

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL DESARROLLO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. LA NUEVA AGENDA DEL CAMBIO

JAVIER CALVO DE
MORA MARTÍNEZ*

Resumen

La caducidad del conocimiento, complejidad de los problemas, democratización de la sociedad, interdependencias y globalización del conocimiento, junto a la importancia del sujeto (el yo) y el caso único y las nuevas formas de organización del trabajo en las empresas son, entre otras tendencias y realidades, la justificación del cambio en la enseñanza y la organización de las universidades. Respecto al cambio en la enseñanza la tendencia es el desarrollo de prácticas centradas en el aprendizaje y, en la organización de las universidades, la reconsideración de los departamentos universitarios como espacios de deliberación colectiva. Estas dos realidades –enseñanza y departamentos universitarios– son interdependientes. La construcción de los nuevos conceptos tales como interdisciplinariedad, trabajo activo, entre otros, son el resultado de esta relación mencionada anteriormente.

Palabras clave: Aprendizaje activo, enseñanza centrada en el aprendizaje, departamento universitario y aprendizaje permanente, diálogo en el aula.

Abstract

The knowledge outdated, complexity of the problems, democratisation of the society, interdependencies and knowledge globalisation, next to importance of individual (self), unique case and new work structures in the companies are, between other tendencies and realities, the justification of the change in the teaching and universities organisation. Regarding for the change of tendency is towards two aspects: the teaching in centred learning development and, in the universities organisation, the reconsideration of the university departments as spaces of collective deliberation. These two realities –teaching and university departments– they are interdependent. The construction of the new such concepts as interdisciplinary teaching, active learning, among others, they are the result of this relationship mentioned previously.

Keyword: Active learning, learning centred teaching, university department, lifelong learning, dialogue in the classroom.

Universidad de
Granada, España.

Correo e: Jcalvode@
ugr.es

Nuevos mitos

El concepto clave de la enseñanza e investigación en la universidad siempre ha sido “capacidad de aprendizaje”. El significado, la interpretación y valoración de esa capacidad ha evolucionado y cambiado según las tendencias de la consideración del conocimiento y la innovación en la universidad (Butera, 2000; Buckley, y Hurley, 2001) y en la sociedad (Von Krogh, 2000) cuyas evidencias son:

Primero, respecto al conocimiento es la lectura económica y empresarial debida a la necesidad de formación de “capital humano” (Bueno, 1998) adaptado a las sociedades poseedoras de la información –y la posterior construcción de conocimiento– cuyo *valor* básico es la producción de riqueza, a partir de dos tendencias: Por un lado, liberación y transformación de la inteligencia en decisiones buenas para la empresa y, segundo, “organización de la empresa donde las personas expanden continuamente sus conocimientos y aptitudes para crear resultados deseables, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad en donde las personas continuamente aprenden a aprender conjuntamente” (Bueno, *op.cit.*). La consecuencia de ese *valor* es la competencia necesaria para desenvolverse en la economía actual: competencias de aprendizaje y dominio de contenidos instrumentales: lenguas modernas, lenguajes informáticos y procesos de transformación. El concepto de competencia de aprendizaje se utiliza en el ámbito de la empresa para indicar las habilidades adquiridas por cada trabajador para interpretar y crear diferentes tipos de conocimientos pertinentes relacionados con su trabajo. Por otro lado, el dominio de instrumentos de relación social, en el ámbito internacional de las sociedades económicamente avanzadas, requiere hablar la lengua inglesa –entendida como lengua internacional– y dominio de medios informáticos, sobre todo los relacionados con las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Desde esta evidencia, la capacidad de aprendizaje necesaria, es la adaptación de la realidad global y local que constituye la referencia del trabajo de cada estudiante. Este mito de tecnología intelectual ha generado el vocabulario de la acción social en las organizaciones (capital humano; capital intelectual; activos intangibles; proceso de aprendizaje; organización inteligente; aprendizaje organizativo; conocimiento explícito; trabajo en red; conocimiento tácito y gestión del conocimiento) en las que trabajarán los egresados de las universidades.

Segundo, la capacidad de aprendizaje de nuevos profesionales significa innovación de procesos para producir nuevos y/o mejores productos. Esta tendencia se ha centrado más en las estructuras y procesos de las organizaciones denominándose el nuevo mito *aprendizaje de las organizaciones* –aprendizajes metacognitivos– para adquirir, transferir e interpretar conocimiento con el colectivo de la organización. El objeto de esta capacidad es aprender a trabajar en coordinación y cooperación, en equipo, compartiendo informaciones, conocimientos, ideas y creencias. El contexto es delegación de responsabilidades y nuevas estrategias de control del proceso de producción basado en asumir nuevas responsabilidades y compromisos de los trabajadores con las “filosofías” de las empresas. Otro concepto añadido al mito de la innovación es *trabajo en red* para compartir metas, conocimientos, recursos y personal entre organizaciones e instituciones con diferentes propósitos: mejoramiento de recursos mediante préstamo, colaboración y formación de equipos multidisciplinares e innovación en conocimientos interdisciplinares para resolver problemas complejos. Esta capacidad interdisciplinar constituye el principal aprendizaje orientado a la aproximación global a la realidad caracterizada por las tendencias de interdependencia e interinfluencia en diferentes niveles (colectivo, individual, etcétera) y ámbitos (económico, político, cultural, social e institucional).

Tercero, capacidad de aprendizaje múltiples roles educativos y administrativos es el reto más

importante de la formación de profesorado (Rosenblatt, 2001). Las acciones educativas son aquellas que corresponden a promover el saber de valores, habilidades, procesos de trabajo, desarrollo cognitivo y socialización. Las acciones de administración de la escolarización se refieren a la instrucción y aprendizaje de los contenidos pertinentes de las asignaturas distribuidas en el programa de estudios. Esta distinción entre educación y escolarización es análoga a la dualidad proceso y contexto institucional (Schostak, 2002) de las acciones de enseñanza y aprendizaje. La acción cotidiana de cada docente en este doble ámbito es compleja porque es una fuente de dilemas y contradicciones profesionales, por ejemplo, la educación del alumnado y las exigencias de promoción y selección de estudiantes (promovidas por las autoridades educativas) crean un espacio de dilema entre escoger una opción educativa más inclusiva u escolar más excluyente.

Cuarto, el mito de la creciente diversidad de estudiantes y descentralización del sistema educativo. Toda la población de estudiantes “debe” alcanzar niveles comunes de excelencia mediante la promoción de la equidad e igualdad de oportunidades. Este fin es común a las diferentes tendencias educativas; el problema surge en los medios o estrategias pertinentes a esos fines (Mayher, 1997). Con otras palabras, los medios o estrategias son evidencias de interpretaciones del principio de equidad e igualdad. Para las opciones conservadoras equidad significa diversificar las oportunidades desde la opción de “escoger” a partir del “rendimiento escolar”. Las opciones más progresistas del principio de equidad se apoyan en la comprensividad y mejora del aprendizaje en el proceso de escolarización. Este dualismo excluyente son reflejos de ideologías sociales y políticas que sustentan las creencias del mito de “sociedad del aprendizaje” o *paidea* y las diferentes aproximaciones a la interpretación de la universalización de la educación.

Estos mitos han justificado también el cambio en la educación superior universitaria. El

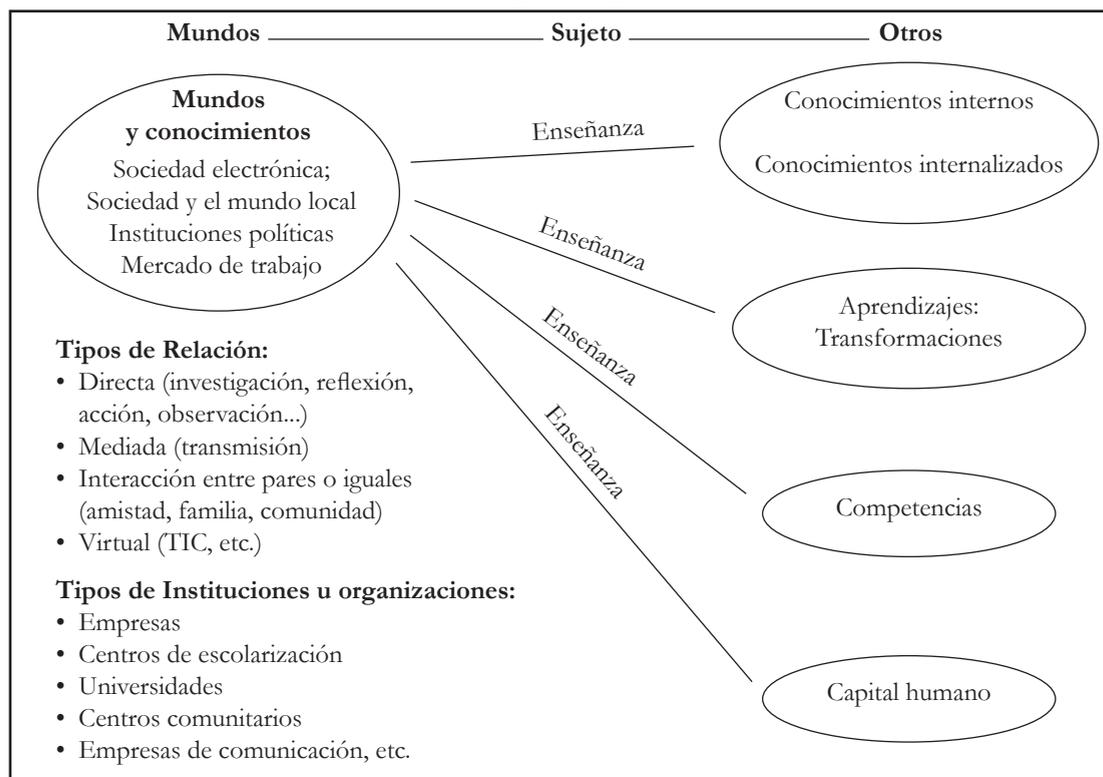
núcleo común de esos cambios es la necesidad de formar nuevos profesionales para el mercado del trabajo correspondiente. Universidad y empresa no son dos realidades contradictorias, más bien la última ofrece a cada institución universitaria el modelo de acción (valores y normas) para que adopte una estructura isomorfa a las actividades centrales de la organización empresarial y adaptadas a demandas y obligaciones propias del mercado del trabajo cualificado. Este cambio significa la adaptación de medios a los fines: las competencias y habilidades demandadas por las empresas son el marco de referencia o estándares de la formación de estudiantes universitarios.

