moderna, a pesar de los informes consistentes que indican que es un anacronismo de una época pasada. Es un método de enseñanza que concita muchos debates y las opiniones sobre la eficacia educativa de la clase magistral están con frecuencia polarizadas. Hay quienes están deseando vivamente ver la desaparición completa de la clase magistral y otros que albergan un vivo deseo de ver que se preserve y se refuerza. Tengo la sospecha de que lo que subyace a la mayoría de los argumentos son las experiencias pretéritas de escuchar sentados las clases magistrales, bien disfrutándolas, bien sufriendolas. No obstante, a pesar de los distintos puntos de vista, las clases magistrales seguirán siendo fundamentales para los estudiantes en un futuro previsible por la sencilla razón de que las estructuras y la organización de la enseñanza que caracterizan a casi todas las universidades responden a este método de enseñanza. Sin embargo, para que esta experiencia sea valorada por los profesores y por los estudiantes, es importante que ambas partes entiendan el fundamento educativo de la clase magistral.

En este capítulo, me gustaría abordar este método de enseñanza de una manera que ayude al nuevo profesor a examinar parte del pensamiento actual acerca de esta forma de enseñanza. Parto de la base de que somos muy conscientes de que las clases magistrales pueden ser buenas para el aprendizaje del estudiante (aunque no siempre se consiga esto), procuran a la enseñanza economías de escala y están culturalmente insertas en nuestras instituciones. Me centro en los problemas y retos a los que se enfrentan los nuevos profesores cuando empiezan a impartir clases magistrales. El capítulo tiene dos partes principales:

Primera parte: Ideas sobre la clase magistral contemporánea

En esta sección examino tres ideas acerca de la clase magistral que me han parecido de interés para los nuevos profesores. Estas ideas surgieron en discusiones en los grupos de apoyo de mentoría entre 2002 y 2009. Termino esta sección con algunos pensamientos acerca de por qué impartimos clases magistrales en primer lugar.

Segunda parte: La lección aprendida con facilidad

En esta sección presento unas pocas ideas sencillas y prácticas que pueden ser convenientes implementar en la práctica. Solo incluyo lo que me parece válido en diferentes contextos disciplinarios y lo que podría funcionar para un conjunto de individuos. Quienes busquen una explicación más extensa de “cómo” dar clases magistrales deben hacer sitio en su estantería a la influyente obra de Donald BLIGH *What's the use of lectures?* Fue publicada por primera vez en 1972, habiendo aparecido una edición revisada más reciente (BLIGH, 1998).

Primera parte: Ideas sobre la clase magistral contemporánea

Las clases magistrales nunca están fuera de un contexto educativo más amplio

Esta cuestión puede parecer evidente, pero hay que reiterarla porque, para las personas neófitas en la enseñanza universitaria, la impartición de clases magistrales parece eclipsar otras tareas de enseñanza o de aprendizaje. La clase magistral puede lograr ciertas cosas, pero no otras, y así esta modalidad de enseñanza se encuadra en un contexto educativo más amplio que ofrece a los estudiantes enfoques diferentes de enseñanza y aprendizaje. A veces, las clases magistrales parecen recoger toda la experiencia universitaria, pero por sí mismas es muy improbable que consigan los resultados que deseamos para nuestros graduados. La clase magistral solo tiene éxito junto a otras experiencias educativas formales e informales, incluyendo el trabajo autónomo, las tareas de investigación, la discusión en clase, los laboratorios, etcétera. Las clases magistrales son significativas en la mente de la mayoría de los profesores y estudiantes universitarios, pero no son suficientes para una educación superior. Corresponde, por tanto, al profesor descubrir y comprender cómo se integran las clases magistrales en el conjunto de las experiencias de aprendizaje del estudiante.

Las clases magistrales son eficientes

Se dice a menudo que las clases magistrales son una forma “eficiente” de enseñar, porque normalmente impartimos la clase a gran número de estudiantes al mismo tiempo. Sin embargo, esta experiencia compartida es también única y tiene consecuencias para el estudiante y el profesor que van más allá de la idea de organizar y facilitar conocimientos a muchas personas. Si ponemos a un lado el conocimiento como información, cada

profesor puede reflexionar cuidadosamente sobre los criterios que utilizarían para valorar la eficiencia. Hay aquí dos preguntas que podrían ayudar en esta tarea: en primer lugar, ¿qué podría lograrse razonablemente como resultado para el aprendizaje del estudiante? y, en segundo lugar, ¿cómo puede enseñarse a los estudiantes como gran grupo social y respetarlos como aprendices individuales? Hable, por favor, con profesores con experiencia en su disciplina y examine estas cuestiones para descubrir qué tienen que decir sobre ellas, qué tratan de conseguir, y también qué piensan, además de los resultados previstos que podría estar ocurriendo en sus clases magistrales. No hay respuestas fáciles.

La clase magistral y la actuación pública del profesor

He descubierto que la actuación es la mayor preocupación para la mayoría de los nuevos profesores universitarios. Con frecuencia, manifiestan ansiedad con respecto a entrar en un aula y comunicarse con una gran audiencia, e intuitivamente entienden que que tendrán que actuar en un “teatro” y en el “escenario”. Reconozco que hay preocupación, especialmente entre algunos expertos educativos, de que la clase magistral pueda consistir en una actuación y nada más. Esta consideración inquieta especialmente, si en realidad queda solo como espectáculo y no hay unos resultados educativos razonables. Si existen tales actuaciones frívolas, es probable que los estudiantes se cansen pronto de estas, hagan oír sus voces y utilicen mejor su tiempo.

No obstante, puedo entender por qué los profesores necesitan tener alguna forma de espectáculo en mente como precondition para atraer a su audiencia. Los profesores requieren cierta presencia escénica, una buena voz y una historia que mantenga la atención de la audiencia. De nuevo, podría considerarse que estas ideas representan una postura antieducativa, pero, sin esto, nos arriesgamos al aburrimiento, a la falta de atención y al desinterés del aprendiz. Con diferencia, las respuestas más comunes que me dan los estudiantes sobre la clase magistral a la que acaban de asistir es “muy bien” o “aburrida”, y esta observación refleja el estudio de MANN y ROBINSON (2009) que encuestó a 211 estudiantes de una universidad y descubrió que el 59% pensaba que sus clases magistrales eran aburridas la mitad del tiempo y el 30%, la mayor parte del mismo. Para alguien como yo que concede un valor importante a la clase magistral, esas respuestas son descorazonadoras porque “aburrimiento” y “aprendizaje” parecen incompatibles simultáneamente.

Consideremos también que un buen actor tiene un profundo respeto por su público y que este es un valor definitorio del arte. Una historia bien contada es necesaria y un actor y una audiencia que no conecten íntima y emocionalmente se sentirán frustrados. De modo semejante, un buen profesor que actúe para los estudiantes demostrará su consideración por sus experiencias de aprendizaje, reconocerá el carácter narrativo del método de la clase magistral y tratará la ocasión como una experiencia compartida. El

reto consiste en hacer interesante la clase magistral de manera que pueda ser educativa. Para algunos, esa interpretación es fácil, y para otros estas cuestiones dependen de la materia. En mi carrera profesional, aprendí pronto que los estudiantes de Zoología disfrutan oyendo hablar de delfines y ballenas, pero suele interesarles mucho menos la estadística no paramétrica. Sin embargo, si usted tiene la desventaja de su materia pero es entusiasta, apasionado o muestra auténtico interés por el tema (y se preocupa también por la enseñanza), los estudiantes suelen responder positivamente a sus clases magistrales (véase KANE y cols., 2004).

La mayoría de nosotros nunca seremos intérpretes carismáticos y cada profesor es único en su estilo y preferencias. Sin embargo, ignorar el elemento de interpretación de la clase magistral es perjudicial. Si cree que no puede cultivar alguna dimensión de la interpretación o que su materia es intrínsecamente difícil para presentarla de manera cautivadora, tendrá que estructurar muy cuidadosamente su clase magistral para salir airoso y volveré sobre esta idea en la segunda parte del capítulo.

¿Qué determina nuestras decisiones de impartir clases magistrales?

A quienes se encuentran en la fase inicial de su carrera profesional no les he oído la pregunta “¿por qué?”, pero creo que es importante examinar algunas de las razones por las que impartimos clases magistrales, dado que las instituciones parecen utilizar el método con demasiada frecuencia. Estoy seguro de que si los profesores de universidad tuviesen libertad para enseñar como quisieran, eligiendo el número de estudiantes por grupo, la clase magistral iría convirtiéndose poco a poco en un acontecimiento poco corriente, posiblemente análogo al seminario ocasional de investigación. He trabajado con muchos profesores universitarios y casi todos coinciden en que impartir una serie de clases magistrales bien planeadas y hacerlo bien es una tarea y un reto enormes. Solo el tiempo de preparación crea estrés, porque compete con otros compromisos apremiantes de trabajo.

Recientemente examiné detenidamente mi actual institución y elaboré una lista de determinantes clave que inclinan al profesor nuevo a utilizar esta modalidad de enseñanza. Estos pueden desempeñar un papel similar en otras universidades:

1. El sistema modular de mi universidad enfatiza la flexibilidad y la elección para sus casi 20.000 estudiantes. Hay relativamente pocas asignaturas troncales obligatorias (aparte de carreras profesionales como Medicina). En consecuencia, las clases tienen que estar repartidas en el horario de manera cuidadosa, y cada profesor que entra en un programa establecido tiene asignada una serie de espacios que tiene que llenar con los días de clase, la duración y el horario. Si usted enseña el módulo X de la carrera Y, tiene clase de 11 a 12 de la mañana, los martes y los jueves, durante 12 semanas. Y uno se encuentra con que esto ha sido así durante años. Estas circunstancias no parecen cuestionarse, si bien han evolucionado con el tiempo y

solo cambian cuando hay revisiones importantes del currículo que trastocan temporalmente un sistema de horarios inmensamente complejo que se reajusta de modo inmediato. Cuando las asignaturas son estables, el principal determinante de por qué impartimos clases magistrales parece ser el carácter histórico del horario.

2. La segunda clave está constituida por las expectativas de estudiantes y profesores. Los estudiantes que pagan cantidades importantes de dinero por su grado esperan recibir clases magistrales a cambio y por eso damos a nuestros “clientes” lo que quieren. Se espera, por otra parte, que los profesores universitarios tengan unas cargas de trabajo iguales y una medida representativa de la carga de trabajo docente es el número de clases magistrales impartidas. De vez en cuando puede haber buenas razones pedagógicas para impartir menos clases magistrales, pero, cuando he sugerido esto a mis colegas, han solido decirme que, si recortan algo, los criticarán por no cumplir con su parte de enseñanza.
3. Otro determinante, pero más sutil, es la nueva tecnología de los sistemas de gestión del aprendizaje. Estos están firmemente acoplados a la clase magistral, reforzando así nuestra base para impartir clases magistrales. En mi universidad tenemos un sistema de gestión único que estandariza las experiencias de estudiante y profesor en la institución, y su uso principal es un depósito de notas de clase y de diapositivas de PowerPoint. A los estudiantes les gusta que este tipo de información esté disponible en línea. Naturalmente, el sistema se utiliza también para gestión de asignaturas, pero es mucho menos corriente que se explote todo su potencial y toda su funcionalidad, por ejemplo la discusión en línea.
4. Después están los espacios físicos dedicados a las lecciones magistrales, como son las aulas anfiteatro, que excluyen o dificultan otras formas de enseñanza.

Da que pensar que los horarios, las demandas de los estudiantes, las tensiones de la carga de trabajo y los espacios físicos y virtuales puedan ser los principales determinantes de por qué impartimos clases magistrales. En último término, parece que muchos profesores universitarios tienen pocas opciones en esta materia y simplemente hacen su trabajo.

Segunda parte: La lección fácilmente aprendida

Cuando trabajo con profesores nuevos o con experiencia sobre la impartición de clases magistrales, en algún momento de nuestras conversaciones buscan consejos, asesoramiento e ideas prácticas. Como sus estudiantes, la lección fácilmente aprendida es una idea atractiva. Pero también estoy convencido de que el enfoque de “Diez pasos para la clase magistral de éxito” no es de gran utilidad. Por supuesto, los profesores están preparados para aventurarse a las lecciones aprendidas con dificultad, pero todavía albergan la idea, razonable, a mi juicio, de que hay conocimientos sobre las clases magistrales que pueden ser transmitidos a los principiantes por parte de quienes tienen

más experiencia. No obstante, las dificultades para hacer esto surgen porque no hay dos profesores iguales y lo que se adapta muy bien a uno puede no ser relevante para otro. La cohorte de estudiantes también cambia constantemente, y la disciplina y la materia dictan gran parte de lo que puede ocurrir en una clase magistral. Teniendo presentes estas advertencias, las secciones siguientes contienen algunas observaciones y algunos consejos generales que parecen ser de aplicación a un conjunto de disciplinas.

Divídala

El mejor consejo práctico que tengo sobre cómo planificar la organización de una clase magistral es dividirla en un número de partes reducido. Esta estrategia es un principio general que funciona... la mayoría de las veces. En un auténtico estilo narrativo, tenemos una introducción, un nudo y un desenlace, y, para asegurar el nudo, se utilizan dos o tres secciones que contienen *diferencias* de algún tipo. No parece importar la forma de presentación del conocimiento, cuáles sean los objetivos ni qué estilo de clase magistral se prefiera. La cuestión es moverse de una “actividad” a otra, por ejemplo, pasar de una exposición lineal del conocimiento a aplicar esto a un problema, o de que los estudiantes tomen apuntes a sentarse y observar una serie de ilustraciones. Con independencia de cuál sea el cambio, las variaciones parecen positivas para las experiencias y el aprendizaje del estudiante.

Hay alguna evidencia teórica que apoya esta idea. BLIGH (1998) presenta casos de psicología que indican que, tras 15-20 minutos de actividad continua, la atención de un aprendiz puede empezar a declinar. En consecuencia, parece razonable en teoría tener una estructura interrumpida, con claras transiciones que garanticen que los estudiantes permanezcan atentos a lo que desee comunicar y que esto permita a su audiencia permanecer con usted los 50 minutos. Distribuir el tiempo total en tres partes diferenciadas, facilita mucho la atención, el paso de una a otra señala el cambio. Es probable que, para el profesor, la estructura y la organización sean una consideración aún más importante que ser un intérprete consumado, que tenga que enseñar un tema difícil, o que dé clase en una asignatura obligatoria de tipo procedimental con menos estudiantes entusiastas.

El organizador avanzado

Se ha señalado que los estudiantes deben saber lo que sigue en la clase magistral, de manera que les permita conectar con lo que ya saben y pueden hacer. Para AUSUBEL (1968), este es el determinante más importante del aprendizaje del estudiante. Lo que yo veo que hacen con más frecuencia los profesores a este respecto es recapitular brevemente lo que se supone que se ha aprendido en la clase anterior y mostrar lo que sigue. Así, los estudiantes reciben una orientación para su aprendizaje y las expectativas

para la clase que sigue. Sin embargo, esta estrategia solo se aproxima marginalmente a lo que AUSUBEL plantea:

Si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un solo principio, diría este: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe. Determine esto y enséñele de acuerdo con ello.

(AUSUBEL, 1968, pág. vi.).

Un problema importante en relación con este principio, y con la impartición de clases magistrales más en general, es que damos por supuesto más o menos que todos los estudiantes parten del mismo punto y que aprenden al mismo ritmo y de la misma manera. Esta situación refleja el reto más difícil al que se enfrenta cualquier profesor: cómo determinar el nivel correcto para ajustar una clase magistral, cómo descubrir cómo cambia esto durante el primero, el segundo o el tercer curso, y cómo enseñar a todos los estudiantes (los más brillantes, los que avanzan a duras penas y todos los demás que se sitúan entre ellos).

Enseñar a todos los estudiantes será siempre una aspiración, porque la procedencia de los miembros de la cohorte estudiantil es muy diversa, y las capacidades y actitudes individuales con respecto al aprendizaje fluctúan de manera constante. Aunque un profesor raramente satisface todas las necesidades en ese entorno, sigue siendo un objetivo que merece la pena. El mayor riesgo parece estar en bajar los niveles como opción fácil para satisfacer las necesidades de la mayoría. Como ayuda ante este reto, dicte sus clases ante un colega con más experiencia.

Me gustaría llevar más allá las ideas de AUSUBEL pidiendo al profesor que descubra quiénes son los aprendices. Impartir clases magistrales a estudiantes con quienes tenga alguna relación es muy diferente de hacerlo ante un grupo al que no se conoce. Llegar a conocer a los estudiantes en el aula anfiteatro es difícil, pero esto puede hacerse de otras maneras, por ejemplo, asumiendo roles como la asesoría académica de la asignatura y la enseñanza en pequeño grupo o en laboratorio. Si los profesores universitarios (o sus instituciones actuando en su nombre) dan este tipo de trabajo a profesores a tiempo parcial o a tutores posgraduados (una estrategia cada vez más corriente para ahorrar dinero) renuncian a una valiosa oportunidad para reunirse con sus estudiantes y así comprenderlos mejor como aprendices.

Técnicas de evaluación en clase

Las técnicas de evaluación en clase (TEC) fueron propuestas por Tom ANGELO y Pat CROSS (ANGELO y CROSS, 1993). Las TEC pueden facilitar información evaluativa rápida sobre el aprendizaje del estudiante y son fáciles de usar. Por ejemplo, hacia el final de una clase magistral, pida a los estudiantes que escriban una respuesta a dos preguntas:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido en esta clase?
2. ¿Qué me sigue desconcertando?

Pídales que introduzcan sus respuestas en un buzón colocado en la salida del aula y tendrá un conjunto de respuestas anónimas a lo que usted acaba de enseñar. Al principio de la clase siguiente, haga saber a los estudiantes cuál ha sido la respuesta de la clase y cómo ha modificado (o no) su enseñanza para tomar en consideración sus respuestas. Hay muchas variaciones de las TEC y, dada la pequeña cantidad de tiempo requerido para implantarlas, se les llama a veces “papeles del minuto” (aunque normalmente hagan falta dos o tres minutos). Aplique las TEC dejándoles un tiempo antes del final de la clase. He comprobado que hacerlo una vez finalizada esta no es bueno, porque los estudiantes se desentienden y están más pendientes de su paso a la clase siguiente.

Las clases magistrales son un buen lugar para sentarse y escuchar

Un profesor con experiencia me dijo que, si los estudiantes estuviesen atentos e interesados en todas sus clases magistrales, clases en grupos, laboratorios y proyectos independientes, la mayoría se desanimarían rápidamente y ninguno duraría un semestre. Hay solo una cuota de participación crítica a la que un estudiante puede comprometerse y un límite de reservas de energía mental. Pienso en esta idea como “saturación de aprendizaje”, y es una razón por la que los trimestres y semestres tienen que ser razonablemente cortos y por la que los estudiantes (especialmente los que están muy dedicados y siempre quieren hacerlo lo mejor que pueden) necesitan sus largos descansos y prolongadas vacaciones para descansar y recuperarse. Recuerde que la mayoría de los estudiantes tendrán también compromisos fuera de la universidad durante el trimestre, como empleos o cuidar de una familia.

Por eso, debemos ser conscientes de que, en cualquier clase magistral, habrá quienes necesiten relajarse de vez en cuando y otros que simplemente disfrutarán sentándose y escuchando lo que se les ofrezca. Como tal, la idea de incorporar actividades de aprendizaje activo en una clase magistral puede tener potencial educativo, pero debe utilizarse de forma mesurada en este formato. Las clases magistrales son principalmente sobre organización del conocimiento, explicación de conceptos y teorías difíciles, y para ofrecer síntesis experimentadas de ideas a los estudiantes. Otras formas activas de aprendizaje suelen estar mejor adaptadas a diferentes situaciones de enseñanza, como las clases a pequeños grupos o los proyectos de investigación. La clase magistral no tiene que satisfacer todos nuestros deseos de resultados de los estudiantes y debe utilizarse para lo que mejor sirve. Esto no quiere decir que no podamos tener a los estudiantes participando activamente en la producción de conocimientos o en el pensamiento crítico, sino que necesitamos incluir tareas de aprendizaje activo con una buena justificación cuando las usemos, sin esperar demasiado de los estudiantes. Algunos profesores ven la actividad como una forma de control para asegurar que los que asisten están plenamente implicados. Si aceptamos la idea de impartir la clase magistral como una interpretación, un buen profesor invitará y llevará a los estudiantes a su mundo y campo de investigación, sin necesidad de ordenárselo directamente a la audiencia.

PowerPoint

Para bien o para mal, las presentaciones en clases magistrales, seminarios y conferencias han sido colonizados por PowerPoint. Esta herramienta digital parece ser también el método preferido para organizar el material de la clase y todos, salvo dos de los cientos de profesores a los que he observado en los últimos años, utilizaban PowerPoint tanto para escribir como para presentar sus clases magistrales. Sé que hay diversas herramientas digitales de presentación a disposición de los profesores universitarios, pero PowerPoint se ha convertido en la expresión común para designarlas, por lo que utilizo el término en este sentido general.

Parece relativamente fácil organizar y estructurar el pensamiento y el conocimiento con la ayuda de PowerPoint, con la ventaja añadida de tener completa la presentación de la clase magistral al mismo tiempo que la planificación de la misma. Las diapositivas de PowerPoint pueden actuar también como apoyo para el principiante y para quienes necesiten superar sus nervios, su inseguridad y su falta de experiencia. A los estudiantes les gusta tener también las diapositivas impresas para tomar apuntes durante la clase o poder acceder a ellas más tarde en formato digital en un sistema de gestión del aprendizaje. Este material llega a representar el corazón del currículo en el pensamiento de los estudiantes, aunque el profesor entienda la clase magistral y la diapositiva impresa como parte de una experiencia de aprendizaje más amplia. He oído a más de un colega decir que los estudiantes que “tienen las diapositivas” creen que poseen suficientes conocimientos para aprobar la asignatura. Para algunos, el material derivado de las diapositivas de PowerPoint es una representación de lo que se requiere de una educación superior.

Habitualmente veo a los estudiantes que cogen el material impreso cuando entran en el aula y después, a medida que progresa la clase magistral, toman notas o añaden información a la que contienen aquellos. Es preocupante que la información limitada de las diapositivas puede tener poco sentido por sí misma y que, cuando los estudiantes vuelven a ellas, incluso con sus apuntes adicionales, sea insuficiente para garantizar una auténtica comprensión. Por supuesto, esa situación puede animar a los estudiantes a reaprender el material de la clase de otra manera.

Otra observación es que la destreza de tomar apuntes en la clase magistral de las épocas anteriores a PowerPoint parece ser poco corriente. Si esto es cierto en la educación superior más en general, estamos perdiendo una técnica para el aprendizaje del estudiante. Desde hace mucho tiempo se reconoce que escribir, cuando se experimenta como una forma de “aprender a pensar”, constituye un apoyo para las tradiciones críticas de la educación superior. Si ya no se produce a través de la toma de apuntes durante la clase magistral en el aula y su corrección, tiene que ocurrir en otros lugares o de alguna otra manera.

Puede que a los estudiantes les guste el PowerPoint junto con su soporte impreso, pero también manifiestan que una presentación tras otra “induce claramente al

aburrimiento” (MANN y ROBINSON, 2009, pág. 255). Por eso ellos, como sus profesores, están indecisos: quieren PowerPoint para hacer fácil el aprendizaje pero también reconocen que sus preferencias se traducen en una experiencia universitaria más tediosa. Hemos acabado en una situación notable, en la que esta tecnología atrae y repele a profesores y estudiantes.

El impacto de PowerPoint está siendo reconsiderado pues, tras casi treinta años de uso, hay poca evidencia empírica (cuantitativa o cualitativa) sobre la influencia de PowerPoint en el pensamiento y el aprendizaje del estudiante. El influyente trabajo de Edward TUFTE es una rara excepción (TUFTE, 2003). TUFTE llevó a cabo un análisis lingüístico de diferentes estrategias de comunicación en la NASA, anteriores al desastre de la lanzadera espacial Columbia. Señalaba que la simplificación de la información más compleja, cuando se utilizaba PowerPoint, solía llevar a una comprensión incompleta y a una diferente toma de decisiones en comparación con otras formas de comunicación digital, como el correo electrónico. A TUFTE se lo ha relacionado también con la expresión “*PowerPoint Poisoning*” (“envenenamiento con PowerPoint”).

Hay, en cambio, muchos informes publicados relativos a PowerPoint basados en relatos de experiencia, intuición o una determinada postura de valor. Estos expresan un conjunto de ideas que defienden o atacan esta tecnología de aprendizaje. Creo que la única conclusión a la que podemos llegar con seguridad en el momento presente es que no sabemos realmente lo que les estamos haciendo a las generaciones sucesivas de estudiantes organizando nuestras clases magistrales con esta herramienta. Ciertamente, la universidad está haciéndose más creativa con PowerPoint y todo lo que hacemos con ella parece de gran impacto, hábil y profesional. Pero, como Marshall MCLUHAN señalara en la década de 1960, “el medio es el mensaje” y cuanto antes entendamos el medio PowerPoint en nuestras clases magistrales, mejor.

Mi preocupación con respecto al nuevo profesor es que PowerPoint domine instantáneamente la práctica. Para el principiante, es muy fácil construir e impartir una clase magistral utilizando este medio, sin embargo, cuanto más dura esta práctica, más difícil es prescindir de ella y considerar seriamente otras posibilidades. Por eso, nos basta con que los estudiantes y los profesores sean conscientes de los beneficios y costes de la tecnología de representación digital. Creo que impartir clases magistrales con PowerPoint es adictivo en cierto modo, porque, a medida que pasa el tiempo, su abandono es cada vez más difícil. Quizá necesitemos una advertencia de tipo farmacéutico para ese medio digital: “utilícese con precaución”.

La clase magistral como experimento educativo

El concepto de “enseñanza como experimento” tiene mucho que aportar en general, pero la idea tiene aplicación inmediata en el contexto de la clase magistral porque el profesor tiene un control importante sobre lo que ocurre en los 50 minutos de cada clase.

Unos sencillos datos evaluativos (por ej., TEC) sobre el impacto de lo que está ocurriendo pueden recogerse con facilidad; después el profesor puede hacer sistemáticamente pequeñas alteraciones y probar estas para ver cómo funcionan de una clase a otra. Habiendo observado uno o dos fracasos espectaculares en torno a una transformación radical, recomendaría siempre cambios menores y progresivos para minimizar el riesgo, aunque sin prescindir de la asunción de riesgos en el plan de acción. Lleva tiempo aprender a impartir una clase magistral, descubrir lo que queremos conseguir y lo que somos capaces de hacer. Si las ideas se introducen de modo gradual, probablemente se adapten a las destrezas en desarrollo y a la personalidad del profesor y, de este modo, sigan siendo auténticas. Usted siempre puede decir cuándo la clase magistral es obligada porque, de otro modo, puede parecer artificial y cosa de aficionados.

La recogida de datos es una parte importante de cualquier experimento y el éxito o no de nuevas formas de trabajar tiene que basarse en alguna forma de prueba. La intuición puede no ser suficiente, y un punto de partida sensato para la evaluación es escuchar a los estudiantes y lo que piensan sobre sus experiencias. Sin embargo, colaborar con los compañeros también puede facilitar una perspectiva diferente y, como comentamos en el Capítulo 2, el tiempo empleado para la revisión de compañeros bien merece el esfuerzo.

