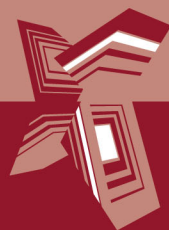


aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil

NÚRIA GINÉ



EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
OCTAEDRO / ICE-UB

**APRENDER EN LA UNIVERSIDAD:
EL PUNTO DE VISTA ESTUDIANTIL**

Núria Giné Freixes

**APRENDER
EN LA UNIVERSIDAD:
EL PUNTO DE VISTA
ESTUDIANTIL**

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Director:

José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: julio de 2007

© Núria Giné Freixes

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61
e.mail: ice@ub.edu

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

ISBN: 978-84-8063-875-3
Depósito legal: B. 17.860-2007

Impresión: Hurope, s.l.

Impreso en España
Printed in Spain

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	13
1. La voz del alumnado en la universidad, algo más que un requisito formal	19
1.1. Los y las estudiantes como sujetos con voz propia . . .	20
1.2. Escuchar al estudiantado: del «dicen que...» al «hablemos de ello»	27
1.3. El alumnado como poseedor de conocimiento	33
1.4. La etapa interactiva del proceso formativo: un espacio de encuentro entre el profesorado y el alumnado . . .	41
1.5. La opinión del alumnado universitario respecto de los componentes que favorecen su aprendizaje	47
1.6. Metodología para compartir y construir el conocimiento: los grupos de discusión	51
1.7. A modo de síntesis	56
2. Componentes que favorecen el aprendizaje del alumnado universitario	59
2.1. Respeto y proyecto común	62
2.2. Proyecto formativo: capacidad competencial	69
2.3. Integración de saberes del alumnado y nuevos saberes; movilización	74
2.4. Evaluación formativa	77
2.5. Autonomía y protagonismo del alumnado (modulación y diferenciación)	82

2.6. Teoría, práctica y reflexión	87
2.7. Profesorado y estudiantes como fuentes de saber.	92
2.8. Saberes teóricos y prácticos situados	96
2.9. Ubicación personal	100
2.10. A modo de síntesis	103
3. Concepciones nucleares para mejorar el proceso de formación en la universidad	109
3.1. Proyecto formativo personal.	110
3.2. Sistema, autonomía y relación pedagógica	122
3.3. Formación en competencias	130
3.4. A modo de síntesis	136
4. Reflexiones finales: vías para progresar y mejorar	139
4.1. En líneas generales	140
4.2. En la etapa interactiva	145
4.3. En el proceso de evaluación de los aprendizajes	154
4.4. Revisión del papel del estudiante.	156
4.5. A modo de síntesis	158
Bibliografía	161

PRÓLOGO

Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que, en la vida cotidiana, tiene todo lo que enseñas (...) Si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearlo.

JOHANN AMÓS COMENIUS

Fragmento de la *Didáctica Magna*, 1657

Las personas aprendemos no porque se nos transmita la información sino porque construimos nuestra versión presencial de la información.

RITA LEVI-MONTALCINI

Neuróloga. Premio Nobel de Medicina 1986

En la obra que prologamos se señala, con motivo, la escasez de estudios sobre la aportación de los estudiantes a la mejora de la docencia y del aprendizaje universitarios. Las investigaciones a que se refiere la autora a lo largo del libro se hacen eco de lo que dice la voz de los estudiantes sobre el profesorado, las asignaturas, la universidad, la institución y el contexto europeo. Nuestro conocimiento y nuestra experiencia como profesores señalan, como una evidencia, que los estudiantes han cambiado y que ya no son como hace unos años. Las nuevas cohortes de estudiantes que llegan a la Universidad tienen costumbres, formas de vida, ideas y mentalidades que sorprenden a no pocos profesores, especialmente en los primeros cursos.¹ La separación existente entre el Bachillerato

1. Parece oportuno citar en este punto el esclarecedor trabajo de Josep M^a Masjuan (2004) «Convergencia europea, reformas universitarias y prácticas de los estudiantes». En EDUCAR, n. 33, 59-76. También el de M.L. Fabra y M. Domé-

y la Universidad no hace sino contribuir a que la nueva realidad juvenil siga siendo desconocida para parte del profesorado universitario.

Es cierto que no hay juventud sino jóvenes; que cada joven es «una persona única» y también que no resulta imposible definir trazos comunes generalizables a colectivos de jóvenes, aunque cada vez trasciendan más fronteras de muy diversa índole.² Lo mismo podría decirse de los procesos y de los elementos que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Esta obra es una buena muestra, lograda y rigurosa, de ello. En ella se generaliza sobre el tema sin perder de vista a los sujetos concretos y personales de la relación formativa, dándoles la palabra e interpretándola desde supuestos teóricos y metodológicos bien fundamentados, que hacen inteligible la realidad y los procesos estudiados.

En la Sociedad de la Información, en la que entramos a un ritmo acelerado e imparable, la construcción de nuevas identidades colectivas es un hecho que merece ocupar nuestra atención. Entre los jóvenes universitarios se están configurando nuevas maneras de ver y vivir el estudio, que tienen que ver con la emergencia de nuevas formas de subjetividad juvenil y con las estrategias que los jóvenes implementan para hacer frente a nuevas realidades del mercado de trabajo, de formas de consumo, de nuevos y más largos itinerarios de transición e inserción en el complejo mundo del trabajo de la sociedad global.

Las repercusiones de estos hechos son notables, aunque tienen connotaciones particulares según las titulaciones y las tradiciones académicas en que se encuentran los estudiantes. Sin embargo, el fenómeno del cambio generacional y la existencia de muy diversificadas realidades estudiantiles es un

nech (2001) *Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós. Son de interés las portaciones de M. Edwards «Los estudiantes protagonistas olvidados en la construcción del EEES» y la de J.M. Sunyer Martín «Estudio de la evolución de la atmósfera de una clase universitaria», en el IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, 2006. Finalmente, vale la pena citar el Informe del Secretario General de la ONU de 2005: *Informe la Juventud Mundial. 2005. Los jóvenes hoy y en 2015*.

2. C. Freixa (2006) «Ser jove: avui, ahir, demà» En *Joves i Valors. La clau per a la societat del futur*. Barcelona: Fundació «La Caixa», 40-67.

hecho que pide hoy una reflexión renovada y generalizada. Conviene abrir el debate sobre la significación otorgada por los estudiantes al estudio. Quizás así comencemos a clarificar a qué se debe y cómo debemos abordar el predominio de una concepción instrumental y utilitarista del estudio sobre otra más substantiva, más centrada en el afán de saber, en la voluntad de comprender, y en la autorregulación de los procesos de aprendizaje o por qué motivos se dan hoy tan elevados índices de absentismo y abandono académico.³

Con más frecuencia de la deseable, se puede comprobar cómo el estudio es también una actividad parcelada. Sin embargo, debe ser visto, también, como una categoría social objetiva, que trasciende a los individuos. La pregunta esencial es la del «sentido del estudio», oficio o actividad esencial del estudiante, como instrumento de autorrealización, al servicio de un proyecto personal y autónomo, y como elemento dotado de un potencial colectivo capaz de transformar la cultura y de facilitar, a largo plazo, el progreso de una sociedad que plantea las cosas (esa es, precisamente, la paradoja) a corto plazo. Creo que somos muchos los que estamos con la autora al pensar en un modelo de estudiante activo, crítico, opuesto a la pasividad, comprometido con las exigencias del estudio y de su propio proceso de aprendizaje, que no deje dormirse en sus laureles a un profesorado instalado en sus rutinas e inercias de siempre. La realidad, sin embargo, acostumbra a estar lejos de eso. El libro viene a reforzar, con nuevas y sólidas ideas, convicciones de antigua raigambre en la tradición universitaria, sin añoranza de generaciones pasadas, cuyo supuesto esplendor no pasa de ser un elemento del imaginario colectivo.

Compartimos plenamente la idea de la autora cuando afirma, con rotundidad, la importancia de los significados que profesores y alumnos damos a los aprendizajes. Efectiva-

3. B. Albaigés (dir), V. Sistó y J.A. Román (2003) *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Presidència, Secretaria General de Joventut. I. Miró y D. Ortiz (2001) *Treball, valors i canvi. Les ruptures en la precarietat...* Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Presidència, Secretaria General de Joventut. Aunque queda ya lejos en el tiempo vale la pena recordar, en este momento, la tesis doctoral de M. Latiesa (1992) *La deserción universitaria*. Madrid: CIS, n. 124.

mente, como ella misma subraya, el estudio es una actividad personal, construida y organizada socialmente. Son dos vertientes de un mismo fenómeno, que corren, de hecho, en paralelo. El estudio está inmerso en una tupida red de fenómenos sociales, en cambio constante y rápido, en «la cultura del nuevo capitalismo». Viendo así las cosas, puede decirse que no resulta fácil ser un «buen estudiante» en una cultura dominante cada vez más superficial y consumista. Me permitirán citar, llegado a este punto, a R. Sennett: «tal vez la rebelión contra esta cultura debilitada constituye nuestra próxima nueva página de la historia».⁴ Este creo que es el reto al que apunta este libro. Se impone interpretar con lucidez lo que está pasando en nuestras aulas universitarias, saber escuchar la voz de los estudiantes e interpretarla a la luz de los acontecimientos en que hoy vive inmersa la universidad. El libro de Núria Giné invita a hacerlo y sugiere la manera de llegar a las cuestiones centrales del problema, dejando que hablen los estudiantes con voz propia.

