

SEMINARIO DEBATE SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Dossier coordinado por:

CORREA MANFREDI Juliana M.

I.C.E. Universidad de Sevilla

Celebrado en la Rábida durante los días 1 y 2 de junio de 1989, constó de dos ponencias y ocho grupos de trabajo. La primera de las ponencias estuvo a cargo del Dr. D. Miguel Angel Santos Guerra, profesor de Didáctica y Organización Escolar en Málaga y Director del Intituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad, la cual respondía al título de: Criterios de referencia sobre la Calidad del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Universidad y cuyo texto íntegro se ofrece en este número de la revista dentro del apartado de artículos de reflexión.

El Dr. D. Eleuterio Francisco Sánchez García, profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodológica, fue el responsable de la segunda, cuyo título fue: Proyecto de Investigación sobre la Calidad de la Enseñanza. En este número se puede encontrar un artículo del profesor Sánchez sobre el tema de su ponencia referido a la «Calidad de la Enseñanza en la Universidad de Sevilla», dentro del apartado de Calidad de la Enseñanza, con datos más concluyentes que los presentados en su ponencia.

Los ocho grupos citados se formaron atendiendo a las preferencias de cada participante, agrupándose en función de los ocho temas de trabajo propuestos, cada uno de ellos contaba con un coordinador encargado de recoger las conclusiones elaboradas en las sesiones de trabajo.

Los temas en torno a los cuales versó el trabajo de los diferentes grupos fueron los siguientes:

Docencia e Investigación.

Elaboración de Programas y Métodos de Enseñanza.

Evaluación en la Enseñanza Universitaria.

Optimización de Recursos.

Relaciones Alumno-Profesor en la Universidad.

Currículum e Intereses Profesionales del Alumno.

El Aprendizaje del Estudiante Universitario.

Nuevos Planes de Estudio y Mejora de la Calidad Universitaria.

A continuación ofrecemos un resumen del material que aportaron algunos de los grupos como resultado de la discusión del tema al que se adscribieron.

acelerado de todos los campos del saber, una buena docencia sólo puede apoyarse en una continuada puesta al día y en una adecuación al entorno (en este caso, el curso o grupo) de los nuevos conocimientos y nuevos métodos que propicien la iniciación de la investigación y la formación investigadora, y no sólo la transmisión mecánica de contenidos standard. Por eso, la I.S.G. en el campo de la materia debe ir acompañada de la investigación de las estrategias docentes que permitan un rendimiento óptimo, a partir de un conocimiento exacto de la situación de partida del grupo, de sus intereses científicos y vitales, y de los objetivos concretos a los que se puede aspirar.

La investigación aplicada a la docencia choca con la mayor importancia que se le da, incluso en la legislación ministerial, a la investigación para la publicación. De modo que el divorcio entre ambos tipos de investigación se extiende y acentúa, siempre en beneficio de la última.

4. PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Incremento de la dotación de medios humanos y materiales adecuados (pero nos encontramos en un círculo vicioso, si la Universidad no aumenta su autoexigencia y productividad no podrá conseguir esos medios de la sociedad y los poderes públicos).

Se impone, por lo tanto, un modelo de docencia en el que se potencie la investigación de segundo grado aplicada a la misma. Al mismo tiempo debe integrarse la investigación aplicada a la docencia con la destinada a la publicación. Si se estimula la publicación de la investigación de calidad de segundo grado aplicada a la docencia y se facilita esa publicación, el profesor se verá favorecido en sus aspiraciones de promoción profesional, y la docencia se verá beneficiada.

En este sentido, la potenciación del profesor docente-investigador hace necesaria la constitución de equipos docentes encargados de una asignatura: de este modo, la relativa especialización que toda investigación exige, permitiría que cada profesor del equipo docente-investigador trabajara con el grupo de alumnos en el campo de la asignatura investigado por él.

Es importante, para el buen rendimiento docente, el desarrollo de las actitudes de cooperación amistosa entre profesores y alumnos (ambos deben estimularse, mutua y positivamente, en el trabajo por el proyecto común)

Deben distinguirse las diferencias entre cada uno de los tres ciclos de la docencia universitaria.

Es necesario incrementar los canales de comunicación entre la Universidad y el entorno social.

Del mismo modo, se hace necesario el diálogo y la realización de actividades interdisciplinarias.