Las insuficiencias de estas estrategias pragmáticas y utilitaristas son de diverso tipo: quienes los definen se han olvidado que la capacidad de aprendizaje va más allá del dualismo adaptación-reproducción y se aproxima más a la acción de comprensión; segundo, la capacidad del alumnado universitario se amplía a partir de la evidencia de inteligencias múltiples, porque cada sujeto es capaz de transformar informaciones, conocimiento profesional, cultural, político, social u otros propios de cada ciudadano; tercero, las nuevas capacidades requieren nuevas experiencias de aprendizaje tendentes a la interacción reflexión y acción necesaria para la construcción del conocimiento y, cuarto, los cambios estructurales de los sistemas e instituciones educativas públicas, centradas en la doble dimensión global y local, son otra ausencia de este discurso económico. En este trabajo voy a ampliar la tercera y cuarta insuficiencias.

Procesos de aprendizaje del adulto

El ser humano, en el contexto social del siglo XXI, es una persona múltiple (persona tecnológica; económica; social y cultural) que aprende en un mundo global y local y, además, ocupa diferentes espacios urbanos, rurales y virtuales (Echevarría, 2002). La tendencia es ampliar la capacidad de conocimiento de cada sujeto y las relaciones sociales con diversos grupos y colec-

Gráfico 1
Proceso de aprendizaje del adulto



tivos de ciudadanos y ciudadanas. Este proceso de aprendizaje del adulto es la referencia de la enseñanza en las instituciones universitarias. Las capacidades de aprendizaje del alumnado universitario representadas en el Gráfico 1 indican la diversidad y complejidad de las interacciones entre cada sujeto y sus mundos.

El capital de conocimiento de cada estudiante va construyéndose por aprendizajes sucesivos de conocimiento previo o interno del mundo académico (asignaturas) y social (relaciones con otros) facilitado por las rutinas, procesos de acción o estilo de vida (Killeavy y O'Moore, 2001) (conocimientos internalizados) caracterizados por la relación establecida (investigación, observación, reproducción, etcétera) entre cada estudiante y el mundo del conocimiento. Las formas de vida son las evidencias de esa construcción desde la perspectiva de las estrategias y tácticas de conocimiento, que son el texto de la agenda de cada

estudiante. Las estrategias de conocimiento son: estudio en biblioteca, asistencia a clases, participación en seminarios de investigación, asistencia a conferencias, entre otras actividades. Las tácticas de conocimiento son: método de estudio, resolución de problemas, distribución de tareas, formulación de proyectos entre otras acciones encaminadas a crear rutinas de organización el acceso a la información y procesos de reflexión para comprenderla. Por consiguiente, el aprendizaje adquirido significa transformación de información en conocimiento de competencias diversas, por ejemplo: cómo resolver problemas, qué informaciones son relevantes y cuáles secundarias; cuáles son los principios teóricos de las asignaturas; aplicación o transferencia del conocimiento a nuevas situaciones, etcétera. Así, la definición de capital humano es más cualitativa que cuantitativa: más que la cantidad de información disponible son las capacidades de reflexión,

crítica, innovación, actitudes de cooperación y colaboración, modelos mentales que faciliten el desempeño de la comprensión, creatividad u otras necesarios para utilizar, aplicar y transformar el conocimiento disponible y acceder a la comprensión de nuevas informaciones para incorporarlas al desarrollo de cada profesión. El problema que plantea cada profesor y profesora universitarios es el lugar que ocupa la enseñanza en esta bienintencionada declaración del aprendizaje de estudiantes y formación cualitativa de capital humano.

El gráfico anterior representa la acción de la enseñanza en las diferentes *fases* del aprendizaje. Además, enseñar significa ayudar a aprender a cada estudiante universitario. Cada profesor o profesora propone a sus estudiantes una agenda de aprendizaje; sus estrategias de investigación en la acción, de trabajo en el aula y en el laboratorio o biblioteca, u otros espacios institucionales para desarrollar el aprendizaje, conversaciones y diálogos, enseñanza tutorial, consejos, propuestas u otras acciones similares. Con otras palabras, la característica más importante de la enseñanza universitaria se apoya en la “individualización de la enseñanza” y la consideración de cada estudiante como caso único. Desde esta perspectiva conceptual la tarea del docente universitario es comprender el desarrollo cognitivo de sus estudiantes (cómo llegan a conocer la realidad) para ayudarles a mejorar ese proceso, a ese objeto de comprensión lo denomino capacidad de aprendizaje.

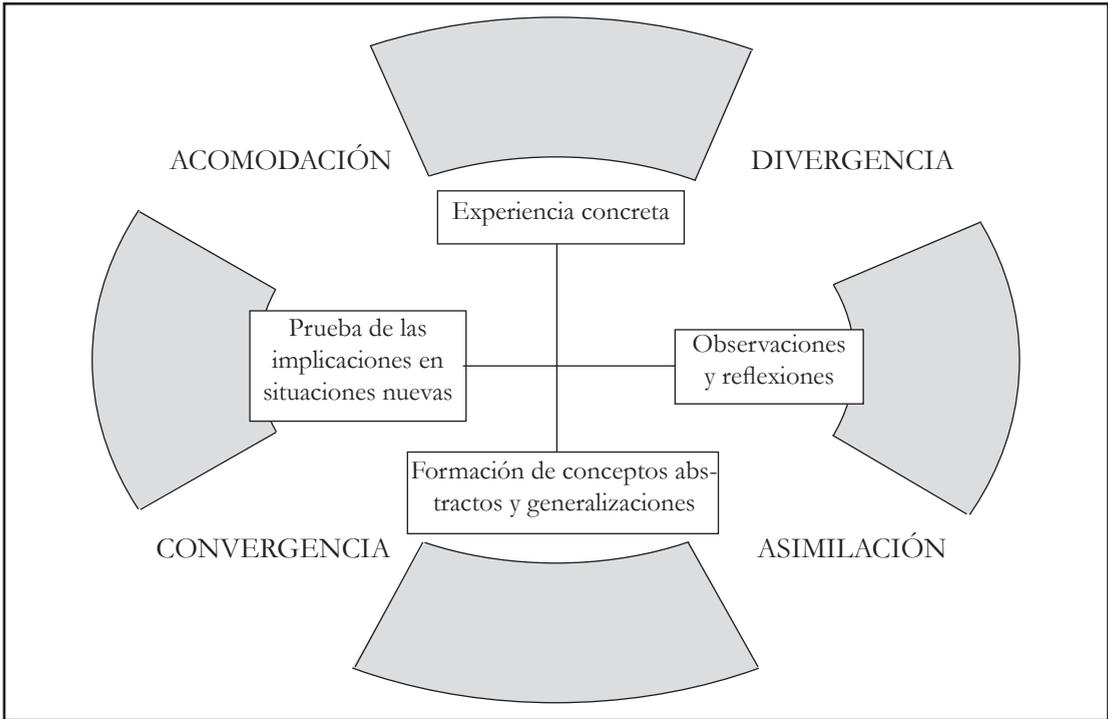
Capacidad de aprendizaje

La alternativa al discurso económico de la educación es el concepto desarrollo de estudiantes universitarios. El marco teórico de este concepto es, por un lado, la propuesta de estilos y círculos de aprendizaje de Kolb (1979, 1995) y la construcción de teorías. Para Kolb los estudiantes pueden adoptar cuatro estilos de aprendizaje metacognitivos: convergencia, divergencia, asimilación y acomodación. Convergencia se caracteriza por aquellos estudiantes que buscan

resolver problemas apoyándose en un proceso de razonamiento hipotético-deductivo. Divergencia es la estrategia de observación de acercamiento a problemas, o a la realidad estudiada, desde diferentes perspectivas y que se apoya en una suerte de generación de ideas (brainstorming) y casualidades (serendipity) para encontrar una vía de solución. Asimilación es la estrategia de aquellos y aquellas que resuelven problemas con un razonamiento inductivo y mediante la habilidad para crear modelos teóricos como marcos de referencia del problema. Acomodación es la estrategia conducida por estudiantes que resuelven problemas mediante experimentaciones, planes y adaptándose a las circunstancias específicas que surgen en este proceso de ensayo y error. Estos estilos de aprendizaje son interdependientes si observamos la propuesta de evolución (desarrollo) ideada por Kolb: experiencia concreta (emociones y experiencias concretas que interesan a estudiantes para motivar extrínseca e intrínsecamente influyen en el aprendizaje); observación reflexiva (participación en procesos y experiencias con una actitud crítica y reconstructiva); conceptualización activa (utilización de métodos sistemáticos de pensamiento y análisis que influyen en el aprendizaje) y experimentación activa (propuestas de acciones y planes de acción hacia resultados concretos). Estos dos ámbitos –estilos de aprendizaje y proceso de construcción de conocimiento– definen el concepto de desarrollo de estudiantes. El Gráfico 2 representa la definición de una espiral de progreso de reflexión y acción permanentes.