El estudiante aparece, en el primer capítulo del libro, como sujeto central del proceso de aprendizaje. Un sujeto con una voz complementaria de la del profesorado, poseedor de un conocimiento autorizado, formalizado y habitualmente visible. En su reflexión, la autora analiza el espacio de encuentro interactivo entre estudiantes y profesores, desde un serio esfuerzo de fundamentación pedagógica y didáctica, en la que se presentan resultados de investigaciones sobre la opinión de los estudiantes respecto de los componentes que favorecen el aprendizaje (capítulos segundo y tercero). Son nueve las categorías que, en el cuarto capítulo, centran la exposición sobre los componentes que favorecen el aprendizaje del alumnado. Es el punto central de la obra.

El quinto capítulo se dedica a las «tres grandes concepciones estructuradoras del discurso de los estudiantes». Se trata, nos dice la autora, de elementos que «aparecen reiteradamente y que agrupan innumerables anécdotas, situaciones, sueños, intereses...» expresados por los alumnos. Son el proyecto formativo personal, la autonomía y la formación en

4. R. Sennett (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, pág. 167.

competencias. Sobre cada uno de ellos se presenta el razonamiento del alumnado y de los grupos de discusión, en una exposición sugestiva y directa.

La obra recoge y desarrolla, en gran parte, la investigación de su autora con motivo de su tesis doctoral. Estoy convencido de que ponemos a manos del lector un libro que mantiene un difícil equilibrio. Por un lado, la fundamentación teórica y el rigor metodológico del campo disciplinar del que procede la autora y, por otro, la descripción fresca y viva de lo que dice la voz de los estudiantes acerca de los factores que favorecen sus aprendizajes. Queda a manos del lector, en función de los diferentes intereses que pueda tener cada uno en su propio contexto académico, establecer un itinerario u otro de lectura. Sea cual fuere el orden escogido, la lógica y la coherencia de la obra bien seguro que invitará a hacer una lectura íntegra y reposada del libro.

SALVADOR CARRASCO CALVO
Instituto de Ciencias de la Educación.
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Para mí, si os pusierais a estudiar los de vuestra Facultad, de Pedagogía y mirar de elaborar una especie de esquema de acción y de selección [para la docencia y el aprendizaje], sería genial.

ALBERT, estudiante de la UB

Una obra que, como la presente, aborda el aprendizaje en la universidad no puede dejar de constatar que la misión fundamental de la función docente universitaria es conseguir que los estudiantes aprendan. Complementariamente, cabe también destacar que el proceso de aprender no es algo simple y lineal, sino que más bien se trata de un fenómeno complejo y sistémico. Complejo porque intervienen dispositivos, procesos y agentes diversos; sistémico porque la modificación y diversificación de cada uno de ellos afecta el conjunto.

En este marco cabe explicitar que, mientras se asume una concepción global y sistémica de la actividad de enseñanza-aprendizaje –dentro de la cual la etapa interactiva, o aquella que comparten profesores y estudiantes, se contempla desde una perspectiva ecológica o interdependiente–, este libro aborda con detenimiento, desde la opinión estudiantil, el proceso didáctico y los componentes de éste que favorecen un aprendizaje mayor y de más calidad en la universidad actual.

La opinión estudiantil reviste gran relevancia porque el o la estudiante, en primera persona, es el sujeto del verbo

«aprender»; ello complementado porque, al estudiante universitario, se le reconoce capacidad de discernir, de responsabilizarse y de actuar con criterio. Este libro presenta la posibilidad de conocer, en primera persona, las condiciones en que las y los estudiantes perciben que aprenden. Mientras el potencial de esta aproximación al aprendizaje universitario está en la importante fuente de información que representa su voz, el límite radica en una posible visión sesgada por el colectivo estudiantil.

Contra la posible reticencia a aceptar, a pesar de ello, la autoridad del saber de los y las estudiantes, cabe señalar cómo numeroso profesorado ha desarrollado, hasta el momento, una interpretación propia (también desde su punto de vista) del proceso de enseñanza-aprendizaje; y lo han hecho también, por su lado, expertos, administración, sindicatos, etc. En este sentido, tras remarcar la importancia de que el profesorado universitario conozca el parecer del alumnado a quien se dirige su tarea docente, cabe destacar, por un lado, la relevancia y autoridad propia de la aportación de los estudiantes y, por otro lado, que dicha aportación puede servir para complementar el saber proveniente de otras fuentes.

En las páginas siguientes, se trata el aprendizaje estudiantil en la etapa interactiva con detenimiento porque, en definitiva, todo el dispositivo didáctico –desde los planes docentes, la asignatura, el trabajo colaborativo del profesorado, la selección de contenidos... hasta la disposición de aula o los ejercicios que se proponen a los estudiantes– tiene su finalidad en la apropiación, por parte del estudiantado, de determinados conocimientos científicos.

La potencialidad de este abordaje reside en la centralidad del tema y en el hecho de que la disposición didáctica está en manos del profesorado y, por lo tanto, puede mejorarse a partir de su conocimiento. Su límite radica en una posible lectura restrictiva, pues algunos pudieran pensar o expresar: ¿«sólo» el aprendizaje estudiantil?... y, entonces ¿dónde están los contenidos a aprender?, ¿y la formación docente?, ¿y la profesionalización del profesorado universitario?, etc. Frente a esta lectura restrictiva cabe, tras reconocer la importancia de cada uno de estos elementos, justificar el enfoque porme-

norizado de una parte del marco global (pues a muchos de los restantes elementos habrá que referirse de forma más o menos profunda), y hacerlo usando las palabras de Pascal cuando afirma «Como todas las cosas son causa y efecto, agente y paciente, mediatas e inmediatas, y como todas se mantienen por un vínculo natural e insensible que liga las más lejanas y las más diversas, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer particularmente las partes» (Morin, E.; 1995: 107, 144; 2001: 28).

Sin olvidar este enfoque holístico, la mirada del estudiante contempla con detalle los elementos o componentes que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos componentes son de diversos tipos, desde los que atañen al dispositivo didáctico (contenidos de aprendizaje, tipos diversos de conocimientos, tiempos disponibles y necesarios, espacios, gestión de aula, etc.), pasando por los que se refieren a procesos implicados (de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación), y terminando por los que se refieren a agentes intervinientes o interesados en el hecho de aprender (como son el profesorado, los y las estudiantes o las personas interesadas en el estudio del fenómeno de aprendizaje).

Para ayudar a los y las estudiantes a aprender más y mejor, conviene preguntarse qué es lo que facilita los procesos de aprendizaje de las y los universitarios. El profesorado precisa investigar, observar y analizar en qué situaciones, en qué contextos y mediando qué tipo de actividades o tareas didácticas, el alumnado universitario aprende más y mejor. Sólo incrementando nuestro conocimiento sobre esta cuestión podremos buscar estrategias de enseñanza y de acompañamiento de los y las estudiantes que faciliten un aprendizaje mayor y de más calidad.

En la universidad actual, con la excusa del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de Educación Superior, se ha empezado a hablar seriamente de aprendizaje y no sólo de enseñanza. Ciertamente, mientras que la convergencia europea se puede ver como un fenómeno coyuntural, la necesaria y aplazada reflexión sobre la tarea docente universitaria que oriente los cambios requeridos para enseñar a nuevas generaciones de estudiantes es fundamental. Entendiendo, seguramente, que un fenómeno de cambio como el

que representa la convergencia con Europa puede quedarse en la superficie o abordar lo fundamental, «una amplia mayoría de instituciones consideran las reformas de Bolonia como una oportunidad de reflexión y revisión de su propia oferta de docencia, y creen que éstas [reformas] han servido para ayudar en el proceso de catalización de las reformas internas de sus currículums y docencia. Esto ha llevado, a menudo, a una planificación más racional de las ofertas de cursos: con la eliminación de los cursos redundantes o duplicados, e incluso con un rediseño completo de los currículums vinculados con la introducción de una enseñanza y un aprendizaje centrados en el estudiante» (Reichert y Tauch, 2005: 39).

Cabe notar sin embargo que, mientras se propone focalizar la atención en el proceso de aprender del alumnado universitario, a menudo parece olvidarse que ello debería conllevar dar la oportunidad a los y a las estudiantes de hacer oír su voz sobre cuáles creen que son los elementos que favorecen su proceso de aprendizaje. A este abordaje responde el proceso de investigación en que se fundamenta la presente obra, y que da voz a los y las estudiantes de la Universidad de Barcelona, que son llamados a expresarse a través de grupos de conversación.

Los cuatro aspectos señalados hasta aquí (opinión estudiantil, aprendizaje, componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y contexto universitario) han de ayudar, en definitiva, al profesorado universitario a reflexionar sobre su función docente y a apuntar posibilidades de mejora, que con total seguridad necesitarán de ajustes o adaptaciones a cada aula, a cada asignatura, a cada grupo de estudiantes; pero que, en los aspectos esenciales o nucleares, resultan sumamente interesantes, por cuanto representan criterios generales o puntos de partida para una reflexión en profundidad. De la misma manera, la obra puede generar debate y reflexión en los entornos estudiantiles respecto de cómo se percibe, entre el colectivo de estudiantes, su función en la universidad (o «el oficio de alumno», como lo ha denominado Perrenoud –1996–).