La centralización de una serie de servicios (bancos de datos, centro de recursos) permitirían potenciar la investigación y la docencia.

En cuanto a la actividad docente en el aula, deben distinguirse tratamientos diferentes para los grupos grandes y los pequeños. En ambos casos, si la docencia es de buena calidad, habría que establecer los medios para que la asistencia fuera obligatoria, o para que los alumnos se convencieran de la conveniencia de una asistencia regular.

En cuanto a los contenidos, sería conveniente establecer una selección de los aspectos más formativos, y atender a los objetivos de desarrollar en los alumnos una mente lógica y el ejercicio del razonamiento, en lugar de los mecanismos meramente memorísticos.

El calendario de exámenes se debería establecer racionalmente, con una justificación de su distribución dentro del calendario general del curso.

Es necesario revalorizar, tanto en el seno de la Universidad como socialmente, la función del profesorado.

La función del profesor en el aula no debe ser solamente informativa, sino que debe orientar, provocar y estimular la curiosidad intelectual y la adquisición de nuevos conocimientos, métodos y aptitudes críticas.

Se debe adecuar, en la planificación docente, la relación entre clases teóricas y prácticas con una distribución adecuada del tiempo.

Conveniencia de un informe al finalizar el curso, con análisis crítico de los resultados alcanzados.

Instar al I.C.E. para la creación de una Revista sobre docencia universitaria.

Establecer programas de formación permanente del profesorado universitario.

ELABORACION DE PROGRAMAS Y METODOS DE ENSEÑANZA

(Grupo de Trabajo N°2)

CAÑAL Pedro
(Coordinador)

1. LA ELABORACIÓN DEL PLAN ANUAL DE UNA ASIGNATURA

Funciona, en la práctica, un acuerdo tácito bastante generalizado, por el que la labor docente universitaria se concibe como un proceso de transmisión verbal de los conocimientos del profesor a sus alumnos, con el empleo, más o menos puntual, de ciertos recursos auxiliares: prácticas, medios audiovisuales, fotocopias, etc.

Por tanto, es comprensible que el plan de una asignatura quede reducido, en la mayoría de los casos, al enunciado de una simple lista de contenidos a «dar», seleccionados, con mejor o peor fortuna, de entre los que constituyen el cuerpo conceptual de la materia de que se trate en cada caso.

Teniendo en cuenta la complejidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y la necesidad de adecuación de los mismos a las finalidades educativas, se hará evidente la exigencia de atender debidamente a la selección de los medios o recursos de enseñanza. Pero estos medios no habrán de resultar eficaces tan sólo para promover los aprendizajes que se estiman adecuados en cada nivel, curso, asignatura o ámbito de conocimiento, sino que habrán de ser útiles, en último término, para permitir un buen desarrollo del ejercicio profesional del titulado universitario, lo que lleva a su vez a resaltar la demanda de planteamientos globales en los planes de estudio.

Un profesor universitario no debe tomar las decisiones relativas a cada uno de los elementos del plan de una asignatura (objetivos, contenidos, metodología...) sin una actitud científica, es decir, racional y debidamente fundamentada (en este sentido pueden tener una intervención asesora muy positiva las comisiones de docencia de los departamentos). Será preciso, por una parte, determinar criterios válidos para la selección de los diferentes elementos de la programación, en este caso se podrá recurrir a la Epistemología, la Psicología de la Educación, la Didáctica General, las Didácticas de las materias y demás ciencias fundamentantes, en forma de criterios lógicos, didácticos y empíricos (si bien de forma implícita o explícita intervendrán también criterios de tipo ideológico).

Un esquema adecuado para la elaboración del plan de una asignatura podría tener las siguientes fases:

Determinación de los objetivos.

Diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos.

Matización de los objetivos y determinación de los medios más adecuados: contenidos, actividades, estrategias metodológicas, etc.

Determinación del plan de evaluación de la programación, del desarrollo de la misma y de los resultados obtenidos.

2. EVALUACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PLAN DE UNA ASIGNATURA

La programación tiene un carácter netamente provisional. Las decisiones adoptadas en un determinado contexto funcionan de hecho como hipótesis a comprobar en esas circunstancias y no en otras. El aula no es, ciertamente, una realidad sencilla que admita un tratamiento generalizable y efectivo. Una actitud profesional en educación debe ir impregnada profundamente de un espíritu investigador, en un esfuerzo de ejercer un cierto control de los acontecimientos que se desarrollan en el aula para poder así valorar el acierto en las hipótesis de partida, mejorar los medios empleados y lograr unos mejores resultados.

La evaluación, así entendida, se aproxima considerablemente a un proceso e investigación de características algo especiales dada la complejidad de los fenómenos estudiados. Se produce, además, la circunstancia de una implicación personal del investigador-profesor en la dinámica exploradora, lo que puede aconsejar modalidades de investigación ajenas, en muchos casos, a las utilizadas en la labor propiamente investigadora del profesor universitario.

Es indudable la dificultad, la imposibilidad de ejercer un control evaluativo generalizado, el profesor deberá seleccionar aspectos que considere

especialmente indicadores y centrar su atención en éstos, manteniendo en el resto de las circunstancias una actitud exploratoria que le permita una aproximación más racional y abierta hacia la comprensión, como vía hacia la mejora del ejercicio profesional de la docencia.

Desde esta perspectiva, se comprende la enorme limitación que supone identificar evaluación con calificación de los alumnos. En primer lugar, porque la calificación se refiere exclusivamente a la constatación de los aprendizajes presuntamente alcanzados por los estudiantes. Y en segundo lugar porque la finalidad de la calificación es la asignación a cada alumno de una valoración con efectos administrativos, cosa que en realidad es bastante ajena a lo que es la enseñanza en sí misma. Por tanto se plantea la siguiente cuestión: ¿no será la calificación un elemento que pudiera no ser inherente a la función del profesor y extraño en una concepción más ajustada de las funciones realmente propias de la enseñanza?; ¿no será más bien un elemento distorsionador, con una incidencia profundamente negativa en el alumno, que llegará a no sentir más motivación por la materia de estudio que la aportada extrínsecamente por los exámenes y calificaciones?. Aún admitida la penosa tarea de calificar, ¿no es cierto que los instrumentos generalmente empleados dejan mucho que desear desde una perspectiva investigadora?. Incluso en el ámbito de la evaluación de los conocimientos de los alumnos, deberá distinguirse entre lo que es una aproximación evaluativa al proceso de construcción de los conocimientos y lo que supone, por lo general, una simple prueba orientada hacia la calificación.

3. LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Reiterando lo ya expuesto en el primer apartado, podemos hacer referencia a la ilustrativa definición aportada por uno de los participantes en el grupo de trabajo, según la cual «la enseñanza universitaria es aquel proceso por el cual lo que está en los papeles del profesor pasa a los papeles del alumno, sin que pase por la cabeza de ninguno de los dos», y que viene a resumir con acierto lo que desgraciadamente es habitual en muchas de nuestras aulas.

Algunos aspectos metodológicos de interés general serían:

Importancia didáctica de partir de un conocimiento detallado de las concepciones iniciales de los estudiantes sobre el objeto de estudio y de desarrollar estrategias de trabajo en el aula que permitan y favorezcan la conexión entre esos conocimientos previos y la nueva información.

Las situaciones de aprendizaje deberían asemejarse, en lo posible, a aquellas en las que el estudiante deberá emplear sus conocimientos como titulado.

El nivel de motivación que el objeto de estudio pueda generar será uno de los factores de mayor incidencia en la implicación profunda del estudiante en su aprendizaje, de forma intencional y responsable.

Dado que la mayoría de los profesores universitarios carecemos de la debida preparación profesional para la docencia, y dado también el escaso interés que todo lo relacionado con la docencia despierta en el ámbito cotidiano de la Universidad, se considera prioritario incentivar la preocupación por la calidad de la enseñanza y desarrollar, iniciativas que permitan un cambio sustancial de las concepciones del profesor universitario medio sobre la enseñanza.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Articular los medios necesarios para la formación, como docente, del profesor universitario.

En la elaboración del programa de una asignatura podría aprovecharse la experiencia y los puntos de vista de los alumnos que ya la hayan cursado.

Es necesaria la coordinación de los programas de las diferentes asignaturas en base a una estrategia o Plan de Centro común.

El estudiante debe conocer al detalle los objetivos fundamentales de cada asignatura, desde el comienzo del curso.