Y un último consejo: no les diga a los estudiantes que está probando algo nuevo. Como facilitador académico, me piden a menudo que revise una nueva innovación de clase y haga algunos comentarios como compañero. He observado que los profesores sienten la necesidad de confesar sus pasos o de “dar un paso al frente” en relación con los cambios que piensan introducir, y esto suele ser contraproducente y perturbador para los estudiantes. En la mayoría de los casos, ellos no esperan ninguna alternativa y cuando se introduce una nueva práctica, el alumnado focaliza su atención en el profesor, en los métodos de enseñanza y el cambio, en vez de en lo que hay que aprender. De modo semejante, desde que dejé de utilizar la denominación “aprendizaje basado en problemas” (ABP), he tenido mucho más éxito utilizando esta técnica de indagación educativa (ahora sin nombre). Solía hablarles a los estudiantes del cambio al ABP, pero algunos ya habían tenido dificultades con el enfoque y había muchos mitos circulando entre los estudiantes que creaban obstáculos inmediatos para la enseñanza y el aprendizaje. Sin un nombre, el ABP ha sido para mí una tarea directa y más satisfactoria.

Impartir menos clases magistrales

Impartir menos clases magistrales es una lección fácil, pero, como he dicho antes, difícil de implementar en la práctica. No obstante, la universidad debe considerar esta idea porque, en el peor de los casos, las clases magistrales pueden acabar no siendo nada más que un ejercicio de transmisión de enormes cantidades de información fáctica básica que añade poco a lo que ya está en el libro de texto o pueda resumirse en un folleto.

Habría menos clases magistrales si estas solo se utilizasen para lo que mejor se ajustan. Si pueden obtenerse resultados equivalentes de alguna otra manera, considere alternativas a la clase magistral. De este modo serían menos frecuentes, más extraordinarias, más valiosas y siempre esenciales para las experiencias y el aprendizaje de los estudiantes. Además, me parece inaceptable que se pida a los profesores que impartan la misma clase magistral dos o tres veces seguidas, o que utilicemos grabaciones en directo para difundir la clase a una segunda (o tercera) aula porque el número de estudiantes sea demasiado grande para el aula principal. Busquemos otra manera.

Resumen

Al planificar la clase magistral, comience determinando lo que es realmente importante que aprendan los estudiantes y lo que podría hacerse mejor de otra manera. Si es posible, emplee las clases magistrales para lo que son realmente buenas y, en muchos temas, una interpretación literal de esta sugerencia se traduciría en menos clases magistrales, alcanzando en las restantes una calidad superior. Pregúntese qué añade a la información y a los conocimientos que quiere que aprendan sus estudiantes, y por qué es necesario hacer esto en una clase magistral.

Las realidades de la enseñanza en una institución grande no siempre resultan inmediatas al nuevo profesorado, pero es importante comprender las claves que subyacen a lo que parece requerirse, y lo que está culturalmente determinado y es aceptable para los compañeros y los estudiantes. Comprensión no significa de modo obligado aceptación, aunque las determinaciones educativas de la práctica tendrán que ocupar a veces un segundo lugar en las decisiones. No somos tan libres para enseñar como nos gustaría, pero es importante tenerlo en cuenta cuando se plantee.

Hay consejos para los profesores que pueden ser útiles o incluso transformadores, pero, como regla general, el conocimiento acerca de la impartición de clases magistrales que cada profesor lleva consigo es mucho más valioso. Por lo que se refiere a consejos generales, parece razonable dividir la clase magistral en componentes estructurales más pequeños y tratar de interesar a los estudiantes. Si utiliza PowerPoint, no lo emplee constantemente y tenga en cuenta su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ese consejo simplista es, no obstante, complejo en el contexto de la práctica de cada situación de enseñanza que es única.

Presento una guía para profesores para dirigir el pensamiento en tres áreas importantes para el nuevo profesor. He llamado a esto “modelo de compromiso” y espero que sea un catalizador para pensar en el arte de la clase magistral:

	<i>Ilustración del concepto</i>
Actuación	En la clase magistral hay siempre un elemento de actuación en directo. El profesor es el protagonista y hay muchos tipos diferentes de interpretación posibles. Un intérprete tiene un profundo respeto por su público. Las narraciones subyacen al tema y al contenido.

Pasión	Amar una materia, ser apasionado y entusiasta acerca de una idea y demostrar auténtica preocupación por el aprendizaje de cada estudiante que sostendrá y transmitirá al público. Aprender es una transacción personal e íntima.
Finalidad	Ser claro acerca del fundamento educativo de la clase magistral. ¿Qué quiere conseguir el profesor para los estudiantes y por qué?

Figura 3.1. Modelo de compromiso de la clase magistral que propone a la consideración del nuevo profesor tres conceptos para esta modalidad de enseñanza.

Este modelo respalda la idea de que la clase magistral debe practicarse como una experiencia extraordinaria. Sin embargo, parece poco realista también esperar que la impartición rutinaria de clases magistrales sea siempre estimulante o cautivadora, e incluso si reducimos el número de clases magistrales que impartimos, parte de la audiencia se desvinculará, se sentirá aburrida o se desinteresará. Como con toda la enseñanza, podemos hacerlo muy bien, pero los estudiantes son en último término responsables de su propio proyecto educativo.

Pensamientos para la reflexión

1. Algunos de mis colegas tienen aversión a que los llamen “*university ‘teacher’*” e insisten en el título “*lecturer*”. La explicación de la diferencia entre ambos términos parece estar en el grado en que el docente universitario apoya y se responsabiliza del aprendizaje del estudiante. En pocas palabras, el *teacher* facilita más el aprendizaje, mientras que el *lecturer* presenta oportunidades a los estudiantes, pero ellos deben desear aprovecharlas. También me han comentado que la enseñanza (*teaching*) es algo que se hace en una *high school*, y la conferencia (*lecturing*) diferencia a la educación universitaria de cualquier otra. Aunque estas distinciones estén cargadas de dificultades, parecen decir algo importante acerca de la identidad académica: cómo puede entender su profesión un *university lecturer*. Y muy importante, concretar el lugar de la clase magistral en esta práctica y su impacto en el aprendizaje del estudiante.
2. Familiarícese con los aparatos que haya en cada aula antes de impartir su clase y haga buen uso del apoyo técnico que ofrece cada universidad. El hecho de ser nuevo en una institución constituye una buena razón para pedir ayuda. Tenga presente que, incluso para quienes están acostumbrados a moverse en el aula anfiteatro o aula, los aparatos pueden fallar. Esto es perdonable. En cambio, quienes no saben qué están haciendo parecen incompetentes y esto es mucho más difícil de excusar.
3. A menudo oímos hablar de estudiantes que no se interesan por la clase magistral y solo aprenden lo que se les pide para aprobar los exámenes. En cambio oímos hablar poco del profesor que no se interesa por la enseñanza (que puede ser comprensible)

o por su asignatura (que parece incomprensible). Sin embargo, esos profesores existen y quienes parecen apáticos e indiferentes están probablemente tan aburridos como su público estudiantil.

Lecturas complementarias

BROWN, S. y RACE, P. (2002) *Lecturing: A practical guide*, Londres: Kogan Page.

Nota de campo 3

Sobre una actuación imperfecta

Me ofrecí como voluntario para que grabasen en vídeo una presentación mía y después me senté con algunos de mis alumnos para revisar la grabación. Acabó siendo uno de esos momentos significativos en mi desarrollo como profesor. Cuando vi la cinta, me dieron el mando a distancia y mi compañero me pidió que parase el vídeo en cualquier momento que me pareciese importante o que quisiera discutir con mis estudiantes.

Detuve la grabación después de unos 55 segundos, sintiendo ansiedad, pues reviví un momento terrible al principio de la clase magistral. El vídeo me lo devolvió como una venganza. Mientras se desarrollaba la introducción, perdí completamente mi hilo de pensamiento y no tenía ni idea de lo que iba a decir después. La mente se me había quedado en blanco y se produjo una larga pausa, posiblemente a causa de la presión de tener una cámara enfocada sobre mí, aunque tampoco fuese un acontecimiento inusual en mi ejercicio docente.

Expliqué a los estudiantes por qué había detenido el vídeo y lo que sentí en ese momento. La respuesta me sorprendió. Nadie se había dado cuenta de nada. Ni siquiera podían verlo en la grabación.

Cuando discutimos esto con más detenimiento, me dejaron claro que ellos no esperan exposiciones impecables y, "por eso, ¿qué importaba un error?" Yo creo que estaba esforzándome por alcanzar una especie de perfección en mi oratoria, sin comprender, quizá, la realidad de una comunicación de este modo o el grado de tolerancia que una audiencia podía tener.

Desde ese momento, me he sentido mucho más relajado con respecto a mis presentaciones y mucho menos preocupado por mis clases magistrales. Creo que, si los estudiantes saben que estás esforzándote por ellos, se reconoce que la clase magistral puede ser un asunto complicado.

La discusión como enfoque de enseñanza

Introducción

Más allá de la clase magistral, hay una multitud de métodos docentes universitarios que evolucionan de diferentes maneras según la disciplina. Son las clases en grupos reducidos, la formación en destrezas profesionales, los laboratorios, los talleres, los seminarios, la discusión en línea y las asignaturas o los trabajos de campo. A veces, la denominación que les damos es irrelevante porque los profesores tienen sus propias ideas de cómo enseñar con ellos. Sin embargo, cuando consideramos un surtido tal de métodos, hay un concepto que es relevante para todos ellos y que constituye una destreza de enseñanza para la inmensa mayoría de profesores universitarios. Se trata de la enseñanza y el aprendizaje a través de la discusión.

La discusión es fundamental para toda la educación y el profesor nuevo puede pensar en la enseñanza universitaria como una práctica dividida entre: (a) clases magistrales, y (b) todo lo demás; en todos estos otros métodos de enseñanza, la discusión se convierte en el foco primario para la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. Por supuesto, es posible mantener una discusión en una aula grande o en un aula anfiteatro, pero las clases magistrales consisten principalmente en que los profesores hablan y los estudiantes escuchan. En cambio, la discusión consiste en participar en un discurso en el que la interpretación individual suele ser perjudicial e incluso mal vista.

Del mismo modo que los estudiantes utilizan diversos enfoques del aprendizaje, los profesores pueden *enfocar* su enseñanza de diferentes maneras. A mi entender, la discusión es más un *enfoque de la enseñanza* que una técnica aplicada en clase. Pido a los profesores que imaginen la planificación de cada clase en torno a la discusión, siendo el diálogo y la indagación la preocupación principal. Hay que pensar, entonces, en crear

las condiciones para un diálogo constructivo al seleccionar una modalidad organizativa. Para los profesores que trabajan en asignaturas establecidas, que ya incluyen seminarios, laboratorios, etcétera, todavía es posible encuadrar el enfoque docente propio en torno a la discusión.

Sin embargo, la discusión también tiene lugar informalmente en los intercambios fuera de clase, que pueden ser importantes para el aprendizaje y las experiencias de los estudiantes. Por muchas razones diferentes, la conversación casual de pasillo puede ser tan valiosa como el diálogo crítico en una clase de grupo reducido. En la bibliografía de la educación superior no se ha prestado mucha atención a la discusión informal, pero haré algunas breves observaciones sobre esta parte de la vida universitaria.

Stephen BROOKFIELD y Stephen PRESKILL (BROOKFIELD y PRESKILL, 1999) sostienen que la discusión consiste esencialmente en un compromiso de valor para enseñar de una forma determinada. Dicen que convertirse en un consumado profesor de discusión no solo requiere un compromiso inicial, sino también una atención y una práctica continuas. Ese enfoque puede aprenderse y desarrollarse y, para ayudar al principiante, hay destrezas concretas en las que centrarse, más unas formas directas de organizar las clases en torno a la discusión. Por ejemplo, el nuevo profesor puede comenzar desarrollando destrezas de interrogación o puede aprender a estructurar las actividades de clase para asegurarse de que tenga lugar el diálogo. De ambas estrategias nos ocuparemos en este capítulo.

El capítulo se divide en cuatro secciones. La primera contempla lo que podemos conseguir mediante la discusión y cómo podemos interesar a los estudiantes, y la segunda examina las dificultades que tienen los estudiantes en las discusiones y qué podemos hacer para superar esto. Me ocupo después de las destrezas de interrogación para promover el pensamiento de orden superior y concluyo con algunos pensamientos sobre el dominio afectivo —qué sienten los estudiantes con respecto a la discusión y los espacios informales en los que esto es importante. La discusión puede ser una experiencia muy gratificante tanto para los profesores como para los estudiantes y, para el desarrollo del pensamiento crítico y las destrezas correspondientes, es vital que se haga bien.

Discusión e interés del estudiante

Los objetivos de la discusión como enfoque de la enseñanza universitaria son los siguientes:

- 1. Mejorar el conocimiento, la comprensión y el pensamiento crítico:** La discusión apoya los procesos cognitivos y estos son esenciales para el desarrollo del aprendizaje de orden superior en la disciplina. Los individuos expanden el conocimiento a través del discurso en una situación social.
- 2. Ayudar a los estudiantes a desarrollar valores:** La discusión es un proceso

central en la formación de valores. Hay ciertas situaciones y oportunidades que son ventajosas para inculcar un conjunto de valores que buscamos para nuestros estudiantes. Entre las circunstancias para enseñar valores están los cursos de investigación y las clases en grupo reducido.

3. Introducir y educar a los estudiantes en una comunidad científica: Los estudiantes tienen un mayor sentido de pertenencia a la comunidad de saberes merced al diálogo. La experiencia de la discusión puede cambiar la naturaleza del pensamiento, los sentimientos y la vinculación con la materia, el departamento y la universidad.

4. Educar a los estudiantes en el arte de la discusión: No solo podemos aprender a enfocar nuestra enseñanza a través de la discusión, sino que también podemos ayudar a los estudiantes en este arte; podemos enseñar la materia de discusión mediante la instrucción, el ejemplo y la práctica.

La discusión depende de la participación, de hablar y de escuchar. Un objetivo común es desarrollar el conocimiento y nuevas formas de pensar de un modo calculado para ayudar a los aprendices a que lleguen a una mejor comprensión de la materia. Además, permite al profesor descubrir lo que cada estudiante sabe y puede hacer, y esta oportunidad diagnóstica es el fundamento de la buena enseñanza porque es esencial si queremos tratar a cada aprendiz como a una persona (Capítulo 5). Para los estudiantes, la discusión debe ayudarlos a adquirir el conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje.

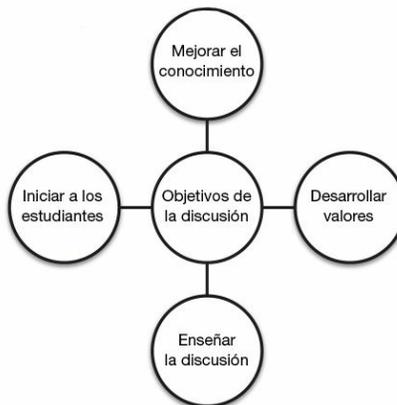


Figura 4.1. Cuatro objetivos para utilizar la discusión en la enseñanza universitaria.

A veces, la discusión consistirá en un simple intercambio de visiones o ideas. Sin embargo, si pensamos en la discusión que tiene lugar en una auténtica comunidad de investigación, lo que tiene lugar también tendrá que desafiar al aprendiz. Profesores y estudiantes serán puestos a prueba normalmente cuando haya en juego objetivos explícitos de orden superior. Aún tengo que encontrarme con un profesor universitario que diga que este tipo de actividad es fácil, ya que cuanto más exigentes son nuestros objetivos, menos seguros estamos de que podamos alcanzarlos. Aun cuando esté muy

estructurada, la discusión puede ser un asunto desorganizado con resultados inciertos.

En otro lugar, he dicho que la educación superior tiene la responsabilidad de enseñar valores, aunque algunos profesores universitarios creen que no es responsabilidad suya (HARLAND y PICKERING, 2011, pág. 43). Aprender valores y valorar es una consecuencia de toda enseñanza y esto ocurre consciente o inconscientemente. Sin embargo, cuando mejor se aprenden valores es cuando hay un reconocimiento explícito del tema de los valores en un contexto científico, y los tipos de espacios que son particularmente buenos para la formación en valores suelen implicar la discusión en clases como las de grupo reducido o los seminarios. Un ejemplo de un valor fundamental en la universidad moderna es la democracia y una de las muchas formas en que la universidad puede desempeñar su papel en el mantenimiento de los principios democráticos liberales es la discusión. Se ha dicho que la discusión procura importantes lecciones para una sociedad democrática (BROOKFIELD y PRESKILL, 1999) y ese objetivo marcado por el valor requiere una pedagogía específica que puede incluir el cambio de los roles tradicionales de autoridad en las relaciones profesor-estudiante, diseñar estructuras que garanticen la posibilidad de que cada estudiante tenga voz y establecer condiciones que permitan una auténtica libertad de participación.

La discusión añade además una oportunidad importante para la socialización en un campo de conocimientos, porque los estudiantes cambian constantemente sus identidades científicas cuando negocian el significado en su comunidad escogida, en parte adquiriendo seguridad en la materia y en su lenguaje. Hay también un cambio en la conexión emocional de los estudiantes con su materia y su sentido de pertenencia (WASS y cols., 2011). Dejarán la universidad para ocupar su lugar en otra parte del mundo y deben sentirse seguros de sí mismos al hablar, tratar con otros y presentar ideas. Ser capaz de expresarse con seguridad en la universidad y en situaciones sociales y laborales es un atributo esencial del graduado.

Animo a los nuevos profesores a que piensen en sus objetivos de aprendizaje y qué cualidades y destrezas creen que pueden mejorarse mediante la discusión. Incorporen después estas ideas concretas a documentos de la asignatura que manifiesten *explícitamente* que el objetivo se alcanzará mediante la discusión. Esta estrategia señala claramente tanto al profesor como al estudiante el enfoque que se utilizará en la enseñanza y el aprendizaje. Se dirige entonces a los estudiantes a que piensen en el proceso de aprendizaje y en lo que se espera de ellos.

Los estudiantes no quieren hablar

Una objeción común contra la discusión es que los estudiantes, especialmente en grupos, son reacios a hablar y, si lo hacen, solo responden a preguntas directas del profesor. Esa preocupación puede disuadir a los profesores, especialmente cuando trabajan con estudiantes nuevos en la universidad o cuando no se conocen entre sí.

Puedo recordar muchas ocasiones desastrosas en las que mis discusiones en clases en pequeño grupo, seminarios o laboratorio han acabado en fracaso porque no he conseguido que la discusión avanzase. La mayoría de los colegas que han asistido a mis talleres de desarrollo profesional sobre este tema parecen estar de acuerdo; las experiencias de discusión pueden ser brillantes, pero mantener a los estudiantes interesados durante la mayor parte del tiempo requiere una planificación cuidadosa y un elevado nivel de destreza docente.

Con respecto a la planificación, hay estrategias sencillas que casi pueden garantizar una discusión razonablemente equilibrada. La Tabla 4.1 y 4.2 describen métodos prácticos para utilizarlos en clases en pequeño grupo, seminarios o talleres. Ambos funcionan bien, incluso con un número de estudiantes relativamente grande. Si el grupo de clase se reúne por primera vez, asegúrese de que los alumnos se presenten personalmente y, con una clase grande, haga que las presentaciones tengan lugar después de haber distribuido a los estudiantes en grupos más pequeños.

Tabla 4.1. Ejemplo de taller (1): Discusión muy estructurada

<i>Contexto: 25 estudiantes organizados en 5 grupos de 5</i>	
<i>Fases</i>	<i>Fundamento racional</i>
1. Cada estudiante considera una cuestión y escribe una respuesta corta privada.	Si los estudiantes no se conocen, se muestran tímidos o no se sienten seguros, comience con un ejercicio individual. El paso de escribir es importante porque facilita material para comenzar la discusión.
2. Los estudiantes comparten sus respuestas escritas con otros miembros de su grupo. La discusión comienza cuando los cinco han hecho sus aportaciones.	Hablar con un pequeño grupo de compañeros sobre ideas ya formuladas sirve de ayuda porque los estudiantes adquieren confianza en la discusión. Cuando todos han hablado, el grupo se siente más cómodo hablando y participando.
3. El taller está abierto para una discusión más general.	En este punto, algunos estudiantes se sienten más seguros de sus ideas y estarán más dispuestos a compartirlas con el grupo mayor.
4. El profesor recopila respuestas de voluntarios o pasea por el aula sistemáticamente. Las respuestas se resumen en la pizarra.	Las ideas se unen a los conocimientos de la materia del profesor. Este puede utilizar en este punto preguntas de sondeo o de procedimiento para explorar las ideas a un nivel más profundo. Hasta este momento, la aportación y la voz del profesor se han usado con moderación.
5. Se invita al grupo del taller a criticar el resumen de respuestas.	Esta estrategia permite a los estudiantes repensar sus ideas originales, criticar las de otros grupos o cuestionar al profesor.
6. Cada grupo dedica tiempo a compartir lo que ha aprendido.	Esta última tarea es importante a fin de reforzar el aprendizaje. También puede hacerse primero a nivel individual y por escrito, si es necesario.

Tabla 4.2. Ejemplo de taller (2): Discusión para obtener un resultado escrito

<i>Contexto: 25 estudiantes organizados en 5 grupos de 5</i>	

garantizar que no se olvide el corpus de conocimientos relevantes. No obstante, si el pensamiento crítico es un objetivo, el profesor debe tener en cuenta otro conjunto de destrezas. Si queremos que los estudiantes cuestionen un argumento o sometan sus ideas a una crítica y un análisis auténticos, es probable que nuestro enfoque de la discusión requiera que estudiantes y profesor:

- tengan la mente abierta;
- sientan que su contribución importa;
- sean oyentes activos;
- estén dispuestos a participar;
- reconsideren los argumentos;
- examinen cuidadosamente las pruebas;
- sean tolerantes con el desacuerdo, y
- confíen unos en otros.

En este contexto, el reto no consiste solo en conseguir que se hable, sino en ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia avanzada de los fines de la discusión y de cómo podrían responder en situaciones que requieran una participación crítica. Esta situación requiere que los estudiantes tengan cierta comprensión reflexiva de su pensamiento y su conducta.

Preguntar para conseguir un aprendizaje de orden superior

En la clase magistral, podemos optar por incluir o no la discusión. En todas las demás formas de enseñanza, como los laboratorios y las clases en grupos reducidos, se espera que se hable y se interactúe y por eso podemos cambiar nuestro enfoque de aprendizaje para dar prioridad a esto. Cuando esto ocupa un lugar central en nuestro pensamiento, hay muchas destrezas que podemos identificar y dominar. Las técnicas de interrogación son unas de las más importantes. Sin preguntas en la discusión, es difícil imaginar cómo podemos estimular el aprendizaje de orden superior o las destrezas evaluativas y metacognitivas que queremos ver en nuestros estudiantes. No solo puede aprender el profesor el arte de interrogar, sino que también puede enseñar a los estudiantes a hacer preguntas y ayudarlos a desarrollar esta destreza.

Tabla 4.3. Técnicas de interrogación

<i>Técnicas de interrogación</i>	<i>Explicación y ejemplos</i>
Preguntas de sondeo	<p>Estas son a menudo preguntas secundarias pensadas para poner a prueba una respuesta o enunciado, o para estimular el pensamiento más profundo. Resultan mejor cuando se entiende que la discusión es exploratoria, por ej.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Por qué has dicho eso? ■ ¿Cómo te hace sentir?

	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Cuándo podrías utilizar ese argumento?
La respuesta correcta	<p>A los estudiantes les gusta la certeza y saber la respuesta correcta. Deben aprender también que en gran parte del tiempo se pueden dar una respuesta mejor o muchas respuestas posibles, por ej.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Puedes pensar una alternativa? ■ ¿Qué más podría estar ocurriendo aquí? ■ ¿Hasta qué punto respaldan las pruebas tu respuesta?
Tiempo de espera	<p>Después de recibir una respuesta de un estudiante, mantenga el contacto visual con él, pero no responda de inmediato. El estudiante asumirá que usted quiere que diga “más” y profundizará para ello:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una pausa de unos pocos segundos basta, pero los estudiantes se acostumbran rápidamente a esta técnica y a sus expectativas. 2. Después de la segunda respuesta, no responda, sino que incorpore a otros a la discusión y espere después antes de decir nada.

Hacer preguntas es fundamental para el juicio, la argumentación y el razonamiento evaluativos y, como tales, influyen en casi todos los aspectos del aprendizaje, incluyendo la redacción de trabajos de ensayo, la audición de una clase magistral y la participación en una discusión. Las preguntas nos facilitan nuestra propia voz interior, por lo que debe estar en el centro de toda indagación y es fundamental para la formación de conocimientos y valores. A continuación se mencionan tres técnicas fáciles para que las prueben los principiantes y, cuando se dominen, pueden utilizarse para reforzar el aprendizaje. Estas técnicas pueden considerarse como un conjunto de destrezas técnicas en primera instancia; sin embargo, cuando se dominan en situaciones prácticas complejas, cambian y asumen un significado nuevo. Como otros aspectos de la enseñanza, el impacto de las preguntas en el aprendizaje del estudiante puede evaluarse en el contexto de una indagación personal del profesor sobre la práctica.

El dominio afectivo

La discusión requiere compromiso tanto emocional como intelectual, y ambos se refuerzan en la inmediatez de las interacciones cara a cara. Llegar a conocer a cada estudiante y su aprendizaje requiere cierta comprensión personal, y esta es una idea importante si pensamos que la discusión tiene lugar en una comunidad de investigación. Conocer a los estudiantes permite conversaciones muy diferentes y un comentario hecho a un extraño puede entenderse de forma completamente diferente por alguien que sea conocido. De modo semejante, la naturaleza de un cuestionamiento crítico a la aportación de alguien depende mucho de cómo crea que esa persona se tomará el reto. Comprender las cualidades personales del estudiante permite un mejor juicio y una consideración de sus valores.

Algunas modalidades de enseñanza se han transferido a entornos de aprendizaje a distancia o mezclados y esto refleja el interés masivo por el cambio de paradigma a la discusión en línea (HARASIM, 2000). Hay una bibliografía paralela constituida por

artículos de investigación y libros que presentan pruebas de lo que funciona, junto con buenos consejos acerca de cómo obtener lo mejor de la enseñanza en línea. Los paneles de discusión de diversos tipos con diseños sincrónicos y asíncronos presentan muchas ventajas diferentes para el aprendizaje. La investigación ha demostrado también que hay limitaciones aunque, hasta la fecha, no estoy convencido de que se hayan entendido bien los límites.

El espacio digital permite colaboraciones en las que los estudiantes escriben sus pensamientos para interactuar entre sí y, ciertamente, la comunicación escrita puede producir un aprendizaje del orden más elevado. No obstante, considerar como “discusión” la escritura en el mundo digital del móvil, sin “hablar ni escuchar”, amplía, sin duda, la tradición oral. Cuando enseño en línea, me comunico esencialmente por escrito; una acción que se siente de forma muy diferente del hecho de estar en presencia de mis estudiantes y de hablar con ellos. Puede haber participación de cierto tipo, pero el contacto humano facilita una experiencia distintiva e íntima que da mucha más sensación de conexión y comunidad. Recuerdo que las mejores experiencias de aprendizaje manifestadas por los estudiantes a los que entrevisté estaban todas relacionadas con algo que ocurrió cuando estaba presente un profesor. De modo semejante, las tutorías no presenciales que facilitan los educadores en las escuelas atestiguan el valor del aprendizaje en compañía de otros cuando es posible. Hay algo en el estar con otros aprendices que lo diferencia de la experiencia más anónima y menos completa de la comunicación digital basada en el texto.

Hay también ciertas situaciones en las que la discusión se produce de forma más natural, por ejemplo en los proyectos de investigación de los estudiantes y en la supervisión de la investigación de posgrado. Hay también discusiones no planeadas como:

- las conversaciones de pasillo;
- hablar después de clase;
- cuando los estudiantes llaman a su despacho, y
- actividades espontáneas en clase.