Con este doble interés de promover la reflexión y la mejora en la universidad, tanto entre el colectivo de docentes, como

entre el colectivo estudiantil, la obra se estructura en torno a los siguientes temas:

- En primer lugar se reflexiona sobre el papel que se debería dar a las y los estudiantes universitarios como sujetos poseedores de conocimiento sobre lo que les ayuda a aprender y se trata sobre las características de la relación formativa entre docentes y discentes. En este capítulo 1 se presenta también, de manera sintética, el proceso metodológico seguido para acceder al conocimiento y a la voz del estudiantado.
- A continuación, en el capítulo 2, se exponen los resultados de las investigaciones respecto de cuáles son los elementos para aprender más y mejor desde el punto de vista del alumnado universitario.
- En el capítulo 3, estos elementos se organizan y estructuran alrededor de tres ejes o concepciones nucleares que pueden ayudar a establecer vías para la mejora de la acción docente en la universidad. Estas vías se apuntan en el capítulo 4.

Cabe señalar que los contenidos que se desarrollan en este libro corresponden en gran parte a la tesis doctoral presentada por la autora en enero de 2004, dirigida por el doctor Vicenç Benedito. A él le agradezco su acompañamiento, estímulo y apoyo entonces y ahora, como también merecen mi reconocimiento Artur, Lluís, Agnès y Maria, y todos y todas las estudiantes que tan generosamente quisieron compartir su conocimiento conmigo y con la comunidad universitaria.

1. LA VOZ DEL ALUMNADO EN LA UNIVERSIDAD, ALGO MÁS QUE UN REQUISITO FORMAL

Con demasiada frecuencia, Bolonia es concebida aún esencialmente como un proceso de armonización de estructuras de las titulaciones. [...] Si bien los cambios en la duración de los estudios se pueden describir fácilmente, la cuantificación de su significado y de su impacto requieren de un análisis más exhaustivo y sofisticado: por ejemplo [...] **las implicaciones de un cambio pedagógico hacia el aprendizaje centrado en el estudiante.**

SYBILLE REICHERT Y CHRISTIAN TAUCH; 2005: 11

Las propuestas que se presentan en este libro abordan un aspecto nuclear y esencial de la reforma hacia la convergencia con Europa y, más allá de este contexto circunstancial, un *aspecto* nuclear y esencial de la enseñanza y del aprendizaje: **la focalización de la atención en el estudiante y, por lo tanto, en el aprendizaje.**

El proceso de investigación que se ha seguido para elaborar las propuestas es coherente con este enfoque, y centra la mirada en el estudiante y su aprendizaje. Por ello, la fuente de información son los propios estudiantes de la Universidad, en concreto de la de Barcelona, mientras que la metodología ha consistido en recoger la voz estudiantil, organizando al alumnado para que compartan su conocimiento a través de grupos de conversación o de discusión.

Esta opción asume tres premisas: en primer lugar, que los y las estudiantes en la universidad poseen conocimiento

sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (especialmente sobre el proceso de aprendizaje); en segundo lugar, que este conocimiento puede ser formalizado mediante el lenguaje; y, en tercer lugar, que el conocimiento estudiantil puede y debe informar de forma relevante la tarea docente.

1.1. LOS Y LAS ESTUDIANTES COMO SUJETOS CON VOZ PROPIA

Cuanto más analizamos las relaciones educador–educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente **narrativa, discursiva, disertadora**.

PAULO FREIRE; 1994: 71

La comunicación es central en educación. De hecho, tal y como afirma Perrenoud (1996: 145), «no hay ningún fenómeno social del cual se pueda hablar sin analizarlo desde este ángulo». Ciertamente, en los entornos educativos, en la práctica pedagógica, en las instituciones educativas y en la reflexión e investigación pedagógica, la comunicación a través de la palabra es una dominante. El hecho de constatar esta dominancia de la palabra no significa subestimar otros aspectos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: conviene no olvidar que, además de las cosas que «se dicen» o «se explican», hay también cosas que «se hacen», «se sienten» o «se viven» y que, sin duda, son o pueden ser de vital importancia formativa para profesorado y alumnado. Así, lejos de desestimar la importancia de la experiencia formativa en su sentido más complejo (constituida, por lo tanto, no sólo por aspectos verbalizados, sino también por cuestiones sentidas, percibidas, valoradas, integradas, transferidas...), lo que se constata es que el medio más habitual para vehicular el conjunto de esta experiencia formativa, en el ámbito universitario, es la palabra; y ello es aplicable tanto al profesorado como al estudiantado.

1.1.1. Los sujetos y las voces como expresión del saber personal

Profesorado y alumnado, en la universidad, aportan palabras en el proceso formativo. Los materiales didácticos (libros, vídeos, artículos, monografías, exámenes...) también están, mayoritariamente, basados en la palabra. Las interacciones que establecen alumnado y profesorado entre ellos (en relación con los materiales o no) de forma individual o colectiva cambian su visión personal sobre fenómenos, conceptos, criterios... en definitiva: hablando y escuchando es como unos y otros aprenden. Este aprendizaje, que no sólo es académico, se integra en la forma de ser de cada individuo y pasa a formar parte del bagaje de conocimiento que Clandinin y Connelly (1988: 40) denominan «conocimiento personal». Éste es el conocimiento que cada uno expresa de manera individual, y que se deja oír a través de la «voz» de cada persona.

1.1.2. No todas las voces se oyen igual

El estudiantado y el profesorado pueden compartir o no conocimiento personal respecto de los procesos de formación. En general, se puede considerar que el profesorado tiene muchas opciones para expresar su conocimiento personal. Lo puede hacer con otros profesores y profesoras, de forma individual o colectiva, sea en foros establecidos orgánicamente, o en otros espacios (seminarios, departamentos, equipos de trabajo, etc.) creados específicamente para compartir conocimiento de forma abierta y autónoma. Asimismo, el profesorado puede expresar su conocimiento personal a través de la investigación (como colaborador, como investigador, o como informante) o a través de la publicación de libros, artículos u otros documentos. Finalmente, la tarea docente del profesorado le da la oportunidad de compartir con el alumnado su conocimiento personal, sea colectivamente (conferencias, clases, seminarios, etc.) o individualmente (tutorías y conversaciones informales). El alumnado suele tener menos opciones para hacer oír su voz.

Se constata que los ámbitos de expresión del conocimiento personal de profesorado y de alumnado son muy diferentes

en número y en calidad: al profesorado se le reconoce, cada día más, que posee una voz audible y de interés y se le abren espacios de expresión; mientras que el alumnado, a pesar de tener este conocimiento personal, sólo lo puede expresar en caso de que el profesorado, con quien comparte el espacio de enseñanza-aprendizaje, quiera otorgarle la posibilidad de expresarse. Considerar el ámbito interactivo entre profesorado y alumnado (el aula, la tutoría, los seminarios...) como el «espacio ideal para la participación» del alumnado tiene connotaciones, al mismo tiempo, de punto fuerte y de punto débil. Es un punto fuerte porque brinda un espacio ordinario, cotidiano; se convierte en un punto débil porque las relaciones que se entablan en este espacio no siempre son participativas.

1.1.3. Las finalidades y los dilemas en la *comunicación didáctica*

¿Para qué se usa la palabra en el proceso formativo? La respuesta es casi obvia en el mundo educativo: para enseñar y para aprender los conocimientos pertinentes a la materia de aprendizaje; o sea, para la comunicación didáctica. Sin embargo, la sencillez de la respuesta no puede esconder el hecho de que múltiples factores interfieren en este proceso comunicativo, de entre los cuales no es desdeñable la diferencia en las finalidades, que son (si nos atenemos a las finalidades básicas de cada colectivo): enseñar en el caso del profesorado; aprender para el alumnado.

Respecto del profesorado, la finalidad de enseñar mediante la palabra se hace compleja por la peculiaridad que presenta la comunicación grupal, con heterogeneidad y diversidad de alumnos. Enseñar para generar aprendizajes va más allá de moderar o conceder palabras al estudiantado; ello sería relativamente fácil: «Todo sería evidentemente más simple si el profesor sólo tuviera el objetivo de mantener el orden y de reprimir toda comunicación no autorizada» (Perrenoud, 1999: 58).

Por su lado, los y las estudiantes (desde cuyas aportaciones se realizan las propuestas del presente libro) reconocen que, para muchos de ellos, lo más fácil es adoptar una postura pasiva, reproducir los apuntes e implicarse el mínimo

imprescindible. En Fabra y Domènech (2000: 74) una estudiante afirma que «Muchos vamos a clase a coger apuntes y si el profesor plantea algo, cuatro contestan y el resto es que vamos por los apuntes», mientras un segundo sintetiza «...a veces los estudiantes se basan en la ley del mínimo esfuerzo. Venimos predispuestos al rollo». Ciertamente es que así no se aprende realmente y, en cambio, el aprendizaje supone la finalidad básica del estudiante; de manera que la implicación activa, necesaria para aprender, sitúa al alumnado en una posición tan incómoda como a su profesorado.