Frente a los programas enciclopédicos, sobrecargados de datos a memorizar, potenciar como objetivo la construcción de los conceptos y estructuras conceptuales más relevantes de cada materia.

En todo caso, la selección de objetivos deberá ser adecuada para la aplicación de los aprendizajes a la realidad social y profesional, así como a las exigencias científicas del momento.

Si bien la enseñanza universitaria debe desarrollar unos niveles de conocimiento elevados, en función de las exigencias del ejercicio profesional, los profesores deberán determinar los niveles de partida de los estudiantes y emplear los medios necesarios para paliar las deficiencias iniciales.

Es imprescindible la coordinación vertical entre los distintos niveles de la enseñanza.

Un factor clave en la determinación del éxito en la enseñanza es conseguir una implicación y participación efectiva del estudiante en el proceso de aprendizaje.

La ejecución del plan de una asignatura exige la colaboración del departamento, que deberá facilitar los medios precisos en cada caso.

No existen recetas didácticas universales. Es necesario adecuar los recursos metodológicos a las características propias de cada materia y contexto.

El desarrollo del plan docente puede evaluarse, en sus líneas generales, mediante un sistema de encuestas periódicas.

Si la evaluación lo aconseja, es recomendable introducir las modificaciones oportunas durante su desarrollo.

Utilizar los medios más adecuados, en cada caso, para la evaluación de los conocimientos de los alumnos, teniendo en cuenta que existen otros medios a emplear en forma independiente o combinada con los exámenes tradicionales.

Aún siendo conscientes de la complejidad del tema, consideramos urgente el estudio de medidas que permitan desvincular la función calificadora de la función docente, como pueden ser el establecimiento de pruebas de homologación estatales, selección a cargo de las propias empresas o centros de trabajo, u otros mecanismos alternativos.

RELACIONES PROFESORES-ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD (Grupo de Trabajo N°5)

HERRERA GOVANTES Javier
(Coordinador)

La situación de docencia-discencia queda delimitada por las relaciones que se dan entre el profesor y el estudiante en el ámbito académico.

La función básica que se le atribuye a este tipo de relación es que el profesor debe impartir conocimientos y el estudiante adquirirlos.

Aún así, no se puede considerar ésta como la única función y hemos de esforzarnos en desarrollar las demás funciones, que aparecerán en el texto en lo que sigue.

La emisión-recepción no participativa de la información implica un bajo rendimiento para ambos colectivos. Hay que intercambiar los papeles para que el profesor pueda aprender de las relaciones que se dan en el aula y para que el alumno muestre una actitud positiva que le permita «crear conocimiento» en colaboración con el profesor.

Esta actitud positiva vendrá delimitada por la madurez discente.

Se puede comprobar empíricamente cómo la madurez de los estudiantes, con respecto a sus responsabilidades académicas, aumenta con los cursos.

Para crear un ambiente de relación adecuado dentro del aula, hay que adaptar al profesorado, sobre todo durante los primeros cursos, a los considerandos anteriores.

Es importante también que el profesor conozca las características de su grupo y los elementos base que necesita para hacer llegar a los estudiantes los conceptos precisos. Pero el análisis de conceptos previos se ve limitado

por la masificación, así la ratio se convierte, una vez más, en un factor básico para la comunicación en cada área de conocimiento.

Con respecto a la investigación, el sistema valorativo referido al profesor se basa en considerar a aquélla como bien único. De esta forma, la docencia queda mermada y separada de ella.

Hay que tender a unir docencia e investigación en los elementos que estamos tratando. Para esa unión debe establecerse previamente un acuerdo mutuo por el que se faciliten sus tareas respectivas.

El profesor, intelectualmente, en la práctica, crea escuela cuando da clase y el estudiante suele repetir el modelo del profesor. Para la creación conjunta de conocimiento en el marco de la docencia y de la investigación, es importante, no sólo la comunicación formal, sino la comunicación persona-persona y profesional-profesional.

La evaluación, hasta ahora, sólo se ha fijado en el nivel de aprovechamiento de los estudiantes sin, por un lado, considerar la acción de los demás componentes de la vida académica, ni por otro, tratar de averiguar las causas de los fallos y su posible recuperación.