Neil HAIGH (HAIGH, 2005) sostiene que la conversación es algo que podemos dar por descontado, pero, si nos hacemos más conscientes de ella y con un poco de reflexión podemos reforzar el aprendizaje del estudiante sin destruir la esencia de la conversación. Cuando los estudiantes quieren hablar después de la clase o cuando van a verlo fuera de clase, normalmente es para clarificar algo y para que los ayude a seguir adelante. Los estudiantes suelen tener preguntas y problemas muy concretos pero, si el momento y la situación son adecuados, la oportunidad puede aprovecharse para dirigir la discusión hacia otras posibilidades de aprendizaje. Esas oportunidades, llamadas a veces “momentos aprovechables”, también pueden presentarse inesperadamente en clase, a menudo cuando algún acontecimiento permite al profesor apartarse del tema principal. Estos momentos son importantes porque facilitan oportunidades adicionales de discusión.

Pensamientos para la reflexión

1. A veces los estudiantes pueden ser muy competitivos, y en situaciones de grupo pueden no albergar las mejores intenciones con respecto a otro. En muchos sentidos, orientamos esa conducta competitiva asegurando recompensas a quienes consiguen las mejores notas. Un estudiante que entiende su educación de este modo competitivo no pondrá en peligro sus calificaciones en beneficio de la discusión y puede decidir no ayudar a los compañeros, especialmente si se ven involucrados en alguna situación competitiva. ¿Debemos poner notas o calificaciones a la “participación” en la discusión?
2. Entrevisté a un estudiante acerca de los problemas que tenían con la discusión. Ellos decían: “los adultos [profesores] no siempre entienden lo que tenemos que decir” y “pueden dar la impresión de condescendientes cuando hablan contigo”. Pregunté si esto era realmente discusión y el estudiante reflexionó un momento, sonrió y dijo: “no, realmente es recibir una clase magistral”.
3. Los profesores ofrecen a menudo un alto nivel de orientación a los estudiantes para apoyar la discusión; teniendo esto en cuenta, ¿por qué dice BROOKFIELD (2006) que la discusión guiada por el profesor es un oxímoron?

Lectura complementaria

PAUL, R. y ELDER, L. (2006) *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*, Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.

Nota de campo 4

Trabajando la empatía

Cuando me encuentro en la audiencia de un seminario de investigación, tiendo a permanecer callado durante los tiempos de preguntas a menos que tenga algo que decir que crea que pueda ser una aportación valiosa. Lo que temo siempre es decir algo que otros puedan juzgar que carece de sentido. Quizá no haya escuchado un punto clave que otros señalaran o quizá el resto de la audiencia haya entendido el argumento mejor que yo. Sé que, cuando escucho a otros responder en el seminario, soy muy crítico con lo que dicen. Creo que este es el tira y afloja de una vida universitaria, pero eso puede hacer que esas experiencias sean a la vez divertidas y estresantes. A veces me lleva un tiempo procesar una idea y siempre me parece tener una respuesta "mejor" algún tiempo después del acontecimiento. En privado alcanzo la máxima erudición y tengo muchas experiencias de: "Creo que podría haber dicho eso en su momento".

Creo que la mayoría de los estudiantes probablemente sienta lo mismo cuando hablan en grupos. Ellos también quieren aparecer como si supieran de lo que están hablando y reconocen que pensar lleva tiempo. Si un estudiante no se siente seguro de sus conocimientos y argumentos, mantendrá la boca cerrada. Si hago todo lo posible en las discusiones para crear una situación en las que los estudiantes se vean estimulados para arriesgarse y hablar, también yo tengo que encarar el problema de abordar respuestas fácticamente incorrectas o ideas mal argumentadas. Por supuesto, cuando los estudiantes están trabajando en grupos sin mí, ellos también tienen que afrontar los mismos problemas, pero el temor de decir tonterías en compañía de otros estudiantes es diferente.

Normalmente, el discurso crítico requiere un alto nivel de confianza y, una vez perdida, la confianza es difícil de recuperar. A veces tengo que ir con cuidado cuando trato con egos frágiles. Siempre he tenido estudiantes que vienen a mí, años más tarde, a contarme una experiencia de seminario que todavía les resulta dolorosa, aunque yo no tuviera ni idea en el momento de que hubiera siquiera un problema. "Recuerdo cuando usted dijo.."

Bueno, siento no poder recordar...

Teoría y práctica del aprendizaje del estudiante

Introducción

La principal razón por la que he incluido el aprendizaje del estudiante en un libro introductorio para nuevos profesores es que he sido testigo de la transformación del pensamiento de incontables profesores como resultado directo de la presentación de la teoría del aprendizaje. El abordaje de ideas relativas al aprendizaje puede constituir un momento crucial en el desarrollo de un profesor en el que se produce un cambio espectacular del centro de atención, ayuda a pensar en lo que se enseña y en las acciones del profesor a hacerlo en lo que se aprende y en lo que hace el estudiante. Los nuevos profesores parecen hacerse más considerados con respecto a su trabajo y el impacto que causan en la experiencia del estudiante. En términos del aprendizaje y del desarrollo de los profesores, hay un cambio en cuanto que se confía en el conocimiento tácito y en la experiencia como medidas que pueden ayudar a reconocer que hay teorías que tienen auténtica utilidad para guiar la práctica. Para el principiante, centrarse en la idea del aprendizaje del estudiante, como alternativa a la idea de la enseñanza del profesor, puede ser un poderoso catalizador para el cambio.

Las ideas centrales sobre el aprendizaje provienen principalmente del campo de la psicología de la educación y de la psicología evolutiva, y esto podemos tomarlo como un paso de una teoría con “t” minúscula que guíe nuestras acciones (por ejemplo, conocimientos hallados en estudios de caso o conocimientos personales adquiridos por experiencia) a formas más clásicas de Teoría con “T” mayúscula, en las que las proposiciones pueden explicar y predecir causa y efecto en la enseñanza y el aprendizaje. La educación superior ha hecho buen uso de varios conceptos psicológicos y

socioculturales hasta el punto en que ahora son ampliamente utilizados en cursos de enseñanza para profesores universitarios en todo el mundo.

En este capítulo hago una breve introducción a las dos teorías más comunes. La primera es conocida como teoría de los “enfoques del aprendizaje” y la segunda es el “constructivismo”. He seleccionado ambas porque sé que tienen un buen historial de ayuda a los profesores universitarios. Mi objetivo es presentarlas como un consejo de sentido común, y apoyo mi explicación con ejemplos prácticos. Los “pensamientos para la reflexión” vienen después de cada teoría, en vez de al final del capítulo.

Enfoques del aprendizaje

La premisa básica de los enfoques del aprendizaje es que los estudiantes pueden abordar una tarea de aprendizaje con la intención de memorizar información (un enfoque superficial) o con la idea de que van a comprender el significado de la información (un enfoque profundo) (MARTON y SÄLJÖ, 1976). La tarea del profesor consiste en llevar a los estudiantes de la memorización a una modalidad más activa de aprendizaje en la que el estudiante trate de construir un significado y, de ese modo, comprender la materia en un nivel más profundo. Esta teoría general del aprendizaje tiene en cuenta cómo ven los estudiantes el conocimiento y su comprensión de los requisitos de la tarea de aprendizaje.

Aunque los enfoques del aprendizaje parezcan un concepto sencillo, pueden tener un efecto significativo en la práctica, porque los profesores llegan a entender que todo lo que piden a los estudiantes hace que ellos reaccionen en una dirección o en otra. Como las acciones están directamente conectadas con el aprendizaje, los profesores pueden utilizar la teoría para hacer elecciones acerca del enfoque que quieren en sus clases. Además, como la idea es dicotómica, las elecciones que el profesor tiene que hacer no son grandes. Si no estamos promoviendo enfoques profundos, nos quedamos con la opción superficial. Seleccionar una u otra puede entenderse también como ayudar a los estudiantes a aprender para mejor o para peor. Es importante señalar que una enseñanza adecuada puede cambiar la forma de enfocar el aprendizaje del estudiante y sus visiones del conocimiento.

¿Cómo puede, entonces, planear el profesor actividades de enseñanza con la máxima probabilidad de conseguir el enfoque que quiera? Si usted es un defensor de la educación guiada por los resultados, el alineamiento constructivo es una idea que puede ayudar (BIGGS y TANG, 2007). Al hablar de educación de resultados me refiero a que los resultados de aprendizaje que se pretende que obtenga el estudiante se especifican en el diseño de la asignatura, se comunican a los estudiantes y se evalúan y califican después de la enseñanza. No todas las materias o experiencias de aprendizaje se prestan a esta estrategia, y no todos los profesores universitarios se sienten cómodos con la educación guiada por los resultados. Sin embargo, si el profesor especifica la lista de resultados deseados, puede comprobar si se han conseguido y planificar así la enseñanza y el currículo para asegurar que lo que pide que hagan los estudiantes es lo que mejor. Este

hecho garantiza que se satisfagan los requisitos fijados para los resultados. El profesor tiene que crear un ambiente de aprendizaje y unas evaluaciones adecuadas de manera que, si, por ejemplo, quiere que el aprendiz “reflexione” o “piense críticamente”, incluya en el currículo oportunidades de reflexión o de pensamiento crítico, las explicita y evalúa, y califique después en consecuencia la destreza en cuestión.

Cuando la evaluación no está alineada con los resultados pretendidos o con otros deseados o cuando los métodos de enseñanza no estimulan directamente las actividades de aprendizaje adecuadas, los estudiantes pueden “escaparse” con facilidad dedicándose a actividades de aprendizaje inadecuadas que se transforman en un enfoque superficial del aprendizaje. El alineamiento constructivo... está diseñado para anclar a los estudiantes en el aprendizaje profundo.

(BIGGS y TANG, 2007, pág. 54.)

El alineamiento constructivo encierra también la posibilidad de crear otro cambio conceptual para el profesor, pues ahora mide su éxito a través de lo que ha aprendido el estudiante. Suele haber menos preocupación en el currículo por cubrir un tema o materia cuando se presta más atención al éxito del estudiante.

Pensamientos para la reflexión

En mis diversas funciones de desarrollo universitario, he visto cómo cientos de profesores nuevos abrazaban los enfoques del aprendizaje con resultados positivos para la práctica. Muchos ven el concepto como un hito de su aprendizaje profesional, aunque lleguen a asumir algunas de sus limitaciones.

1. Mi principal preocupación con los enfoques del aprendizaje profundo y superficial es que la idea se ajusta casi siempre al “aprendizaje profundo y superficial” (en otras palabras, el acto de aprendizaje más que las intenciones del aprendiz). A causa de ello, se califica a los estudiantes como *aprendices profundos* o *aprendices superficiales*. A pesar de mis esfuerzos, también soy culpable de ese mal uso del lenguaje. Esto es peligroso porque el lenguaje altera el significado, y el aprendizaje profundo se ha convertido en representante del buen aprendiz y el aprendizaje superficial pasa a ser considerado como algo inaceptable. Esa interpretación queda impresa a pesar de la postura teórica cuidadosamente argumentada de que los enfoques profundo y superficial del aprendizaje son principalmente respuestas al entorno de enseñanza y solo están parcialmente relacionados con rasgos personales.
2. Soy también profundamente desconfiado ante una premisa dicotómica que trata de explicar un aspecto de la conducta humana. Es muy improbable que los enfoques profundo y superficial del aprendizaje representen una realidad consistente, y mi propio trabajo ha demostrado que el contexto y el momento pueden ser mucho más relevantes para las elecciones que cada estudiante haga en relación con su enfoque de aprendizaje (KIESER y cols., 2005). Un estudiante convaleciente de la gripe, que está sobrecargado por el trabajo de la asignatura o con resaca después de una fiesta de estudiantes, probablemente tome decisiones diferentes de cuando está bien, lleva

las cosas al día o tiene la cabeza clara. El aprendizaje es a menudo un fenómeno impredecible y la forma de enfocarlo de un estudiante en un día determinado será compleja. Además, la libertad que tiene un estudiante para adoptar un enfoque en nuestros sistemas de educación superior de masas será siempre relativa a otras demandas y a menudo estará restringida por ellas. De modo semejante, la libertad que tenemos como profesores es limitada y no siempre somos capaces de organizar nuestra enseñanza de un modo que podamos escoger. No obstante, sabemos, sobre todo, que en la enseñanza, en la mayoría de las circunstancias, unas cosas tienden a funcionar mejor que otras (dando por supuesto que sabemos lo que queremos conseguir en primer lugar).

Me gustaría poder aprender algo que no sea para una evaluación. También me desanima no tener nunca tiempo para leer sobre la materia. Creo que esto sería algo muy interesante.

Estudiante de primero, segundo semestre.

3. Si tratamos de lograr un enfoque profundo del aprendizaje mediante un alineamiento constructivo, la especificación de los resultados de aprendizaje puede ser problemática. Dos objeciones comunes son que, en primer lugar, sabemos que los estudiantes aprenden muchas cosas que valoramos y que no podemos medir con facilidad o de ninguna manera, y estas tienden a quedar marginadas en las mentes de profesores y estudiantes como efecto de un currículo basado en resultados. Segundo, que el aprendizaje puede llevar tiempo y, en sistemas educativos modulares, el período asignado puede ser demasiado corto para que algo se haya comprendido verdaderamente. Un currículo de resultados que ocupe una asignatura discreta o un período semestral es una experiencia de aprendizaje muy diferente para los estudiantes si comparamos esto con experiencias de aprendizaje más extensas que tienen lugar durante dos o más años. Estos programas a largo plazo son ahora raros en las universidades, pero todavía existen en carreras profesionales como Medicina y Derecho.
4. Es importante señalar que la materia impone resultados y que unas materias son mucho más abiertas que otras con respecto a lo que esperan de sus estudiantes, incluso más allá de los tipos de conocimientos que se ven normalmente en ciencias, ciencias sociales, artes y humanidades. Si los resultados están escritos en términos más generales (por ej.: demostrar pensamiento crítico), los principios de actuación todavía le servirán al profesor, pero necesitará cierta cantidad de tolerancia para aceptar lo desconocido, porque los resultados de este tipo son difíciles de especificar con cierta precisión. Quienes usan resultados de aprendizaje como intenciones generales (objetivos), en vez de como algo mensurable, pueden tener menos problema. Si un resultado de aprendizaje puede especificarse, esto es lo que el estudiante tratará de alcanzar normalmente, especialmente cuando es evaluado (véase también el Capítulo 10). Sin embargo, solo evaluamos una pequeña parte de lo que nos gustaría que aprendieran los estudiantes y, como parte de un proyecto de

desarrollo de la habilidad de los profesores a más largo plazo, el nuevo profesor debe pensar en todos los resultados que le gustaría ver y no solo los que se evalúan con facilidad, porque esto influirá tanto en sus decisiones de enseñanza ahora y en el futuro, como en el tipo de educación superior que reciba el estudiante.

A pesar de sus limitaciones, una teoría de los enfoques profundo y superficial puede actuar como un modelo general y guiar la enseñanza siguiendo las líneas de: “¿Qué tengo que hacer para llevar a mis estudiantes a que adopten un enfoque profundo de su aprendizaje?” Aparta a los estudiantes de la memorización y la participación superficial y al profesor de la enseñanza didáctica, y estimula modalidades activas de aprendizaje. No obstante, si el profesor quiere enseñar de verdad a todos los estudiantes, los enfoques profundo y superficial no son suficientes en sí, porque la teoría no puede explicar el contexto de aprendizaje ni el aprendizaje individual en una numerosa.

Constructivismo

La segunda teoría que he escogido es el constructivismo y se basa en la idea de que cada aprendiz construye activamente su nuevo conocimiento sobre sus experiencias y lo que ya conoce. En esta teoría, la construcción del significado define el aprendizaje. Lo que la teoría pide al profesor es que reconozca al estudiante como aprendiz individual y descubra lo que ya sabe y puede hacer antes de tomar decisiones acerca de qué enseñarle.

Los profesores piensan con frecuencia en lo que ocurre en clase para hacerse una idea de cómo marchan las cosas, pero, en una clase guiada por el constructivismo, la evaluación asume una nueva importancia. Se hace más sistemática y se centra siempre en las experiencias del aprendiz. Cuando se planea un currículo, han de tenerse en cuenta las decisiones sobre lo que se enseña y por qué se enseña antes del aprendizaje del estudiante. La tarea clave para el profesor es trabajar menos a partir de supuestos y estar dispuesto a descubrir los conocimientos y las habilidades de los estudiantes para que sus decisiones permitan a estos construir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades.

El constructivismo describe un vasto campo de estudio que incluye las teorías socioculturales de Lev VYGOTSKY (VYGOTSKY, 1978) y la psicología cognitiva de Jerome BRUNER (BRUNER, 1975). En mi enseñanza, utilizo ambas ideas para ayudar a los universitarios a crear una práctica basada en principios constructivistas. VYGOTSKY propuso la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) como modelo para determinar el nivel correcto para iniciar la enseñanza, de manera que el aprendiz pueda aprovechar al máximo cualquier situación de aprendizaje. VYGOTSKY decía que la zona de desarrollo próximo:

es la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución autónoma de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas bajo las orientaciones de un

adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

(VYGOTSKY, 1978, pág. 86).

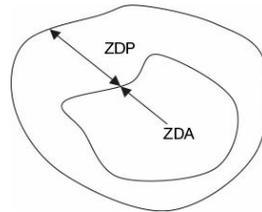


Figura 5.1. La zona de desarrollo próximo de VYGOTSKY. En este modelo, la zona de desarrollo actual (ZDA) representa el nivel que puede alcanzar un aprendiz con la resolución independiente de problemas y la ZDP, la distancia potencial que el aprendiz puede alcanzar con la ayuda de un compañero más capaz (en nuestro caso, el profesor universitario). Después de una enseñanza satisfactoria, el extremo exterior de la ZDP define los límites de la nueva ZDA, (HARLAND, 2003).

Un profesor determina primero la ZDA para lo que esté tratando de enseñar, parte de este punto y después construye el aprendizaje del estudiante a medida que guía a cada uno a través de su ZDP. Si el punto de partida está demasiado alejado de lo que el estudiante ya sabe, se perderá y, si el profesor empieza en un punto que el sujeto ya ha aprendido, en el mejor de los casos, la experiencia facilita un repaso del aprendizaje previo. En las grandes aulas de primero, pueden hacerse elaboradas evaluaciones diagnósticas antes de la enseñanza, para tomar después la decisión de qué enseñar sobre la base del nivel inferior de conocimientos en el que probablemente se encuentre. Se entiende la necesidad de ponerse al día y en “la misma página”. A veces, una materia permite la separación de los estudiantes con la intención de llevarlos al mismo nivel que otros en una fase posterior; sin embargo, en la mayoría de los casos, la separación sobre la base de la capacidad no es una estrategia común en las universidades.

¿Qué puede hacer entonces un profesor para ayudar a un estudiante a atravesar su ZDP y alcanzar todo su potencial? A BRUNER (1975) se le reconoce a menudo la aplicación del término “scaffolding” (“andamiaje”), que es una metáfora que puede guiar a los profesores cuando piensen en ayudar a los aprendices a atravesar su ZDP. El andamiaje es un proceso en el que se da al aprendiz un apoyo pleno y adecuado hasta que se siente lo bastante seguro para aplicar de forma autónoma las nuevas destrezas y estrategias. Cuando un estudiante está aprendiendo una tarea nueva o difícil, se le da cuanta ayuda sea necesaria. Este es el andamio. Cuando empieza a demostrar su dominio de la tarea, la ayuda (andamio) se reduce gradualmente (se desmonta) con el fin de transferir la responsabilidad del aprendizaje, asumida por el profesor, al estudiante. De este modo, cuando este asume más responsabilidad con respecto a su aprendizaje, el profesor le presta menos apoyo.

Las pruebas diagnósticas más sencillas para informar sobre el andamiaje son las técnicas de evaluación en clase (ANGELO y CROSS, 1993). Como dijimos en el Capítulo 3, las técnicas de evaluación en clase son rápidas y eficaces. No solo facilitan al profesor información sobre los aprendices, sino que también pueden ser educativas para el estudiante. Si el profesor ofrece una buena retroinformación cada vez que se ejecuta una

técnica de evaluación en clase, los estudiantes tienden a valorar el ejercicio porque ven que el profesor ajusta su enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes de forma considerada.

Conclusión

En la investigación y el desarrollo de la educación superior debemos mucho a la psicología de la educación, pero aún no estoy convencido de que una determinada teoría sea mejor que otra para facilitar un cambio en el pensamiento sobre la enseñanza del nuevo profesor universitario. Que las teorías del aprendizaje tengan realmente la capacidad de ser explicativas, en el sentido de que predigan causas y efectos, está abierto al debate. Sin embargo, el cambio en la práctica, que proviene de implicarse con la teoría del aprendizaje, es a menudo notable y esto, de por sí, hace que merezcan la pena en una investigación sobre la enseñanza universitaria. Da la sensación de que la promesa de utilidad de la teoría se manifiesta en la conciencia del nuevo profesor a través la relación entre enseñanza y aprendizaje, y mediante la promoción de nuevas investigaciones sobre la naturaleza compleja de la práctica y su impacto en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, no debemos perder de vista el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje eficaces pueden no estar relacionados con una mayor comprensión de la teoría (porque hay profesores brillantes que desconocen por completo la teoría del aprendizaje).

Una cuestión final es que, si la enseñanza tiene mucho que ver con narrar y que el aprendizaje está en gran medida relacionado con escuchar y memorizar, esto se equipararía con un ambiente en el que tiene lugar poca actividad significativa, si pensamos que “significativa” es algo que está más allá de la información fáctica. Si todo lo que tuviéramos no fuesen más que experiencias de narrar-memorizar, cualquier alusión a la educación superior se situaría en un terreno inestable. Sin embargo, por mi experiencia, esta caricatura de la educación universitaria es verdaderamente rara.

Considere los siguientes puntos:

1. Planee la enseñanza incluyendo estrategias sencillas de evaluación de manera que sepa qué impacto produce su enseñanza (y los cambios que haya hecho) en el aprendizaje de sus estudiantes.
2. Documente sus pensamientos sobre el aprendizaje de los estudiantes y los datos de las evaluaciones; archívelos y léalos antes de volver a impartir la asignatura.
3. Sea flexible e introduzca (pequeños) cambios para adaptarse a la mayoría de los aprendices.
4. Tenga estrategias para alcanzar a quienes queden a ambos lados de la mayoría.
5. Asegúrese de dejar muy claro lo que quiere conseguir, porque lo que pida a los estudiantes que hagan determina a menudo lo que obtenga. Realizar una crítica de una idea conceptual es muy diferente de memorizar conocimientos fácticos. Ambas

cosas pueden ser importantes, pero es el profesor quien decide el tipo de experiencias curriculares que reciben sus estudiantes.

6. Recuerde que los componentes evaluados de un currículo son los principales motores del esfuerzo del estudiante y, en consecuencia, tienen un impacto importante en el aprendizaje.

La aplicación de la teoría raramente es directa en el complejo mundo de la práctica, en el que las restricciones hacen a menudo que nuestras aspiraciones sean difíciles de conseguir e incluso imposibles. Además, tenemos que entender la distancia entre teoría y práctica, que está causada en parte por el cambio de nuestra comprensión de la teoría cuando cambia la práctica. SCHÖN (1987) diría que la “teoría en uso” y el conocimiento teórico requieren una cuidadosa integración.

Pensamientos para la reflexión

1. En ciertas materias, por ejemplo Matemáticas, el profesor puede hacerse una idea de gran calidad acerca de las capacidades de cada uno de sus estudiantes. Sin embargo, es probable que otras materias, por ejemplo Historia o Zoología, planteen más de un reto.
2. Si el ambiente está demasiado estructurado y controlado, el aprendiz no tiene espacio para construir sobre sus conocimientos y experiencias, por lo que necesitamos experiencias curriculares constructivistas que estimulen la exploración y el descubrimiento. Normalmente abarcan preparación en investigación, tareas de indagación y aprendizaje basado en problemas.
3. Aparentemente, los estudiantes de nuestros días quieren que les demos todo masticado, y si esto es cierto, entonces, ¿cómo motivarlos para que asuman más responsabilidad en el aula constructivista? Este problema exige una consideración cuidadosa, especialmente si los estudiantes se mueven entre diferentes profesores y entre unas asignaturas más tradicionales y otras constructivistas.
4. Cuando la enseñanza tiene en cuenta el constructivismo, la identidad del profesor se altera y una forma común de explicar este cambio consiste en decir que ya no somos profesores sino facilitadores del aprendizaje. Sin embargo, lo que ocurre entonces es que el facilitador es visto como “bueno” y el profesor (tradicional) como “malo”, y cuando se contrasta esa retórica con el clima político de sometimiento del profesor y con el modo en que, en general, la sociedad contempla la profesión docente (cualquiera puede enseñar), el título “facilitador” puede verse tanto como ofensivo o como un irritante término políticamente correcto. Me gusta defender los valores de la enseñanza y siempre estaré orgulloso de llamarme a mí mismo “profesor”.
5. En esta exposición, estoy usando de forma intercambiable “aprendizaje” y “desarrollo”, dado que nos estamos refiriendo a adultos. Sin embargo, VYGOTSKY (1978) decía que el aprendizaje conduce a la fase de desarrollo y que esta puede

aparecer antes de lo esperado. Esta idea es importante cuando pensamos en el aprendizaje, porque uno de los argumentos más comunes que oigo es que los estudiantes no pueden hacer algo porque están en los primeros cursos, no tienen experiencia, carecen del bagaje adecuado, etcétera. En mi enseñanza trabajo mucho para animar a los estudiantes a ir más allá de lo que se espera normalmente, y he descubierto que muchos se muestran mucho más capaces de lo que hubiera esperado de ellos.

Lectura complementaria

RAMSDEN, P. (1992) *Learning to teach in higher education*, Londres: Routledge.

Nota de campo 5

Teléfonos móviles

Me pidieron no hace mucho que efectuara una revisión de compañero a un colega de la facultad de Medicina que impartía una clase magistral. Al principio me sorprendió ver a los estudiantes entregando sus teléfonos móviles y poniéndolos en un montón en un pupitre frente al atril. Durante toda la clase no pude dejar de sentir que era un poco draconiano pero, al mismo tiempo, quedé inesperadamente impresionado. Pensé que, bueno, si un profesor puede salirse con la suya con esta estrategia, detiene toda una serie de posibles comportamientos negativos: teléfonos sonando, mensajes de texto, tuits, entrar en Internet y jugar a distintos juegos.

Tuve que plantear esto en nuestra sesión de comentario posterior y me sentí un tanto estúpido cuando me dijeron que no eran teléfonos móviles, sino grabadoras digitales pertenecientes en su mayoría a estudiantes cuya lengua materna no era el inglés. En el mundo enormemente competitivo de las ciencias de la salud, me pareció que estos estudiantes no dejaban nada a la suerte.

Pasado y presente de los estudiantes

Introducción

En este capítulo me gustaría examinar dos debates contemporáneos relativos a los estudiantes. El primero es la naturaleza cambiante de la relación entre los estudiantes y la universidad en el paso a la educación superior de masas. En este contexto, los estudiantes viven bajo la sombra de la reforma política neoliberal, en la que la economía se ha hecho más central para la vida de todos, y el mundo se experimenta y se ofrece principalmente como un lugar para que el individuo acumule capital en un mercado libre competitivo. La segunda cuestión es que la tecnología ha creado una “nueva generación” de estudiantes que son de algún modo diferentes de los del pasado y, en consecuencia, muchas de nuestras propias experiencias como profesores también lo son. Concluyo el capítulo con algunos pensamientos sobre lo que podríamos esperar razonablemente de un estudiante universitario.

Estudiantes como clientes

Desde las reformas económicas y políticas radicales de finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, la educación superior inició una transformación en consonancia con el impacto de la ideología neoliberal. El pensamiento neoliberal se funda en la creencia de que el mercado y la libre competencia son superiores a la intervención del Estado para provocar el cambio social. El Estado abandona las actividades económicas y sociales, y adopta un nuevo papel en la legislación para garantizar que se maximicen la función de los mercados competitivos y la libertad personal.