El proceso de aprendizaje es posible al experimentar hechos, acontecimientos, vivencias, errores u otras referencias de la vida cotidiana o académica a las que cada sujeto otorga algún significado e interpretación debido al interés que suscita la comprensión de esa realidad: bien sea por la obtención de algún beneficio, por la necesidad de alcanzar un resultado satisfactorio, por la obligación u otra justificación que compromete a cada sujeto con alguna referencia de la realidad. En esta fase de explo-

Gráfico 2
Proceso de aprendizaje de Kolb



ración, a partir de tentativas no sistematizadas, se ha denominado divergencia y empleo de observaciones y reflexiones necesarias para incorporar o asimilar qué ocurre en el medio que actuamos. Este ejercicio de comprensión concluye al formar conceptos abstractos y generalizaciones (esquemas) que permiten generar una explicación de los hechos, acontecimientos u otras experiencias objeto de estudio, esto es, de aprendizaje. En los contextos académicos, la mayoría de estudiantes concluyen el aprendizaje de las diferentes asignaturas en la formación de esquemas cognitivos. En cambio, otras metodologías activas de enseñanza impelen que el alumnado investigue, es decir, que empleen algún método hipotético-deductivo de solución de problemas para generar nuevos conocimientos susceptibles de comparación y contraste con las experiencias vividas en el proceso de adquisición de conocimientos en el aula. Dicha fase de investigación y descubrimiento se denomina prueba de las implicaciones en situaciones nuevas, para

adecuar ese conocimiento al mundo externo y ampliar, cambiar, mejorar el conocimiento de ese mundo. Esta es la fase de acomodación entre el conocimiento obtenido por cada estudiante y el mundo externo; en nuestro caso, las informaciones transmitidas en el aula, el marco teórico de la asignatura, principios básicos de cada área de conocimiento u otro marco de referencia escogido para promover el aprendizaje.

La nueva agenda del profesorado universitario: Reflexionar sobre la vida de sus estudiantes

John Dewey (1993) definió el pensamiento reflexivo como fases que comienzan por un estado de duda, vacilación o dificultad mental que origina el pensamiento, seguido por un acto de búsqueda o cuestionamiento para encontrar material que resolverá esa duda. La reflexión también se puede definir como un acto de pensamiento deliberado e intencional, el cual se

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL DESARROLLO

centra en las diversas respuestas a las situaciones problemáticas.

Fue Schön (1998) quien popularizó la imagen del “práctico reflexivo” por extensión de las ideas fundamentales de Dewey. Esto condujo a Schön a acuñar los términos “reflexión-en-acción” y “reflexión-sobre la-acción” como dos formas de pensamiento reflexivo. Su modelo de epistemología de la práctica fue oportuno y bien recibido dentro de la formación del profesor y la investigación educativa. De acuerdo con Schön la reflexión en la acción reconoce que el proceso tácito de pensamiento (el cual acompaña la acción y el cual constantemente interactúa y modifica la práctica en curso) es un proceso de aprendizaje inconsciente, tácito y no verbalizado. La reflexión sobre la acción, por otro lado, significa ganar conocimiento de la experiencia: es un pensamiento deliberado y sistemático que vuelve sobre las acciones de cada sujeto. Estos dos procesos juntos, en términos de Schön, forman el corazón de la dimensión artística profesional del práctico reflexivo propuesto por Ruth Leitch, y Christopher Day (2000):

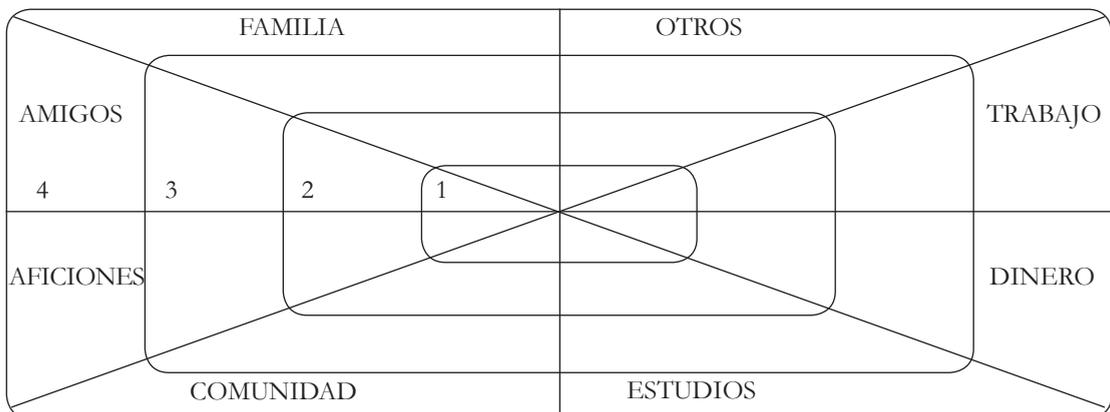
Se supone que soy el que sabe, pero no soy el único en situación de tener conocimiento relevante e importante. Mis incertidumbres pueden ser una fuente de aprendizaje para mí y los demás. Tengo que buscar conexiones con los pensamientos y sentimientos del

cliente para permitir que su respeto hacia mi conocimiento surja de su propio descubrimiento de la situación. Además, tengo que buscar la sensación de libertad y de conexión real con el cliente, como una consecuencia de no necesitar el mantenimiento de la fachada de profesional experto.

La formación de profesionales de la enseñanza se basa en la adaptación de la enseñanza a cada estudiante. Por ejemplo, obteniendo información de todas las circunstancias vitales o el mundo de vida del sujeto: familia, amigos, aficiones, comunidad de pertenencia, estudios realizados, situación económica, trabajos que desempeñan y otros contextos relevantes para el aprendizaje de cada sujeto. En el cuadro se representan los ámbitos con los que se relacionan los individuos, a partir de tres acciones complementarias del aprendizaje de la experiencia: reciprocidad, reflexión y reflexividad.

Reciprocidad es la construcción de conocimiento a partir de la interacción con los contextos que suscitan interés en los individuos. Es lo que se ha denominado la acción significativa, es decir, aquellos ámbitos cercanos que son fácilmente comprensibles y en lo que cada sujeto se siente emocionalmente a gusto o a disgusto: aprendizaje de una vuelta” (Argyris, 1985). La reflexión constituye el proceso de aprendizaje de

Gráfico 3
Dimensiones del contexto social de acción y reflexión



y con esa realidad¹, donde cada individuo llega a apreciar las discrepancias, similitudes, aceptaciones y rechazos que encuentra en el mundo que vive: a ello se denomina aprendizaje de segunda vuelta o el aprendizaje del yo, del sí mismo distanciado del conocimiento de los otros sujetos con los que interactúa. El tercer término, reflexividad, es una capacidad de conocimiento. En el Gráfico 3 los dígitos marcan las aproximaciones de las ocho dimensiones interdependientes que construye cada sujeto. Así, el dígito 4 representa un conocimiento segmentado de la realidad, una aproximación dispersa a los diferentes contextos en los que vive cada sujeto. El dígito 1, por el contrario, es una abstracción de la estrecha interrelación entre esos ámbitos de interacción; cada sujeto ha llegado a integrarse una realidad coherente, interrelacionada, fácilmente reconocible, de tal forma que ese individuo “es una parte de ese paisaje”.

El método seguido para construir el conocimiento de la realidad social sigue la espiral de experiencia-observación-reflexión-acción propuesta por Kolb en el apartado anterior de este trabajo. Y se denomina “construcción de significado”:

Es el proceso con que la gente intenta construir explicaciones significativas a las situaciones y sus experiencias dentro de aquellas situaciones. La construcción de sentido entonces vincula un intrincado (y frecuentemente inconsciente) proceso de atención, comparación, atribución, relación, reflexión, retención y así sucesivamente” (Gioia, 1986). Y la construcción de sentido de la gente corriente implica el proceso, procesamiento racional de señales de infor-

mación actual para llegar a alguna conclusión cognitiva que ha sido desafiada y generalmente desacreditada por filósofos y teóricos de la organización. La perspectiva más ampliamente aceptada por la construcción de sentido es conocer como construcción retrospectiva. Esta posición argumenta que uno no puede dar sentido a los eventos y acciones hasta que ellos han sido completados y entonces se le echa un vistazo retrocediendo en el tiempo para construir el significado de los eventos. Esto es, un paréntesis, un segmento de la corriente de la experiencia de uno que se analiza, como podría hacerlo un observador externo, en orden a decidir lo que significa esa porción del tiempo.

La autorreflexión del momento sobre cómo comprendemos eventos y acciones puede demostrar la validez de esta visión. Al menos podemos examinar los resultados de nuestras acciones, no es fácil discernir su significado. Tales observaciones permitieron a Weick concluir que “todo conocimiento y significado se origina de la reflexión”. Esta observación en curso es esencialmente una falacia. La visión es que la construcción de sentido importante para la comprensión de la aprehensión y acción en las organizaciones. Significa que la noción que la gente comprende mediante un proceso cognitivo es una construcción retrospectiva de significado, se experimenta frecuentemente como una revelación cuando es aceptada como válida más tarde. Es claramente el caso, además, de dar sentido a los eventos, unos típicamente fuera de la experiencia vivida de uno y analizada retrospectivamente.