Profesores y estudiantes se debaten, pues, entre lo fácil (dirigir autoritariamente el diálogo o tomar apuntes de forma pasiva, respectivamente) y lo complejo (sus finalidades: enseñar y aprender). Ello conlleva, para unos y otros, afrontar constantemente diversos dilemas. Perrenoud (1999: 59-67), propone once dilemas para la comunicación en el aula, que lo son tanto para el profesorado como para el alumnado. A título de ejemplo, algunos de estos dilemas son:

- a) **La palabra y el silencio:** ¿Cómo «controlar» (profesor) / «tomar la palabra de forma ordenada» (alumno), sin verse abocados a un intercambio estéril? Para enseñar en un grupo, es preciso gestionar el uso de la palabra y asegurar la existencia de silencio o silencios necesarios para que el alumnado pueda construir el propio aprendizaje; para aprender es preciso poder expresar las dudas, ideas, transferencias, significados... cuando estos surgen. Y estos momentos no siempre coinciden con los tiempos ni con los temas arbitrados por el profesorado para hablar.
- b) **La equidad:** ¿Cómo evitar que «hablen básicamente los alumnos que ya saben» / «se enrolen los de siempre»? Para enseñar, a menudo es preciso que el grupo participe (y el profesorado suele contar con alumnos incondicionales que toman la palabra), pero también que cada uno de los y las estudiantes pueda expresarse (especialmente aquellos que tienen más dificultades). Para aprender, es necesario sentirse interesado por el tema y poder hallar la ayuda adecuada a las dificultades personales; sin embargo, mientras algunos estudiantes (normalmente, los que ya saben) suelen tomar la palabra, otros (quizás los que más

necesitarían expresarse para aprender) callan, sea por timidez o por prevención ante el grupo. El docente necesita la participación de unos y otros para construir los conocimientos en grupo pero, a los primeros, no les puede pedir moderación en el uso de la palabra sin herirlos; mientras que, a los segundos, a pesar de necesitar su participación para ayudar al aprendizaje, tampoco puede pedírsela sin forzarlos. Por su lado, los y las estudiantes, según el rol que tomen, pueden sentirse superiores o aburrirse o sentirse marginados.

- c) **La norma lingüística:** ¿Cómo «corregir» / «ser correcto» sin perder el significado profundo de lo que quiere expresarse? Formar personas no significa atender sólo a lo que dicen, puesto que el estudiantado universitario tiene que cuidar también el estilo, la argumentación, la claridad, la estructura del discurso... y esto conviene enseñarlo. El estudiante suele «ir al tema», porque aprender significa conocer cosas nuevas, ampliar algunas que ya se saben... sobre un tema; las pocas o muchas interrupciones que el docente haga en su discurso para corregirlo formalmente pueden ser interpretadas, desde este punto de vista, como situaciones enojosas, que fragmentan sus ideas y que, por otro lado, lo ponen en evidencia ante los y las compañeras.
- d) **El conflicto:** ¿Cómo conseguir un debate tranquilo, que no sitúe a «profesorado» y «alumnado» en posiciones complicadas, sin llegar a una comunicación aséptica? Los docentes conocen la necesidad de que el alumnado se plantee dudas (conflictos cognitivos), pero a menudo creen que conviene que sea un conflicto tranquilo, sin pasiones, sin implicaciones personales, sin vencedores ni vencidos. El alumnado puede llegar a tomar una actitud constantemente a la defensiva y considerar que las aulas universitarias son lugares raramente protegidos donde, a diferencia de la vida, hay cosas que se pueden decir y cosas que no, a riesgo de ser tomado por conflictivo.
- e) **El error, el rigor, la objetividad:** ¿Cómo «dejar emerger representaciones falsas» / «expresar representaciones alternativas» sin perder tiempo para las enseñanzas-aprendizajes realmente valiosos? Aún suponiendo que los contenidos a desarrollar sean absolutamente objetivos, el pro-

fesorado es consciente de que el saber se fundamenta en conocimientos previos muy asentados, y que es importante que éstos afloren y se elaboren; pero a menudo son tan diversos en un aula que no se pueden abordar todos. El estudiantado acepta que hay un «saber reconocido», que es el que se ha de demostrar en el examen, pero no renuncia a sus ideas previas si no le es imprescindible, de manera que puede mantener dos concepciones opuestas (la ortodoxa y la propia) sobre un tema, sin aprenderlo realmente.

Los dilemas presentados (que se completan, hasta once, con otros seis)¹ muestran lo difícil que es mantener una comunicación real en el aula y, también, mantener una posición coherente entre lo que se persigue (finalidad) y lo que se hace (conducta). Y esta dificultad se incrementa si, además de las grandes finalidades que se presentan como hipótesis (enseñar-aprender), se añaden otras, reales o supuestas. Ciertamente, esta atribución de finalidades no es inusual: profesores y estudiantes expresan finalidades atribuidas al otro colectivo. En esta línea, no es difícil hallarse con afirmaciones de docentes universitarios que creen que sus estudiantes «van a aprobar, no a estudiar y a aprender; tienen poco interés por saber» (Gros y Romaña; 1999: 57) o alumnos que creen que «hay profesores que sólo están aquí por cumplir un expediente y cobrar un sueldo» o que «ellos entran en la Facultad para hacer investigación, no para dar clase» (Fabra y Domènech;

1. Los que restan son dilemas, quizás, más conocidos, y se refieren a: 1- Sobre el poder (¿cómo «ejercer» / «respetar» las relaciones de poder en la comunicación sin caer en eufemismos respecto de la autoridad del docente?); 2- Sobre los cuchicheos (¿cómo «implicar al alumno» / «implicarse personalmente» en el aprendizaje personal sin tener derecho a los comentarios informales?); 3- Sobre la privacidad (¿cómo «abordar al estudiante como persona» / «reservar un espacio personal» consiguiendo la implicación total en las actividades que buscan significado personal?); 4- Sobre el tiempo didáctico (¿cómo «canalizar» / «aprovechar» el tiempo didáctico sin perder el hilo conductor?); 5- Sobre la metacognición (¿cómo hallar un lugar o un tiempo para «regular» / «conocer» los significados y las características del proceso comunicativo?); y 6- Sobre la visibilidad y las mentiras (¿cómo «ser cauteloso» / «disimular» sin dejar de ser «comprensivo» / «honesto»?).

2000: 69). Parece obvio que, si se añaden estas finalidades atribuidas (considerándolas reales) a las dos principales, los efectos sobre la comunicación y sus dilemas se multiplican exponencialmente.

En la búsqueda de aportaciones estudiantiles para esta obra, se ha buscado solventar los dilemas expuestos dado que, por una parte, las finalidades del estudio se exponen claramente a los estudiantes al inicio de cada conversación y se debaten hasta llegar a compartirlas; por otro lado, el tiempo y el espacio utilizado no son didácticos, sino de comunicación abierta asegurando, además, la confidencialidad de las informaciones.

1.1.4. Los significados y los valores

El proceso de enseñanza-aprendizaje compartido por profesorado y alumnado revierte en la creación cotidiana de palabras (expresiones, frases, juicios...) cargados de significado por parte de las personas que lo viven. La palabra da sentido a una relación más o menos confortable entre las personas y se convierte en instrumento de regulación (y de autorregulación)² del proceso formativo y de las situaciones didácticas. Tanto la estimación del grado de confort en la relación personal como la valoración de los elementos a regular o autorregular en el proceso de enseñanza-aprendizaje llevan implícito el concepto de evaluación (de análisis respecto de una norma, de juicio de valores).

Una mirada a las situaciones cotidianas en el mundo universitario, permite reconocer de inmediato cómo esta atribución de valores, en base a sucesos relacionales y comunicativos, surge de manera fácil, espontánea, «normal».

2. Jorba y Casellas (1996: 19) definen la «Regulación en el sentido de adecuación de los procedimientos usados por el profesorado a las necesidades y dificultades que el alumnado halla en su proceso de aprendizaje, [...] autorregulación por el mismo estudiante de este proceso, con el fin de irse construyendo un sistema personal de aprender y mejorarlo progresivamente».

1.2. ESCUCHAR AL ESTUDIANTADO: DEL «DICEN QUE...» AL «HABLEMOS DE ELLO»

... el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos.

PAULO FREIRE; 1994: 80

Como premisa general, se acepta que el estudiante (genéricamente) siempre está presente en el ejercicio de la función docente. La mínima formulación de la finalidad básica de la docencia (educar, enseñar, formar, instruir...) lleva implícita la presencia del alumnado (¿a quién?). Pero quedarse en esta descripción tan exigua para argumentar la afirmación inicial puede resultar superficial; una revisión de la compleja figura del profesorado, desde las diferentes facetas que cubre (personal, docente, investigadora, institucional), aporta indicios de la consideración que para él tiene el alumnado:

a) Desde la faceta personal del profesorado

- Durante las **prácticas iniciales** (si se dan) y en su proceso de socialización, una de las necesidades fundamentales del profesorado es «pertenecer a la comunidad de profesores. Ser “*definidos como profesores por los alumnos* y ser aceptados como profesores por sus colegas”» (McNally, Cope, Inglis, Stronach; 1994: 229).³
- En las diferentes fases que conforman los **ciclos de vida** del enseñante (Huberman; 1989), los cambios en el profesor o la profesora lo son también en su visión respecto del alumnado. Huberman, Thompson y Weiland (2000: 64) recogen las palabras de un profesor, entrevistado por Peterson, que ejemplifican esta evolución:

Al principio de mi carrera, tenía una especie de relación con mis estudiantes como si fuera su *hermano mayor*. Más adelante, **esto cambió** hacia un tipo de relación más *paternal*. [Los estudiantes] me veían más como una persona y menos como

3. Citados por Bullough, R. V. jr. (2000: 104).

un profesor. Ahora, mantengo una *distancia mucho mayor* entre nosotros. Me he convertido en una persona más comprensible, pero al mismo tiempo soy un poco más riguroso con su comportamiento y con su trabajo.