Cuando esa reforma ideológica llegó a las instituciones públicas, incluyendo el sector

universitario propiedad del Estado, el cambio fue difícil (KELSEY, 1998). La concepción positiva de la libertad, en la que el estado interviene activamente para configurar al individuo como emprendedor competitivo, no encaja con facilidad en la universidad pública, y la privatización completa de las universidades estatales no ha sido posible. Sin embargo, los nuevos sistemas de financiación y de gestión, y los mecanismos para controlar las actividades fundamentales de investigación y de enseñanza han llevado a que las universidades se hagan más empresariales y menos dependientes del gobierno y del apoyo de los contribuyentes.

Los recientes cambios que han llevado a la educación superior de masas han formado parte de los planes de reforma, y es probable que hayan sido impulsados por razones económicas (el saber como bien valioso y las concurrentes economías de escala en la enseñanza), en vez de crear una sociedad más justa a la que puedan acceder todos los que puedan beneficiarse de una educación superior. La educación superior se ve a través de la lente de la “empresa” por su papel en la producción tanto de conocimientos como de estudiantes para las nuevas industrias del conocimiento (HARLAND, 2009). Los profesores universitarios aparecen ahora como capital humano en un mercado global (HARLAND y cols., 2010).

El cuerpo estudiantil ha crecido espectacularmente desde finales de la década de 1970 y ha habido una diversificación de los orígenes tanto sociales como educativos, a pesar de que las familias más ricas se beneficien desproporcionadamente de un mayor acceso a la educación superior. El elitismo de la educación universitaria no se manifiesta ahora a partir del cuerpo estudiantil, sino a través de la selección cuidadosa de estudiantes y la diferenciación de las universidades que son clasificadas y vistas por la sociedad como “buenas”, de “segunda fila”, etcétera. No es difícil recopilar una selección de las mejores universidades del mundo o de las más deseables para matricularse en cualquier país.

Puede parecer que esas ideas sobre el cambio en la actuación y la cultura de nuestras universidades no tienen relevancia inmediata para el nuevo profesor, pero no es así, porque este necesita practicar en el contexto de los recortes estatales, incrementos graduales de los cargos de “cliente” de los estudiantes y la necesidad de enseñar a un cuerpo estudiantil diverso. Incluso en los sistemas de educación superior que cuentan con una historia de contribución financiera de los estudiantes, como en los EE.UU., las cantidades pagadas están creciendo espectacularmente. En los sistemas occidentales de educación pública, el Estado no está preparado para subvencionar completamente a los estudiantes universitarios, y el estudiante está haciendo frente a una proporción mucho mayor del coste de su educación.

Es probable que un estudiante que pague elevadas tasas y pida prestado dinero para su subsistencia piense de forma muy diferente sobre la enseñanza y el aprendizaje que otro estudiante que tenga pagados sus tasas y su mantenimiento mediante una beca privada o pública. Los nuevos profesores universitarios (muchos de los cuales también estarán pagando préstamos de estudiantes) tienen que considerar su relación con los estudiantes

de un modo adecuado. ¿Estamos ahí para dar una oportunidad de estudiar y aprender a todos los estudiantes o para “impartir” una educación a través de nuestras clases magistrales y en pequeños grupos? La idea de estudiar para obtener un título ha desaparecido en gran medida excepto en instituciones de élite, y estudiantes y profesores esperan que se les facilite algo más tangible como producto para apoyar el aprendizaje. Los estudiantes están capacitados para exigir que les proporcionemos una educación decente como rendimiento de su inversión. El lenguaje de la educación superior está ahora repleto de tales metáforas industriales.

Una de las tareas más importantes de la universidad es mantener los niveles y el valor de los títulos, y esto está amenazado cuando las instituciones están sometidas a presiones para asegurarse de que las tasas de fracaso en el cuerpo estudiantil sean bajas. En un sistema democrático de educación superior, los estudiantes deben tener la libertad de aprender y la libertad de suspender, pero la rendición de cuentas y la conformidad de profesores y universidad hacen más difícil ambos resultados. Las universidades neoliberales compiten entre sí por categoría, estudiantes y financiación, mientras que su autoridad se ve cada vez más disminuida.

Estas ideas evolucionan de forma diferente en unas disciplinas y otras, y los estudiantes han migrado desde las humanidades a las ciencias y de las ciencias a materias aplicadas. Los estudiantes quieren buenos trabajos después de una considerable inversión financiera, por lo que están preparados para considerarse a sí mismos como capital humano desde una etapa muy temprana de su presencia en la universidad.

Una generación “red” de estudiantes

Se ha dicho que los estudiantes contemporáneos, particularmente en los sistemas educativos occidentales, son diferentes de los del pasado. Han crecido permanentemente en un mundo de tecnología avanzada como “nativos digitales” y se dice que pertenecen a la “generación red”, porque sus vidas han estado influidas de manera importante por la revolución de las tecnologías de la computación y la información de las tres últimas décadas.

Se oye con frecuencia la demanda de que tenemos que rediseñar nuestros sistemas educativos para satisfacer las nuevas preferencias y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, hay pocas pruebas de que nuestros nativos digitales sean tan diferentes de los estudiantes del pasado, y hay muchas más pruebas de que nuestros sistemas educativos mantienen el ritmo de los cambios, e incluso hay veces que van por delante. Eche un vistazo a su propia biblioteca universitaria (o como se la llame ahora) y solo observará un ligero parecido con las bibliotecas de hace unos pocos decenios. Podríamos utilizar otros ejemplos, como nuestros sistemas de gestión de asignaturas, el uso de PowerPoint como medio digital de presentaciones y los aparatos de los que se dispone en las aulas. Las universidades cambian y los profesores y estudiantes

universitarios abrazan las nuevas tecnologías, con gran entusiasmo en general.

El sentido común dicta que es improbable que los estudiantes hayan sufrido una rápida evolución hacia algún nuevo tipo de homínido. Sin embargo, aunque sea correcto el aserto de que tienen unas formas nuevas de aprender, ¿debemos enseñarles de acuerdo con las preferencias y los estilos que sean? Mi respuesta es sencilla: no. Como parte de su educación, los estudiantes necesitan una amplia gama de experiencias de aprendizaje y muchas de ellas serán exclusivas de la universidad y constituirán la misma trama del aprendizaje superior. Ese despliegue incluirá el uso de ciertos aparatos de nueva tecnología cuando sea conveniente. Además, en un sistema de educación superior de masas, es poco probable que los estudiantes tengan las mismas preferencias y, por tanto, satisfacer las necesidades de todos es prácticamente imposible (la mayoría de las veces).

Estoy seguro de que los estudiantes tienen estilos de aprendizaje preferidos, especialmente si estos equivalen a estrategias que les hayan resultado satisfactorias en el pasado. Además, hay pruebas de que cambiarán sus enfoques del aprendizaje dependiendo de la tarea que se les encargue (véase el Capítulo 5). Sin embargo, los anuncios revolucionarios del final de la educación universitaria, tal como la conocemos, parecen un poco prematuros. Las reivindicaciones hechas por quienes proponen un cambio radical, sobre la base de que la educación universitaria no estaba pensada para las personas a las que ahora enseñamos, indican que los estudiantes de ahora son aprendices experienciales activos, competentes en multitarea y dependientes de los ordenadores para la información y la comunicación (BENNETT y cols., 2008). Respondería diciendo que los estudiantes pueden ser todas estas cosas, pero, simplemente, no tenemos pruebas de que hayan cambiado fundamentalmente como aprendices, por lo que hacer cualquier juicio razonable acerca de una revisión de conjunto de la enseñanza es prematuro; el mero hecho de que parezca que los estudiantes pasan gran parte del tiempo en internet o con el teléfono móvil no significa que nuestro sistema educativo sea insuficiente.

No piense que soy un neoludita; soy un profesor que ha tenido experiencia del mundo antes y después de la revolución informática. Asistí a la llegada de las calculadoras de bolsillo, del ordenador personal, de internet y del correo electrónico. He adoptado todas esas cosas y han cambiado mi vida y mi forma de trabajar, y no me gustaría desenvolverme de otra manera. Como muchos de mis colegas, desearía no recibir tantos mensajes de correo electrónico y a menudo me siento arrastrado por el ritmo impuesto por la tecnología que ahora rige la vida universitaria. Desearía, por ejemplo, tener más tiempo para leer y pensar. Pero las ventajas de la tecnología parecen superar siempre las desventajas en esta ecuación y me resulta difícil imaginar un mundo sin internet, ordenadores y otros dispositivos de tecnología digital. Permítame repetirlo: el medio es el mensaje.

Mis estudiantes no parecen muy diferentes. Pueden mandar y recibir mensajes de texto en sus teléfonos móviles por debajo de sus pupitres durante una clase magistral, en vez de grabar sus nombres en el pupitre. Pueden preferir el material impreso de

PowerPoint a tomar apuntes. Pueden ver menos televisión y pasar más tiempo con el ordenador. Pero estas diferencias parecen marginales. Lo importante es que puedo planear experiencias curriculares que incluyan una buena comunicación digital, que puedo dar por supuesto que casi todos mis estudiantes tendrán un ordenador portátil o acceso fácil a un ordenador, que puedo esperar ahora una calidad superior de pruebas en el trabajo que encargo y que tengo unas pocas tareas nuevas a las que prestar atención, como buscar los plagios a base de cortar y pegar.

Si decide leer más acerca del debate sobre los nativos digitales, descubrirá que muchas de las cuestiones planteadas parecen muy teóricas, en vez de prácticas. Por eso decidí reexaminar una tarea común que he venido encomendando a los estudiantes universitarios durante los últimos 25 años para ver cómo podría haber cambiado esto. La tarea es un proyecto de ciencias sobre un tema que requiere auténtico trabajo práctico y una revisión bibliográfica (Tabla 6.1).

En la tabla puede verse que ahora la biblioteca llega al estudiante y que la facilidad para acceder a la información y procesarla cambia radicalmente la naturaleza de lo que puede conseguirse. Sin embargo, si el estudiante de hace 25 años se las arreglaba con la información relativamente limitada a la que probablemente accediera en una visita a la biblioteca, ¿significa esto que los estudiantes de hoy recuperarán más porque la búsqueda es mucho más fácil y rápida? Las nuevas formas de trabajar son, ciertamente, más rápidas, ¿pero ha producido esto mejores aprendices o un pensamiento de calidad superior? Leer un artículo científico sigue exigiendo una mente crítica y un buen juicio evaluativo centrado en la calidad de la evidencia y el argumento.

Los datos del proyecto también pueden manipularse y analizarse con gran eficiencia utilizando ordenadores, pero también hemos sacrificado el conocimiento teórico que está detrás de los procedimientos estadísticos y, más importante aún para mi disciplina de ciencias, el conocimiento sobre la adecuada aplicación de los métodos estadísticos. Normalmente, veo que los estudiantes hacen el análisis de un modo mal concebido, a menudo utilizando pruebas estadísticas sofisticadas que son posibles, no necesarias y, por regla general, no comprendidas.

Tabla 6.1. Enfoques de un proyecto de investigación de ciencias en el pasado y en el presente desde la acción de los estudiantes

<i>Requisitos del estudiante</i>	<i>Hoy</i>	<i>Hace 25 años</i>
Familiarizarse con la bibliografía.	Acceso fácil a internet y revistas electrónicas. Algunos libros solo en la biblioteca. Guardar artículos en formato PDF en el ordenador. Utilizar <i>software</i> de gestión bibliográfica.	Buscar y hojear revistas y libros en las estanterías de la biblioteca, fotocopiar artículos relevantes o tomar apuntes. Solicitar préstamos interbibliotecarios o enviar tarjetas postales para solicitar reimpresiones de artículos.
Formular una hipótesis y una pregunta.	Como hace 25 años.	

Diseñar un experimento.	Como hace 25 años.	
Realizar el experimento.	Como hace 25 años.	
Analizar los datos.	Almacenar, organizar y manipular los datos con un programa de hoja de cálculo. Uso de paquetes estadísticos y de <i>software</i> de gráficos.	Datos escritos en papel. Calculadoras y gráficos dibujados a mano.
Interpretar los resultados.	Como hace 25 años.	
Redactar un informe.	Procesador de texto; facilidad para cortar y pegar, comprobación ortográfica y gramatical.	Manuscrito.
Reformar el informe.	La búsqueda por internet proporciona evidencia adicional; facilidad para hacer una nueva redacción parcial.	Vuelta a la biblioteca para obtener nueva evidencia. A menudo, redacción completa de un nuevo informe.

La diferencia principal parece estar en los informes escritos. Escribir utilizando un procesador de texto es muy diferente de escribir con bolígrafo y papel. La velocidad a la que pueden hacerse los cambios o insertarse más datos e ideas es notable. Sin embargo, no estoy convencido de que este rápido flujo procesamiento de información-pensamiento y la producción fácil mejoren necesariamente el aprendizaje o la calidad del producto final. Creo que cambia las expectativas del profesor de lo que puede lograrse en un tiempo fijado y cambia nuestra tolerancia a los errores técnicos (por ej., ya no hay excusa para las faltas de ortografía ni la mala construcción gramatical).

En el ejemplo dado en la Tabla 6.1, reconozco que los pasos en ese proyecto de ciencias no son precisos ni discretos. Sin embargo, ciertos aspectos han permanecido iguales durante los últimos 25 años, y estos tienden a situarse en el dominio crítico del conocimiento y el aprendizaje, que son las fases que requieren un pensamiento cuidadoso y creatividad que no están necesariamente ligadas al avance tecnológico. La mayor parte de la revolución digital parece proporcionar un acceso más rápido y mayor a la información para muchas personas de todo el mundo, pero, en el contexto de la educación universitaria, este cambio también influye en el aprendizaje y el cómo entendemos y valoramos el conocimiento. Sean cuales fueren los supuestos beneficios y costes, no parece haber suficientes pruebas de que la revolución digital nos exija responder con cambios de la educación superior a gran escala.

¿Qué podemos esperar razonablemente de nuestros estudiantes?

Podemos esperar que los estudiantes dominen un corpus recibido de conocimientos que consta de las teorías y los datos establecidos de la disciplina. Este requisito es

particularmente importante en las ciencias, en las que las formas empíricas de conocimiento se aprenden de manera escalonada. En las materias del estilo de las humanidades, se pone más énfasis en el análisis y la interpretación y, normalmente, se pide a los estudiantes que formen sus propias visiones. No obstante, todos los estudiantes universitarios deben ser capaces de dejar atrás su aprendizaje y tomar decisiones sobre el conocimiento, tener una visión de sí mismos como aprendices y desarrollar sus propios valores. Aprender a ser pensadores críticos, creativos e imaginativos (Capítulo 10), y aprender sobre uno mismo forman parte de la formación de la identidad del estudiante. Las experiencias universitarias se convierten en una educación de la mente y por eso el experto universitario en una materia tiene que ser también un experto docente (Capítulo 1).

Pensamientos para la reflexión

1. Si los estudiantes se gradúan en nuestra universidad y después actúan en gran medida como individuos en un competitivo mercado libre, en el que los imperativos económicos pesan más que las preocupaciones sociales más generales, ¿hemos cumplido nuestro papel como educadores para la sociedad? Por importante que consideremos la economía y el trabajo, estos siguen siendo solo un aspecto de la misión universitaria y solo reflejan en parte lo que significa tener una educación que sea de alguna manera superior.
2. Cuando los estudiantes llegan a la universidad, tienen poca idea de lo que pueden esperar. Podríamos enseñarles todo en clases magistrales de 500 o solo en grupos reducidos. Podemos entrenarlos como investigadores desde el primer día o pasarnos tres años preparándolos para comenzar la investigación en un nivel de posgrado. Tenemos aún un gran margen de libertad. Los nuevos profesores con los que trabajo me dicen reiteradamente que están limitados porque los alumnos de nuevo ingreso no son capaces de llevar a cabo determinadas actividades, normalmente porque antes no los han preparado suficientemente. Mis propios experimentos con el currículo indican que los profesores se equivocan cuando afirman esto y subestiman gravemente la capacidad de sus nuevos estudiantes.
3. Según FUREDI (2004), ya no mostramos respeto a los estudiantes al dar por supuesto que necesitan ayuda en todo lo que les parezca difícil. FUREDI los llama “niños frágiles” y este concepto da lugar al pensamiento que subyace a la formación de centros de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en muchas universidades. Suelen ser unidades de los servicios centrales de la universidad que garantizan a los estudiantes de las distintas disciplinas ayuda y apoyo en áreas como técnicas de estudio, redacción fácil y técnicas de examen. El fundamento que subyace al apoyo al estudiante es que la educación superior es demasiado exigente para muchos, y que la universidad tiene la responsabilidad de hacer algo al respecto. FUREDI sostiene

que, en último término, el apoyo extra que facilitamos refuerza una baja expectativa de los estudiantes y una rebaja de los niveles y de la vida intelectual.

Lecturas complementarias

FREIRE, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York: Seabury Press.

MARGINSON, S. y CONSIDINE, M. (2000) *The enterprise university. Power, governance and reinvention in Australia*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nota de campo 6

Sobre el anonimato

Quando entrevisté a los estudiantes para este estudio, el aspecto más sorprendente de sus relatos sobre la vida universitaria era lo anónimos que podíamos ser en el sistema. Rodeados por miles de personas pero sintiéndose, a veces, muy solos. Una estudiante no había hablado con nadie en los dos primeros años y un día llamó a la puerta del despacho de su profesor. Salió del despacho siendo otra persona, tras una breve y amistosa conversación que la ayudó a comprender por fin una teoría difícil. Pero también salió con la oferta de ayuda posterior y una sensación de abrumadora bondad. Algo tan sencillo y rutinario para el profesor alteró sus percepciones de la vida universitaria, impulsó su seguridad en sí misma y la cambió en cuanto aprendiz. Aunque esta historia pueda parecer extrema, las 24 personas a las que entrevisté comentaron lo importante que había sido llegar a conocer a sus profesores. Sin embargo, en las primeras etapas, los estudiantes, simplemente, "no hablaban con los profesores". ¿Cuándo comienza, entonces, la comunicación?

Hay también pruebas de que el aprendizaje de destrezas de orden superior en la disciplina requiere una buena relación entre profesor y estudiante y, si queremos entender a los estudiantes como aprendices, tenemos que entenderlos como personas. Sin embargo, muchos de mis estudiantes son anónimos para mí y puedo achacarlo a las grandes aulas, la enseñanza modular y las presiones, y el ritmo del trabajo universitario. Pero solo en parte.

Estaba considerando estas cuestiones el otro día en clase y decidí preguntar a unos pocos de mi segundo curso cómo iban las cosas y con qué materias disfrutaban más. Después les pedí que explicaran sus respuestas: ¿era el tema o algo más? Las respuestas eran complejas, pero, en todas ellas, era fundamental cómo enseñaban los profesores y cómo trataban a los estudiantes. A los estudiantes no les gustaba un departamento en el que tuvieran la sensación de que se los trataba como a escolares. No creían que la universidad debiera ser así.

Me retiré pensando en cuánto he aprendido de dejar unos minutos para indagar sobre los estudiantes. Quizá debería buscar a los profesos-

res que gustaban a los estudiantes y descubrir cómo organizaban e impartían sus asignaturas. ¿Qué hacían, cuáles eran sus valores? También me pregunté por qué los estudiantes eran tan directos y me hablaban de forma tan abierta sobre mis compañeros profesores.

La investigación y el profesorado universitario novel

Introducción

En general, es cierto que, en la universidad, la investigación se valora por encima de todas las demás actividades y que, en el sector de investigación intensiva, en particular, es la moneda de cambio de una carrera productiva. Acertada o equivocadamente, en este contexto, la tarea de la enseñanza va en segundo lugar, aunque la enseñanza se asuma siempre como un valor fundamental y, para muchos, sea su principal razón para ir a trabajar todos los días. Es difícil ver que estas circunstancias cambien en el futuro a pesar de los grandes esfuerzos dirigidos a elevar la categoría relativa de la enseñanza. Pequeños éxitos en este empeño se han obtenido de tiempo en tiempo, y un ejemplo en el Reino Unido es el profesor universitario que es promovido a una cátedra personal basándose en la calidad de su enseñanza y su aportación al saber, que ahora parece posible, aunque sigue siendo muy raro y quizá puramente estético.

Las actividades de investigación y de enseñanza parecen a menudo muy separadas con respecto a cómo se estructura cada tarea y la forma de organizarse la vida universitaria. Situar la investigación y la enseñanza en compartimentos distintos es una forma lógica de abordar estos aspectos del trabajo. Se pretende que la enseñanza universitaria sea dirigida por la investigación y la creación y divulgación del saber ejemplifican la idea de la universidad. Se espera que el profesor universitario sea un investigador e, idealmente, investigador de la materia que enseñe. Cuando ambas actividades están presentes en la misma persona, de ello se deriva un beneficio para el estudiante y se dice que un beneficio recíproco para la investigación y la docencia. En este capítulo menciono lo que dicen los nuevos profesores universitarios acerca de su investigación en su propia

disciplina y presento algunas formas alternativas de pensar sobre esta actividad y su relación con la enseñanza.

Lo que los nuevos profesores dicen sobre la investigación

Hay tres temas recurrentes que surgen de las preocupaciones manifestadas en los grupos de mentoría. Son estas:

1. La investigación queda en suspenso mientras los profesores hacen frente a las demandas inmediatas de redactar lecciones magistrales, dar clase e instalarse en un nuevo lugar de trabajo.
2. Los nuevos profesores sienten la presión continua de no hacer investigación, pero son más optimistas cuando han determinado un período futuro en el que se pondrán al día.
3. Los nuevos profesores experimentan la tensión causada por la competencia que se hacen la investigación y la enseñanza, pero no piensan mucho en cómo están relacionadas estas actividades, más allá del hecho de que enseñan en su área de investigación.

Dejar en suspenso la investigación

Estar abrumado por la docencia al principio de un nuevo trabajo universitario es comprensible y no hay nada que centre la mente de un principiante como impartir un conjunto de nuevas clases magistrales a un gran número de estudiantes o dirigir una serie de clases en pequeño grupo que merezcan la pena. Aunque la inmediatez de las exigencias docentes es normalmente una realidad para el nuevo profesorado, también es cierto para muchos principiantes que la impartición de clases magistrales puede ser una experiencia terrorífica. Me he encontrado incluso con profesores con su carrera ya avanzada que nunca han dejado de sentir una ansiedad aguda antes de entrar en el aula.

Al mismo tiempo, no es buena idea dejar la investigación hasta las vacaciones siguientes o para el final del trimestre, porque es fácil perder impulso y, al mismo tiempo, enfrascarse en otras tareas universitarias que parecen llenar cada día laborable. Cuando ocurre esto, rápidamente se hace muy difícil liberarse de tareas. El nuevo profesor requiere espacio para hacer ambas cosas, investigación y docencia, desde el primer día y, si esto es un problema, la solución tiene que venir del profesor, de sus colegas y de la dirección del departamento.

Ponerse al día

Por supuesto, es posible ponerse al día en investigación en una fecha posterior, pero el período de puesta a punto es siempre más largo de lo previsto. Si se deja hasta las

siguientes vacaciones, el profesor se encuentra con que las vacaciones no están tan vacías como quizá hubiera previsto, además de la necesidad real de un período de descanso y de recuperación. La evidencia que tengo de quienes han escogido esta estrategia es que la investigación se recupera lentamente, pero el período perdido es sustancialmente mayor que lo esperado. Es también más difícil ponerse al día en otros aspectos de la investigación, por ejemplo, planificar para la siguiente generación de investigadores, atrayendo a posgraduados, desarrollando conversaciones de investigación en comunidades más amplias y contribuyendo al entorno de investigación. El investigador relativamente poco experimentado que acaba de terminar su doctorado debe centrar su atención en escribir para publicar. El hábito de escribir con regularidad, una vez perdido, puede ser uno de los más difíciles de restablecer. Por regla general, cuesta hacerse con las destrezas de redacción, cuyo dominio requiere tiempo y precisan de una atención regular.

Investigación y docencia

La relación entre las dos actividades solo parece importante para los nuevos profesores cuando aparece el estrés causado por tener que hacer una u otra. Se considera como una carga de trabajo y una cuestión de la carrera profesional. En general, he descubierto que, cuando los profesores están enseñando, esto resta tiempo a la investigación (esta proposición nunca se expresa al revés). Con mis grupos de mentoría, estimulo un debate mucho más completo sobre las relaciones entre investigación y enseñanza (véase más abajo: “La relación entre investigación y enseñanza”), porque esta cuestión es fundamental para comprender la práctica universitaria y desarrollar una carrera universitaria razonablemente satisfactoria. Al decir esto, creo que sigue siendo realista para el universitario tener la oportunidad de enseñar e investigar rindiendo al máximo sin tener la sensación de que una actividad va en detrimento de la otra.

¿Qué se puede hacer?

Para el profesorado de nuevo ingreso, hay algunas estrategias prácticas comunes que requieren una acción combinada del individuo, del departamento y de la comunidad universitaria. Estas pueden ser:

- una carga docente de media dedicación en el primer año (compartiendo los colegas el trabajo extra que esto conlleva);
- reservar un tiempo semanal de investigación;
- resistirse a asumir trabajos administrativos o de comisión;
- ser invitado a unirse a un grupo de investigación establecido, y
- apoyo de mentoría y comprobaciones periódicas para asegurarse de que las cosas van bien y el profesor principiante se siente apoyado.

Con demasiada frecuencia, veo que se espera que los nuevos profesores sean independientes y tengan éxito desde el primer día. Por alguna razón, a menudo ellos mismos tienen esas mismas expectativas.

La relación entre investigación y enseñanza

Hay un debate ya antiguo y bastante prolífico acerca de cómo se entiende la investigación en nuestras universidades (por ej.: BARNETT, 1990) y, en particular, su relación con la enseñanza (por ej.: BREW y BOUD, 1995). He reflexionado cuidadosamente sobre la naturaleza compleja de la asociación y he modificado mis ideas muchas veces. Mi postura actual es que la investigación es el fundamento de la enseñanza universitaria y estoy de acuerdo con la postura neozelandesa de que una característica definitoria de la universidad es que la enseñanza corre a cargo de investigadores (Education Act, 1989). Tengo la sensación de que si una universidad no considera la investigación como la función básica de su personal docente, entonces la institución debería adoptar otro nombre. En países en los que no hay un sector universitario unificado, como los EE.UU., es probable que esa idea se considere polémica o controvertida, aunque las instituciones que no se consideren dedicadas intensivamente a la investigación tienen que preguntarse de dónde proceden los conocimientos que usan y qué ganan o pierden al centrarse en la docencia y tener unos profesores que no son investigadores activos. Además, sostengo que los profesores deben ser investigadores del tema de su propia práctica (Capítulo 1).

En las universidades de investigación, las experiencias de investigación y docencia como actividades discretas provienen en parte de la fragmentación de la vida universitaria y de las presiones en competencia de cada una de las muchas funciones universitarias que se espera realicen y respondan por ellas. Cada tarea se aprecia de forma diferente dependiendo del contexto en el que se valore. Un cliché que ilustra cómo se valoran las actividades de trabajo es el aserto común de que todo el mundo puede enseñar pero solo las mejores mentes pueden hacer investigación. A menudo, la investigación se lleva a cabo con independencia de la enseñanza (en una institución de investigación) y suele ser tan especializada que la relación directa entre la materia investigada y una materia enseñada puede ser tenue, especialmente en un nivel de pregrado.