Ya que la situación está planteada en los términos anteriores, habría que hacer participar a los estudiantes en el proceso de su evaluación. Una posibilidad de lograr ésto, se expuso en el grupo de trabajo por una profesora que lo ha llevado a la práctica: los alumnos, en colaboración con el profesor, elaboran el banco de preguntas. Otra observación fue respecto a la revisión crítica de las pruebas realizadas. Con esta revisión, indagando en el origen de los fallos, se consigue un aumento sustancial en el rendimiento docente, aunque a posteriori.

Todos los problemas de relación entre profesores y estudiantes en la vida académica se pueden considerar derivados de la organización de la Universidad. Ante la nueva coyuntura facilitada por los Estatutos de la Universidad de Sevilla, los estudiantes no aprovechan la responsabilidad y el poder de decisión que se les otorga.

La apatía en la participación en los órganos de gobierno de la Universidad deriva, como ocurre casi siempre, de la falta de información. El acceso a la información condiciona la conciencia de poder de los estudiantes y modifica las organizaciones de profesores y estudiantes para definir las posiciones y facilitar la comunicación, pero la representatividad suele estar siempre en manos de los mismos, produciendo una especie de síndrome de Estocolmo en la gran masa estudiantil.

Para evitar el desamparo en que se encuentran los estudiantes ante las decisiones que sobre ellos se toman en los diferentes órganos de la Univer-

sidad, sería interesante realizar campañas de información en las que estudiantes con experiencia orienten a los nuevos, así como informar a las Delegaciones de estudiantes y al S.I.E. de las conclusiones de este Seminario-Debate.

mayoría de las carreras. Con un número tan elevado de alumnos no es posible proporcionar experiencia profesional a los licenciados universitarios.

En esta situación y con vistas a paliar en alguna medida las carencias constatadas anteriormente, se propone incrementar la oferta de cursos de especialización (máster, postgrado, cursos de doctorado) para hacer frente a las nuevas demandas del mercado laboral y profesional, demandas que no pueden encararse desde los cursos de la licenciatura, dada la escasa flexibilidad de la enseñanza superior.

Potenciar e institucionalizar las prácticas profesionales (prácticas de asignaturas y «practicum») en los centros de trabajo, especialmente durante los últimos años de carrera.

Para ello es necesario el establecimiento de convenios marco Universidad-Empresa y Universidad-Instituciones de forma que sean viables las prácticas preprofesionales y aumente la oferta de las mismas. Este es un ámbito de intervención claro para el Consejo Social de la Universidad que impulse la firma de dichos convenios. Por otra parte, al tener los procesos productivos y empresariales «lógicas» sensiblemente diferentes a las de la enseñanza superior (vg. necesidad de soluciones inmediatas a problemas técnicos o a situaciones sociales) es imprescindible simplificar y/o eliminar la mayoría de las trabas burocráticas actuales para el establecimiento y ejecución de convenios de colaboración con las empresas e instituciones.

Una oferta de preparación profesional flexible frente a los rápidos cambios tecnológicos y de conocimientos actuales es inseparable de la potenciación de la figura del profesor visitante que pueda impartir docencia puntualmente o por periodos de tiempo más dilatados sobre conocimientos o técnicas referidas a campos específicos de una determinada especialidad profesional.

Dado el desconocimiento constatado sobre las demandas de los empleadores acerca de las necesidades de formación o especialización surgidas en el mundo empresarial e institucional, se ve necesaria la realización de encuestas periódicas sobre dichas demandas. Esta investigación debe ser impulsada por el Consejo Social de la Universidad y la información resultante debe ser canalizada hacia los centros universitarios presuntamente afectados, con objeto de que puedan preparar ofertas curriculares para esas demandas.

Teniendo en cuenta que la especialización a través de cursos de postgrado es costosa y puede suponer una discriminación para los licenciados procedentes de familias con menor poder adquisitivo, el Consejo Social de la Universidad tiene que cumplir otra misión importante: establecer convenios

con la banca para la concesión de créditos de formación de postgraduados con devolución aplazada hasta la obtención del primer empleo, tal como existe en otros países de la C.E.

La actual situación de masificación en determinadas carreras y, consecuentemente, las escasas posibilidades de adaptación del currículum a los intereses de los alumnos y las más escasas oportunidades laborales que van a encontrar esos licenciados en el mercado laboral, hace necesario diseñar y poner en marcha sistemas y programas de información y orientación a los alumnos sobre las posibilidades profesionales y de empleo de cada una de las carreras universitarias.