¹ Por ejemplo ver Holian, (1999) “Doing action research in my own organisation: ethical dilemmas, hopes and triumphs.” *Action Research International*, Paper 3. Blenkinsop, S. and Bailey, P. (1996). *Emergent Conceptions of Subject Integration in Teacher Education: An Action Research Study*. Comunicación presentada a International Conference, self-study in Teacher Education: Empowering our Future, Herstmonceus Castle, East Sussex, England Agosto 5-8, 1996. Cole, Ardra L. & Knowles (1996): *The politics of epistemology and the self-study of teacher education practices*. Comunicación presentada a International Conference, self-study in Teacher Education: Empowering our Future, Herstmonceus Castle, East Sussex, England Agosto 5-8, 1996. Smith, Howard A. (1996): *Self-Study and the Development of Collective Knowledge*. Comunicación presentada a the International Conference, self-study in Teacher Education: Empowering our Future, Herstmonceus Castle, East Sussex, England Agosto 5-8, 1996.

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL DESARROLLO

La reciprocidad entre comprensión y acción es la principal premisa para decidir procesos de enseñanza pertinentes para ayudar al aprendizaje de métodos de construcción de sentido. Esto es, el aprendizaje de guiones y símbolos capaces de ayudar al alumnado a reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje propuestas por sus docentes. Los símbolos de la enseñanza son las referencias utilizadas para facilitar el aprendizaje, por ejemplo, el aula es el espacio cuya localización es tan diversa como aquella donde es posible dialogar entre docentes y estudiantes. Este concepto de aula como espacio de diálogo y comprensión es el que orienta la experiencia de cada docente, a partir de estas consideraciones: el diálogo es un proceso de intercambio, ideas y argumentos que pueden elaborarse e intercambiarse entre diferentes interlocutores; es posible que todos los integrantes del aula puedan dialogar en un plano de responsabilidad

y compromiso colectivos; esta participación horizontal es el acicate de la equidad en el aula; los argumentos de estudiantes y docentes son legítimos porque se basan en razones, aunque ello no quiere decir que sean los predominantes, se pueden cambiar y transformar en otros argumentos; cada estudiante es, por lo tanto, un agente activo que expone sus opiniones.

El aula como espacio simbólico de las experiencias de aprendizaje

La construcción de un “clima” en el aula, que simbolice el desarrollo del proceso de reflexión y acción, es un ejercicio de negociación y contrato entre docentes y estudiantes. En la Tabla 1, los elementos a negociar son: valores dominantes en el aula; organización del aula en grupos; participación y autonomía de estudiantes; responsabilidad y compromisos asumidos por los estudiantes y trabajo en colaboración y cooperación.

Esta construcción *política* del aula no es ajena a los nuevos procesos de trabajo (círculos de

Tabla 1
Clima de aula para el desarrollo del proceso de acción y reflexión

Clima: Clima poco favorable a Reflexión y Acción	A	B	C	D	E	F	Clima: Clima favorable a Reflexión y Acción
	-	--	-	+	+	+	
	--	-			+	+	
						+	
Acceptación de las normas y valores dominantes.	O	O	O	O	O	O	Desafían los supuestos y valores dominantes. Hay una actitud crítica.
Comportamientos centrados en las reglas y comunicaciones formales y establecidas en el organigrama.	O	O	O	O	O	O	El foco principal se centra en el fortalecimiento del grupo, como la unidad de trabajo y referencia para tomar decisiones.
Organización jerárquica y autoridad.	O	O	O	O	O	O	Orientación hacia la participación y la autonomía de los integrantes de la organización.
Importancia de los riesgos individuales y colectivos en el proceso de toma de decisiones.	O	O	O	O	O	O	Se anima a los individuos a asumir ciertos riesgos, no se percibe miedo en las personas que asumen riesgos.
Las acciones no se acompañan de reflexiones. Son acciones rutinarias y procedimientos establecidos	O	O	O	O	O	O	Las acciones se acompañan de un aprendizaje de grupo desarrollando una actividad. La forma de trabajo establecida es la colaboración y cooperación.

alidad) en las empresas comerciales y de servicios que se caracterizan por la delegación de responsabilidad, la toma de decisiones colectivas y, por lo tanto, la organización horizontal de las relaciones sociales, y además, porque los cambios en el mercado de trabajo influyen en *que los contenidos* son menos importantes del *cómo se ha aprendido*: aprender *cómo* aprender.

En la tabla descrita cada docente parte del diagnóstico de la situación, para ello utiliza una escala de seis niveles distribuidas en dos bloques presencia (+) o ausencia (-) de las cuatro dimensiones del clima del aula. Esta visualización del diagnóstico orienta la percepción colectiva e individual de las metas a alcanzar en el proceso de negociación.

La integración (e inclusión) de cada estudiante en el aula es el objeto de la negociación, basándonos en diálogos, intercambios, argumentos e interpretaciones de los diferentes elementos necesarios para la planificación de la enseñanza, a partir de criterios que desarrollan la interacción reflexión-acción, por ejemplo apoyándonos en estos estándares:

1. Criterios epistemológicos. Estos criterios hacen referencia a perspectivas adoptadas para la selección del contenido de la enseñanza: desde una perspectiva histórico- cronológica, reflejando las últimas teorías de una investigación científica, desde la lógica de cada asignatura y área de conocimiento u otras razones similares. Es importante en este criterio la consideración de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la selección de los contenidos.

2. Criterios fácticos. Son marcos de referencia externos usados para tomar decisiones, tales como la ideología de la institución, el proyecto político y las normas de la Administración educativa.

3. Criterios pedagógicos. Dentro de estos criterios hemos de mencionar las metas, las actividades, seleccionadas, la evaluación del aprendizaje, la secuencia y organización de los contenidos, es decir, el modelo didáctico utilizado.

4. Criterios pragmáticos. Son aquellos donde los docentes toman decisiones adaptándose a las circunstancias del aula y los recursos disponibles. También, en este criterio hay que incluir la relación docente-estudiante como un contrato existente o normas compartidas que gobiernan el comportamiento de cada una de las partes.

5. Criterios psicológicos. Son aquellos criterios referidos a la selección de contenidos adaptados a las características y necesidades de los estudiantes. En este criterio las emociones ocupan un lugar muy importante.

6. Criterios sociales e ideológicos. Son aquellos criterios referidos a las circunstancias económicas de los estudiantes, sus necesidades laborales y las formas de vida de los mismos.

7. Criterios de gestión del aula. La planificación de la enseñanza no es sólo objeto de los contenidos que van a estudiarse sino también la previsión de las relaciones sociales que se quieren desarrollar en el aula, así como el clima y las emociones que pretende crear el docente con el desarrollo de estos conocimientos. Es importante incluir la existencia de conflictos en el aula, la violencia y otras situaciones anómalas en el desarrollo educativo.

8. Marcos de referencia. Son los fenómenos a los que prestan mayor atención el profesorado universitario, así como los estudiantes. El marco de referencia en la enseñanza universitaria son los principios éticos de la sociedad civil: democracia, igualdad de oportunidades, responsabilidad y compromiso con el trabajo escolar y el aprendizaje.

9. Criterios de preparación profesional. La formación en la universidad parte de la consideración de creación de elites sociales con capacidad de innovación, emprender ideas y proyectos de mejora y cambio social. Supone el aprendizaje del significado de las claves de la profesión en las diferentes vertientes de procedimientos, elaboración de respuestas a situaciones novedosas, la responsabilidad, compromiso social, el trabajo interdisciplinar y en equipo.

10. Principios de la enseñanza. Este crite-

rio buscar describir los principios subyacentes en la práctica de enseñanza del profesorado en las aulas universitarias. Las relaciones sociales que anima a desarrollar el profesorado, el desarrollo personal y comunitario del alumnado.

Este decálogo es una orientación de estándares a considerar en la negociación o contrato de una propuesta de enseñanza en el aula. Siempre, esta propuesta de planificación es coherente con el clima de aula. Así, la relación estrecha entre planificación de enseñanza y clima de aula es la premisa ineludible del guión del proceso de aprendizaje en ese espacio.

Propuesta de cambio de la creencia y la práctica de la enseñanza

El reto más inmediato de cada profesor es no reproducir la enseñanza transmitiva. Esto no es fácil, porque hay que cambiar las creencias sobre la enseñanza que han sido aprendidas a lo largo de toda la vida escolar, al observar y experimentar cómo les enseñaban y qué les exigían sus profesores. La evidencia del aprendizaje de la profesión docente es el cambio en diferentes manifestaciones: conocimiento, comportamiento, habilidades, estrategias, actitudes, etcétera. La representación del proceso de cambio es una recreación del Gráfico 2:

1. **Construcción de la realidad.** La relación entre gente, eventos y actividades no es un contexto libre. Solamente puede comprenderse

completamente por una apreciación del contexto en el cual la gente interpreta su mundo. El primer conocimiento necesario para la enseñanza en el aula es la representación social del aprendizaje en el aula: expectativas y ambiciones del alumnado; responsabilidades y compromisos capaces de asumir; recursos utilizados para el aprendizaje; agenda de estudiante, entre otras referencias.