Para ofrecer una forma de pensar diferente acerca del trabajo universitario, animo a todos los profesores nuevos a pensar en la enseñanza y la investigación como la misma actividad. Utilizo un argumento de “finalidades” u otro de “métodos” para hacer esta observación, pero ambos reconceptualizan la investigación como enseñanza o la enseñanza como investigación:

(a) La investigación y la enseñanza comparten los mismos fines

La investigación es una forma especializada de enseñanza. Sugiero esto porque el

resultado de la investigación es que alguien aprenda algo. Si nadie aprendiera nada, la investigación sería una pérdida de tiempo. De modo semejante, la finalidad de la enseñanza es ayudar a que alguien aprenda algo. Una enseñanza que no conduzca al aprendizaje es también una pérdida de tiempo. En la investigación tendemos a enseñar a nuestros iguales y colegas primero (a través de artículos publicados, congresos y seminarios de investigación), y después a nuestros estudiantes. De todos modos, la finalidad primaria de la investigación es enseñar para aprender.

(b) La investigación es un método de aprendizaje y enseñanza

La investigación se hace en muchos lugares: en casa, en la industria, en organismos del gobierno y en instituciones privadas de investigación y, naturalmente, en las universidades. Pero las universidades son únicas porque enseñan y otorgan títulos. No todas las instituciones de educación superior consideran la investigación como su actividad principal, pero diría que la investigación es fundamental para la universidad:

1. Si un profesor universitario lleva a cabo investigaciones y publica ideas originales, tiene que convertirse en un experto en su materia con una experiencia que va más allá de descubrir algo y enseñarlo después. Llevar sus ideas al dominio público y hacer uso respetuosamente de los conocimientos y teorías establecidos requiere una profunda comprensión de una materia y de una disciplina.
2. Los profesores universitarios deben contribuir a su campo así como tomar y utilizar los conocimientos de investigación de otros.
3. Una finalidad primordial de la investigación es ayudarse a uno mismo y ayudar a otros a aprender acerca de los nuevos hallazgos. Otra es utilizar los conocimientos que ya están ahí para ayudar a otros a aprender.
4. Si queremos que los estudiantes aprendan a ser investigadores o que utilicen métodos de investigación en su educación, el profesor también necesita esa experiencia. Es esencial que sea experto en los procesos de investigación para guiar a los estudiantes adecuadamente. Esta experiencia incluye un importante subconjunto de atributos, como ser capaz de criticar ideas y hacer juicios evaluativos.
5. “De buena tinta”, o “no se ha perdido nada en la traducción”, son dos expresiones que ilustran por qué suele ser una buena idea aprender con la persona que ha creado el conocimiento en primer lugar. Sin embargo, a menudo los investigadores enseñan de forma más general en su campo y fuera de su área de investigación. Esto importa menos de lo que podría pensarse porque el pensamiento investigador se aplica a otras áreas de conocimiento y un investigador aporta estos atributos a la transacción entre enseñanza y aprendizaje.
6. Como dije en el Capítulo 1, los profesores universitarios también pueden enseñarse “a sí mismos” a ser profesores. Un buen investigador aplica sus destrezas investigadoras a su propio aprendizaje profesional. Este concepto debe ser

culturalmente aceptable y emancipador en el sentido de que dé a los profesores universitarios la libertad para llevar a cabo su propio aprendizaje y su plan de desarrollo profesional. Se considere o no esto como una investigación mensurable (en términos, por ejemplo, de un artículo de investigación publicado) o como una investigación no mensurable (descubriendo conocimientos que cambian la enseñanza), sigue siendo un método de aprendizaje y enseñanza.

Esos argumentos también pueden ayudar a defender la investigación como fundamento de todos los aspectos del trabajo universitario. En este sentido, también me gusta pensar en dirigir activamente las destrezas investigadoras hacia el desarrollo profesional como parte de un aprendizaje universitario. Esta idea, al no ser necesariamente intuitiva, requiere repensar la vida universitaria y un compromiso con la autodeterminación y una mente crítica dirigida hacia una investigación sobre el propio trabajo y la propia vida. Como toda investigación, se hará con la ayuda de otros con una disposición semejante y de los suficientemente experimentados para ayudar.

Pensamientos para la reflexión

1. En el estudio de diez años de Robert BOICE sobre los nuevos profesores universitarios (BOICE, 1992), concluye el autor que escribir es una de las destrezas más difíciles de dominar por los universitarios. Las conclusiones de este estudio todavía coinciden con aquellas con las que trabajo y cualquier ayuda para escribir es siempre bien recibida por los profesores universitarios. Escribir es una parte difícil de cualquier estudio de investigación y, por eso, el éxito se les escapa a algunos universitarios. Las principales recomendaciones de BOICE son desarrollar el hábito cuanto antes, escribir con frecuencia, compartir los primeros borradores y aceptar la crítica.
2. Las ideas sobre las relaciones entre investigación y enseñanza difieren y es importante distinguir entre la forma de ver esta relación de los profesores universitarios, sus departamentos o sus equipos de asignatura. Los pensamientos sobre investigación y enseñanza estarán parcialmente relacionados con la identidad universitaria personal, pero también fuertemente influidos por la cultura de trabajo departamental. Es posible que el nuevo profesor tenga que dejar en suspenso ciertos valores que no encajan con facilidad en los marcos culturales en los que trabaja.
3. Lewis ELTON propone que la relación entre investigación y enseñanza es dialéctica y es mejor cuando la enseñanza está centrada en el estudiante, algo parecido a una investigación conjunta entre estudiante y profesor (ELTON, 2001). Así, “la naturaleza de la relación entre investigación y enseñanza depende primordialmente de la explotación del currículo del estudiante, más que de los resultados de la investigación o de la enseñanza” (pág. 49). Un hecho es seguro: sin investigación no puede haber enseñanza universitaria y, sin enseñanza, no tiene sentido hacer investigación.

Lecturas complementarias

BREW, A. (2006) *Research and teaching: Beyond the divide*, Londres: Palgrave Macmillan.

Nota de campo 7

Contar su historia

En conjunto, nadie le pedirá que hable sobre su trabajo o lo explique, ni siquiera los colegas de su departamento. Si quiere que lo escuchen, debe encontrar una forma de contar su propia historia de investigación y de tal modo que los demás lo escuchen. La competencia narrativa es una medida de un investigador de éxito y algo de lo que no me percaté hasta más tarde en mi carrera profesional.

Lo invitarán a dar un seminario de departamento, ofrézcase para presentaciones de congresos y envíe su trabajo a revistas. Estas son situaciones típicas en las que puede publicar ideas, pero en sí mismas no son suficientes. Estoy convencido de que quienes usan cada oportunidad que se les presenta para contar una historia convincente tienen el mayor éxito.

Este argumento está reflejado en los pensamientos de Thomas KUHN sobre las revoluciones científicas y la observación acerca de que algunas ideas ganan atractivo mientras otras se quedan en el camino a causa de circunstancias sociales, culturales e históricas más que de mérito científico (KUHN, 1962).

Cuando me embarqué en mi propio viaje como investigador de la educación superior, decidí rastrear las ideas en la historia hasta sus orígenes y me sorprendió inicialmente cuánto se había dicho en mi campo antes, se había repetido o redescubierto. ¿Por qué un autor posterior adquiere tanta reputación por una idea cuando fueron ignoradas unas explicaciones históricas más antiguas? ¿Por qué solo unos pocos investigadores parecen monopolizar el campo?

Piense en sí mismo como el narrador de su propia historia de investigación.

KUHN, T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

El trabajo universitario

Introducción

En 2002, Ann AUSTIN planteó la posibilidad de que, en un futuro próximo, el trabajo universitario se diversifique hasta tal punto que ya no seremos universitarios en toda la extensión de la palabra, sino expertos que se especialicen en determinadas áreas del trabajo universitario (AUSTIN, 2002). A pesar del atractivo que esa idea pueda aún tener para quienes controlan y administran nuestras universidades y la evidencia de la creciente diversidad de roles universitarios, el puesto arquetípico de profesor sigue siendo la norma y parece probable que lo siga siendo durante mucho tiempo. A causa de esta situación, el capítulo se centra en las preocupaciones de los profesores que acceden a su primera plaza con responsabilidades de docencia, investigación, servicio y administración. La mayor parte de mi trabajo de desarrollo universitario es con este grupo de profesores y, durante los últimos 15 años, más o menos, hay dos cuestiones relacionadas sobre las que me piden consejo con regularidad. Estas son: cómo administrar el tiempo y cuál puede ser una carga docente justa y razonable.

El hecho de que estas preguntas se hayan repetido un año tras otro me ha impulsado a buscar lo que subyace a ellas y, tal como las analizo en este capítulo, examinaré también el departamento como lugar de iniciación para los nuevos profesores. La iniciación es clave para el equilibrio en el trabajo universitario. Se trata en parte de obtener la información correcta del modo oportuno, pero los nuevos profesores también necesitan sentirse apoyados en su trabajo y valorados por los colegas. Una mala orientación en esta fase inicial puede tener unas consecuencias enormes para las futuras carreras profesionales.

Administración del tiempo

Los nuevos profesores quieren saber cómo administrar su tiempo. Esta cuestión que reaparece una y otra vez es evidentemente importante para este grupo, pero también resulta muy difícil dar consejo, sobre todo sugerencias que supongan un cambio real. Por desgracia, ni los libros de autoayuda ni la sabiduría de los profesores con experiencia parecen ser de mucha utilidad para el profesor novel y la administración del tiempo es algo en lo que ha de esforzarse constantemente cada persona durante los primeros años de práctica.

Normalmente, en el momento en que un profesor ocupa su plaza, se siente abrumado, agobiado y presionado. La idea de una semana estructurada de trabajo, con unos límites claros se convierte rápidamente en una ilusión. Parece que estos sentimientos se deben a una serie de factores complejos, como la libertad que cada profesor universitario tiene para estructurar el trabajo, el hecho de que la investigación no tenga límites, tener que lidiar con gran número de estudiantes y una cultura universitaria panóptica que se las arregla para crear la impresión de que es normal que todo el mundo trabaje muchas horas.

Además, cada profesor parece aportar destrezas y talentos distintivos a la educación superior. Los requisitos de trabajo están basados en campos y especialidades peculiares y solo vagamente encuadrados en torno al núcleo de la enseñanza y la investigación. Además, los profesores universitarios son razonablemente libres para tomar muchas decisiones de trabajo mientras, en diferentes momentos, tienen que hacer frente a unos requisitos estrictos para realizar ciertas actividades. Además, manifiestan que gran parte del trabajo es difícil de definir o explicar. Esta mezcla de roles diferentes y de libertad y limitaciones en una semana de trabajo indeterminada se traduce en la dificultad para implementar una buena práctica de administración del tiempo. Sin embargo, los nuevos profesores con los que trabajo aún buscan soluciones técnicas al problema de gestionar sus actividades.

Una herramienta común es la planificación de la carga de trabajo y los modelos de carga de trabajo parecen ahora algo habitual. He examinado diversos modelos que especifican tareas y el tiempo que hay que dedicarles, y concluiría que, en general, no sirven bien para los fines propuestos. Incluso pueden tener una influencia negativa en las personas y en la cultura departamental. Estas influencias parecen ser independientes de la complejidad del modelo y, cuanto mayor es la complejidad, más tiempo lleva administrarlas.

Todavía tienen que convencerme de que un modelo de carga de trabajo diseñado para un grupo de profesores o un departamento haya ayudado a alguien a administrar su tiempo en la universidad, aunque quienes han invertido energía en esas iniciativas a menudo los defiendan. Los argumentos en su favor no son muy persuasivos y dudo mucho que tengan una influencia positiva en la vida laboral. Por supuesto, un modelo permite que un grupo de profesores se sienta como si estuviesen siendo justos y transparentes, de manera que ninguno disfrute de una ventaja injusta (normalmente,

consiguiendo más tiempo de investigación que los demás). Los modelos también permiten que los departamentos tengan la sensación de que están gestionando el trabajo de un modo responsable, aunque la idea de que el trabajo universitario pueda ser “gestionado” de alguna manera siga siendo una cuestión discutible.

Uno de los sistemas más complejos que he visto tenía en cuenta diferentes tareas y conjuntos de destrezas y ponderaba cada una en relación con el tiempo que lleva completar una actividad (por ejemplo, a un profesor se le asignan tantos puntos por una ayuda de investigación, tantos por cada estudiante de posgrado, tantos por hora de docencia, etcétera). Dentro de ciertos límites, estas actividades se compensaban con otras. Así, un profesor con una carga de supervisión de un posgraduado podría impartir menos asignaturas de grado, o un equipo de investigación con una ayuda de investigación importante podría hacerse cargo de la enseñanza conjuntamente. Sin embargo, incluso este modelo solo describía cómo podía distribuirse el trabajo sin aportar ninguna ayuda a la administración del tiempo de un individuo. De hecho, creaba considerable trabajo administrativo “extra” para cada persona del departamento, incluyendo rellenar impresos, justificación y negociación en las reuniones. Me preguntaba si describía lo que los profesores habían hecho en todo caso y si se había introducido estratégicamente para reemplazar la discusión colegiada por la norma.

Creo que, para el profesor novel, nada de esto supone una mejora importante con respecto al sencillo modelo 2/2/1, característico de las antiguas universidades de investigación: dos días dedicados a la investigación, dos días para la docencia y un día para administración, servicios y todo lo demás. Esta versión parece haber evolucionado de manera muy natural durante muchas décadas como una expectativa razonable de trabajo universitario y refleja tanto una distribución ética como una visión holística de la actividad de trabajo. No obstante, dada la naturaleza cíclica del trabajo académico y la semana laboral un tanto elástica (con una medida de 50 horas; STANFORTH y HARLAND, 1999), un modelo de cinco días 2/2/1 parece bastante optimista. Sin embargo, ofrece una guía sencilla y útil para equilibrar las actividades básicas de quienes trabajan en universidades de investigación.

Probablemente, lo más eficaz para la administración del tiempo es que el director del departamento del nuevo profesor sea explícito acerca de lo que esperan él, la institución, quienes la financian y la sociedad en general. Con suerte, esas expectativas se alinearían de alguna manera con un ideal de buena práctica. Cómo se desenvuelva cada nuevo miembro del profesorado con ello debe dejarse, en términos generales, al individuo. No obstante, es importante que haya verificaciones y apoyo para supervisar el progreso, de manera que el nuevo profesor haga aquello por lo que se le paga y se encuentre protegido de la explotación. En muchos sistemas de educación superior esto está convenientemente determinado por los procedimientos de antigüedad, evaluación y requisitos de promoción. Desde fuera de la institución, el trabajo universitario puede estar determinado por cuerpos profesionales y por los gobiernos y organismos de financiación que exijan una

rendición de cuentas por la calidad de la enseñanza y la investigación. Si consideramos importante la rendición de cuentas externa, podemos empezar a entender cómo organizar nuestras actividades como aspectos “mensurables” del trabajo universitario.

En el contexto más general de la rendición de cuentas, la comunidad universitaria no debe sentirse obligada a inventar nuevos sistemas de vigilancia (como los modelos de carga de trabajo) como medio de transparencia e imparcialidad en el trabajo, o para corregir prácticas de gestión históricamente malas (que sospecho han sido el motivo real para la introducción generalizada de los modelos de carga de trabajo). Si se considerase realmente a los profesores universitarios responsables de la calidad de su enseñanza e investigación, los modelos de carga de trabajo no serían necesarios. Reconozco, no obstante, la intensa presión que los sistemas de rendición de cuentas y recompensas ejercen sobre los individuos y cómo esto impulsa a los profesores universitarios a ser más competitivos, en un sentido verdaderamente neoliberal. Esta competitividad milita en contra de la colegialidad y crea un terreno fértil para las políticas imaginativas que se consideran, como mínimo, para administrar el tiempo de otras personas.

He aquí algunas reflexiones sobre la administración del tiempo para el nuevo profesor universitario. Desde el primer día de trabajo:

1. La docencia puede exigir su atención, pero la investigación es el fundamento de la práctica y la moneda más valorada (internacionalmente) para una carrera universitaria. Asegúrese de reservar al menos un día completo por semana para hacer investigación porque requiere un tiempo extenso, especialmente para leer, escribir y pensar.
2. Procure no ofrecerse voluntario para demasiadas cosas demasiado pronto. Su semana laboral se llenará rápidamente de todas formas. Descargarse de responsabilidades más tarde es mucho más difícil que asumirlas.
3. Sea proactivo como aprendiz universitario y no espere a que otros “lo inviten”.
4. Establezca nuevos contactos en su universidad fuera de su departamento y campo de conocimientos porque el mundo interno, y a menudo cerrado del departamento, no refleja las posibilidades del trabajo universitario.
5. Esté atento constantemente a las oportunidades de generación de ingresos.
6. Reserve tiempo para su vida privada y actividades fuera de la universidad.

Quizá piense que esta lista es notablemente pequeña o que las cuestiones no son muy relevantes, sin embargo, estas seis ideas han sido de interés para la mayoría de las personas con las que he trabajado.

Una carga docente justa

La búsqueda de una carga docente justa impulsa gran parte del debate en torno a las cargas de trabajo. La cantidad de docencia que se le pide a uno que asuma está determinada a menudo cuando se hace una oferta de trabajo, pero la fase de negociación

puede ser un tiempo vulnerable para un universitario. En un mundo ideal, tanto los profesores principiantes como quienes tienen experiencia tendrían una carga menor en su primer o dos primeros años para permitirle una cantidad de tiempo razonable para establecer una investigación. Es una estrategia que he visto desarrollar de manera satisfactoria en un par de ocasiones, pero es probable que sea atípica porque, en nuestras circunstancias de educación superior de masas, el sistema raramente tiene capacidad de sustitución que permita que otros se hagan cargo de modo temporal de la enseñanza. También es posible que no haya nadie más que imparta una materia y esas opciones son más difíciles en los departamentos pequeños.

En contraste directo, una observación común hecha por los nuevos profesores con los que he trabajado es que se les da una carga docente superior a la de sus colegas con más antigüedad. No solo comenzaban con más horas de contacto directo, sino que no se contemplaba que hubiese que diseñar de cero las asignaturas o revisarlas para adaptarlas a nuevas circunstancias. No estoy seguro de cómo se produce esta situación. Hay cierta evidencia de que los directores de departamento tratan de proteger a su profesorado de que esto ocurra (STANIFORTH y HARLAND, 2006), porque las consecuencias son que la semana de trabajo se extiende mientras se ignora la investigación. Cualquier resultado parece inaceptable, pero, como dije en el capítulo 7, concentrarse en la enseñanza y dejar la investigación para más adelante tiene consecuencias para la carrera profesional, especialmente si se mide la productividad investigadora y la financiación (o supervivencia) del departamento depende del éxito.

Problemas con la iniciación

Las universidades y los departamentos no siempre hacen una buena iniciación. Facilitar un buen apoyo y una información oportuna para un nuevo miembro del profesorado puede suponer un gran reto, especialmente en el nivel departamental, que es el principal lugar de trabajo. Si tuviera que resumir las experiencias que los profesores han compartido conmigo, diría que a la mayoría los dejaron “hundirse o nadar” cuando comenzaron a trabajar. A algunos les dieron muy poca orientación y unos pocos no se sintieron valorados por los departamentos o por su universidad.

Y el director del departamento dijo... por supuesto, damos al profesorado una iniciación muy buena y completa. Y yo estaba allí sentado pensando: Me lo he perdido. ¿Dónde ha sido? ¿Cuándo ha sido? Y después le dije esto a ‘Neil’, el director del grupo de investigación, y me dijo: bueno, tienes el manual del profesor.

(STANIFORTH y HARLAND, 2006, pág. 189.)

Esas cuestiones indican que la comunidad universitaria debería preocuparse por la iniciación, y los principales problemas que hay que abordar aparecen en la tabla siguiente:

Tabla 8.1. Problemas de la iniciación (de STANIFORTH y HARLAND, 2006).

<i>Problema de iniciación</i>	<i>Resolución</i>
-------------------------------	-------------------

Había poca o ninguna comunicación significativa entre el nuevo profesor y su director de departamento.	Reuniones periódicas para discutir cuestiones de iniciación; tener la iniciación como tema en programas para la formación de nuevos directores de departamento.
Aunque los directores comprendieran la iniciación, no garantizaban que se hiciera.	Cada departamento requiere sistemas fiables que tengan en cuenta al individuo y las diferentes fases de la iniciación.
No había una evaluación de las experiencias de iniciación.	Uso de la evaluación sistemática para controlar al profesor y la calidad del proceso de iniciación.
Los nuevos profesores no tomaban iniciativas para su propia iniciación.	Ser proactivo en la obtención de información y en la socialización; buscar un mentor si no se ofrece alguno.

La iniciación puede considerarse como una práctica social colectiva en la que todos los miembros de la comunidad aceptan alguna responsabilidad para asegurar que un nuevo miembro del profesorado se integre en el trabajo, aunque, para garantizar que se desarrolle satisfactoriamente, no es preciso que alguien sea responsable de ella. Por tradición, ha sido el director del departamento quien se encarga de los nuevos miembros del profesorado, pero cualquier profesor titular puede asumir este papel.

Libertad de acción universitaria

Hemos llegado ahora a una situación en la educación superior en la que los profesores universitarios ya no son profesionales dignos de confianza y, por tanto, han de rendir cuentas de todo su trabajo cuando se introducen nuevas formas de gobierno y control del profesorado en nuestras universidades y los gobiernos tratan de erosionar el poder del sector. He observado que estas cuestiones, que para mí son importantes, no suscitan gran interés entre los nuevos profesores.

Sin embargo, han manifestado que la conformidad fija límites a su trabajo y puede ayudar en decisiones acerca de lo que se valora y así crear una razonable “igualdad de condiciones” con respecto a la antigüedad y la promoción. Un ejemplo de conformidad externa en Nueva Zelanda es el sistema Performance-based Research Funding (PBRF), que hace a cada profesor universitario responsable ante el gobierno de la calidad de su investigación (téngase en cuenta que por ley los profesores universitarios tienen que ser investigadores). En el sistema, el gobierno especifica con gran detalle el conjunto de actividades de investigación remuneradas y nosotros tenemos ahora exactamente los mismos criterios para las decisiones internas de la universidad tocantes a la antigüedad y la promoción.

Con respecto a la gestión, he observado que es más fácil basarse en la normativa y las reglas para imponer ciertas conductas que lograr el control mediante formas interpersonales de comunicación. Por ejemplo, si un profesor abusa de los permisos con dietas para asistir a congresos utilizando ese tiempo como vacación, el resultado probable es una nueva normativa de asistencia a congresos para todos, con el fin de prevenir que

esto vuelva a ocurrir. La normativa de rendición de cuentas es una forma atractiva de abordar cuestiones difíciles con el profesorado, especialmente cuando la dirección del departamento rota cada tres años, más o menos, y se pierde la memoria organizativa. En esos sistemas, cada nuevo director suele ser un catedrático con experiencia limitada en cuestiones de administración que es consciente de que dejará su puesto y volverá a unirse a los supervisados después de su período de director. Esta no es una situación fácil para nadie. En sistemas más jerárquicos de organización departamental y los que tienen cátedras permanentes, esos problemas se suavizan porque los nuevos profesores son tratados menos como compañeros y más como subordinados.

Cualquier forma de rendición de cuentas tiene siempre pros y contras, pero los pros suelen dar la impresión de que todos los sistemas son “razonables”. Sin embargo, ser considerado responsable de ciertas actividades académicas tiene la desafortunada consecuencia de marginar a otros. En particular, parece estar amenazada nuestra libertad para proporcionar un amplio conjunto de servicios a la sociedad. En una encuesta sobre el trabajo universitario en una universidad del Reino Unido, poco más del 3% del tiempo de los profesores universitarios estaba dedicado a actividades externas, mientras que la investigación, la docencia y la administración abarcaba el 87% (STANFORTH y HARLAND, 1999). Bruce MACFARLANE dice que “el rol de servicio ha sido, en general, subestimado o trivializado como poco más que ‘administración’ en vez de considerarse esencial para la preservación de la vida de la comunidad” (MACFARLANE, 2005, pág. 299). Si este análisis es correcto y refleja más en general la educación superior, pone en cuestión que las universidades tengan un amplio papel de servicio que desempeñar en la sociedad y, si no hay recompensa ni reconocimiento del servicio para señalar su importancia en el trabajo universitario, ¿quedará más marginado cuando se incrementen las presiones sobre otros aspectos del trabajo académico? MACFARLANE dice, no obstante, que el compromiso universitario con el servicio nunca ha tenido que ver con recompensas económicas, y sugiere que la responsabilidad de su supervivencia puede radicar en las acciones de los profesores de mayor antigüedad actuando como modelos de rol. Tengo la sensación, sin embargo, de que tanto la libertad de acción universitaria como nuestro servicio a los estudiantes y a la sociedad quedan reducidos por la rendición de cuentas y puede perderse mucho tiempo en ejercicios que no arrojan otros resultados que llenar una burocracia vacía.

Pensamientos para la reflexión

1. La semana media de trabajo de un profesor universitario es de unas 50 horas y esto no ha cambiado mucho durante los últimos 40 años (TIGHT, 2010), a pesar del paso a la educación superior de masas en todo el mundo en las décadas de 1980 y 1990. TIGHT dice que esa semana de trabajo es lo que es factible o tolerable. Me gustaría pensar que representa el “límite de saturación” para el tipo de trabajo que hacen los universitarios.

2. Una forma de gestionar las cuestiones de carga de trabajo es asumir que los profesores universitarios tratarán siempre de proteger primero su investigación, porque esta es la más valorada de todas las actividades, y después organizarán el resto del trabajo en torno a un período fijo de investigación. Después, para asegurar la transparencia y la equidad en los departamentos, los profesores universitarios mantienen conversaciones periódicas con los colegas para hablar de lo que está sucediendo en su práctica. Una estrategia abierta e informal reducirá la ansiedad acerca de la ecuanimidad en las cargas de trabajo y es probable que tenga otros beneficios de socialización.
3. Antes de solicitar su próxima plaza universitaria, lleve a cabo cierta investigación cuidadosa sobre la futura posible universidad, el departamento y su profesorado. Nunca deja de asombrarme, especialmente cuando esta información es de fácil acceso, cuántos nuevos profesores no hacen nada de esto antes de aceptar un contrato. Además, he observado que algunos profesores recién nombrados han sido descuidados a la hora de negociar su salario y las condiciones, por lo que pasan la primera parte de su nuevo trabajo sintiendo resentimiento hacia su director de departamento (que, normalmente, se encarga de la negociación) o hacia sus colegas a causa de lo que entienden como condiciones de empleo comparativamente injustas. No puedo pensar en un comienzo peor de una carrera profesional y parece increíble que un departamento o facultad busque deliberadamente crear unas condiciones así. Me gustaría pensar que, cuando ocurre esto, es un síntoma de prácticas de gestión de aficionados o de falta de reflexión y no de falta de atención o un intento de explotar al nuevo profesorado. Si está leyendo esto como profesor universitario titular, no olvide, por favor, sus propias experiencias cuando comenzó a trabajar la próxima vez que se convoquen plazas para su departamento. ¿Qué aportará usted al proceso?
4. Los profesores universitarios toman diferentes rutas en la educación superior y los papeles que desempeñan son de muy amplio espectro. Cuesta un poco acostumbrarse a esta complejidad al empezar, aunque hay todavía una idea común de las tareas básicas de la profesión. Los profesores universitarios investigan y enseñan, y contribuyen a la administración y a los servicios. Sin embargo, este núcleo, aún evidente en las disciplinas antiguas de Humanidades y Ciencias, no se mantiene en entornos de educación profesional, como Medicina, Derecho o Comercio, o en algunas de las disciplinas más nuevas que han encontrado un hueco en nuestras universidades. Esa diversidad institucional puede parecer irrelevante al profesor novel, cuyo mundo inicial es su materia y su departamento. Sin embargo, conocer lo que está ocurriendo en una institución o sector puede cambiar la forma de pensar y abrir un vasto conjunto de posibilidades para el trabajo universitario. Los profesores universitarios quizá no desempeñen sus roles tradicionales y pueden tener responsabilidades importantes en áreas como la generación de ingresos,

desarrollo comercial del capital intelectual y educación profesional. ¿Cómo debemos celebrar esta diversidad? ¿Cómo evitamos crear minorías subordinadas en nuestras universidades?