b) Desde la faceta docente del profesorado

- Aceptando que el **conocimiento de la materia** se da por supuesto, el profesor o profesora tiene en sus manos la preparación de esta materia, su revisión para ser transmitida, la selección de contenidos nucleares... en definitiva: la *transposición didáctica*. En este proceso, la consideración de un «alumnado hipotético» ayuda a tomar decisiones, como lo ejemplifica este profesor universitario:

Yo lo veo esencial, para que no se le caiga el mundo [al estudiante], yo lo que creo es que se sienten apabullados [...] Historia del Pensamiento Económico con treinta temas; yo cuando lo vi, esto es imposible que lo lea, porque el libro tiene ochocientas páginas... es más formación y menos conocimientos. (Recogido en Álvarez Rojo; 2000: 238)

- Las **creencias y teorías pedagógicas**⁴ del profesorado, sean las que sean, contemplan también al alumno. Aunque conviene parte del profesorado universitario expresan su falta de conocimientos pedagógicos, se puede asegurar que están muy vivas las diferentes creencias y teorías privilegiadas por cada profesor o profesora; pero aquí no se quiere destacar la validez de cada opción sino que todas ellas contemplan al estudiante como referente importante, sea la que fuere esta opción (desde la más tradicional y transmisora, pasando por perspectivas

4. Marcelo (1987: 107), citando Wahlston, indica que creencia «es una declaración hipotética e inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase “creo que...” que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones» y Villar Angulo (1988: 103) define teoría como «una forma de dar sentido a una situación inquietante, de modo que nos permite hacer presión sobre un repertorio de hábitos de la manera más eficaz, e incluso más importante, modificar los hábitos e incluso renunciar a ellos completamente».

constructivistas, de orientación sociocultural, de tendencia sociolingüística, etc.).

c) Desde la faceta investigadora del profesorado

- El profesorado universitario puede referir su función investigadora, además de al desarrollo personal y a la aportación a la ciencia, a la mejora de la docencia (o buscando aquello que **necesita el alumnado**):

... nos ayuda a **enseñar muy bien** el hecho de estar implicados en proyectos de investigación; porque estás al día, porque estás trabajando en equipos que están actualizando el conocimiento en tu área y, quieras que no, el tipo de docencia no es la misma que si tú sólo transmites cosas que has leído o que conoces de segundas fuentes. (Recogido en Benedito; 2002: 69)

d) Desde la faceta institucional del profesorado

Benedito (1992: 53) indica que «la acción del profesor se desarrolla en el marco de una institución. El contexto organizativo de la misma ha de tener unas condiciones, ha de ser gestionado de una forma y ha de disponer y facilitar unos recursos de tal modo que el profesor pueda desarrollar su actividad de forma definitiva y estimulante». La visión de la Universidad como institución, su organización, la gestión y los recursos también son valorados por el profesorado respecto de su impacto en el estudiantado.

1.2.1. Un primer nivel de escucha: *dicen que...*

Si bien en todos los casos expuestos anteriormente, y desde sus diversas facetas de desarrollo profesional, el profesorado contempla y considera al alumnado universitario, es remarkable que siempre se refiera a éste en forma impersonal («*hay un hambre de tutoría*») o **en tercera persona**, sea para interpretar sus concepciones («*me veían más como una persona*»), sus deseos («*o que quieren es que les dicten la clase*») y necesidades («*tú no puedes cargarlos como los estamos cargando ahora*»); sea para hacerse eco de sus supuestas voces («*te puede decir «Mire usted, es que usted tiene que preguntar»*»).

Se puede considerar que éste es un «primer nivel» de escucha del alumnado, en el cual el profesorado, en relación a lo que le afecta, está dispuesto a oír / escuchar lo que le interesa, a poner en boca de un alumnado impersonal las palabras que, de entre todas las que oye pronunciar en la relación comunicativa académica, confirman las creencias y teorías propias. Por este motivo, cuando analizan el conjunto de aportaciones del profesorado sobre su docencia universitaria, Gros y Romaña (1999: 57) pueden indicar que los profesores y profesoras entrevistados «estaban tan centrados en su propia labor que hablaban largamente de ellos mismos y de su contexto de trabajo, y también de los alumnos, pero sobre todo *en función de sus propias preocupaciones discursivas y didácticas*».

1.2.2. Un segundo nivel de escucha: ¿qué dices?

Un «segundo nivel» de escucha del alumnado se acerca a sus voces directas, se podría decir que los escucha en segunda persona: ¿qué dices?, ¿cómo lo dices?, ¿es correcto, argumentado, lo que dices?... Fabra y Domènech (2000: 18) apuntan que «en rigor, no se puede enseñar nada sin haber escuchado previamente, tanto lo que saben como lo que quieren saber quienes van a ser enseñados sobre ese algo específico que ha de enseñarse». Por otro lado, diferentes enfoques actuales sobre el aprendizaje, de tipo constructivista (o cognitivo), sociocultural (o centrado en la comunidad), o dialógico (centrado en la comunicación), aceptan la importancia de la palabra en el aula, porque «si [...] el alumno adquiere el conocimiento en el contexto de un debate de aula en el que se expongan, se expliquen y se discutan diversas perspectivas, la representación del esquema del alumno incorporará una red más amplia y tupida de relaciones sociales y lógicas» (Nuthall; 2000: 85).

Conviene preguntarse si el hecho de que se considere importante que el alumnado hable (pregunte, exprese, participe, contraste...) implica también que se le escuche. Y, muy probablemente, la respuesta es que no siempre el estudiante es escuchado, aunque se le deje hablar; y ello porque, tal como

señala Perrenoud (1996: 153), en el entorno académico «el poder de decir y de mandar callar permanece terriblemente asimétrico» y, por lo tanto, esta palabra o voz usada para aprender determinados contenidos previstos por el profesorado, para seguir determinadas vías o secuencias en el aprendizaje diseñadas por el profesorado, tratando temas de un programa elaborado por el profesorado, organizada en torno a información (en formato de conocimiento) seleccionada y preparada por el profesorado... no es percibida por algunos estudiantes como una voz que se escucha en su particularidad, sino sólo en función de aquello que el profesorado necesita oír (para la enseñanza-aprendizaje) y quiere oír (para el aprendizaje-enseñanza); el profesorado, pues, tiene aún el control de la palabra y es, por lo tanto, el único a quien (sin duda) hay que escuchar. Elliott (1995: 254) ilumina esta situación de una manera ejemplar, refiriéndose a la situación problemática de un aula, producida por la falta de debate sobre unos textos especialmente seleccionados por ser controvertidos:

Estuve observando una sesión y me di cuenta de cuál era el problema que tenía el profesor para hacer que los alumnos dialogaran sobre el material que les había entregado de antemano al efecto. Más tarde, entrevisté a algunos de ellos, en ausencia del profesor, y les pregunté por qué no habían discutido el material. Ellos respondieron: «No nos gusta». Entonces les pregunté: «¿Por qué?» A lo que respondieron «No estamos de acuerdo con este material». Tras un momento para recuperar mi compostura, les indiqué que esto era bueno, y que por qué no expresaban su desacuerdo en la situación de grupo. Los estudiantes me miraron como si desconociera por completo la vida en las aulas. Dijeron «Porque cuando los profesores te dan información, esperan que la aceptes». Todo quedó aclarado. Su experiencia de escolarización les había enseñado que los profesores representan la información como conocimiento.

La imagen que propone Martínez Rodríguez (1995: 102): «*paternalismo didáctico*: todo por el alumno pero sin el alumno» puede ayudar a sintetizar de manera gráfica este tipo de relación entre profesorado y alumnado.

1.2.3. Un tercer nivel de escucha: *hablemos de ello...*

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino **A con B, con la mediación del mundo.**

Paulo Freire; 1994: 108

Existe además un nivel de escucha auténtico, en el que la voz del alumnado tiene real importancia, como la voz del profesorado. Freire nos obsequia con la magnífica «imagen» que encabeza este apartado (la educación auténtica se hace *A con B*, con la mediación del mundo) y, desde su *pedagogía del oprimido*, contempla el diálogo verdadero (y, por tanto, la verdadera escucha del alumnado) como una cuestión imprescindible para la transformación del mundo y para la propia formación como ser humano:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es «pronunciar» el mundo, es transformarlo. [...] Por eso, **el diálogo es una exigencia existencial.** Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (Paulo Freire; 1994: 100-101)

Brockbank y McGill (2002), desde el contexto universitario, parten de las finalidades de la enseñanza superior⁵ y se fijan especialmente en la finalidad de desarrollar la capacidad crítica de los y de las estudiantes (op. cit: 64). Por este motivo tienen en gran consideración la escucha del alumnado, entre otros aspectos que favorecen el *aprendizaje crítico reflexivo*, que:

5. Mountford; 1966 (citado por Bricall; 2000: 175) afirma que «La Universidad espera que al final de sus cursos sus estudiantes no sean sólo capaces de comprender el alcance y la significación de lo que ya se conoce dentro de su propio campo, sino que sea receptivo a lo que es nuevo, muestre interés por descubrirlo, muestre la habilidad para enfrentarse, y –sobre todo– sea capaz de trabajar de forma autónoma con confianza».