2. **Fortaleciendo el cambio.** Lo que hacen particularmente las estrategias de enseñanza es apelar a que los profesores se centren en los problemas reales que están sucediendo aquí y ahora y relacionados con las diferentes asignaturas. Cualquier cambio llevado a cabo por estrategias de enseñanza busca el compromiso completo y la participación de aquellos que están involucrados en dicho proceso.

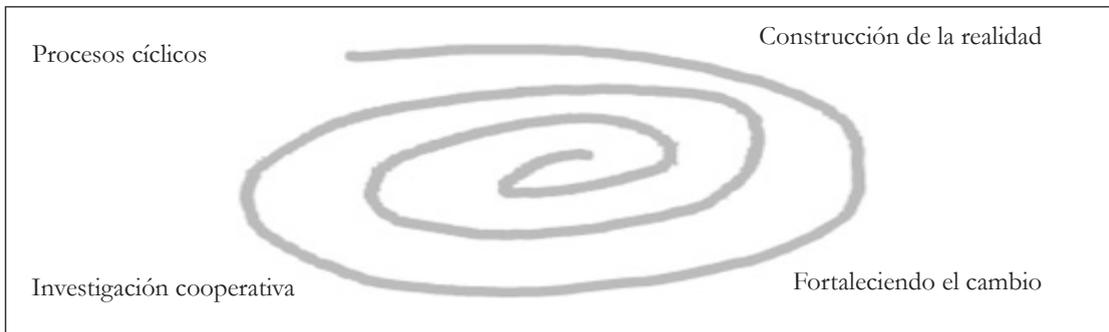
3. **Proceso de co-investigación.** El proceso conjunto significa que el alumnado coopera y colabora en la solución de problemas, solución de proyectos u otras estrategias de enseñanza grupal adoptadas en el aula.

4. **Ciclos de acción y reflexión.** La idea es presentar un modelo cíclico de aprendizaje reflexivo:

4.1. Cada uno de los participantes expone su propia experiencia de aprendizaje (dominio y comprensión de la enseñanza) y pericia que otorga diversidad al aprendizaje existente. Esta parte del modelo es para afirmar, reconocer y aceptar la diversidad, así como identificar los puntos de acuerdo.

4.2. Las controversias, contradicciones y

Gráfico 4
Proceso de reflexión y acción en el aula



“fuegos cruzados” dentro de los cuales nos encontramos a nosotros mismos tanto como colectivo como individuos a los que otorgamos un significado.

4.3. Compartimos nuestras propias respuestas para algunos de los desafíos. Sin embargo, las soluciones son tentativas: una exploración de varios intentos para dirigir grandes temas a ras de suelo.

4.4. Esta fase de aprendizaje consiste en la conceptualización así como en la acción. Además, porque el aprendizaje es recursivo, ideas, iniciativas e innovaciones están menos valoradas que las soluciones y teorías finales. Los planes de acción no son tan rígidos en esta fase. Algunos autores se refieren a un “doble lazo” en el ciclo, dentro del cual quedan abiertas las alternativas, las cuales han sido planteadas por varias ideas. En tanto que esta fase se trata de las opciones y las operaciones dentro de las diferentes posibilidades de planteamiento de nuevas alternativas. La flexibilidad es otra cualidad de la apertura, en tanto que ello implica ser transparentes o explícitos sobre la procedencia conceptual de estas iniciativas.

4.5. Esto significa que volvemos al principio. En este punto deberíamos haber identificado algunos nuevos cursos de acción que seguir, pero también necesitamos habernos aceptado entre sí afirmando nuestra experiencia y conocimiento con lo que entramos de nuevo en el ciclo.

Dificultades institucionales para el desarrollo de estudiantes

Algunas dificultades de desarrollo de los nuevos símbolos y guiones en el aula son características de las culturas institucionales respecto a la primacía de la investigación básica sobre la aplicada, las tecnologías empleadas en las aulas universitarias y las creencias o teorías implícitas de la enseñanza atribuida a estudiantes y docentes. Estas tres vertientes son indicativas de la tradición y fuerza de las instituciones para conservar rutinas propia de la enseñanza transmisiva, la promoción

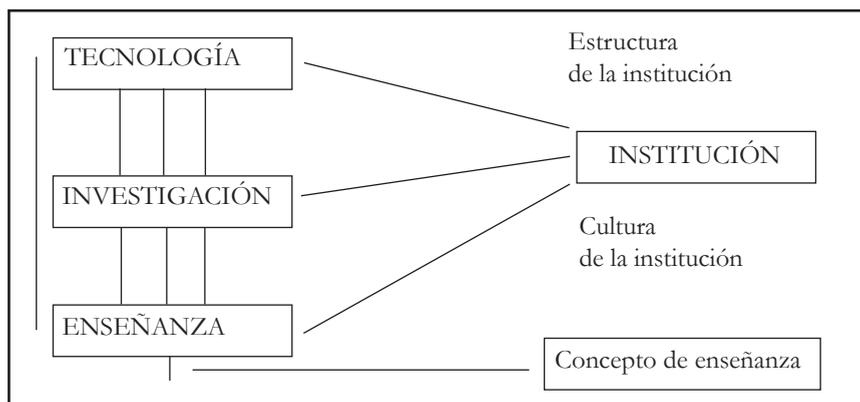
de reproducción de conocimiento y la oralidad como recurso de comunicación más utilizado. Esta interrelación la observamos en el Gráfico 5.

Referirnos al concepto institución es aludir a una realidad social conservadora que regula el comportamiento de sus integrantes mediante normas, costumbres, principios u otras referencias tácitas y explícitas cuyo objeto es el control de esa realidad. Los recursos de control se interpretan en la actuación ética: control democrático; control corporativo; control y conservación del poder, etcétera. Con otras palabras, el conocimiento de la cultura de las instituciones nos remite a la política o los proyectos políticos (tácitos o explícitos) de cada uno de los diferentes ámbitos de la institución universitaria: gobierno de la universidad, facultades, departamentos universitarios y áreas de conocimiento.

Mi interés de análisis es la resistencia al cambio manifestada por los representantes institucionales. Las instituciones pueden funcionar como mitos poderosos que favorecen las perspectivas de supervivencia de las organizaciones, además de la preservación de las normas de racionalidad como otra característica a conservar. Los mitos institucionales trabajan en este sentido para incrementar la legitimidad de la institución; por ello hay discrepancias entre los cambios propuestos y la identidad de cada universidad; así, la realización del proceso de aprendizaje propuesto es problemático.

Las imágenes y mitos que iluminan esa resistencia al cambio se han prodigado en la literatura de las estructuras universitarias. Las imágenes *loosely coupled systems* (Wick, 1976), *organised anarchy's* (March y Olsen, 1976), *decentralised y professional systems* (Mintzberg, 1983) *disciplinary system* (Clark, 1984) y *garbage can* (Cohen y March, 1974) representan los mitos de la universidad como organizaciones descentralizadas, segmentadas, fuertemente profesionalizadas y heterogéneas en lo que a la diversidad de oferta de asignaturas se refiere. Estos mitos hacen referencia a las estructuras organizativas. El rasgo común de las imágenes de estos mitos en la enseñanza basada

Gráfico 5
Dimensiones institucionales en las universidades



en transmisión de informaciones. La construcción de la crítica a la institución universitaria se apoya en esta característica común: la enseñanza transmisiva (Calvo de Mora, 2000)

Proyecto de cambio en el aula para formar futuros docentes

Las debilidades en la planificación de la enseñanza son diversas, la más evidente es la organización académica en asignaturas, no así (una paradoja) en créditos de enseñanza y aprendizaje, tal y como se propone en el informe técnico “El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español” (Pagani, 2002). En otros trabajos (Calvo de Mora, J. 2000) he expuesto que las asignaturas en las universidades son realidades aisladas, únicas, privadas y teóricas –al menos en el terreno de las humanidades– cuya metáfora más significativa que las representa es *alimento- cuchara* que se proporciona al alumnado por cada docente. La suma y totalidad de las *cucharas cargadas de alimento* constituyen el conocimiento curricular de la formación intelectual y profesional del alumnado. Estas disciplinas están identificadas por la existencia de departamentos universitarios, que constituye el marco institucional de decisión curricular (Becher, 1993). Tal perspectiva tiende a poner de relieve un conjunto particular de hechos: la variación en cómo las instituciones académicas eligen dibujar el mapa

del conocimiento en cada facultad; sea como una distribución que refleja el poder de cada departamento en esa organización o mediante la agrupación de campos interdisciplinares, a partir de la existencia de diferentes proyectos o programas. Ambas distribuciones son posibles, pero lo complejo es buscar un equilibrio entre las asignaturas convenientes a cada programa o “carrera” y la búsqueda del equilibrio de poder entre diferentes departamentos (Becher, *op. cit.*: 19-20). En este terreno abonado al conflicto se olvidan las perspectivas del aprendizaje expuestas, porque se adopta un modelo de decisión cuantitativo basado en la expansión y ampliación del poder en la institución. Es la práctica del modelo agrícola de ganar terreno y vallarlo como una distinción de poder de cada Departamento Universitario. Este modelo de planificación es obsoleto, más bien el nuevo terreno para el conflicto y los intereses es la estructura de la enseñanza en la universidad.