Lecturas complementarias

SCHUSTER, J. H. y FINKELSTEIN, M. J. (2006) *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*, Baltimore: The John Hopkins University Press.

TENNANT, M., McMULLEN, C. y KACZYNSKI, D. (2010) *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*, Nueva York: Routledge.

Nota de campo 8

Departamentos colegiales y el ejercicio del poder

Alcanzar una decisión o implementar el cambio puede parecer interminablemente lento en un departamento colegiado. Se dice que este es el coste de un lugar de trabajo democrático en el que se valora la experiencia colectiva. Me interesa especialmente lo que he llegado a considerar el ejercicio del "poder negativo" (con mis disculpas a FOUCAULT, 2000). A menudo veo esto en diversos entornos, como las reuniones de profesores y de planificación, las comisiones, etcétera. Los profesores universitarios en una situación colegial están acostumbrados a utilizar su intelecto para evaluar el mérito de las ideas y después dar sus opiniones, hacer sugerencias e indicar alternativas. Sin embargo, las aportaciones también pueden ser muy incapacitantes si el debate cultiva una situación que crea suficiente inercia para que sea demasiado difícil tomar decisiones, más difícil emprender la acción oportuna y para que otros profesores se sientan subordinados.

He observado este fenómeno en muchas situaciones y no creo que sea normalmente un acto malicioso; en cambio, se activa subconscientemente y puede llegar con la mejor de las intenciones. Un problema clave para decir que esta actuación sea negativa es que el juego del poder en el debate crítico se experimente normalmente como positivo, necesario y útil. Además, a menudo parece razonable: ¿has pensado en esto...? podemos necesitar incluir esto y esto... no puedes hacerlo así... ¿qué pasa si...?, etcétera.

Sin embargo, ese debate, especialmente en un entorno sin una presidencia fuerte, puede llevar a que los individuos pierdan la propiedad de las ideas y queden menos motivados, en particular cuando el proceso se prolonga con nuevas reuniones y negociaciones hasta que "lo hagamos correctamente". La innovación suele llegar de individuos y el "nosotros" en estas situaciones es a menudo un grupo de individuos que tienen diferentes grados de implicación en un proyecto, pero están convencidos de que deben ser consultados y tomadas en serio sus ideas. Desde mi punto de vista, estos colegas tienen la sensación de que están siendo positivos, pero a menudo tienen poca conciencia del impacto de su aportación. Si sus acciones tienen un impacto negativo que subordina o aliena a otros, estamos ante un ejercicio de poder negativo. Si no llevamos correctamente estas situaciones socioprofesionales, surge la tentación natural de pasar de unas estructuras de trabajo colegiales a una cultura gerencial que utilice los sistemas burocráticos y jerárquicos para dar cierta protección contra el

abuso de poder. No obstante, para quienes la colegialidad tiene un valor importante, se pierde mucho, incluyendo la autonomía personal, el poder y la motivación para asumir riesgos e innovar. La colegialidad pide examinar nuestros propios comportamientos, motivos y valores y una profunda comprensión de las necesidades de quienes trabajan con nosotros.

FOUCAULT, M. (2000): *Power*, en: J. D. FAUBION (ed.): *Essential Works of Foucault*. Volume 3. Nueva York: The New York Press.

Los fines y los valores de la educación universitaria

Introducción

Este capítulo se ocupa de lo que tratamos de conseguir con el trabajo universitario o, más en concreto, de cómo podemos comprender los fines de la educación universitaria y proclamar los valores que forman nuestras ideas (HARLAND y PICKERING, 2011). Por supuesto, hay muchos fines y cualquier respuesta dependerá de las concepciones del trabajo universitario, de la materia y del campo de conocimientos, de la fase de la carrera profesional y también de consideraciones filosóficas relativas a lo que un profesor universitario piense que su universidad y la sociedad piden de él. Sostengo que apreciar lo que puede lograrse en la docencia y en el trabajo universitario requiere un examen sistemático de nuestras ideas acerca de lo que constituye la educación universitaria.

En mis conversaciones con profesores en las primeras fases de su carrera profesional, normalmente encuentro ideas bastante limitadas acerca de lo que tratan de lograr con su trabajo. En consecuencia, tienen unos objetivos limitados tanto en la docencia como en la investigación. Esta situación no es sorprendente dada su falta de experiencia, unida a las exigencias inmediatas del inicio de un nuevo trabajo. Como observación general, diría que más allá de la creación y divulgación de conocimientos de la materia, la mayoría no ha tenido tiempo suficiente para considerar sus responsabilidades más generales con respecto a los estudiantes y la sociedad, o lo que constituye una educación universitaria que sea de alguna manera “superior”. Mantengo que las concepciones restringidas limitan necesariamente la práctica y, como la comunidad universitaria configura la universidad, los individuos son responsables finales de las respuestas de la universidad al conocimiento y a la sociedad. Si este análisis es correcto, la cuestión de los fines hay que

considerarla cuanto antes porque las respuestas que se den configurarán desde el primer momento la carrera profesional.

No es solo el nuevo profesor quien tiene el cometido de llevar a efecto los fines del trabajo universitario, y no es raro encontrar a profesores más experimentados que afirman con seguridad que no es responsabilidad suya ir más allá de la investigación y la docencia en una materia y de un límite claro de los conocimientos de la disciplina. Si compara esas concepciones con las de la universidad, habrá una diferencia de expectativas. Cualquier declaración en torno a los atributos del graduado incluirá resultados relativos a conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Podríamos decir que, en algunos casos, el empresario busca ciertos resultados mientras que el empleado tiene en mente otras ideas, y que las estructuras del trabajo colegial y las ideas sobre la libertad de acción universitaria hacen posible esa situación. El escéptico podría observar que hay un conveniente silencio sobre esta disparidad o que los proyectos educativos son puramente cosméticos. Yo defiendo que, como los profesores universitarios tienen mucha libertad para escoger lo que hacen, también tienen la responsabilidad de justificar sus elecciones. Pueden ignorar o rechazar elementos prácticos a su albedrío pero, al hacerlo, se arriesgan a representar y vivir con una concepción restringida del trabajo académico y de la educación universitaria.

Para promover un diálogo más amplio sobre el potencial de la docencia universitaria, ofrezco algunos puntos de vista sobre la educación superior expresados por diferentes interesados. De este modo, espero presentar una serie de posibilidades que van más allá de la creación y divulgación de conocimientos y que contribuyen a una teoría de los fines.

La visión de los estudiantes

Los estudiantes a los que entrevisté fueron capaces de articular con facilidad sus pensamientos acerca de los fines, lo que indica que habían considerado cuidadosamente la cuestión desde su graduación. Dieron una serie de respuestas y he encuadrado estas en cinco categorías, clasificándolas después de acuerdo con el número de estudiantes que compartían una idea (Tabla 9.1).

Si este pequeño grupo de estudiantes neozelandeses educados en la universidad es representativo de un cuerpo más grande de aprendices, podría decirse que la educación superior goza de una salud razonablemente buena (si los fines se realizan en la práctica). Antes del estudio, yo habría previsto que la formación en conocimientos y destrezas hubiese sido la principal prioridad más que las dimensiones críticas de la educación. Estas respuestas también parecen contrastar con la visión de que las universidades contemporáneas se orientan principalmente a producir trabajadores para un beneficio económico.

Tabla 9.1. Los fines de la educación universitaria. Se preguntó a veinticuatro graduados cuáles eran los fines de la educación universitaria. N = número de estudiantes que expresaron ideas en cada una de las cinco categorías principales. Las categorías están clasificadas por orden de importancia.

<i>Fines de la educación universitaria</i>	<i>Orden</i>	<i>Respuestas de estudiantes que ilustran el concepto</i>
Desarrollo intelectual personal	1 (N=23)	Ser capaz de cuestionar, evaluar, pensar críticamente, ver el mundo de forma diferente, avanzar en el conocimiento.
Formación de destrezas	2 (N=6)	Tener conocimientos y destrezas. Educación relevante para el trabajo.
Crecimiento personal	3 (N=5)	Ser capaz de aplicarse las cosas a uno mismo, de automotivarse, saber cómo aprender y responsabilizarse de ello.
Socialización	4 (N=3)	Entender cómo aprender de otros y aprender a vivir con los demás.
Ser productivo en la sociedad	5 (N=2)	Usar los beneficios de la educación para contribuir a la sociedad. Cómo vivir unas vidas mejores.

Solo un graduado comenzó su explicación de los fines hablando de los objetivos sociales. Expresaba estos en el contexto de ser “productivo en la sociedad”. Sin embargo, más tarde, en la entrevista, se preguntó específicamente a los veinticuatro qué creían que ganaba la sociedad con su educación. Se les planteó que la sociedad invierte en ellos financieramente y, por eso, podía esperarse razonablemente algo a cambio por este respaldo. Es justo decir que la mayoría se enfrentó a esta pregunta con cierta incomodidad y, en quienes habían dejado Nueva Zelanda después de obtener su título, el sentimiento de culpa era claramente evidente. Uno de los participantes que estaba en el extranjero no pudo articular su contribución a la sociedad, pero, con respecto a su educación universitaria, agradecía “al público de Nueva Zelanda por pagar la mayor parte de ella”. Otro señaló que el beneficio para la sociedad es que el individuo ocupa un puesto de trabajo muy bien pagado”. El resto de los estudiantes veía tanto efectos positivos como negativos en la sociedad y describía estos del siguiente modo:

Tabla 9.2. Ideas de los estudiantes acerca de los impactos positivos y negativos de la educación universitaria en la sociedad.

<i>Impacto positivo</i>	<i>Impacto negativo</i>
Crear conocimiento para la sociedad.	Crea una subclase de personas sin títulos.
Contribuye a la economía, que beneficia a todos.	La educación universitaria es considerada como un bien de consumo.
Permite que la sociedad haga las cosas mejor.	Produce un gran “club de antiguos alumnos” para graduados (considerado también positivo por otros).

El conocimiento puede ser criticado.	
Transmitir los valores de la educación a la familia y a otros.	
Conseguir una sociedad que pide explicaciones y que protege la democracia.	
Los graduados tienen la credibilidad para comentar problemas.	

Otro participante utilizó la expresión: “crítica y conciencia de la sociedad” y, en Nueva Zelanda, puede decirse que todos los profesores y estudiantes universitarios deben prestar este servicio, entre otras cosas porque este requisito universitario está consagrado en la actual Education Act (véase “Una visión social” más adelante). La idea de ser crítico de y para la sociedad también aparecía apoyada en el estudio, pero había una advertencia. Varios estudiantes reflexionaban que tenían mucha más libertad para ejercer la crítica mientras estaban en la universidad, pero en la vida laboral las libertades “desaparecían”. Se indicaba que las universidades están más abiertas que otras instituciones sociales, pero que, con la mayor comercialización de las actividades universitarias, esa postura estaba amenazada. Por último, un graduado señalaba que las aportaciones a la sociedad son a menudo difíciles de ver pero muy fáciles de justificar históricamente.

La visión del profesor novel

Tengo un apunte en mi cuaderno de campo que hice en febrero de 2004. Estaba escribiendo sobre una de las primeras discusiones que tuve con un profesor universitario acerca de los fines de la educación superior. En este caso era un colega de ciencias muy competente y respetado. De nuestra conversación resultaba obvio que no había pensado mucho en ello, más allá de la idea de hacer una investigación y una docencia de alta calidad. Yo escribí que “el concepto no parece tener mucha relevancia...”, pero observé también que había en juego también ciertas barreras de lenguaje y significado con respecto a nuestras ideas acerca de las responsabilidades. Por ejemplo, él decía que “las cuestiones de finalidad son más relevantes para tu campo de la educación superior” (más que para la disciplina en la que él trabajaba).

Las observaciones de mi colega influyeron en mi pensamiento y desde entonces me ha interesado explorar la cuestión de las metas y los fines con otros, especialmente los nuevos profesores universitarios con los que trabajo. Creo que es justo decir que la mayoría presta mucha atención a los aspectos de investigación, docencia y vida académica, pero casi todo su pensamiento está limitado, dadas las posibilidades de la educación superior y los diversos roles que una universidad puede desempeñar en la sociedad. Si tuviera que hacer una generalización, los principiantes en la vida universitaria

comienzan con una visión restringida de la práctica y, en el mejor de los casos, desarrollan gradualmente ideas durante un largo período de tiempo, casi exclusivamente en el contexto de los conocimientos y destrezas de su campo científico. Los fines de la investigación se explican normalmente en relación con la creación de conocimientos y la utilidad aplicada, y la enseñanza y el aprendizaje tienen que ver con la adquisición de sólidos conocimientos y destrezas de la materia. Sin embargo, puede lograrse mucho más y, para comprender esto, debemos explorar al menos el conjunto de posibilidades de nuestro trabajo. Preguntando qué es apropiado para la educación universitaria y después qué ideas son más importantes, los nuevos pensamientos nos desafiarán. Si alguno tiene valor auténtico, la práctica cambiará (véase “Una visión de la educación superior”, más adelante).

La visión de la universidad

Los proyectos educativos y los planes docentes de cada universidad suelen facilitar una interesante y bien pensada descripción de las metas y los fines. Los más exhaustivos deberían provocar que un profesor reflexionara sobre lo que está haciendo, pero traducir los objetivos institucionales en guías personales para la acción parece estar jalonado por una larga historia de fracasos. El primer obstáculo es que los nuevos profesores universitarios, simplemente, no leen los documentos institucionales y, si lo hacen, los contenidos les parecen bastante abstractos, con poca relevancia inmediata para las exigencias de su trabajo. Incluso unos resúmenes razonables de cómo sería una buena docencia no parecen influir en la práctica universitaria.

Los documentos que contienen declaraciones de finalidades también pueden estar muy alejados de la vida diaria y lo que puede ser más influyente son los valores proclamados por los líderes de la institución y los colegas más próximos y, por supuesto, las estructuras de recompensas que determinan el éxito académico. No obstante, los líderes son a menudo invisibles y las estructuras de recompensas se centrarán inevitablemente en un reducido conjunto de resultados mensurables que solo representarán una fracción de las posibilidades que normalmente incluyen los planes universitarios o los proyectos educativos.

Una visión social

Utilizo aquí el término “sociedad” en el contexto estricto de la legislación y los esfuerzos del Gobierno de Nueva Zelanda en nombre de sus ciudadanos. En la Education Act (1989) se especifican las siguientes características de una universidad:

- I. Se ocupa primordialmente del aprendizaje más avanzado, siendo su principal objetivo desarrollar la independencia intelectual.
- II. Su investigación y docencia son íntimamente interdependientes y la mayor parte de

su docencia corre a cargo de personas que están activas en el avance del conocimiento.

III. Cumple los estándares internacionales de investigación y enseñanza.

IV. Es un depósito de conocimientos y experiencias.

V. Acepta un papel como crítica y conciencia de la sociedad.

Las cuatro primeras condiciones no son en absoluto sorprendentes, pero Nueva Zelanda es singular en cuanto a la inclusión en la ley de la idea comúnmente aceptada de “crítica y conciencia”. Esta situación, sin embargo, plantea a los profesores universitarios el difícil reto de asumir esa responsabilidad y ponerla en práctica. Mis colegas y yo (HARLAND y cols., 2010) hemos dicho que, si la conciencia es una voz interna que refleja nuestra capacidad de distinguir entre lo correcto y lo equivocado, esto se convierte en el fundamento de nuestros valores morales. El desarrollo de esos valores morales requiere la capacidad de razonar, y ser críticos en este proceso requiere una conciencia, si aceptamos la idea de que nuestro razonamiento y nuestras acciones dependen siempre de nuestros valores. En nuestra investigación concluimos que la Education Act (V) no encarga a los universitarios que asuman dos tareas, sino una única tarea en la que tenemos que ser “críticos y con conciencia” al mismo tiempo:

Si quiere ser crítico y ser la conciencia de la sociedad, hay que ser consciente de lo que la sociedad está haciendo y tener la capacidad de criticarlo y desarrollar después algún tipo de actitud hacia ella, una especie de conciencia.

(HARLAND y cols., 2010, pág. 93.)

Necesitamos ser conscientes de cómo se aplican nuestras ideas y acciones en la sociedad, sus usos sociales. En este contexto, las actividades que denotan conciencia parecen ser más obvias en ciertas disciplinas, por ejemplo la filosofía moral comparada con la ciencia de la alimentación, y en algunos sistemas educativos, por ejemplo, la Sudáfrica postapartheid y Nueva Zelanda. Sin embargo, todos los profesores universitarios tienen que desarrollar los fundamentos morales de su pensamiento y averiguar cómo pueden influir en la sociedad sus elecciones y acciones porque se llevan a cabo en la docencia de nuestra disciplina y en las actividades de investigación normales, así como en nuestras funciones de servicio. Hace aproximadamente cien años (1916), John DEWEY indicó que los profesores universitarios no debían dar a la sociedad lecciones de moral, sino reconocer que su forma de conducirse y vivir sus valores académicos tiene amplias implicaciones sociales. En todas las acciones de la universidad, su profesorado y sus estudiantes somos “críticos y la conciencia de la sociedad” y esto debe tomarse muy en serio.

Una visión de la educación superior

¿Hay algo universal en el modo en el que los profesores universitarios entienden su papel y el de la universidad? Las universidades tienen algo único que aportar a la

sociedad y Ron BARNETT, en “The idea of higher education” (BARNETT, 1990) dice que los profesores universitarios están muy de acuerdo en las aportaciones que puede proporcionar la educación superior. Describe estas como un conjunto de metas, valores e ideas generales que presento en la lista siguiente (no exhaustiva):

- la búsqueda de la verdad y el saber objetivo;
- investigación;
- educación liberal;
- autonomía institucional;
- libertad de acción universitaria;
- un foro de debate neutral y abierto;
- racionalidad;
- el desarrollo de las capacidades críticas del estudiante;
- el desarrollo de la autonomía del estudiante;
- la formación de la personalidad del estudiante;
- constituir un centro crítico en la sociedad, y
- preservar la cultura intelectual de la sociedad.

(BARNETT, 1990, págs. 8-9.)

Podemos estar o no de acuerdo con estas ideas o considerarlas como otro tipo de proyecto educativo. No obstante, si describen realmente la práctica universitaria, realizarlas probablemente sea un reto para la mayoría de los profesores universitarios de una buena parte de los campos del saber. Para el nuevo profesorado, en particular, hay requisitos apremiantes que tendrán precedencia. El lujo de instalarse en la vida universitaria con, por ejemplo, una carga de docencia de media dedicación y una visión a largo plazo de desarrollo de una investigación puede pertenecer a otra época. Las ideas más liberales acerca de una vida universitaria contemplativa han sido gravemente debilitadas por los cambios contemporáneos en la educación superior que comenzaron con las reformas políticas neoliberales de principios de la década de 1980 (Capítulo 6). Aunque estos todavía no se hayan desarrollado plenamente, han cambiado la naturaleza del trabajo universitario.

Uno de los principales impactos del neoliberalismo ha sido el paso a la educación superior de masas o casi universal en muchas partes del mundo (SHATTOCK, 2010). Al mismo tiempo, al menos en los sectores públicos liberales occidentales, los gobiernos han insistido en una mayor eficiencia económica, menor dependencia de la financiación estatal y nuevas medidas de rendición de cuentas. Las ratios profesores/estudiantes continúan aumentando (al menos en las materias de éxito y en las instituciones con demanda) y estos cambios cuestionan nuestra forma de abordar la investigación, la docencia y el hecho de ser profesor universitario en un mercado competitivo. El neoliberalismo ha creado ciertamente una comunidad universitaria sometida a presiones. Resulta así más difícil identificar lo que constituye una educación superior y lo que es

posible para nuestras universidades que ahora se perciben a sí mismas como piezas clave en la nueva economía del conocimiento.

Con respecto a la docencia, parece que hemos llegado a una situación en la que solo podemos servir a la mayoría de los estudiantes si damos algo menos de lo que sabemos que es posible. Si un profesor universitario ha asumido las reformas recientes, tendrá razón al decir que a buena parte de los estudiantes no se les ha facilitado tanto como pudieran desear. La calidad, no obstante, no se ha perdido por completo. Aunque abramos la educación superior a un número cada vez mayor de personas, nunca se ignora a nuestros mejores estudiantes, porque necesitamos mantener nuestros campos de conocimiento mediante la siguiente generación de investigadores. La naturaleza elitista de la educación superior se preserva para un reducido número que recibe una educación que realiza verdaderamente todo su potencial. El cuerpo estudiantil más amplio recibe otra cosa.

Algunos sugieren que “bajamos el nivel” conscientemente, pero esta acusación parece injusta, pues pocos tratarían impatir, de manera intencionada, un estándar inferior de educación. No obstante, el impacto de la reforma neoliberal ha contribuido a un cambio en nuestra forma de medir el rendimiento. Por ejemplo, la concesión de un *first class degree* o de una nota media alta es mucho más habitual, mientras que no hay evidencia de que los estudiantes están estudiando más o de que los niveles de inteligencia han cambiado (TUCKER y COURTS, 2010). Además, la actual recesión económica global y el llamado “período de austeridad” ha llevado a que un título universitario no garantice ya un empleo (SHATTOCK, 2010). En una serie de situaciones laborales profesionales, un máster o un doctorado ha reemplazado una cualificación de primer grado mientras que, al mismo tiempo, muchos posgraduados ya no pueden encontrar trabajo. El efecto global de la reciente reforma ha sido modificar nuestra forma de entender nuestros títulos y lo que es posible conseguir en nuestro sistema de educación de masas. Los profesores universitarios saben ahora que las oportunidades de educar a estudiantes al máximo nivel posible siguen vigentes y perder de vista esto pone en peligro las universidades como guardianas de la calidad y defensoras de los niveles educativos. Cualquier articulación de fines habrá de tener en cuenta estas cuestiones.

Conclusiones

En este capítulo, he utilizado los puntos de vista de los diversos interesados para ilustrar un argumento para que todos los profesores universitarios cuestionen continuamente su trabajo con el fin de desarrollar una filosofía personal de la educación superior que se traduzca, a su debido tiempo, en un conjunto práctico de objetivos de investigación, docencia y servicio, primero en el propio campo de conocimientos y después para la universidad y la educación superior. Reconozco que ese ejercicio debe tomar la forma de una investigación a largo plazo que examine tanto la práctica como las

creencias, y tenga en cuenta también los puntos de vista de quienes tienen algún interés en la educación superior. No obstante, es posible iniciar esto reflexionando cuidadosamente sobre el conocimiento tácito existente y tratando de hacerlo más explícito (Capítulo 1). Es muy probable que los profesores universitarios descubran que ya están obteniendo incontables resultados y cumpliendo fines en los que no habían pensado o no se habían planteado alcanzar conscientemente.

Los estudiantes siempre han tenido puntos fuertes, habilidades y motivación para aprender muy diferentes. Para quienes quizá no desearan o no fuesen capaces de aprovechar las oportunidades educativas que se les ofrecen, ¿qué les facilitamos ahora? El problema parece ser que cada vez más estudiantes ocupan un terreno “medio”. Mientras que los estudiantes motivados de alto rendimiento todavía pueden acceder a lo mejor que las universidades tienen que ofrecer y otros abandonan cuando deciden que la educación superior no es para ellos, la mayoría parece adoptar una postura intermedia, y nosotros no estamos seguros de cómo atenderlos plenamente. En esta situación de la educación superior de masas, un reto para los profesores universitarios es resolver cómo desarrollan un conjunto claro de fines para tantos estudiantes como sea posible, sin sacrificar la excelencia.

Pensamientos para la reflexión

¿Hay unos principios generales que guíen una investigación sobre los fines? Si tenemos en cuenta los puntos de vista de los diversos interesados que he señalado antes, podría haber acuerdo sobre las ideas siguientes:

1. La educación superior es más que conocimientos y destrezas (incluso en carreras aplicadas y profesionales).
2. Cada estudiante debe ser capaz de ocupar su lugar en la sociedad como algo más que un recurso económico. Tanto estar educado y preparado para trabajar como tener una carrera profesional es de importancia fundamental, pero no puede ser la única finalidad de la educación universitaria.
3. Que se dé a cada estudiante la oportunidad de desarrollar todo su potencial.

Y, al tratar de realizar estas aspiraciones, los profesores universitarios deben tener los recursos adecuados.

Hay otros principios que pueden parecer más polémicos con respecto a nuestra comprensión común de los fines educativos. Creo que estos se sitúan en la periferia del pensamiento principal sobre la práctica académica:

1. Los estudiantes tienen libertad para aprender y, como la educación superior es responsabilidad del aprendiz, también hay libertad para suspender.
2. La universidad sigue siendo una de las pocas instituciones sociales que todavía desempeñan un papel fundamental y un papel privilegiado en el mantenimiento de

los sistemas democráticos de gobierno y sociedad.

3. Que los estudiantes ocupen su lugar en la sociedad y marquen una diferencia, para mejor o para peor, requiere que las universidades asuman su parte en esto.
4. Que toda la educación universitaria enseñe a los estudiantes valores, se haga esto conscientemente o por defecto.

Lecturas complementarias

BARNETT, R. (2003) *Beyond all reason: Living with ideology in the university*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

ROWLAND, S. (2006) *The enquiring university: Compliance and contestation in higher education*, Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Nota de campo 9

Valores educativos liberales

Los valores educativos liberales han formado parte de la universidad durante mucho tiempo y todavía sustentan la investigación. Es difícil imaginar estos valores completamente marginados. De modo semejante, no es fácil ver cómo un profesor de investigación pueda fijarse a sí mismo un estándar de pensamiento en su investigación y otro para su docencia. El ciclo de renovación académica quedaría roto en una única generación de estudiantes. Como entendemos lo que tiene que ser un profesor universitario, nos aseguramos de que estas ideas se transmitan a quienes nos siguen.

Existe, no obstante, el riesgo de perder integridad si nuestra versión de la vida universitaria es restringida y limitada. En todo momento, la práctica universitaria debe considerarse discutible y abierta a la investigación intelectual. Sin embargo, debe haber también una razón por la que los profesores universitarios inviertan en una idea así. ¿Por qué asumimos un riesgo y dedicamos tiempo y energía a comprender el proyecto y los valores de la universidad?

La materia y la idea del pensamiento crítico

Introducción

Aunque los estudiantes vienen a la universidad para estudiar una materia, su aprendizaje y experiencias trascienden esto. De modo semejante, cuando un profesor novel empieza a pensar en cómo enseñar su materia, comienza con formas fácticas y teóricas de conocimiento y, gradualmente, va centrándose más en otras dimensiones del aprendizaje a medida que desarrolla nuevas ideas acerca de los fines más generales de la educación y lo que quieren que logren los estudiantes. Hay muchas formas de aprender una materia que llevan a resultados muy diferentes. Por ejemplo, la enseñanza que se preocupa primordialmente del desarrollo del intelecto tendrá sus propias características y contrastará con la enseñanza que enfatiza la acumulación de conocimientos fácticos. Saber mucho de una materia es una característica importante de un graduado, como lo es una buena memoria, pero esperamos también que adquiera una amplia gama de destrezas cognitivas y prácticas y una cierta calidad de pensamiento. Determinar qué tiene mayor valor para la educación de un estudiante requiere todo un repertorio de estrategias de enseñanza adecuadas.