4. RECOMENDACIÓN FINAL

Todos los miembros participantes en este grupo de trabajo han considerado muy positiva la iniciativa de debate sobre las enseñanzas universitarias que ha tenido lugar en estos días. No obstante, sería deseable que junto al debate intercentros sobre problemas generales que afectan a todos, se posibilitara en futuras reuniones el debate entre escuelas o facultades que impartan conocimientos o capacitaciones afines.

·EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO (Grupo de trabajo nº7)

CARACUEL TUBIO José Carlos
(Coordinador)

Enseñanza y aprendizaje no son, desde una perspectiva académica, entidades segregables, sino procesos complementarios e indisolublemente vinculados. La enseñanza, como producto socio-cultural, es propositiva, y su fin es, precisamente, producir aprendizaje.

Considerado así, el aprendizaje del alumno es el fenómeno que nuclea toda la docencia condicionando el acento de la enseñanza. Ésta deja de ser «dar a conocer» una materia, para convertirse en «hacer que el estudiante apre(he)nda» una materia. Y esto no es ninguna sutileza lingüística, sino que implica un cambio drástico en la concepción de la enseñanza y del quehacer del docente.

1. ENFOQUE TRADICIONAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE (E/A)

Cada profesor tiene una teoría acerca de cómo se produce el aprendizaje en los alumnos, y de acuerdo con ésta es como practica la enseñanza (Bigge, 1971).

Por desgracia, la mayoría de los profesores siguen teorías del aprendizaje derivadas del puro sentido común o de su propia práctica, dado que al profesor universitario no se le prepara específicamente para la docencia.

Si efectuásemos un registro de frecuencias de los tipos de «clases» que se dan en la Universidad, encontraríamos que dos modalidades se destacan casi exclusivamente por encima de las demás :

a) La clase magistral o exposición oral, por parte del profesor, de algún aspecto de la materia de estudio -algún punto del programa- ante su auditorio, más o menos numeroso.

b) La demostración, que consiste en la ejecución por parte del profesor, de una determinada destreza.

Ambos métodos de enseñanza, pese a ser los más utilizados y producir cierto aprendizaje, se nos antojan algo pobres, ya que parte del doble supuesto de que la enseñanza es mostrar y que, complementariamente, aprender es observar (visual o analíticamente). Este supuesto es insuficiente, dado que explicaría el aprendizaje en base a respuestas perceptuales del sujeto. Pero así se concibe desde un punto de vista tradicional: el estudiante aprende oyendo -las clases magistrales-, mirando -las demostraciones y los materiales audiovisuales- y leyendo -los textos que «estudia»- De esta forma, se obvia el tender un puente entre saber qué y saber cómo (Wittgenstein, 1953). Este tipo de docencia produce, ineludiblemente, un tipo de discente esencialmente pasivo. Y, sin embargo, este estado de cosas choca, incluso, con las interpretaciones del aprendizaje derivadas del mero sentido común, al que se debe el aforismo de que «se aprende lo que se hace».

2. BREVE ANÁLISIS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Si lo que llamamos enseñanza no produce aprendizaje, no es que sea una «mala» enseñanza, es que no es enseñanza (Johnson, 1975).

El estudio del aprendizaje compete, principalmente, al dominio de la Psicología, de quien constituye uno de los tópicos fundamentales. Desde un determinado punto de vista dentro de la Psicología (Ribes y López, 1985) se considera que todo lo psicológico es, por definición, adquirido, es decir, aprendido, ya que lo aprendido se deberá, necesariamente, a lo innato o madurativo, esto es, a lo bio-fisiológico.

Podríamos establecer tres tipos de teorías acerca del aprendizaje, las cuales prevalecen hoy en día sobre otras concepciones, y que son :

a) Teoría conductista.- Se considera que el aprendizaje consiste en cambios relativamente duraderos que ocurren en el comportamiento de los individuos en función de la práctica o experiencia (Boager y Seaborne, 1966 ; Kimble, 1961). La regla fundamental es que «la conducta está en función de sus consecuencias» (Skinner, 1953), es decir, que aprendemos aquello que tiene unas determinadas consecuencias -generalmente beneficiosas- para nosotros.