A mi entender, el cambio en la práctica de la enseñanza se apoya en cuatro tendencias demandadas por la sociedad del conocimiento y el aprendizaje: participación de estudiantes en el aula; interdisciplinariedad; universidades como instituciones de investigación y acción y formación de redes organizativas. El criterio de selección de estas tendencias es el isomorfismo de trabajo en el aula y trabajo en la empresa sustentada en la gestión del conocimiento y el

desarrollo de capital intelectual. Además, el contexto político y administrativo del cambio es la tendencia a descentralizar las administraciones educativas, hasta la consideración de cada centro escolar como la referencia de la acción política. Esta tendencia hacia mayor responsabilidad y compromiso, de personas integrantes de cada centro escolar, en la acción educativa significa que la enseñanza centrada en el aprendizaje necesita el desarrollo de las cuatro acciones descritas. Por último, la formación de profesorado es necesaria en este contexto de transformación; porque en el proceso de formación de cada docente han de practicar las cuatro acciones citadas, que induce la integración de los discursos propios de la psicología social (participación en el aula); epistemología (interdisciplinariedad), política (formación de redes) y la teoría corporativa (cambio institucional).

Participación en el aula

La participación de estudiantes es la acción más importante (Anderson, 1999). Las metas de la participación son diversas. Primero, la productividad (Chubb y Moe, 1990) y, por otro lado, equidad (Gintis, 1994) y en tercer lugar, la valoración de la participación como una acción coherente y creíble. En esta tercera dimensión las acciones de participación y comprensión son importantes porque algunas de las características de la comprensión como control del aprendizaje, la realización de tareas, la auto evaluación requieren compromiso y responsabilidad de estudiantes en el proceso (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001) El requisito de la participación en el aula es la motivación intrínseca y extrínseca de docentes y estudiantes. Los motivos internos son las expectativas personales y sociales de la acción de aprender; los motivos externos, las recompensas institucionales hacia la buena enseñanza y aprendizaje en el aula.

Interdisciplinariedad

El profesorado universitario ha sido formado en el terreno de una asignatura y área de co-

nocimiento, no justamente en las herramientas y métodos de enseñanza de esas disciplinas. La formación del profesorado es básicamente la investigación, los métodos de pensamiento de su mundo de conocimiento, las relaciones sociales entre colegas y sobre las estrategias y tácticas de la carrera profesional. Pero dentro de la complejidad de actitudes y estructuras que caracterizan a la universidad actual, y por tanto al conocimiento, es necesaria la interconexión de áreas de conocimiento evidentes para resolver un problema o diseñar una línea de investigación. Esta insoslayable interdisciplinariedad se ha trasladado a la enseñanza debido a la necesidad de construcción de un mundo de conocimiento coherente e integrado en la mente de cada estudiante. Este nuevo aprendizaje del trabajo de investigación y enseñanza se rechaza si proviene de una imposición de líderes universitarios, de las organizaciones económicas y sociales que demandan esta formación en las encuestas de selección de personal. La formación y el desarrollo no se puede imponer, más bien al contrario: proponer nuevas estructuras y procesos que orienten un cambio en el trabajo de estudiantes y docentes, por ejemplo, a partir de tres acciones: producción de conocimiento en el aula; diseminación del conocimiento y aplicación de conocimiento (Egneus, Bruckmeier y Polk, 2000)

Producción de conocimiento

El proceso de comprensión del conocimiento está articulado con la producción del mismo: a) La (re)construcción de conocimiento significa que el trabajo interdisciplinar reconfigura el conocimiento de las disciplinas y el conocimiento profesional, así como el conocimiento de la comunidad científica, teorías y líneas de investigación; b) Esta ampliación de las perspectivas de análisis de la realidad significa que mientras el trabajo disciplinario tiende a limitar el objeto de análisis, el trabajo interdisciplinario no llega a “profundizar” sus análisis pero sí a ampliar la visión del problema; c) Por consiguiente, la síntesis significa que la interdisciplinariedad produce

nuevo conocimiento, que son las capacidades y habilidades requeridas para la investigación interdisciplinar: diferenciación, comparación, contraste, relación, clarificación y pensamiento multi-lógico. Además del ejercicio de deconstrucción de las teorías y supuestos establecidos como verdad, y el cambio de las respuestas aprendidas a los problemas más significativos de cada área de conocimiento; ello es posible porque la (re) producción no se apoya tanto en la imitación sino en la reflexión. Esta reflexión incluye análisis epistemológico y crítica del conocimiento de cada disciplina.

¿El alumnado puede producir conocimiento? La capacidad de comprensión de la realidad no es una cualidad exclusiva del profesorado. Esta capacidad de (re) construcción y comprensión de la realidad o los hechos se observan a partir de dos acciones: a) Integración de teorías y b) construcción de nueva interpretación de la realidad. La primera –en las ciencias de la educación– significa que nuestras teorías son el resultado de aplicaciones de las “Ciencias Básicas” (Sociología y Psicología) al hecho escolar y educativo. Cada estudiante es capaz de reconstruir de nuevo este proceso de aplicación y transferencia de teorías básicas a teorías aplicadas. Por otra parte, los problemas educativos necesitan, hoy en día, nuevas integraciones de conocimiento, por la evidencia del fracaso de aplicación de una sola teoría o perspectiva a la solución de esos problemas (fracaso escolar, violencia en las aulas, dificultades de aprendizaje, etcétera). Esta práctica interdisciplinar llena el vacío de la relación entre diferentes disciplinas y el conocimiento y comprensión del nuevo carácter de los problemas educativos. Esta tendencia se completa con líneas de investigación integradas y la colaboración entre diferentes interesados e interesadas en la acción educativa (profesorado y estudiantes universitario y profesorado de escuelas e institutos, políticos, etcétera).

Diseminación de conocimiento

Mientras la investigación es el proceso donde

emerge la interdisciplinariedad, en la enseñanza o diseminación del conocimiento es donde realmente tiene lugar esta acción interdisciplinar. La enseñanza es, por tradición, un proceso de conocimiento construido por reflexión y acción. La formación de cada docente universitario (su capacidad de saber) influye en los contenidos que propone a sus estudiantes y en las tareas de reflexión que suscita en el aula y cómo estén estructuradas y orientadas dichas tareas. Por consiguiente, la diseminación del conocimiento interdisciplinar es la clave del proceso; para ello hay que tomar algunas decisiones estructurales que ayudan a presentar informaciones y contenidos interdisciplinares en el aula:

Tabla 2

Acciones básicas para la enseñanza interdisciplinar

Los principales componentes de los esfuerzos de la enseñanza interdisciplinar están concentrados en la promoción, desarrollo y realización de las siguientes acciones:

1. Diseño de currícula y cursos en los cuales se integra el conocimiento procedente de diversas disciplinas. Este desarrollo curricular tiene lugar en todos los cursos de los programas de formación del profesorado.
2. Diseño y realización de cursos orientados hacia una meta común de conocimiento, generalmente más multidisciplinar que interdisciplinar desde el punto de vista de la integración. Por ejemplo, metas comunes significa mejorar habilidades, competencias, actitudes y comportamientos hacia el conocimiento (crítica, reflexión, creatividad) desde la enseñanza de cada asignatura; convergencia en la transmisión o promoción de habilidades integradas en las diferentes asignaturas.
3. Incorporación de la diversidad de conocimientos globales a conocimientos tradicionales e incorporación de nuevas perspectivas de la educación.
4. Desarrollo o construcción de nuevas comunidades de aprendizaje en el ámbito no formal e informal que puedan incorporarse a los procesos formales de educación; por ejemplo, conocimientos adquiridos por experiencias

educativas de estudiantes en el ámbito escolar, en los medios de comunicación u otras fuentes de información que propician difusión de la realidad educativa.

5. Deconstrucción en el aula de conocimientos interdisciplinarios publicados en artículos, capítulos de libros, libros u otras referencias similares. Y diseminación de ese conocimiento en las diferentes disciplinas correspondientes a cada curso académico.

6. Desarrollo de métodos de investigación coherentes y análogos entre diferentes asignaturas.

Estas acciones propuestas por la profesora Relke indican el cambio cultural más importante de la formación de profesorado para escuelas secundarias y primarias. Éstas últimas, ya han integrado en sus propuestas formativas la interdisciplinariedad; el problema es crear en la educación secundaria un sistema interdisciplinar. Las decisiones respecto a acciones comunicativas integradas, promoción de cooperación y colaboración docente, consensos entre competencias cognitivas u otras convergencias han de aprenderse en el periodo de formación inicial.

Integración en la aplicación de conocimiento

La complejidad es un problema, no solamente desde un punto de vista analítico, sino que se constata cuando se buscan las soluciones a los problemas. Esta complejidad es una característica de las sociedades modernas que represento como las capas de una cebolla: todas las interpretaciones son verdaderas, pero al mismo tiempo parciales e insuficientes para comprender globalmente la realidad. Por ejemplo, al elaborar un mapa conceptual del problema de fracaso escolar las ramificaciones del problema son tan extensas que es difícil reestructurar los programas de formación para encarar esos temas conflictivos. En el problema mencionado es fácil observar diversos discursos cuya naturaleza

Fuente: Relke (1994).

se caracteriza, por un lado, la interdependencia y, por otro, parcialidad y relatividad del planteamiento.

En este mapa conceptual cada uno de los diez conceptos ofrece una interpretación plausible del fracaso escolar, y cada uno de ellos es aplicable a la situación de fracaso de cada uno o una de la población estudiantil incluida en esta categoría. Ello indica la complejidad, hoy en día, de los problemas: el mismo fenómeno es interpretado desde discursos diferentes. Además, es necesaria la aplicación y transferencia de conocimientos a nuevas situaciones de conocimiento interdisciplinar.