Para el profesor universitario que quiera ir más allá del conocimiento de la materia, quizá la consideración más importante sea el pensamiento crítico. Este concepto tiene un respaldo casi universal en el nivel teórico y en el emocional, por lo que facilita el punto de partida perfecto y la guía adecuada para organizar las prácticas docentes y curriculares (WASS y cols., 2011). Ser capaz de pensar críticamente en un corpus de conocimientos permite el cuestionamiento, el progreso y el desarrollo de nuevas ideas. Aprender un corpus de conocimientos utilizando un enfoque crítico puede transformar esos conocimientos y ese pensamiento. El pensamiento crítico forma parte de la reflexividad

intrínseca en cada disciplina que permite los avances en el campo (BARNETT, 1997) y, a su vez, el campo se convierte en un importante vehículo para desarrollar el pensamiento crítico. Ese resultado tiene implicaciones que trascienden la materia y el campo de conocimientos cuando los aprendices pueden aplicar las destrezas de pensamiento y una disposición crítica a otros muchos problemas de carácter intelectual y práctico. Es difícil imaginar a un estudiante graduado que se haya desarrollado como un pensador crítico consumado que sea capaz de detener conscientemente sus destrezas intelectuales después de dejar la universidad. Si este aserto es correcto, el pensamiento crítico es para toda la vida y nosotros embarcamos a los estudiantes en una trayectoria que no es fácil invertir.

<p>Ejercicio de pensamiento crítico</p> <p>Tengo una definición de pensamiento crítico SÍ/NO Es (podría ser):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>En la documentación de mi asignatura, los objetivos de aprendizaje incluyen enunciados y criterios sobre el pensamiento crítico. SÍ/NO Un ejemplo es (podría ser):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>En el trabajo de grupo, tengo estrategias que dejan espacio a los estudiantes en el que puedan ensayar el pensamiento crítico. SÍ/NO Un ejemplo es (podría ser):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>En mis evaluaciones del aprendizaje del estudiante, los alumnos saben que siempre premio el pensamiento crítico. SÍ/NO Hago (me gustaría hacer) esto:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Después de que mis estudiantes se hayan graduado en la universidad, confío en que sean pensadores críticos. SÍ/NO Las pruebas de esta confianza son (podrían ser):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Figura 10.1. Ejercicio de pensamiento crítico.

En este capítulo presento algunas ideas acerca del pensamiento crítico y cómo podemos ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores críticos. Como parte de este tema, consideraré la evaluación, tanto desde la perspectiva de la evaluación del pensamiento crítico del estudiante como desde la de adoptar una mirada crítica sobre las prácticas actuales de evaluación. Antes de seguir adelante, rellene, por favor, el ejercicio de pensamiento crítico de la página anterior.

Pensamiento crítico

Existe un amplio acuerdo acerca de que el pensamiento crítico es fundamental para la educación universitaria (BARNETT, 1997). Los universitarios no solo incorporan este valor

a gran parte de su propio trabajo, sino que también lo buscan para sus estudiantes. Como el pensamiento crítico es un concepto definitorio de la educación superior, es un buen tema para el profesor que quiera ir más allá de la enseñanza de un conocimiento fáctico y destrezas instrumentales. En vez de preguntar qué quiere que sepan sus estudiantes, la pregunta se convierte en: “¿Qué significa ser un pensador crítico en, por ejemplo, Zoología (Historia, Medicina, etcétera)?”, y después: “¿Cómo ayudo a mis estudiantes a que se conviertan en pensadores críticos en mi disciplina?”

¿Qué significa ser un pensador crítico?

En la universidad, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico en el contexto social del aprendizaje de su disciplina. Se aprende al estudiar una materia y no es algo que pueda desarrollarse independientemente de esto. Puede aplicarse a nuevas áreas de interés, pero estas también contienen una materia. El pensamiento crítico es pensado normalmente en términos de una destreza o como una forma especial de pensar. Como tal, incorpora las cualidades que de manera habitual asociamos con el investigador universitario. PASCARELLA y TEREZINI (1991) señalan que un pensador crítico debe ser capaz de:

- identificar las cuestiones centrales en un argumento;
- reconocer relaciones importantes;
- hacer inferencias correctas de los datos;
- deducir conclusiones de los datos;
- interpretar si la conclusión está o no avalada sobre la base de los datos, y
- evaluar las pruebas.

Pero, como “forma de pensar”, un estudiante exhibiría ciertas disposiciones y sería:

- habitualmente inquisitivo;
- bien informado;
- imparcial en la evaluación;
- confiado en la razón;
- sincero al afrontar sesgos personales;
- prudente al hacer juicios, y
- dispuesto a reconsiderar.

(FACIONE, 1990).

Estas dos listas parecen diferentes, pero ambas ilustran cómo podemos entender el pensamiento crítico. No son exhaustivas y se incluyen aquí como ejemplo de las clases de ideas incluidas en el concepto para ayudar al profesor de pensamiento crítico a decidir a qué puede aspirar y qué tendría que evaluar. En general, la tarea consiste en dar oportunidades al estudiante para pensar de forma alternativa y para tener pensamientos nuevos, y esto debe exigirse en todas las asignaturas y programas de una universidad.

¿Cómo ayudo a mis estudiantes a que se conviertan en pensadores críticos en mi campo de conocimientos?

Si quiere una sencilla estrategia docente para el pensamiento crítico, prepare a sus estudiantes para ser investigadores. La auténtica investigación requiere una mente crítica en cada etapa del proceso, desde formular preguntas, recoger datos, análisis de las pruebas y redacción. El conocimiento de la materia de investigación es una parte clave de este proceso y se utilizan y se aprenden en el contexto de la investigación formas fácticas de conocimiento. La redacción es vital para el pensamiento crítico, porque a través de este proceso puede examinarse y reevaluarse ese pensamiento en la redacción y reredacción de borradores de un ensayo o informe.

La idea no es nueva *per se* y muchas universidades organizan programas con un proyecto de investigación para matrícula de honor de final de curso como remate final. Sin embargo, hay un patrón que se repite en el sector de grandes clases de primero que se centran en el aprendizaje de conocimientos fundamentales (particularmente en materias de ciencias y ciencias de la salud) y después, en las etapas posteriores de los estudios de grado, de programas especializados más pequeños que se centran en las destrezas de investigación. Parte del argumento evolutivo para esta experiencia escalonada es que los estudiantes necesitan un buen conocimiento fáctico de la materia para que tengan algo en que pensar críticamente más adelante.

Quizá menos común sea tener estudiantes haciendo investigación desde el primer día en que ingresan en la universidad; sin embargo, aquí es donde debe empezar la atención al pensamiento crítico. Una razón por la que podemos buscar esto antes es que, si nuestra meta última es desarrollar una disposición crítica en los estudiantes, esto lleva un tiempo considerable. Los estudiantes necesitan practicar el pensamiento crítico de manera que se sientan cómodos y seguros al utilizar destrezas de pensamiento tanto dentro como fuera del contexto de su disciplina. Hacer investigación y aprendizaje auténticos para “pensar y actuar” como un investigador, llevará a la mayoría de los estudiantes a recorrer un largo camino hacia estos objetivos.

Facilitar una educación de este tipo a estudiantes de primero requiere que el profesor universitario enseñe de forma similar a la de un supervisor de investigación de posgrado y reformule sus métodos y prácticas en consecuencia. Esa estructura curricular necesitaría dedicar más tiempo a la investigación del estudiante y dejaría menos tiempo disponible para la adquisición de otras formas de conocimiento básico. No estoy sugiriendo que toda la educación universitaria del estudiante pueda o deba organizarse como una serie de proyectos de investigación, pero defiendo que siempre que un estudiante esté estudiando en una universidad debe participar en alguna forma de investigación. Pueden aportar sus habilidades críticas recién descubiertas para influir en todas las demás experiencias curriculares. En todo caso, cuanta más investigación hagan, mayor será el beneficio para el pensamiento de orden superior. La construcción gradual de conocimiento de cara a un proyecto de investigación de final de curso no es suficiente. Los estudiantes son capaces

de desarrollar un trabajo original en su materia en cuanto ingresan en la universidad.

Evaluación crítica

Cualquier entusiasta del pensamiento crítico tendrá que abordar la cuestión de la evaluación. La evaluación se denomina sumativa cuando evaluamos a los estudiantes y después les ponemos una nota o calificación, y formativa cuando hacemos juicios evaluativos con el objetivo de ayudar a los estudiantes a mejorar como aprendices. En la práctica, los límites entre la evaluación sumativa y la formativa no son discretos, pero es una distinción útil por el impacto que el proceso de calificación tiene sobre la conducta del estudiante. Todos los estudiantes quieren “aprobar” y algunos quieren sacar buenas notas; todos son muy conscientes de que gran parte de su futuro depende de las calificaciones que les otorguen.

Calificar el pensamiento crítico en el contexto de las destrezas o disposiciones de pensamiento puede ser idiosincrásico y poco fiable a causa de las dificultades para describir lo que se espera de los estudiantes. Aunque el pensamiento crítico sea un concepto definitorio de la educación superior, definir lo que significa no es fácil. Este problema es particularmente agudo cuando los estándares de juicio tienen que ser compartidos por grupos de profesores universitarios de manera que la evaluación cumpla su finalidad de clasificar a los estudiantes con justicia. Lo que esperamos que aprendan los estudiantes puede evaluarse sin muchas dificultades cuando pedimos que recuerden conocimientos y principios fácticos, pero, en el caso del pensamiento crítico, los enunciados que lo describen están abiertos a la interpretación. Por ejemplo, ¿qué permite a un calificador otorgar una calificación baja o alta por ser crítico de la cuestión central de un razonamiento o por mostrar un juicio prudente? Tenemos que ser capaces de reconocer un buen pensamiento crítico frente a un pensamiento crítico débil.

En vez de buscar la consistencia y la fiabilidad entre calificadores, estos tienen que justificar las decisiones en términos de validez, cuando relacionan lo que los estudiantes quieren aprender con las prácticas de evaluación. En otras palabras, ¿la evaluación cumple su finalidad? El juicio personal sobre los estándares es crucial y, con respecto al pensamiento crítico, los profesores con experiencia dirán que “lo saben cuando lo ven” y pueden recompensarlo adecuadamente. No dudo que esta afirmación encierre gran parte de verdad, pero las afirmaciones de esta naturaleza parecen muy fuera de lugar en las universidades de nuestros días.

Lo que los profesores pueden hacer para ser imparciales con los estudiantes es desarrollar un diálogo en torno al pensamiento crítico y su evaluación con los colegas, especialmente aquellos con los que están enseñando. Trate de llegar a alguna idea aceptada de estándares y finalidades. Es poco probable ser perfecto o totalmente fiable, pero ejemplos de trabajo pasado de los estudiantes, respuestas modelo escritas por profesores con experiencia (por ej., ensayos de investigación, informes) y la doble calificación pueden ayudar en estas tareas. La evaluación de muchos objetivos dignos de

atención nunca será verdaderamente objetiva, pero los profesores pueden aprender a reconocer y recompensar el buen pensamiento, diferenciar a los estudiantes y adquirir cierta visión del impacto que su enseñanza tiene sobre el aprendizaje y el desarrollo del estudiante.

Con respecto al pensamiento crítico, la *Taxonomy of educational objectives* de BLOOM (BLOOM y cols., 1956) puede ayudar al nuevo profesor a determinar lo que enseña, cómo lo enseña y cómo lo califica (BIGGS y TAMG, 2007, Capítulo 5). Entre otras metas, BLOOM quería crear unos objetivos educativos que permitieran compartir el significado entre diferentes calificadores, describiendo la gama de posibilidades educativas de aprendizaje. Creó un conjunto de categorías pensadas para mostrar una progresión gradual desde los objetivos de aprendizaje más sencillos a los más complejos. KRATHWOHL (2002) revisó las categorías originales y, para el dominio cognitivo, estas pueden resumirse así:

Tabla 10.1. Verbos para objetivos de aprendizaje derivados de la taxonomía de BLOOM.

<i>Categorías</i>	<i>Por ejemplo</i>
Recordar	Recuperar conocimientos de la memoria.
Comprender	Determinar el significado de la información.
Aplicar	Aplicar el conocimiento a una situación.
Analizar	Analizar elementos y determinar relaciones.
Evaluar	Hacer un juicio basado en criterios.
Crear	Hacer un producto original.

Aplicación, análisis, evaluación y creación tienden a exigir un pensamiento de orden superior, por lo que pueden utilizarse como guía para el nuevo profesor cuando aprende a redactar objetivos e ítems de evaluación del pensamiento crítico. Como punto de partida, incluya la categoría requerida como verbo en cada objetivo. Redactar de este modo un ítem de evaluación para un objetivo concreto garantiza que el profesor sea explícito en cuanto a sus expectativas de aprendizaje del alumno y sincronizará la evaluación con la finalidad docente.

Por útil que sea esta estrategia, no estoy convencido de que el aprendizaje tenga lugar necesariamente de modo gradual ni que ayude a diferentes calificadores a compartir puntos de vista sobre la diferencia entre unos “análisis”, “evaluaciones” o “productos originales” buenos y no tan buenos. Además, estas destrezas de pensamiento necesitan a menudo ir complementadas por el dominio afectivo que incluye valores (por ejemplo, cómo sentimos acerca de algo) y el dominio práctico (por ejemplo, realizar una tarea

práctica compleja) y estos dependerán de la materia y la disciplina.

Hacer críticas las prácticas de evaluación

Es fácil ver por qué los profesores universitarios tienen que asegurarse de que las prácticas de evaluación del pensamiento crítico sean críticas ellas mismas. Sería difícil vivir con la idea de evaluar el pensamiento crítico de un modo no crítico, por eso examino esta idea en el contexto:

1. del impacto de la evaluación en la conducta del estudiante, y
2. de las decisiones que toman los profesores en lo que optan por evaluar.

Parece razonable que los estudiantes dirijan sus esfuerzos hacia donde reciban más recompensas. Por eso es razonable también que toda evaluación sumativa (de tareas que conllevan calificaciones) aborde los resultados de aprendizaje más importantes que deseemos, incluyendo, cuando corresponda, las diversas dimensiones del pensamiento crítico. Determinar qué resultados se evalúan requiere una decisión crítica del profesor porque siempre debe haber una inclinación a evaluar lo que se considera “fácil” o “práctico” más que lo que es importante y lo que de verdad valoramos. Evaluar el contenido fáctico de una materia mediante el recuerdo tiende a ser relativamente directo si se compara con evaluar la aplicación del conocimiento en una situación nueva, por ejemplo.

Si las prácticas de evaluación han de ser críticas, puede plantearse de qué prácticas “acríticas” constaría. He aquí algunas ideas en torno a la evaluación sumativa en la asignatura (interna). Todas parecen ir de alguna manera en detrimento del pensamiento crítico y del aprendizaje más en general. A algunos puede sonarle un poco inverosímil, pero he observado cada una de las prácticas descritas en la Tabla 10.2.

Algunas de estas ideas acerca de las tareas de evaluación dentro de la asignatura también valen para los exámenes semestrales y finales, y reflejan las dificultades experimentadas cuando un profesor quiere evaluar algo como el pensamiento crítico, mientras que el régimen general de evaluación es antitético a esto. En nuestros sistemas de educación superior de masas, hemos abandonado la práctica de utilizar un examen final en beneficio de regímenes que incluyen muchas más evaluaciones durante el curso. Lo preocupante de este cambio es que podemos acabar “sobreevaluando” a los estudiantes (en este razonamiento solo me centro en la evaluación sumativa). Es probable que la sobreevaluación sea perjudicial para la educación superior y el pensamiento crítico cuando al estudiante no le quede ya ningún espacio para la autodeterminación en su aprendizaje, porque todos sus esfuerzos se dirijan a responder a una gama de pequeñas tareas que reciban una calificación o nota. Lo que vale la pena se convierte en “¿cuánto vale?” y “¿qué gano con eso?” (véase: BARNETT, 2003, pág. 123).

Tabla 10.2. Evaluación acrítica

<i>Evaluación acrítica</i>	<i>Características</i>
Una evaluación dada sin conocimiento de todas las demás evaluaciones requeridas a un estudiante en ese momento.	Los estudiantes de su asignatura tienen a menudo otros compromisos de evaluación y estos pueden coincidir o quedar tan cerca uno de otro que el estudiante se vea obligado a organizar un tiempo y un esfuerzo limitados en torno a estas tareas. Con frecuencia, esto se traduce en saltarse clases magistrales y en pequeño grupo para ganar tiempo o recortar esfuerzos para seguir adelante.
Patrones de evaluación que orientan el aprendizaje del estudiante.	Frecuentes evaluaciones intermedias que explican un pequeño porcentaje de la nota. Los estudiantes pasan mucho tiempo de su vida universitaria de test en test cuando trabajan por unas pocas notas que se sumarán al final. La evaluación dirige ahora todo el aprendizaje.
Evaluaciones que se centran en lo que es fácil calificar en vez de en lo que es deseable.	Es mucho más fácil evaluar formas objetivas de conocimiento, pero difícil incluso definir los parámetros y contenidos de algo como el “pensamiento crítico”.
Evaluaciones que no tratan de evaluar el pensamiento crítico.	Los profesores universitarios “saben” cuándo contemplan el pensamiento crítico, pero describirlo para los estudiantes en términos de un criterio medible está lleno de dificultades.
Utilizar la evaluación para controlar la conducta.	Si no evaluamos el trabajo, los estudiantes no lo harán. Las asignaturas no son independientes entre sí y, si otra pone nota por una tarea, los estudiantes se esforzarán en esa dirección. Para atraerlos de nuevo a trabajar en nuestra asignatura, hacemos una contraoferta de evaluación que también tenga notas.

Me gustaría proponer que tengamos menos tareas de evaluación sumativa durante el curso y poner más énfasis en evaluar tareas más largas como proyectos de investigación o ensayos que llevan tiempo e integran y ponen a prueba categorías de aprendizaje de orden superior. Los estudiantes necesitan períodos razonables de tiempo para hacer esto bien. Podríamos también reexaminar y aumentar el valor del examen final, aunque ese paso les parezca a muchos antieducativo porque sugiere una vuelta a lo que a menudo se considera una práctica desacreditada.

Sin embargo, la confianza en los exámenes puede que no sea una idea tan mala en ciertas circunstancias. En general, la educación superior ha reemplazado el estrés de un examen final por el estrés de múltiples evaluaciones durante el curso sobre un examen más pequeño. Hemos sustituido un período intenso de repaso por la ansiedad que proviene de un insidioso goteo de pequeñas evaluaciones. Los estudiantes de hoy en día parecen tener siempre en mente la evaluación, haya o no una tarea impuesta, un test en línea, un ensayo, una prueba corta de medio semestre, un test de comprobación de laboratorio, etcétera. Al menos, el examen final era algo que había que afrontar en algún momento del futuro y esto permitía a los estudiantes más espacio y libertad para estudiar como quisiesen hasta ese momento. También sabían que tendrían que reaprender todo lo de ese semestre o curso antes del examen, y esto relajaba la presión sobre ellos durante algún tiempo. El examen final contrasta marcadamente con una estrategia de evaluar continuamente pequeños bloques de conocimiento en un corto espacio de tiempo en el

que se aprende o domina una vez y después, normalmente, se desvanece a medida que se aproxima la siguiente evaluación.

No me cabe la menor duda de que el examen final favorece a quienes tienen fuertes mecanismos de superación y buena memoria, y hay pruebas claras de que los estudiantes prefieren la evaluación durante el curso porque pueden acumular notas y hacerse una idea de cómo lo van haciendo sobre la marcha (TROTTER, 2006). Sin embargo, en un sistema modular de educación superior de masas, el conjunto de la experiencia de aprendizaje del estudiante puede quedar estructurada por el test, teniendo siempre una evaluación para forzar el aprendizaje, en vez de aprender por motivación personal y curiosidad intelectual. He oído decir a profesores que utilizan la evaluación durante el curso para “hacer” que estudien los alumnos. Aparentemente, no hacen el trabajo si no lleva aparejada una nota; el estudio de TROTTER sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la evaluación sumativa respalda eso: los estudiantes prefieren que se haga para trabajar. La premisa parece ser que es responsabilidad del profesor asegurarse de que sus estudiantes estudien y aprendan.

Así, tenemos ahora una experiencia universitaria en la que los estudiantes están comprometidos desde el primer día a trabajar para el test y será difícil cambiar esta cultura. Si prescindimos de las evaluaciones internas en una asignatura, los estudiantes dedicarán sus esfuerzos a otra en la que se jueguen unas notas. Evaluar menos o de forma diferente requerirá un cambio en la institución o programa si la práctica de la evaluación sumativa realizada con frecuencia ya está enraizada. Si no hay acuerdo transcurricular o una norma para toda la universidad que guíe unas prácticas razonables de evaluación, los profesores deben mirarse a sí mismos para resistir a la cultura dominante en, al menos, parte de su propio trabajo y asegurarse de que tengan la libertad para evaluar lo que de verdad se valora.

Tabla 10.3. Extracto de una entrevista con dos estudiantes de segundo curso sobre evaluación.

Entrevistador:	¿Por qué te sientes incómodo con la evaluación?
Estudiante 1:	Porque siempre estamos haciendo evaluaciones. No ha habido nunca un tiempo en la universidad en el que no haya estado trabajando para una evaluación que cuente.
Entrevistador:	¿Qué quieres decir con “que cuente”?
Estudiante 1:	Algo que lleva una nota de cara a mi calificación final.
Entrevistador:	¿Con qué frecuencia os evalúan de este modo?
Estudiante 1:	¿Probablemente cada pocos días; seguro dos veces por semana. Yo solo llevo tres asignaturas en este semestre y me siento como si me estuviese evaluando continuamente.
Entrevistador:	¿Qué preferirías que ocurriese?
	No sé, pero siempre pensé que, cuando llegara a la universidad, sería diferente del instituto y podría hacer

	algunas lecturas más. He estado tan ocupado este último año y medio que no he tenido ninguna oportunidad.
Estudiante 2:	A mí no me molestan las evaluaciones, pero me gustaría que no fuesen todas a la vez. Nadie parece saber qué evaluaciones se hacen en cada una de mis asignaturas y estamos sobrecargados por eso.
Entrevistador:	Entonces, ¿si estuviesen repartidas de manera más uniforme?
Estudiante 2:	Eso ayudaría, pero también necesitamos menos. Yo sé que soy mejor que las evaluaciones que entrego.
Entrevistador:	¿Mejor?
Estudiante 2:	Bueno, siempre lo hago lo mejor que puedo en un corto espacio de tiempo, pero nunca llego a hacer lo que soy capaz de hacer. Al final, mis notas no muestran lo que realmente puedo hacer.
Entrevistador:	¿Preferiríais, entonces, un examen final?
Estudiante 2:	¡Ni hablar!
Estudiante 1	¡Ni hablar!

Pensamientos para la reflexión

BARNETT (1997) decía que el pensamiento crítico debe llevar a la acción y que pensar y hacer se encarnan en el graduado como “ser crítico”. El pensamiento crítico, por sí solo, no es suficiente, especialmente si el pensamiento está separado de la acción. Por ejemplo, no aceptamos un pensamiento bueno en nuestros políticos que después no cumplen sus promesas preelectorales; nos gustaría pensar que los juzgamos por lo que consiguen. Así, también, deberíamos juzgar a los estudiantes. Daría un paso más que BARNETT y diría que tenemos que educar para una conciencia crítica o debilitaríamos uno de los valores fundamentales de la educación superior: que los estudiantes actúen como críticos y tomen conciencia de la sociedad (Capítulo 9). Una conciencia crítica nace de preocuparse lo bastante por algo para usar el propio intelecto y actuar después de acuerdo con la propia conciencia. Podemos imaginar un objetivo paso a paso para la enseñanza universitaria en el siguiente diagrama:



Figura 10.2. Un modelo de pensamiento crítico como conciencia crítica.

Aquí, pensamiento crítico y acción están integrados en la idea de ser crítico. Si aceptamos la conciencia crítica como la finalidad última de la educación superior, ¿qué tienen que “añadir” los profesores universitarios para que los estudiantes, como seres críticos, alcancen una conciencia crítica? Pensar sobre esos fines pone a prueba los

valores de la vida universitaria.

Lecturas complementarias

BROOKFIELD, S. D. (1987) *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, San Francisco: Jossey-Bass.

POSTMAN, N. y WEINGARTNER, C. (1969) *Teaching as a subversive activity*, Nueva York: Dell Publishing Co.

Nota de campo 10 **Bolsas de resistencia**

Cuando miro mi universidad encuentro ejemplos de asignaturas que destacan en mi mente como excepcionales en algún sentido. Como formador universitario, he tenido el privilegio de trabajar en la periferia de muchos programas y lo que me parece particularmente interesante es que tienen ciertas características en común. Tienden a:

1. consistir en pequeños acontecimientos locales que a menudo no se comunican a los colegas;
2. estar basados en el ideal educativo liberal de la educación superior;
3. requerir grandes inversiones de tiempo y energía de estudiantes y profesores;
4. tener una influencia transformadora en los estudiantes;
5. estar constantemente amenazados.

Lo que yo creo que ocurre es que muchos profesores universitarios están haciendo todo lo que pueden con las limitadas oportunidades de enseñar en condiciones bastante hostiles. Sus valores son negados a menudo en toda la gama de sus responsabilidades docentes por lo que buscan espacios en los que puedan realizar lo que creen que es una buena experiencia educativa para los estudiantes y satisface sus necesidades docentes. Por diversas razones, como el elevado número de estudiantes, las asignaturas obligatorias, la enseñanza en equipos grandes, las restricciones de tiempo y las demandas que compiten entre sí, no pueden hacer esto en todo su ejercicio docente. Así, concentran sus esfuerzos en asignaturas que he llegado a pensar que constituyen para ellos "bolsas de resistencia" que sirven para mantener el ideal educativo liberal vivo y en buen estado. La razón por la que uso la palabra "resistencia" es que estas asignaturas tienden a estar sometidas a amenazas porque otros las ven como demasiado costosas tanto en esfuerzos de profesores y estudiantes como de inversión financiera. El ideal educativo liberal se funda en las tradiciones críticas de la educación superior y en experiencias que respaldan la autoactualización del aprendiz. Bill READINGS (1996) observa que estamos perdiendo esta tradición y los estudiantes no piensan que se embarcan en un largo viaje de autodescubrimiento.