... se alimenta con las relaciones entre profesor y alumno, alumno y alumno, y entre ambos y el tema de estudio. Describimos la **relación óptima de aprendizaje** como mutua, abierta, estimulante, contextualmente consciente y caracterizada por el **diálogo**. (Anne Brockbank e Ian McGill; 2002: 169)

Los mismos autores ofrecen una serie de propuestas para que las personas que hablan no sólo sean oídas, sino también escuchadas. Algunas de estas propuestas se refieren a:

- La **atención** y la escucha precisas. Afirman que «la atención se refiere al modo en el que podemos estar física y psicológicamente con nuestro interlocutor en el contexto del grupo» (op. cit.: 202) y proponen algunos requisitos (mirar a la cara, postura corporal, conducta relajada...).
- La **escucha activa** o eficaz, como un proceso de doble dirección, que involucra emisor y receptor y «supone escuchar a toda la persona y no sólo las palabras que pueda estar utilizando en el nivel del intelecto» (op. cit.: 207).
- La **reflexión retrospectiva**, por la cual «el oyente responde al hablante con el fin de clarificar y confirmar que lo recibido por el oyente es un reflejo preciso de lo comunicado por el hablante. Se facilita el diálogo cuando un oyente activo afirma y confirma la aportación del hablante» (op. cit.: 209).

En los estudios que informan el presente libro se tiene la voluntad de que la voz del alumnado sea **realmente escuchada** como una voz propia, que habla como protagonista, sobre cuestiones que conoce, y que se incardina en una relación mutua investigadora-alumnos, abierta, contextualmente clara y con finalidades transparentes y compartidas; y caracterizada por un diálogo atento, con escucha activa y reflexión retrospectiva.

1.3. EL ALUMNADO COMO POSEEDOR DE CONOCIMIENTO

Los esfuerzos para mejorar la docencia universitaria son imprescindibles, y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje (y de los elementos que pueden favorecer o di-

ficular estos procesos) va a ser una ayuda importante para esta mejora. Desde la perspectiva de la presente obra, una pregunta pertinente para formularse es: los y las estudiantes, ¿pueden hacer alguna aportación sustantiva a este análisis para la mejora?, es decir, ¿pueden hacer alguna aportación esencial, que no se considere accidental, anecdótica, dependiente...?

- a) En primer lugar, parece indiscutible que el alumnado es parte implicada directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los y las alumnas, pues, conocen de primera mano, por lo menos, una parte de este proceso. Sin renunciar a una visión sistémica⁶ del proceso de enseñanza-aprendizaje, es lógico considerar que el conocimiento de esta «parte» estudiantil ha de contribuir necesariamente a un mejor conocimiento de la totalidad.
- b) En segundo lugar, conviene reseñar que este conocimiento que posee el alumnado ha sido reconocido desde las prácticas investigadoras. Los estudios centrados en la institución universitaria en los últimos tiempos se han incrementado, por la confluencia de dos líneas de interés creciente: institución universitaria y evaluación. En el marco de la evaluación de la actividad universitaria, el alumnado se tiene en cuenta de manera especial porque «los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia y, de igual forma, están en una posición única para juzgar la calidad del curso y de la preparación del profesor» (González Such; 1998: 51); además de ello, el mismo autor (1998: 48) señala que «la evaluación del profesor por parte de los estudiantes es una práctica común en infinidad de Universidades de todo el mundo y ha pasado a ser una de las fuentes de información más importantes sobre los docentes de las empleadas». Así, pues, las aportaciones

6. Morin (2001: 119) enuncia el «principio sistémico u organizacional, que enlaza el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo según la afirmación de doble sentido indicada por Pascal: “Hallo imposible conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer particularmente las partes.” La idea sistémica, que se opone a la idea reduccionista, es que “el todo es más que la suma de las partes”».

estudiantiles se consideran valiosas desde el campo de la investigación educativa universitaria.

Si se acepta, según lo expuesto hasta ahora, que el alumnado universitario posee conocimiento respecto de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y que este conocimiento es reconocido por la comunidad investigadora, queda entonces otra cuestión para plantearse: ¿qué tipo de conocimientos se le reconocen al alumnado?

1.3.1. Conocimiento del alumnado universitario

Recorriendo las aportaciones de diversos autores y autoras, se denota que el conocimiento que se le supone al alumnado sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje es:

- a) **Referencial.** Conocimiento del propio proceso académico respecto de (o en referencia a) lo que se espera de él o de ella como estudiante. Permite al alumnado autorregularse y autoevaluarse; autorregularse en el sentido de ajustar las tareas académicas según sus habilidades, intereses, capacidades, conocimientos previos, disponibilidad, etc., y según las demandas del profesorado, la materia o los planes de estudios; autoevaluarse o poder indicar en qué medida el resultado obtenido personalmente se acerca a lo esperado.
- b) **Experiencial.** En la medida que los y las estudiantes son los que, junto con el profesor o profesora, integran el grupo-clase, se puede decir que son los únicos que, acompañados del docente, «viven» o experimentan la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la normalidad (lo que no ocurre, por ejemplo, en presencia de un investigador externo) e integrándose completamente. Mateo (2000: 107) indica que, entre las investigaciones que buscan este tipo de conocimiento del alumnado, «uno de los argumentos más utilizados para justificar su inclusión se centra en que ellos [los estudiantes] son los consumidores primarios de los servicios del profesor.» Por el hecho de tratarse de conocimientos del alumnado relativos a su experiencia, el mismo Mateo indica que «la mayoría de los

investigadores admiten restricciones en la recogida, en la interpretación y en el uso de la información proporcionada por los alumnos».⁷

- c) **Del oficio.** El alumnado universitario conoce cuáles son las habilidades, estrategias, valores, condiciones de éxito, etc. que comportan el contexto y la cultura universitarios;⁸ se podría considerar que este conjunto de saberes configura lo que Perrenoud (1996) denomina el «oficio de alumno». A su vez, cada estudiante universitario tiene intereses propios y finalidades, disponibilidad más o menos elevada y prioridades, de las que suele ser consciente, y que inciden en el uso y la selección que realiza de entre las condiciones que comporta ser alumno universitario.

Según se mire, estas adaptaciones personales con relación al oficio, se pueden considerar como picardías que aprovechan las rendijas del sistema (ir a mínimos, hacerse notar...) o como opciones autónomas correspondientes a su condición de **persona adulta**.⁹

- d) **De usuario.** Se basa en la concepción del estudiante como consumidor, usuario, cliente... de un servicio educativo que le proporciona la universidad. En este sentido, se considera que el conocimiento del alumnado es básicamente de carácter valorativo (opinión) o de grado de satisfacción. Carreras (2004) indica que, para la evaluación de la docencia, la «estrategia habitualmente utilizada por las universidades españolas se ha basado mayoritariamente en la fuente de los alumnos y las encuestas de opinión». A menudo, el conocimiento estudiantil que la investigación busca desde esta perspectiva, se limita a los campos que interesan al investigador o al tema de estudio; por ello se

7. Es de suponer que estas restricciones se dan también en el caso de relatos o aportaciones experienciales del profesorado, pues tienen el mismo cariz vivencial.

8. Gros y Romañà (1999: 58) enumeran 15 características del «buen alumno», entre las cuales: hacer bien los exámenes, amor por el estudio, iniciativa, hacer buenas preguntas, interés por entender más que por tomar apuntes...

9. Zabalza (1992: 36), por ejemplo, propone que la universidad reconozca estos saberes del alumnado y su condición adulta, y deriva de ello «la necesidad de arbitrar sistemas de participación y opcionalidad».

usan encuestas o cuestionarios que limitan la temática, de manera que el conocimiento estudiantil aparece como un saber parcelado o segmentable, que el alumnado puede usar aisladamente (según si el «tema» a valorar es, por ejemplo: la docencia, los servicios administrativos o el grado de profesionalización de la carrera).

Sin embargo, no es difícil darse cuenta de que el saber de cada alumno es difícilmente aislable de concepciones personales más amplias relacionadas con finalidades propias e institucionales; valores asociados de tipo social, cultural o económico; grado de conocimientos previos; etc. Por este motivo, algunas investigaciones, como las que nos ocupan en esta obra, usan otras técnicas, como las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, los relatos, etc., intentando abordar un saber del alumnado que se considera **global, complejo, holístico...** donde las diferentes visiones toman significado según el conjunto, mientras que el conjunto se puede considerar como una configuración criterialmente articulada de cada una de las visiones parciales.

1.3.2. Saber sabio y saber del sentido común

Perrenoud (1999: 141) aporta una interesante reflexión sobre la distinción del saber, dependiendo de su estructuración interna, sus fuentes y su objeto, y que puede explicar el escaso reconocimiento que tiene el saber del alumnado. El autor remarca que el conocimiento es *representación* (idea) de la *realidad* (cosa) y señala cómo «saber» y «conocimiento» son usados comúnmente como sinónimos. Seguidamente, realiza un minucioso recorrido para hallar las diferencias reales entre lo que se acepta como saber «de los sabios» (¿quizás el que se supone que poseen sólo los investigadores y los profesionales de la educación?) y el saber «del sentido común» (¿quizás el que se le supone al estudiantado y al profesorado «práctico»?). Los tres puntos de inflexión más destacados de este recorrido son:

- a) El saber sabio no es sólo saber científico. Además del uso de un método científico (con gran abanico de posibilidades), otras características que se le suponen (axiológico,

normativo) tienen presencia heterogénea en los diferentes ámbitos de conocimiento y, además, muchas veces están presentes, también en el saber del sentido común.