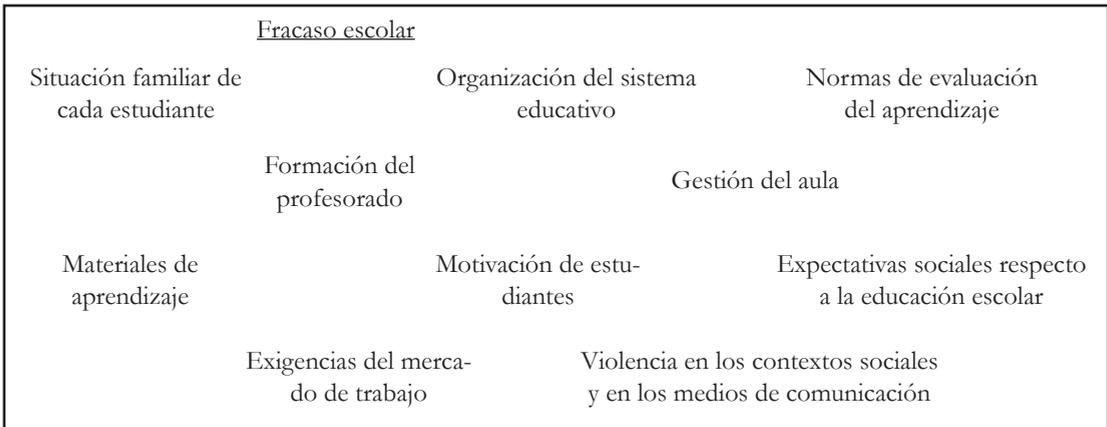
Pienso que las claves conceptuales (transferencia y traslación de conocimiento) definen las metas de la formación de estudiantes universitarios. Transferencia de conocimiento significa aplicar conocimientos producidos en un contexto científico a otro contexto culturalmente

diferenciado y caracterizado por la práctica (intervención) y cotidianeidad de la resolución de problemas. Traslación de conocimiento es una acción más sencilla pues indica utilización de lenguajes procedentes de otras disciplinas a nuevas disciplinas; por ejemplo, el concepto de acción social procedente de la sociología de las organizaciones aplicado a la acción los directivos de escuelas genera el término de micropolítica en las escuelas. El conocimiento interdisciplinar, ya definido, induce decisiones políticas de envergadura: cambios estructurales y cambios políticos.

Universidades como organizaciones en red

El nuevo mito de la globalización justifica que la realidad simultáneamente interdependiente y única. Es una nueva contradicción que ha suscitado la posmodernidad. Además, como afirma Latham (2000) las nuevas relaciones teoría y práctica denominadas “práctica en la

Mapa conceptual del fracaso escolar



teoría y teoría en la práctica”, hay que trasladarlos al lenguaje de las instituciones sociales como interconexión entre aquellas dedicadas a la formación académica con las destinatarias de aquellos egresados que trabajan o lo harán, sin duda, en esos ámbitos organizativos e institucionales. Estas redes interdependientes significan compartir conocimientos, personal, experiencias, integración de conocimientos, desarrollos de aprendizaje, entre otras acciones. Así, las nuevas políticas institucionales encaminadas a ese propósito descrito son un ejercicio de necesidad de supervivencia de quienes integran la red; sea para ganar más legitimidad y crédito social, sea para incorporar a nuevas poblaciones, para mejorar la competitividad u otras metas similares. También, el caso único significa la conservación de la identidad de cada organización e institución.

El terreno de los nuevos conflictos institucionales es la búsqueda de culturas que integren diferentes procesos de aprendizaje, formas de trabajo y relación social, definición de prioridades u otras búsquedas de convergencia, por ejemplo, entre el trabajo del profesorado en institutos de educación secundaria y facultades de formación del profesorado de ese nivel. Pero, además de la búsqueda de esa convergencia, los cambios estructurales y formativos necesarios en ambas realidades citadas. Los intereses son heterogéneos, contradictorios y, algunas veces, divergentes.

Universidades como instituciones de investigación (aprendizaje)

No es una contradicción con el desarrollo de este trabajo: el aprendizaje es una reflexión de y sobre la experiencia. Mi propuesta es que la investigación básica y aplicada constituye la principal referencia del aprendizaje significativo y profundo; porque nuestros estudiantes “aprenden haciendo” actividades de búsqueda, exploración, cuestionamiento, problematización, entre otras estrategias de pensamiento crítico y creativo; por ello, la enseñanza no es subsidiaria y marginal a la investigación, es, por el contrario, la otra cara de la moneda: enseñanza e investigación.

El aprendizaje es una de las palabras clave de este trabajo. Este aprendizaje tiene lugar cuando los sujetos, a través de la enseñanza, experiencia y recursos disponibles, construyen y desarrollan la comprensión del contenido curricular, actitudes, valores y destrezas. El concepto clave de este proceso es aprendizaje en la acción que supone trabajar sobre problemas y soluciones reales. Es una forma de aprendizaje mediante la acción.

El aprendizaje en la acción es un proceso de búsqueda, que comienza con la experiencia del desconocimiento sobre el “qué hacer” descubriendo las respuestas que no están contestadas lo suficiente. Este proceso de aprendizaje compartido es una forma de control abierto donde se crea las condiciones para “forjar” una comunidad de aprendizaje, tal que la gente están

obligados a resolver problemas reales en tiempos reales: El aprendizaje en la acción ha sido exitosamente aplicado en un amplio rango de situaciones de la industria, el sector de servicios y las universidades, así como en otros campos relacionados con los trabajos de ayuda social y, sobre todo, para resolver problemas de urbanismo, integración de comunidades y todos aquellos relacionados con el aprendizaje de la convivencia. Específicamente este aprendizaje activo ha sido utilizado para encarar problemas estratégicos hacia la gestión y niveles de la administración; ayudar a los desempleados a comenzar sus propias empresas; desarrollar gestores para nuevas responsabilidades; desarrollar el alto potencial de los gestores; mejorar la productividad en las empresas mediante el cambio de relaciones sociales en las organizaciones; mejorar los servicios en salud y educación.

El marco institucional para el desarrollo de estudiantes es cada Departamento Universitario. Las universidades modernas, al asumir el reto de crédito como unidad de formación y práctica, han adoptado la decisión de localizar en estas estructuras las decisiones expuestas anteriormente (participación en el aula, interdisciplinariedad; red de organizaciones e investigación). Las competencias asumidas respecto a contratación y promoción del profesorado son responsabilidad de la institución universitaria, que asume la gestión de los recursos humanos. Esta tendencia ha sido la adoptada por la reciente legislación española.

Hacia una nueva institucionalización de los Departamentos Universitarios: nuevas estructuras para el desarrollo del aprendizaje activo

La nueva Ley Orgánica de Universidades establece en el Título II, Capítulo I, Artículo 9 que los Departamentos Universitarios son:

órganos encargados de coordinar las enseñanzas de una o varias áreas de conocimiento

en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la Universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado...

Esta acción de coordinar es intencionadamente ambigua. Mi interpretación de la acción se apoya en otros artículos de esta Ley, por ejemplo, en el apartado VII de la exposición de motivos se expone:

El auge de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización y los procesos derivados de la investigación científica y desarrollo tecnológico, están transformando los modos de organizar el aprendizaje...

Esta transformación de la organización del aprendizaje la he entendido como cambio hacia un aprendizaje en la acción y, por otro lado, las nuevas políticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de cada Departamento Universitario. La justificación de esta tendencia es el crédito como unidad de docencia y práctica implicada en el desarrollo de las diferentes asignaturas. Ello obliga a definir relaciones entre créditos teóricos y prácticos.

Las tareas de los departamentos han cambiado. El resto de las acciones (enseñanza e investigación) quedaban al margen del conflicto debido a que se instalaron en la libertad personal y colectiva para investigar y enseñar aquello que consideraban pertinente los protagonistas de ambas acciones. Con otras palabras, eran unidades institucionales centradas en el trabajo docente. Hoy en día, la paradoja más notoria es la débil presencia del alumnado en la representación política de cada departamento, al tiempo que la sociedad impele a centrar la actividad de enseñanza e investigación en demandas sociales, desarrollo local y regional y en la formación de estudiantes protagonistas de la actividad profesional en esos ámbitos sociales, regionales y locales. Es decir, la formación de nuevos profesionales para nuevas formas de trabajo en el mercado y sociedad correspondiente. Ello requiere la definición

de estándares de enseñanza y formación para nuestros estudiantes.

El departamento universitario es la “institución más cercana al estudiante” (Zabalza Beraza, 2000) y sus tareas tienden a desarrollar y ofrecer apoyo al aprendizaje y enseñanza que reconozca las necesidades individuales, las diferencias, promociones, igualdad de oportunidades y satisfacción de las necesidades educativas de una población social y culturalmente diversa y geográficamente dispersa. Además, cada Departamento Universitario tiende a proporcionar a sus estudiantes oportunidades para desarrollar sus capacidades académicas, profesionales y personales en el sentido de alcanzar altos estándares de formación. Las metas estratégicas para aplicar estas tendencias son:

1. Establecer un currículo que permita la elección; flexibilidad; accesibilidad; e igualdad de oportunidades;
2. Construir un currículo que apoye y refleje las prioridades económicas y culturales de la región y responda a las necesidades de individuos y comunidades implicadas en la red de organizaciones interrelacionadas;
3. Desarrollar aproximaciones innovadoras al aprendizaje y la enseñanza que permitan a los estudiantes adquirir capacidades personales y profesionales necesarias para habilitarlos al aprendizaje permanente y contribuir al bienestar de sus comunidades de referencia personal y profesional;
4. Establecer infraestructuras de información y comunicación que ayuden al desarrollo de un aprendizaje centrado en el estudiante y nuevas formas de evaluación del aprendizaje.