La enseñanza consistiría, bajo esta perspectiva, en disponer las contingencias -esto es, las circunstancias y sus relaciones- para que el aprendizaje se produzca.

b) Teoría cognitiva. - En este apartado (como en el anterior) no puede hablarse de una única teoría, sino más bien de una línea en la que confluyen

diversos planteamientos. El aprendizaje es concebido como una actividad mental interna. No se trata de cambios comportamentales, sino de las transformaciones mentales que tienen lugar en el sujeto. Como corolario de lo anterior, se deriva una conclusión lógica: lo externo es causado por lo interno, es decir, el hacer es causado por el pensar.

c) Teoría de la interconducta. - Hay un tercer punto de vista que, a nuestro juicio, puede suponer una alternativa válida a las dos anteriores, superando las limitaciones y errores de ambas ésta es la teoría de la interconducta, propuesta inicialmente por Kantor (1924-26, 1976) y desarrollado con posterioridad por Ribes y cols. (1980 y 1985). Su punto esencial es considerar que todo lo psicológico es aprendido, y este aprendizaje se produce por la interacción entre el ambiente y el organismo (su actividad). Esta interacción es la interconducta.

3. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

¿Cómo está la Enseñanza universitaria en la actualidad?, ¿qué hace el profesor para enseñar? y, paralelamente, ¿qué hace el alumno para aprender?.

a) La actividad del profesor.- La generalidad del profesorado universitario asume su rol de «presentador» de la información, de comunicador de conocimientos, enseñando a través de la palabra (1). El profesor considera que actuar así, al decir lo mismo a todos, está enseñando lo mismo a todos, por lo que si unos estudiantes aprovechan más que otros será debido a factores imputables a los propios alumnos, y no al método docente. El control de la calidad de aprendizaje de un estudiante lo realiza el profesor a través de exámenes colectivos.

b) La actividad del alumno.- El alumno tradicional adopta (forzado o adaptándose a las circunstancias) una «actividad» esencialmente «pasiva» (valga la aparente contradicción). Como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, la mayoría de las respuestas que se exigen de él son perceptuales (leer, mirar, escuchar). Se supone que los estudiantes que acceden a una determinada facultad o escuela son personas maduras, poseen los conocimientos previos, poseen las «técnicas de trabajo intelectual», conocen perfectamente el contenido de la carrera y se encuentran alta e intrínsecamente motivados. No obstante, la realidad es que muestran notable tendencia hacia la «economía del esfuerzo», tendencia que se traduce en hacer lo mínimo indispensable para aprobar, reducir, si es posible, ese mínimo, y estudiar para el examen -para no suspenderlo- en lugar de para adquirir conocimientos.

4. VARIABLE QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE E/A.

La situación normal de enseñanza en las aulas universitarias es un grupo, siendo, sin embargo, el aprendizaje en cuestión individual (nadie aprende por otro). Si el aprendizaje es fundamentalmente interacción, sería deseable promover formas de enseñanza más participativas, menos unidireccionales, en las que el alumno tuviera mayores oportunidades de interactuar con los elementos del campo: profesor, materiales, textos, situaciones reales, etc.,...

4.1 Retroalimentación positiva

Complementariamente con lo anterior, para que realmente se produzca aprendizaje en la dirección correcta, es necesario obtener información acerca de la propia ejecutoria, ya que de otra forma, el estudiante no tendrá confirmación -o ésta será muy demorada- acerca de lo correcto o no de sus acciones.

Este aspecto se relaciona estrechamente con el papel que juegan los errores en el aprendizaje. Desde el punto de vista del docente y del diseño educativo en general, es conveniente y resulta altamente ilustrativo analizar los errores cometidos por los estudiantes, ya que :

- si el error es sistemáticamente cometido por todos, o por un gran número de estudiantes, muy probablemente algo está fallando desde la vertiente del profesor o del diseño instruccional.

- por otra parte, los errores particulares de cada alumno pueden recordar las dificultades, malentendidos, etc.,... de ese estudiante en su aprendizaje.

4.2. Cantidad de materia a aprender

Desde los tiempos de Ebbinghaus(2), se sabe que el material retenido tras una exposición oral o una lectura, desciende notablemente en comparación con otros métodos más activos del aprendizaje. Sin embargo, se considera que para cada materia existe un corpus teórico o de conocimientos acumulados con el discurrir de los años, que todos los estudiantes de la asignatura deben conocer.