READINGS, B. (1996): *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Bibliografía

- ANGELO, T. A. y CROSS, K. P. (1993) *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*, 2ª ed., San Francisco: Jossey-Bass.
- AUSTIN, A. E. (2002) Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context, *The Review of Higher Education*, 26(2), págs. 119-144.
- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational psychology: A cognitive view*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston Inc. (Trad. cast.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas, 1991, 5ª ed.)
- BARNETT, R. (1990) *The idea of higher education*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- (1997) *Higher education: A critical business*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- (2003) *Beyond all reason: Living with ideology in the university*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- BECHER, T. (1989) *Academic tribes and territories*, Buckingham: Open University Press. (Trad. cast.: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa, 2001.)
- BENNETT, S., MATON, K. y KERWIN, L. (2008) The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology*, 39(5), págs. 775-786.
- BIGGS, J. y TANG, C. (2007) *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead: McGraw Hill and Open University Press.
- BLIGH, D. (1998) *What’s the use of lectures?* 5ª ed., Exeter: Intellect.
- BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H. y KRATHWOHL, D. R. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*, Nueva York: David McKay. (Trad. cast.: *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I: Ámbito del conocimiento*. Alcoy. Marfil, 1975, 2ª ed.)
- BOICE, R. (1992) *The new faculty member*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- BOSHIER, R. (2009) Why is the scholarship of teaching such a hard sell? *Higher Education Research and Development*, 28(1), págs. 1-15.
- BOYER, E. L. (1990) *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BREW, A. (2006) *Research and teaching: Beyond the divide*, Londres: Palgrave Macmillan.
- y BOUD, D. (1995) Teaching and research: Establishing the vital link with learning, *Higher Education*, 29,

- págs. 261-273.
- BROOKFIELD, S. D. (1987) *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, San Francisco: Jossey-Bass.
- (1995) *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- (2006) *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*, 2ª ed., San Francisco: Jossey-Bass.
- y PRESKILL, S. (1999) *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for university teachers*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- BROWN, S. y RACE, P. (2002) *Lecturing: A practical guide*, Londres: Kogan Page.
- BRUNER, J. (1975) From communication to language. A psychological perspective, *Cognition*, 3, págs. 255-289. (Trad. cast.: “De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica”, en A. PERINAT: *La comunicación Preverbal*. Barcelona. Ediciones Avesta, 1986, págs. 209-262.)
- DEWEY, J. (1902) *The child and the curriculum*, Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada, 1967, 6ª ed.)
- (1916) *Democracy and education*, New York: The Macmillan Company. (Trad. cast.: *Democracia y educación*. Madrid. Morata, 2004, 6ª ed.)
- EDUCATION ACT (1989) *Part 14 Establishment and disestablishment of tertiary institutions*, S162, 4(a)(v), New Zealand Government.
- ELTON, L. (2000) Turning academics into teachers: A discourse of love, *Teaching in Higher Education*, 5(2), págs. 257-260.
- ELTON, L. (2001) Research and teaching: Conditions for a positive link (1), *Teaching in Higher Education*, 6(1), págs. 43-56.
- FACIONE, P. A. (1990) *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*, Newark, NJ: American Philosophical Association.
- FOUCAULT, M. (2000) Power, en: J. D. FAUBION (ed.): *Essential Works of Foucault*. Volume 3. Nueva York: The New York Press.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York: Seabury Press. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2008, 19ª ed.)
- FUREDÍ, F. (2004) *Where have all the intellectuals gone? Confronting 21st Century philistinism*, Londres: Continuum.
- GOLDING, C. (2011) The many faces of constructivist discussion, *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), págs. 467-483.
- HAIGH, N. (2005) Everyday conversation as a context for professional learning and development, *International Journal for Academic Development*, 10(1), págs. 3-16.
- HARASIM, L. (2000) Shift happens: Online education as a new paradigm for learning, *Internet and Higher Education*, 3, págs. 41-61.
- HARLAND, T. (2001) Pre-service teacher education for university lecturers: The academic apprentice, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27(3), págs. 269-276.
- (2003) Vygotsky’s zone of proximal development and problembased learning: Linking a theoretical concept with practice through Action Research, *Teaching in Higher Education*, 8(2), págs. 263-272.
- (2009) People who study higher education, *Teaching in Higher Education*, 14(5), págs. 579-582.
- (2009) The university, neoliberal reform and the liberal educational ideal. En M. TIGHT, J. HUISMAN, KA HO MOK y C.C. MORPHEW (eds), *The Routledge international handbook of higher education*, Londres: Routledge.
- y PICKERING, N. (2011) *Values in higher education teaching*, Londres: Routledge.
- , TIDSWELL, T. EVERETT, D., HALE, L., y PICKERING, N. (2010) Neoliberalism and the academic as critic and conscience of society, *Teaching in Higher Education*, 15(1), págs. 85-96.
- KANE, R., SANDRETTO, S. y HEATH, C. (2004) An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice, *Higher Education*, 47(3), págs. 283-310.
- KELSEY, J. (1998) Privatizing the universities, *Journal of Law and Society*, 25(1), págs. 51-70.

- KIESER, J., HERBISON, P. y HARLAND, T. (2005) The influence of context on student's approaches to learning: A case study, *European Journal of Dental Education*, 9(4), págs. 150-156.
- KRATHWOHL, D. R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview, *Theory into Practice*, 41(4), págs. 212-218.
- KUHN, T. S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. ... (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 2000, 14ª ed.)
- LEWIN, K. (1946) Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2, págs. 34-46.
- MACFARLANE, B. (2005) The disengaged academic: The retreat from citizenship, *Higher Education Quarterly*, 59(4), págs. 296-312.
- MANN, S. y ROBINSON, A. (2009) Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students, *British Educational Research Journal*, 35(2), págs. 243-258.
- MARGINSON, S. y CONSIDINE, M. (2000) *The enterprise university. Power, governance and reinvention in Australia*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976) On qualitative differences in learning: I. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), págs. 4-11.
- MCFIFF, J. (1993) *Teaching as learning: An action research approach*, Londres: Routledge.
- PASCARELLA, E. T. y TERENCEZINI, P. T. (1991) *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- PATTON, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- PAUL, R. y ELDER, L. (2006) *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*, Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, C. (1969) *Teaching as a subversive activity*, Nueva York: Dell Publishing Co. (Trad. cast.: *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona. Fontanella, 1981, 3ª ed.)
- RAMSDEN, P. (1992) *Learning to teach in higher education*, Londres: Routledge.
- READINGS, B. (1996) *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROWLAND, S. (2006) *The enquiring university: Compliance and contestation in higher education*, Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*, Londres: Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós - M.E.C., 1992.)
- SCHUSTER, J. H. y FINKELSTEIN, M. J. (2006) *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*, Baltimore: The John Hopkins University Press.
- SELDIN, P., MILLER, J. E., SELDIN, C. A. y McKEACHIE, W. (2010) *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*, 4ª ed., San Francisco: Jossey-Bass.
- SHATTOCK, M. (2010) Managing mass higher education in a period of austerity, *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), págs. 22-30.
- STANFORTH, D. y HARLAND, T. (1999) The work of an academic: Jack of all trades, or master of one? *International Journal for Academic Development*, 4(2), págs. 142-149.
- — (2003) Reflection as practice: Collaborative action research for new academics, *Educational Action Research*, 11(1), págs. 79-91.
- — (2006) Contrasting views of induction: The experiences of new academic staff and their heads of department, *Active Learning in Higher Education*, 7(2), págs. 185-196.
- STENHOUSE, L. (1981) What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 14(2), págs. 103-114.
- TENNANT, M., McMULLEN, C. y KACZYNSKI, D. (2010) *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*, Nueva York: Routledge.
- TIGHT, M. (2010) Are academic workloads increasing? The postwar survey evidence in the UK, *Higher Education Quarterly*, 64(2), págs. 200-215.
- TROTTER, E. (2006) Student perceptions of continuous summative assessment, *Assessment and Evaluation in*

- Higher Education*, 31(5), págs. 505-521.
- TUCKER, J. y COURTS, B. (2010) Grade inflation in the college classroom, *Foresight*, 12(1): págs. 45-53.
- TUFTE, E. R. (2003) *The cognitive style of PowerPoint*, Connecticut: Graphic Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher mental processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1995, 3ª ed.)
- WASS, R., HARLAND, T. y MERCER, A. (2011) Scaffolding critical thinking in the zone of proximal development, *Higher Education Research and Development*, 30(3), págs. 317-328.



Índice de nombres y materias

- administración del tiempo: 120
- alineamiento constructivista: 89
- andamiaje: 93
- ANGELO, T.: 39, 64, 93
- aprendizaje basado en problemas: 68, 95
 - de orden superior: 75, 151
 - sobre la enseñanza (véanse también enfoques del constructivismo basado en problemas): Cap. 1 (31-45)
- atraer a los estudiantes: 59
- AUSUBEL, D.: 63, 64
 - , organizador del avance: 63

- BARNETT, R.: 29, 114, 137, 138, 144, 145, 150, 154
- BLIGH, D.: 58, 63
- BOYER, E.: 34-35
- BROOKFIELD, S.: 74, 76, 84
- BRUNER, J.: 27, 92, 93

- capital humano: 100, 101
- carga de trabajo: 59, 62, 113
 - — —, modelo: 120
 - docente (véase también administración del tiempo): 120, 121, 122
- carrera profesional: 19
- clase magistral: 57-72
 - —, actuación del profesor: 59-60, 70, 72
 - —, impartición: Cap. 3 (57-72)
 - —, participación: 70
- comunidad de investigación: 76, 80, 82
- conocimiento (véanse también estudio de la enseñanza y el aprendizaje: pensamiento crítico): 20, 32
 - en investigación: 116
 - — la discusión: 74-75
 - , divulgación: 29, 58, 65, 132
 - , economía del: 100, 138
 - , jerarquía: 40, 44
 - tácito: 87, 139

constructivismo: 88, 91-93
 continuum de investigación: 80
 crítica y conciencia: 134-137, 154
 CROSS, P.: 39, 64, 93
 cualidades de un docente: 33, **36**, 37

datos, múltiples fuentes: 37-38
 DEWEY, J.: 77-80, 137
 digital: 82
 — y nativo: 101-102
 discusión: 40, 52
 — como enfoque de la enseñanza: 73-85
 dominio afectivo: 74, 82, 149

 educación liberal: 29, 76, 137, 142
 — universitaria: 94, 100
 — —, influencia negativa en el aprendizaje: **134**
 — —, — positiva en el aprendizaje: 93, **134**
 Education Act (NZ): 114, 134, 136, 137
 ELTON, L.: 44, 117
 enfoques de un proyecto de investigación: 73, 88-91
 — — — — — —, en ciencias: **104**
 escritura: 64, 105, 115, 117
 — para discusión: 78, 82-83
 — reflexiva: 52, 136
 escritura y pensamiento: 146
 estándares: 136, 148
 estudiantes como clientes: 60, 99
 — — clientes de la propia enseñanza: 99
 — — — e investigación: 111, 115
 — — — y aprendizaje: 90, 94, 134
 — — — — pensamiento crítico: Cap. 10 (143-155)
 — — —, materia: **60**, 68, 71, 74, 79, 87, 90, 106
 — — —, puntos de vista de los estudiantes: 90
 estudio de la enseñanza y el aprendizaje: 34-40
 evaluación: 147-153
 — acrítica: **151**
 —, ajustarse a los fines de la: 148
 — diagnóstica: 93
 —, fines de la: 148-149
 — formativa: 147
 — sumativa: 152-153
 —, visiones de los estudiantes: 153
 examen: 71, 151, 152

fines: 19, **133**, 154
 — de la educación superior: 29, Cap. 9 (131-142)
 — — — investigación y de la docencia: 115
 FUREDÍ, F.: 106

 generación red: 101-102
 grupos de mentoría: 112, 113

indagación (véase también ciclo de investigación-acción): 19,33,40,52
—, comunidad de: 76, 80, 82
—, crítica: 41
—, formas de: 40
—, hecha pública:
— mutua: 52
iniciación: 119, 123, **124**
internet: 26, 102,
interrogación: Cap. 4 (73-85)
—, respuesta correcta: 77, 81
—, sondeo: 78, 81
—, técnicas: **81**
—, tiempo de espera: 81
investigación en la enseñanza: **40**
—acción: 33, **34**, 40
— para el aprendizaje: Cap. 1 (31-45)
— y enseñanza: 114-116

libertad de acción universitaria: 125, 126, 132, 137

medio es el mensaje: 67, 103
mentoría: 23, 28, 42, 58, 112, 113, 114.
métodos de enseñanza: 68, 73, 88, 147
— — —, taller de discusión: 78-79

neoliberal: 27, 99, 101, 122, 138, 139
niños frágiles: 106
nota de campo: 44
Nueva Zelanda: 21, 27, 29, 125, 133, 134, 136, 137
— —, Education Act: 136-137

objetivos: 76, 77, 91, 133, 148
— para el aprendizaje: 64, 144, 148
— — la discusión: 75 fig. 4,1

participación: 76, 80, 82
—, modelo: **70**
PATTON, M. Q.: 41
pensamiento crítico: 89, 143-**155**
— —, definiciones: 145-146
— —, disposición: 146
— —, ejercicio: **144**
— —, evaluación del: 149
poder: 125, 128
PowerPoint: 26, 56, 61, 65-67, 69, 102
práctica basada en la evidencia: 33, 48
— reflexiva: 40, 41
PRESKILL, S.: 76
profesor novel: 19, 120, 126-127, 135, 143.
— — e investigación: Cap. 7 (111-118)
proyectos educativos: 37, 132,136, 138
puntos de vista de los interesados: 29, 132, 135

resultados: 29, 132

— de investigación: 40
— para el aprendizaje: 37,90,150
— y educación: 88
revisión por compañeros: Cap. 2 (47-55), 95
ROWLAND, S.: 44

servicio: 23, 24, 32,121, 125, 126, 134, 137
sistema liberal occidental: 29, 138, 154
sociedad: 121, 125, 126, 131-142
STENHOUSE, L.: 33

taxonomía de BLOOM: **149**, 150
técnicas de evaluación de clase: 39, 64,93
tecnología: 27, 61, 67-69, 99, 101-105
trabajo de grupo: 78-79
— universitario: 41, 120-129

valorar la enseñanza: 95
valores: 75-76, 149, 154, Cap. 9 (131-142)
—, compromiso de : 21, 117, 154
—, formación: 75, 76, 82
VYGOTSKY, L.: 92

zona de desarrollo actual: **92**
— — — próximo: **92**, 93

Nota: Las páginas corresponden al libro impreso.

Elizabeth F. Barkley
K. Patricia Cross
Claire Howell Major

**Técnicas de aprendizaje
colaborativo**

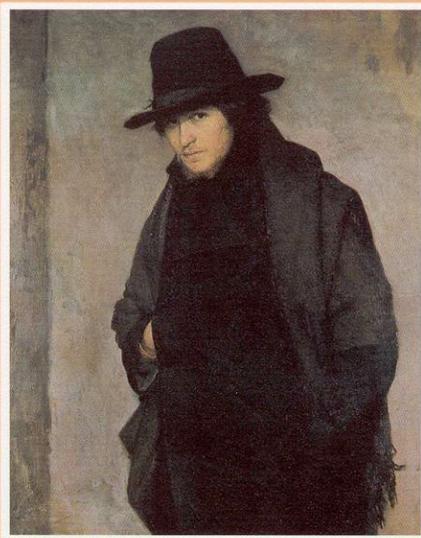


Técnicas de aprendizaje colaborativo

Elizabeth F. Barkley, K. Patricia Cross y Claire Howell Major

**A. Brockbank
I. McGill**

**Aprendizaje reflexivo
en la educación
superior**



SEGUNDA EDICIÓN

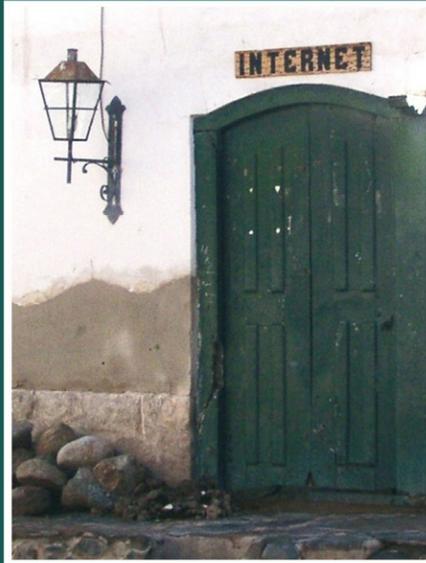
 **Morata**

Aprendizaje reflexivo en la educación superior

A. Brockbank e I. McGill

**Juan Ignacio Pozo y
M. del Puy Pérez Echeverría
(Coords.)**

**Psicología del aprendizaje
universitario: La formación
en competencias**



Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias
Juan Ignacio Pozo y M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.)

Enseñanza universitaria, es una valiosa herramienta para el profesorado universitario novel; pretende estimular y apoyar una de las muchas actividades integradas en el trabajo universitario, la docencia. Se reconoce que la enseñanza está directamente afectada por los problemas administrativos, los horarios y las exigencias de la carga de trabajo, la cultura departamental, las expectativas de investigación propia del área de conocimientos y la forma de pensar acerca de los fines y valores de la educación superior. El profesorado principiante debe aprender a adaptarse a las circunstancias de su trabajo universitario y a configurarlas para facilitar su carrera profesional.

Tony HARLAND se opone a la división docencia-investigación y a la opinión popular de que *"la docencia roba tiempo a la investigación"*. Proclama que tienen que considerarse todos los aspectos de la práctica universitaria, pero que la docencia se entiende mejor cuando está firmemente integrada en este trabajo.

Aquí se abordan preocupaciones muy corrientes entre el colectivo docente como, por ejemplo:

- Las clases magistrales.
- La supervisión del ejercicio de la docencia a cargo de sus colegas.
- El aprendizaje y los roles del alumnado universitario.
- Los debates como enfoque de la enseñanza.
- Las relaciones entre la investigación y la enseñanza.
- La mentoría.
- Las materias a impartir y el pensamiento crítico.
- La evaluación crítica.

El autor reflexiona también sobre el modo en que la docencia tiene que ser coherente con las funciones que deben desempeñar las universidades en el momento presente; la necesidad de educar personas comprometidas con las necesidades y urgencias sociales y, simultáneamente, profesionales conscientes de cómo aplicar el conocimiento en la sociedad, así como de los valores políticos y morales implícitos en los distintos usos sociales de los saberes.

Es un libro, claro y práctico, pero riguroso en sus análisis y propuestas que será de gran ayuda para quienes se inician como docentes en instituciones universitarias, así como para el profesorado con más experiencia preocupado por comprender y mejorar su desarrollo profesional.

Tony HARLAND es catedrático de universidad y director del Higher Education Development Centre de la Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Tema: **Enseñanza universitaria**



Morata

www.edmorata.es



Patrice Baldwin

**El arte dramático aplicado
a la educación**

Aprendizaje real en mundos imaginarios



El arte dramático aplicado a la educación

Baldwin, Patrice

9788471128027

248 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Patrice Baldwin reúne importantes hallazgos sobre la investigación cerebral y las mejores técnicas para resaltar los beneficios del arte dramático y la experiencia imaginaria en el aprendizaje, la creatividad, la motivación, y la autoestima, y explica por qué y cómo el arte dramático sirve de apoyo para el aprendizaje. El libro ofrece asesoramiento fiable sobre la planificación y gestión del arte dramático a lo largo del plan de estudios, para alumnos de entre 5 y 14 años, y proporciona planes de trabajo cuidadosamente explicados y complementados con hojas de actividades y plantillas online. Tanto los profesores de arte dramático con experiencia como los no especialistas podrán apreciar la investigación actualizada, los novedosos ejemplos pedagógicos, las técnicas dramáticas multisensoriales y los vínculos a progresos en la educación, como los juegos educativos, el aprendizaje fuera de las aulas y la filosofía infantil. El arte dramático aplicado a la educación es una fuente de inspiración que revitalizará su enseñanza y estimulará la imaginación de sus alumnos.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Jim Crawley
Jan Grant

Terapia de pareja.
El yo en la relación



 Morata

Terapia de pareja: el yo en la relación

Crawley, Jim

9788471126931

184 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Llevar a cabo un trabajo con parejas que sea beneficioso supone ser capaz de entender y atender tanto a las personas que la forman como la dinámica de la relación que se establece entre ellas. Terapia de pareja. El yo en la relación, explica con claridad cómo la psicodinámica y las teorías sistémicas conciben la terapia de pareja. Jim CRAWLEY y Jan GRANT, plantean ideas teóricas ilustrativas y exposiciones minuciosas del proceso de intervención y las técnicas de la terapia. Los autores proponen un marco útil y detallado para la evaluación. Esta obra hace especial énfasis en las cuestiones prácticas a las que se enfrenta el orientador o terapeuta, a su vez aborda de forma directa la mejor manera de tratar temas como la violencia doméstica, una aventura amorosa o el sistema de familia reconstituida.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Olga Fadón

Tu bebé
Guía práctica de tu pediatra



Tu bebé. Guía práctica de tu pediatra

Fadón, Olga

9788471126863

320 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El objetivo de este libro es facilitar a los padres o cuidadores primarios, el conocimiento del desarrollo de su bebé, proporcionándoles información detallada que se basa en la evidencia. No se busca crear un super bebé, pero sí lograr que no lleve retraso alguno en su evolución o si existe, detectarlo lo antes posible. Esta obra intenta dar respuesta a todas las preguntas que les surgen a padres y madres cuando dejan el hospital con el bebé en brazos camino de casa. Se estudia el desarrollo del bebé durante el primer año de vida, examinando los avances y cambios que se producen mes a mes: el proceso madurativo de su cuerpo, sus sentidos y sus actividades vitales, siempre en función del medio en el que se desarrolla. Estos pasos servirán como referencia, aunque cada bebé tiene su propio ritmo de maduración. El bebé presenta al nacer unas características distintas de las que tenía en el vientre de su madre y de las que tendrá minutos después de haber nacido. Seguiremos esa sorprendente metamorfosis.

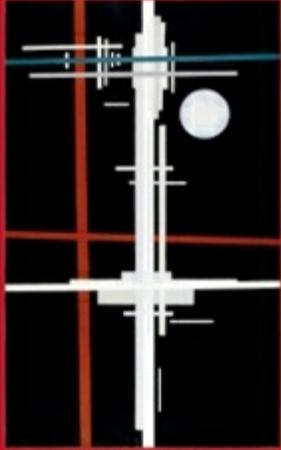
Observando la transformación de su cuerpo, la capacidad de sus manos, cómo sus sonidos guturales se van modificando hasta llegar a emitir las primeras palabras. Veremos cómo va cambiando su conducta social, desde la primera sonrisa hasta conseguir el protagonismo que adquiere a los 12 meses de vida. El libro aporta soluciones, como el tipo de alimentación que le corresponde mes a mes, así como el control vacunal y las alteraciones propias de los primeros meses. Trataremos de orientar a los padres y madres sobre las distintas actividades del bebé para que participen en juegos recreativos y pedagógicos y disfruten con él. Este libro viene acompañado de unos vídeos explicativos a los

que puede acceder desde el icono de Youtube que hay en la esquina superior izquierda de esta página.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Jurjo Torres Santomé

La justicia curricular
El caballo de Troya
de la cultura escolar



SEGUNDA EDICIÓN



Morata

La justicia curricular

Torres Santomé, Jurjo

9788471126979

312 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Educar implica ayudar a alumnos y alumnas a que construyan su propia visión del mundo sobre la base de una adecuada organización de la información con la que puedan comprender cómo las sociedades y los distintos colectivos sociales han alcanzado los grandes logros políticos, sociales, culturales y científicos, y cuáles son los que hoy se están consiguiendo. Las instituciones escolares tienen el encargo político de educar; en consecuencia, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy continúan legitimando diferentes modalidades de discriminación. A lo largo de los distintos capítulos de este libro se ofrece un minucioso análisis de las principales transformaciones que están aconteciendo en la actualidad, pero con la mirada puesta en las repercusiones, condiciones, obligaciones y dilemas que cada una de ellas plantea a los sistemas educativos y, por tanto, al trabajo que la sociedad encomienda a las instituciones escolares. La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables

de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático Jurjo Torres Santomé es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Roberto Pereira (Coord.)

**Psicoterapia de la violencia filio-parental
Entre el secreto y la vergüenza**



 **Morata**

Psicoterapia de la violencia filio-parental

Pereira Tercero, Roberto

9788471126726

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los Medios de Comunicación han reflejado durante los cuatro últimos años un espectacular incremento de lo que podemos denominar "tercer tipo de violencia intrafamiliar": la violencia de hijos a padres, o violencia filio-parental. Históricamente, en primer lugar se prestó atención a la violencia paterno-filial, luego a la violencia conyugal y, en la actualidad, emerge la violencia filio-parental. Las memorias judiciales de estos últimos años recogen un notable aumento de las denuncias de padres agredidos por sus hijos: No existen estudios fiables de prevalencia e incidencia, aunque sí se constata, en todo el mundo occidental, su incremento constante. En realidad, este fenómeno no es un proceso extraño, lo mismo ocurrió con los otros tipos de violencia intrafamiliar. Tanto el maltrato infantil como el conyugal son situaciones ancladas desde hace muchos años en el seno de la familia y sólo su definición como inadecuados y dañinos, así como el esfuerzo por sacarlos a la luz modificó la visión fragmentada que se tenía sobre ellos, favoreciendo la emergencia social de un problema oculto. De la misma manera, la violencia filio-parental permanecía encubierta como uno más de los conflictos que presentaba una familia con otras disfuncionalidades. Pero otro factor ha sido decisivo para esta "aparición repentina" de la violencia filio-parental: la emergencia de un "nuevo" perfil de violencia, localizada en familias aparentemente "normalizadas", ejercida por hijos que no presentaban previamente problemas, y que son los responsables de este espectacular incremento de las denuncias judiciales. El libro presenta las conclusiones de los estudios y del trabajo realizado en Euskarri, Centro de Intervención en VFP,

único Centro de sus características que existe en España. 'Este libro puede interesar a: Profesionales de la psiquiatría, psicología, trabajo social y educadores sociales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla Harland	2
Créditos Harland	3
Nota de la editorial	4
Sobre el autor	5
Dedicatoria	6
Contenido	7
Índice de figuras	10
Agradecimientos	12
Introducción	13
La estructura	14
Antecedentes de la investigación	15
Una nota sobre la práctica universitaria	16
Fuentes de datos	17
CAPÍTULO 1: Aprender a enseñar en la universidad	23
Introducción	23
Los argumentos a favor de investigar la propia práctica	24
Fuentes de datos	27
Investigación en el propio campo e investigación sobre la enseñanza	30
Conclusión	32
Pensamientos para la reflexión	32
Lecturas complementarias	33
CAPÍTULO 2: Revisión de la enseñanza a cargo de compañeros	36
Introducción	36
Una guía para la revisión del ejercicio docente por compañeros	37
Etapa 1: Elegir a un compañero adecuado	38
Etapa 2: La sesión informativa inicial	38
Etapa 3: La revisión	40
Etapa 4: La sesión de puesta en común	40
Etapa 5: Reflexión crítica	41
Resumen	41
Pensamientos para la reflexión	42

Lecturas complementarias	43
CAPÍTULO 3: La clase magistral	45
Introducción	45
Primera parte: Ideas sobre la clase magistral contemporánea	46
Segunda parte: La lección fácilmente aprendida	49
Resumen	56
Pensamientos para la reflexión	57
Lecturas complementarias	58
CAPÍTULO 4: La discusión como enfoque de enseñanza	59
Introducción	59
Discusión e interés del estudiante	60
Los estudiantes no quieren hablar	62
Preguntar para conseguir un aprendizaje de orden superior	65
El dominio afectivo	66
Pensamientos para la reflexión	68
Lectura complementaria	68
CAPÍTULO 5: Teoría y práctica del aprendizaje del estudiante	70
Introducción	70
Enfoques del aprendizaje	71
Pensamientos para la reflexión	72
Constructivismo	74
Conclusión	76
Pensamientos para la reflexión	77
Lectura complementaria	78
CAPÍTULO 6: Pasado y presente de los estudiantes	79
Introducción	79
Estudiantes como clientes	79
Una generación “red” de estudiantes	81
¿Qué podemos esperar razonablemente de nuestros estudiantes?	84
Pensamientos para la reflexión	85
Lecturas complementarias	86
CAPÍTULO 7: La investigación y el nuevo profesor universitario	88
Introducción	88
Lo que los nuevos profesores dicen sobre la investigación	89

La relación entre investigación y enseñanza	91
Pensamientos para la reflexión	93
Lecturas complementarias	94
CAPÍTULO 8: El trabajo universitario	95
Introducción	95
Administración del tiempo	95
Una carga docente justa	98
Problemas con la iniciación	99
Libertad de acción universitaria	100
Pensamientos para la reflexión	101
Lecturas complementarias	103
CAPÍTULO 9: Los fines y los valores de la educación universitaria	105
Introducción	105
La visión de los estudiantes	106
La visión del profesor novel	108
La visión de la universidad	109
Una visión social	109
Una visión de la educación superior	110
Conclusiones	112
Pensamientos para la reflexión	113
Lecturas complementarias	114
CAPÍTULO 10: La materia y la idea del pensamiento crítico	115
Introducción	115
Pensamiento crítico	116
Evaluación crítica	119
Hacer críticas las prácticas de evaluación	121
Pensamientos para la reflexión	124
Lecturas complementarias	125
Bibliografía	126
Índice de nombres y materias	130
Otras obras de Morata	134
Contraportada	137