La palabra clave en la definición de estas políticas son las necesidades de los estudiantes y la sociedad que apoya financieramente la institución universitaria. Estos son los beneficios y oportunidades para la población interesada e involucrada en la enseñanza y aprendizaje. Las unidades institucionales de los Departamentos Universitarios, tenderán a gestionar las decisio-

nes pertinentes para esta población descrita.

Discusión

La pregunta que ha suscitado este trabajo es ¿cómo mejorar el compromiso y responsabilidad de estudiantes en su proceso de aprendizaje? La formación académica del alumnado se ha sustentado en la pasividad del cliente-consumidor que escoge aquel producto que le satisface. Ese papel de consumidor ha ocultado al de productor de conocimiento y las connotaciones de esa producción –análisis, pensamiento creativo, pensamiento crítico y autonomía de aprendizaje– son las competencias necesarias para adaptarse y comprender el cambio permanente en la información y el conocimiento. Con otras palabras, la meta de la educación universitaria y superior es la formación permanente. Para ello habría que considerar que el alumnado universitario no son “grabadoras” sino agentes activos del proceso de formación. La mejora del compromiso y responsabilidad, a mi entender, se logra cambiando los métodos de enseñanza.

Estos cambios son de carácter micro y macro estructural. En el primer caso, el trabajo en el aula y la micropolítica del profesorado universitario –agrupado en departamentos universitarios– son los dos referentes más importantes. El aula en la universidad es un símbolo que representa los diferentes espacios donde aprende cada estudiante –biblioteca, sala multimedia, Internet, tutorías, lecciones magistrales, conferencias– que definen la “agenda de trabajo” de cada estudiante. Por otro lado, la micropolítica del profesorado significa cambio en los espacios, tiempos y recursos que propiciaban el conflicto; por ejemplo, ideas sobre enseñanza, intereses de estudiantes u otras referencias objeto de diversas y contradictorias interpretaciones. La nueva legislación universitaria ha trasladado esas competencias a la institución de cada universidad. El nuevo terreno de juego de los departamentos universitarios es diseñar y coordinar la mejora de la calidad de la enseñanza, entre otros retos.

En el plano macro estructural, la tendencia de cambio de las universidades es crear redes organizativas, propiciar la interdisciplinariedad en los programas de formación y reconocer las actividades de enseñanza e investigación como dos caras de la misma moneda.

La conclusión es proponer que los cambios en la enseñanza centrada en el aprendizaje no son decisiones sujetas a la buena disposición (voluntad) de docentes y estudiantes. Las decisiones incluyen, primero, participación de toda la comunidad implicada en cada universidad, participación de líderes universitarios para influir y persuadir la bondad de los cambios y participación de profesorado y estudiantes en ese proceso de toma de decisiones, para definir nuevas reglas de juego. El nuevo campo de juego debería superar el esquema del clientelismo, de aseguramiento de titulación universitaria de manera gratuita. El nuevo terreno de juego es construir nuevas relaciones sociales encaminadas a mejorar el compromiso y responsabilidad de estudiantes y docentes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, los cambios en la enseñanza significan adquisición de habilidades y competencias. Ello supone cambio en el proceso de control y asumir una posición más liberal en el proceso educativo. Las consecuencias de esta posición liberal son: mejora de las disertaciones y conferencias en el aula de clase; mejora de los procesos de asesoramiento y orientación del trabajo de cada estudiante; nueva organización y distribución de los tiempos de clase y tutoría; utilización de nuevas tecnologías para mejorar la relación social, entre otros cambios. También, esos cambios incluyen adoptar decisiones (Jonson, 2001) de nuevos recursos necesarios para la interacción teoría y práctica. Por ejemplo, la reducción del grupo de estudiantes son decisiones de alto coste económico y político, debido a la reducción de ingresos por matrícula y mayor rigor en la selección de estudiantes que desean estudiar en la universidad. Pero también, la selección y promoción de docentes universitarios

y el control del trabajo del profesorado son otras decisiones que, más temprano que tarde, han de adoptarse como consecuencia del cambio de enseñanza.

Todos los cambios van a encontrarse con resistencias políticas, corporativas, emocionales, financieras o de otra índole. Lo importante es saber en cada momento cuáles son las prioridades del cambio y las estrategias para superar las resistencias. De entrada, podemos orientar el cambio a mejorar el acceso del alumnado al contenido de las asignaturas, proponiendo buenos materiales de aprendizaje, auspiciando el aprendizaje constructivo con esos materiales, integrando el aprendizaje autónomo con las clases directas u otras acciones similares. Con otras palabras, en la agenda del cambio institucional lo prioritario es mejorar el tratamiento que estudiantes y docentes dan al trabajo con el contenido de cada asignatura en lo que se refiere a selección de información, producción de información, diseminación y organización del contenido y la aplicación del mismo.

Referencias

ANDERSON, G. (1999). "Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación", Primer Coloquio Universidad Totcuato Di Tella, The University of New Mexico.

ARGYRIS, C. (1985). *Action Science*, San Francisco, Jossey Bass.

BECHER, T. (1993). *Academic tribes and Territories*, The Society for Research into Higher Education & Open, Buckingham, University Press.

BUENO, E. (1998). "El papel estratégico del aprendizaje en la sociedad del conocimiento", *Euroletter*, Mayo.

BUCKLEY, F. & Hurley,

- J.(2001). "Change in the nature of the university: the quality regime and its effects on the university teaching environment", *Social Sciences Information*, Vol. 40, No. 4.
- BUTERA, F. (2000). "Adapting the pattern of University Organisation to the needs of the knowledge economy", *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 4.
- CALVO DE MORA, J. (2002). "Tendencias en el estudio de la enseñanza". *Revista Iberoamericana de Educación*, Edición electrónica.
- (2000). "Formación del profesorado de secundaria", en *Estudios Pedagógicos*, No 26.
- CHUBB, J., & Moe, T. (1990). *Politics, markets, and America's schools*, Washington, Brookings Institute.
- CLARK, B. (1984). "Complexity and differentiation, the deepening problem of university integration" in Dill, D. & Sporn, B. *Emerging pattern of social demand and University reform: through a glass darkly*, Berlin, De Gruyter.
- COHEN, M. & J.G. March (1974). *Leadership and ambiguity*, Berkeley, McGraw Hill.
- DEWEY, J. (1993)(segunda edición). *How we think*, Boston, Health.
- ECHEVARRÍA, J. (2002). *Ciencia y valores*, Barcelona, Ediciones Destino.
- EGNEUS, H., et al. (2000). "The Nature of interdisciplinarity", *Papport til Temanämnden*, Institutionen för Tvärvetenskapliga Studier, Göteborgs Universitet.
- GINTIS, H. (1994). "Scholl choice: Discussion with Herbert Gintis", *Educational Policy Analysis Archives*. 2(6).
- GIOGIA, Dennis A. (1986). "Symbols, scripts and sensemaking. Creative meaning in the organizational experience", en Sims, H.P., et al. *The thinking organization: dynamics of organizational social cognition*, San Francisco, Jossey Bass.
- JONSON, D. (2001). "The opportunities, benefits to the introduction of work based learning in Higher Education". *Innovation in Education and Teaching International*, Vol. 34, No 4.
- KILLEAVY, M y O'Moore, Y. (2001). "The lives of students teachers", en Day, Ch. y Vam, J. (Eds.). *Educational Research in Europe*, No 2.
- KOLB, D.A. et al.,(1979, 3ª edición). *Organizational Psychology, a book of readings*, Nueva Jersey, Englewood Cliffs Prentice- Hall International.
- KOLB, D.A. et al.(1995). *Organizational behavior: An experiential approach*, Nueva Jersey, Englewood Cliffs Prentice- Hall International.
- LATHAM, M. (2001). "The network university", *Journal of Higher Education Policy Management*, Vol. 23, No. 1.
- LEITCH, Ruth & Christopher Day (2000). "Action Research and Reflective Practice: towards a holistic view", *Educational Action Research*, Vol. 8, No. 1.
- MARCH, J. & Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and choice in organisations*, Oslo, Norwegian University Press.
- MAYHER, J. S. (1997). "Ends and means of schooling", en *College English*, Vol. 59, No. 3.
- MINTZBERG, H. (1983). *Structures in Fives: Designing effective organisation*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- PAGANI, R. (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español*, Informe Técnico, ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters.
- PÉREZ-DÍAZ, V. & Rodríguez (2001). *Educación superior y futuro de España*, Madrid,

Fundación Santillana.

RELKE, D.M. (1994). *Feminist Pedagogy and the Integration of Knowledge: towards a more interdisciplinarity university* (página Web “WGSt –Feminist Pedagogy and the integration of Knowledge”, University of Saakatchewan, Suecia).

ROSENBLATT, Z. (2001). “Teachers’ Multiple Roles and Skill Flexibility: Effects on Work Attitudes”, en *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37, No. 5.

SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

SCHOSTAK, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education*, Buckingham(Philadelphia), Open University Press.

FARREL, J.P. (2000). “Means, Ends and Dead-End in thinking about school change”, *Curriculum inquiry*, Vol. 30, No 3.

VON KROGH, G., et al.(2000). *Enabling Knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power innovation*, Oxford, Oxford University Press.

WEICK, K. E. (1976). “Educational organisation as loosely coupled systems”, *Administration Science Quarterly*, No. 21.

ABALZA BERAZA, M. A. (2000). “El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 38.