... bastantes saberes sabios no se basan en el método científico, sino en diversas formas de erudición, en procesos de sistematización, de formalización, de acumulación, de confrontación, de organización, de clasificación de conocimientos especializados que no provienen ni del laboratorio, ni del estudio de campo. Algunos, actualmente, como la filosofía, la crítica literaria, el derecho, la estética [...] orientan, en parte, sobre sistemas de valores o normas éticas, estéticas, jurídicas... (op cit: 142)

Los y las estudiantes universitarios tienen saber acumulado, confrontado y orientado a la acción (conocimiento **del oficio**), pero también tienen conocimientos referidos a sistema de valores y normas (conocimiento **de usuario**).

- b) Tanto el saber sabio como el saber del sentido común se fundamentan en algún tipo de experiencia.

... los saberes sabios se basan en alguna forma de experiencia, sea una experiencia muy alejada de la vida cotidiana, producida en laboratorio o filtrada por los métodos de observación y de encuesta. (op cit: 143)

El alumnado universitario posee conocimiento **experiencial**.

- c) El saber sabio y el saber del sentido común no se pueden diferenciar por la naturaleza del objeto. Puesto que hay objetos (extremadamente pequeños o extremadamente grandes, por ejemplo) que no son accesibles sin dispositivos especiales, se podría pensar que esta diferencia es esencial. Sin embargo, también hay facetas de la realidad que el saber sabio no ha abordado y sobre las cuales existe saber del sentido común o, quizás, se dan saberes sobrepuestos o complementariedad de ambos saberes.

... muchas facetas de la realidad son, simultáneamente, objeto de representaciones sabias y de representaciones comunes, en razón de ignorancia mutua, de oposición o de complementariedad, según el caso. (op cit: 144)

Los alumnos y alumnas universitarios poseen conocimientos complementarios y/o sobrepuestos al saber pedagógico, pues tienen conocimiento de tipo referencial y pueden, por ejemplo, contrastar su propio proceso de aprendizaje con los contenidos a aprender que conocen por documentos o a través del profesorado, y con el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo en el aula.

Si se acepta que ni la metodología, ni la orientación a la acción, ni la referencia a valores, ni la consideración de la experiencia, ni (finalmente) la naturaleza del objeto son aspectos clave que diferencian el saber sabio del saber del sentido común: ¿cuál puede ser la causa de su consideración tan diferente? La respuesta se halla, quizás, en tres características que sólo posee el saber sabio: «Legitimidad, codificación, publicidad». (op cit: 144)

1.3.3. Saber autorizado, formalizado y visible

No parece aventurado creer que el alumnado universitario posee conocimientos; tampoco sería difícil aceptar que, además de construir y acumular este saber, el estudiantado sea capaz de relacionar, referenciar y transferir los constituyentes de su saber a un corpus teórico y vivencial más amplio (referentes sociales, culturales, epistemológicos...). Aun así, parece que no es suficiente para conseguir que este saber sea apreciado. ¿Cuál es la diferencia fundamental entre el saber sabio y el saber de los y las estudiantes?

- a) La legitimidad. Los y las estudiantes no son reconocidos como personas con capacidad para producir saber pues, a diferencia de instituciones o personas de reconocido prestigio, no tienen la formación, las tecnologías, la metodología... requeridas y desarrolladas por el saber científico.
- b) La codificación. Los saberes sabios tienen un grado de codificación mayor que los saberes del sentido común, en razón de su sistema de producción, de validación y de formulación. Los y las estudiantes, a pesar de que poseen códigos y referentes propios, no tienen una organización

fuerte que les permita alcanzar el grado de formalización que legitima los saberes sabios

- c) La publicidad. Los y las estudiantes, en parte debido a las dos condiciones anteriores, disponen de medios de publicación y difusión periféricos y, por tanto, poco visibles porque cuesta encontrarlos, están limitados a núcleos reducidos, tienen formatos poco atractivos, etc. La pregunta es: ¿la marginalidad de los saberes del alumnado se debe a su falta de reconocimiento por la comunidad científica o, quizás, la escasa visibilidad de sus conocimientos es lo que afecta a su falta de reconocimiento?

Contra estas tres características del saber sabio, existen tres condiciones paralelas que podrían caracterizar el saber del sentido común. Los requisitos de este saber están en el hecho de ser un conocimiento autorizado, formalizado y visible. Los y las alumnas a quien se recorre para informar esta obra se considera que poseen ese saber.

- a) **Autorizado.** Además de la necesaria legitimidad (nadie mejor que un estudiante para saber lo que siente un estudiante), en nuestro caso se considera que el alumnado universitario tiene suficiente autoridad para desarrollar saber en torno a un proceso (el aprendizaje) que le es propio.
- b) **Formalizado.** Los códigos que usan habitualmente los y las estudiantes son suficientemente inteligibles pues, de hecho, entre ellos se entienden perfectamente. En nuestro caso, el proceso de recogida de datos a través de la voz estudiantil, acompañado de la revisión conjunta (investigadora-estudiantes) de los criterios de articulación de conocimientos, confieren a su aportación el grado necesario de formalización.
- c) **Visible.** Los saberes de los y las estudiantes son visibles, muestra de ello es que muchos profesores se refieren a él al tomar sus decisiones. Además, los saberes que se recogen en el estudio estarán a disposición de la comunidad universitaria (de los propios estudiantes, del profesorado docente e investigador, de los cargos académicos, de la administración) a través de esta publicación; sólo se precisa que, además de ser visibles, la comunidad universitaria quiera contemplarlos y no los considere, por ejemplo, «utópicos».

... mientras que el énfasis de Bolonia sobre las vías de aprendizaje flexible y sus resultados era ampliamente apreciado (es decir, en concreto el hecho que «asume que los estudiantes son adultos capaces de hacer elecciones»), estas elecciones flexibles resultaron imposibles por falta de recursos y de aulas. Se consideraba, por tanto, que las metas de la reforma ofrecían un gran potencial para la mejora de la calidad, pero que eran utópicas. (Sybille Reichert y Christian Tauch; 2005: 44)

1.4. LA ETAPA INTERACTIVA DEL PROCESO FORMATIVO: UN ESPACIO DE ENCUENTRO ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO

Desde el **punto de vista estratégico**, todos los aspectos de un acto educativo pueden considerarse problemáticos: su propósito, la situación social que reproduce o sugiere, su manera de crear o limitar las relaciones entre los participantes, la clase de medio en que opera (pregunta/respuesta, recitado, simulación, juego, memorización) y la clase de conocimiento a que da forma (conocimiento de un contenido, apreciación, destreza, aptitud constructiva o reconstruktiva, entendimiento tácito).

WILFRED CARR Y STEPHEN KEMMIS; 1986: 56

La etapa interactiva es el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual profesorado y alumnado trabajan juntos, con la intención de que se produzcan aprendizajes. El estudiantado conoce de primera mano esta etapa, pues la comparte. De manera que su saber y su voz se refieren prioritariamente a este momento de la función docente porque, aunque el alumnado puede inferir aspectos relativos a la etapa preactiva (por ejemplo, si el profesorado elabora o no rigurosamente su programación) y a la etapa postactiva (por ejemplo, si el profesorado evalúa o no en equipo colaborativo), sólo se declara y reconoce autorizado para realizar aportaciones en lo que se refiere a su conocimiento directo, es decir: a la etapa interactiva, sea ésta realizada en el aula o en tutorías, seminarios, laboratorios, etc.

Si ahora nos fijamos en el proceso formativo desde el punto de vista del aprendizaje –es decir, del alumnado– vemos

que, dentro de la etapa interactiva, se distinguen tres fases: fase inicial, cuando el estudiante se pone en situación para aprender; fase de desarrollo, cuando se realizan los aprendizajes; y fase de síntesis y de estructuración, cuando se consolidan los aprendizajes (Giné y Parcerisa, 2003). Aunque la terminología es diversa según los autores, hay consenso en la importancia de cada una de estas tres fases.

De todas maneras, aunque la etapa interactiva es común en el tiempo para profesorado y alumnado, por la multiplicidad de aspectos que se combinan en ella es también una etapa personal y singular. Es **personal** en el sentido de que cada una de las personas que la comparte tiene de ella una vivencia propia; es **singular** porque es casi impensable que se repitan dos etapas interactivas idénticas.

Carr y Kemmis (1986: 61) constatan la singularidad de cualquier «encuentro educativo»:

Los actos educativos son actos sociales y, por tanto, **reflexivos, históricamente localizados y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos**. De tal manera que el saber acerca de la educación ha de cambiar de acuerdo con las circunstancias históricas, los contextos sociales y el diferente entendimiento de los protagonistas en cuanto a lo que sucede durante el encuentro educativo.

1.4.1. Contexto institucional universitario

La universidad constituye, sin duda, un escenario formativo con características propias. Zabalza (1992: 15) propone un esquema (figura 1) desde el cual se pueden captar gráficamente las diversas interinfluencias que se dan en el mundo universitario a partir de cuatro ejes básicos:

- 1) *Universidad - política universitaria*. Conecta la universidad entendida como un ente único (con una historia y una cultura propias) y lo que se puede denominar «política universitaria» (conjunto de influencias externas: legislación, financiación...).
- 2) *Materias - ciencia, tecnología*. Relaciona los conocimientos y las habilidades profesionales (lo que se enseña-aprende sobre determinada ciencia o tecnología) y el desarrollo, ac-

tualización y consideración (social, laboral o cultural) de la propia ciencia, tecnología o aspecto cultural.