4.3. Características personales de los estudiantes

Cada estudiante es único, y sus características personales modulan su proceso de aprendizaje. Se ha comprobado que, contrariamente a la suposi-

ción popular, la inteligencia no parece ser un factor determinante en la cantidad de aprendizaje, y que hay otros factores más significativos, tales como el ritmo o el tiempo procesado de aprendizaje, el nivel de conocimientos previos, la motivación, etc.,...

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A tenor de lo expuesto hasta aquí, y fruto de las sesiones de trabajo efectuadas, cumple manifestar lo siguiente:

a) Se necesita una mejor comprensión de los procesos y elementos psicológicos mediante los cuales se produce aprendizaje.

b) Debe diseñarse la enseñanza con el objetivo explícito de producir aprendizaje en el estudiante.

c) El proceso E/A debe producir cambios significativos en el estudiante, tanto a corto plazo -durante el curso- como a largo plazo, es decir, cambios útiles para la vida, el ejercicio profesional.

d) Es conveniente modificar el sistema educativo, orientándolo dentro de unos planteamientos formativos en lugar de sumativos, realizando evaluación continuada, referidos a criterios en lugar de a normas.

e) Debe prestarse especial atención a los errores de los alumnos, por las razones anteriormente expuestas. A este respecto convendría supervisar los célebres y extendidos «apuntes» que recogen supuestamente lo que el profesor ha dicho en clase, y que son una fuente considerable de errores que a veces se transmiten y perpetúan «de generación en generación» de estudiantes.

f) Resulta preciso cambiar el rol del profesor, al menos en relación a estos aspectos:

- de presentador de la información debe pasar a diseñador y productor del aprendizaje del alumno.

- su actitud debe ser la de un servidor público, con una tarea a realizar, por la cual es retribuido con dinero del contribuyente.

g) Paralelamente, el papel del alumno debe cambiar en el sentido de ser más activo, más participativo, más involucrado -en una palabra- en el proceso de E/A.

h) Es también necesario acabar con la masificación en las aulas, en aquellos centros en la que se dá, ya que ésta:

- dificulta el aprendizaje

- deteriora la capacidad de atención, percepción, concentración, etc.... de los asistentes

- dificulta la comunicabilidad en el aula, aspecto éste que debe potenciarse primordialmente.

El aprendizaje no debería estar desvinculado de la realidad social. Sería conveniente una mayor conexión de la enseñanza universitaria con las situaciones reales en las que los futuros profesionales van a ejercer su titulación.

j) Finalmente, propugnamos una mayor y mejor integración de las materias que componen un currículum, de forma que éstas no constituyan compartimentos estancos sin relación entre ellos. Algo similar ocurre y debe ser modificado entre los temas que configuran el programa de algunas asignaturas.

Esperamos que estas reflexiones contribuyan a ir mejorando la calidad del proceso E/A, tarea cuya implementación ha sido animosamente asumida por este Instituto de Ciencias de la Educación, y en la que debemos empeñarnos todos los que, de una forma u otra, estamos vinculados en el citado proceso.

REFERENCIAS

- BIGGE, M.L. (1971): *Teorías del aprendizaje para maestros*. México: Trillas, 1978.
- BORGER, R. Y SEABORNE, A.E.M. (1966): *Psicología del Aprendizaje*. Barcelona: Fontanella, 1973.
- JH ONSON, J.M. (1975): *Behavior research and technology in higher education*. Sprinsfield: C. Thomas.
- KANTOR, J.R. (1924-26): *Principles of Psychology* (vols I y II). New York: Alfred Knopf.
- KANTOR, J.R. (1976): *Psicología interconductual*. México: Trillas, 1978.
- KIMBLE, G.A. (1961): *Hilgard y Marquis: Condicionamiento y aprendizaje*. México: Trillas, 1975.
- RIBES, E. Y LÓPEZ, F. (1985): *Teoría de la conducta*. (Un análisis de campo y paramétrico) México: Trillas.
- RIBES, E. Y OTROS (1980): *Enseñanza, ejercicio e investigación en Psicología*. México: Trillas.
- SKINNER, B.F. (1953): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella, 1970.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo, 1988.