- 3) *Profesorado - mundo profesional*. Fluye entre el polo del profesorado universitario (con una cultura o unas culturas propias sobre cada una de sus funciones básicas: docencia, investigación, gestión académica; con determinadas formas de concebir su desarrollo profesional, con un proceso de socialización como profesor o profesora más o menos largo...) y el polo del universo profesional (colegios profesionales, asociaciones culturales, sindicatos, etc.).
- 4) *Estudiantes - mundo del trabajo*. Pone en conexión el estudiante (persona adulta, con *background* diverso –por edad, procedencia, historia escolar...–, con opciones profesionales bastante definidas) y el mundo del trabajo (imagen social de la profesión, nivel de salarios, necesidades de formación, etc.).

La representación gráfica de estos ejes o radios tiene, según Zabalza, la condición de mostrar un espacio interior (que corresponde a lo que se denomina «la universidad» o el «mundo universitario», considerado en general) y un espacio exterior (que corresponde a las dinámicas de diverso tipo, externas a la universidad pero que afectan su funcionamiento).

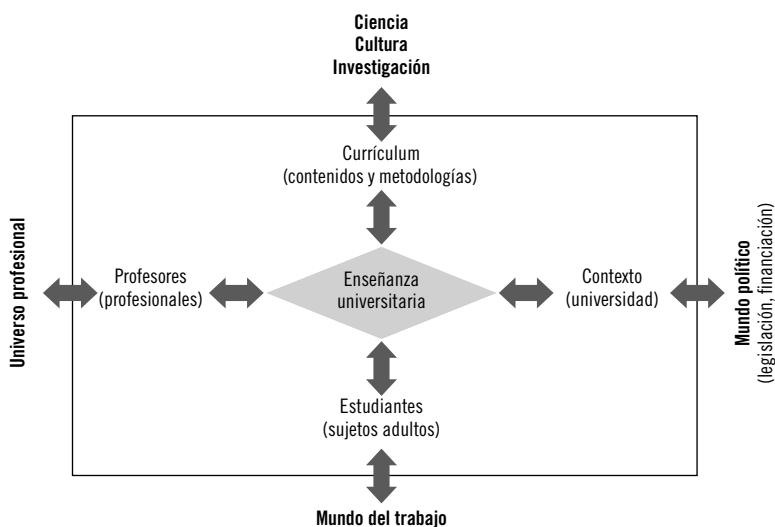


Figura 1. Radios que condicionan la formación universitaria (Zabalza; 1992: 15)

Aunque la etapa interactiva del proceso formativo se sitúa, por decirlo de alguna manera, en «el interior del espacio interior», no hay que olvidar que el contexto incidirá en las interpretaciones que se hagan de los sucesos en forma de condicionantes simbólicos, de facilidades o dificultades para la interacción, de valoración de la calidad, etc. A título ilustrativo, es interesante ver cómo, entre las dificultades con las que se encuentra el profesorado para desarrollar enfoques alternativos a la clase magistral, se pueden identificar aspectos relacionados con lo que se ha denominado contexto institucional universitario.

... cualquier profesor ejerce su labor en el marco de una cultura docente y de una organización académica que facilita el modelo magistral y no contempla la posible normalidad de otros modelos docentes, por lo que los cambios en la conducción de los aprendizajes en clase mantienen relación con **cambios en ciertos horarios, en el uso y distribución de los espacios y tiempos institucionales, en las normas de regulación y control del trabajo**, algo con lo que también hay que contar. (Joan Rué; 2000: 1)

El contexto que Zabalza denomina espacio interior (y que contiene el contexto universitario, el currículum, el profesorado y el alumnado) mantiene con la etapa interactiva una relación más clara. Por lo que, sin menospreciar la incidencia del espacio exterior, es conveniente fijarse, especialmente, en algunas de las condiciones más básicas de cada componente del espacio interior y en su posible incidencia en la etapa interactiva del proceso formativo:

- a) La **Universidad** en general –y cada universidad específica– tiene por ella misma unos propósitos, unas estructuras y unos escenarios formativos determinados. Siguiendo a Zabalza (1992: 21) se puede indicar que:
- Los *propósitos o finalidades* de la universidad tienen tendencia a reforzar la orientación profesionalizadora,¹⁰ conviviendo con la tradicional orientación formativa.

10. «Desde su inicio, las universidades han procedido tanto a difundir conocimientos como a preparar para la vida profesional; [...] Actualmente la capacitación profesional ha de permitir una continua renovación de los

- El desarrollo de las *estructuras organizativas* está relacionado con el grado de autonomía y de participación que se da en cada universidad.
 - El *escenario formativo* se amplía, fruto en gran parte de la conciencia de que el marco universitario es insuficiente como contexto completo de formación. Aparecen nuevos escenarios complementarios (a través del practicum, por ejemplo, se accede a instituciones y a empresas) y nuevos agentes de formación (por ejemplo: los tutores del período de prácticas).
- b) El **currículum** (contenidos, metodología, recursos...) refleja el compromiso particular de cada universidad con la ciencia y la cultura, y la manera como acomete su transmisión mediante programas, aulas y laboratorios (Zabalza 1992; 22). De alguna manera, las universidades, como sedes de estudios superiores, seleccionan, legitiman, modelan y jerarquizan determinados saberes, estructuras del conocimiento y maneras de acceder a él. Las y los universitarios (profesorado y alumnado) viven la tendencia a la especialización y a la jerarquización del saber y de las profesiones y, con toda probabilidad, ello afecta a su valoración del desarrollo de la etapa interactiva.
- c) El **profesorado** universitario es el tercer componente del espacio interno. De él ya se ha tratado en apartados anteriores.
- d) El **alumnado** universitario es el último componente y es, a su vez, el foco de atención de este libro. Aunque del alumnado se trata repetidamente en páginas anteriores y en las que siguen, parece oportuno resaltar aquí algunas de sus condiciones:
- Los y las estudiantes son *personas adultas*. Esta condición es fundamental porque, dejando al margen el hecho

conocimientos para favorecer los cambios científicos y sociales en curso. Este tipo de capacitación desborda el ámbito de las tradicionales profesiones de corte liberal para extenderse hacia las demandas surgidas de las empresas organizadas, actualmente, según sus propios procedimientos de dirección y de administración y que utilizan medios e instrumentos a menudo sofisticados para ofrecer sus productos o sus servicios en mercados crecientemente competitivos.» (Bricall; 2000: 7)

de que la universidad acoge, cada día más, a estudiantes que han pasado previamente por el campo laboral o por otros estudios superiores, la adultez del alumnado universitario supone que los y las estudiantes tienen capacidad de escoger y de decidir, intereses profesionales y vitales específicos, un importante *background* cultural y experiencial, y vida privada al margen de la universidad.

- El estudiante universitario cumple una *expectativa que, actualmente, tiene la mayoría* de la población, lo cual ha producido una progresiva masificación de los centros universitarios. Ello ha comportado diversos fenómenos, como, por ejemplo, la existencia de grupos muy numerosos; la presencia en algunas carreras de estudiantes que no la han seleccionado en primera opción; la necesidad, a su vez, de llevar a término estrategias de captación, etc. La etapa interactiva del proceso formativo se ve afectada, directa o indirectamente, por esta situación.
- El alumnado universitario tiene la capacidad de identificar las características del propio estilo de aprendizaje y dispone del *grado de autonomía* necesario para reconocer y gestionar los factores de éxito en el propio aprendizaje, para aprender de los propios errores; gestionar el propio proceso, etc. Para gestionar su autonomía de aprendizaje y de desarrollo, el alumnado necesita conocer –y en la medida que sea posible, compartir– los objetivos con el profesorado; saber de qué elementos dispone para profundizar, contrastar, revisar... su proceso y sus propios aprendizajes; tener confianza en que sus propuestas sobre métodos o estrategias de enseñanza alternativos o personalizados serán escuchadas por el profesorado..., en definitiva, necesita que las relaciones se establezcan en base al reconocimiento del papel de cada persona, de la consideración de un grado de autonomía en cada una y de la transparencia de criterios.

Consecuentemente, y en una visión global, cabe aceptar que la peculiaridad de cada universidad, de su desarrollo curricular, del profesorado y del alumnado hacen de cada contexto un marco único, incidiendo de forma conjunta y simultánea en el desarrollo de la etapa interactiva del proceso for-

mativo, pero también en la percepción que cada sujeto tiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5. LA OPINIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO RESPECTO DE LOS COMPONENTES QUE FAVORECEN SU APRENDIZAJE

Una cuestión clave cuando uno se plantea la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es la pregunta «¿qué es el aprendizaje?»: ¿cómo se aprende?, ¿qué influye, condiciona o determina el aprendizaje? Son numerosas las investigaciones y las teorías que han abordado esta cuestión, precisamente por su nuclearidad, pero el proceso de aprendizaje es interno, lo que lleva a preguntarse, como hace Lecomte (1993: 11), si «¿hay un hilo de Ariadna que permita dirigirse al interior del “laberinto”?» Una posibilidad para entrar en este laberinto es hacerlo de la mano de quien vive la experiencia, siguiendo el hilo de su voz, para llegar a comprender el fenómeno conjuntamente.

Las aportaciones fundamentales que se exponen en este libro sobre el aprendizaje estudiantil parten de «ir de la mano» de los estudiantes, en base a diversas investigaciones realizadas con alumnos de la Universidad de Barcelona que siguen diferentes estudios. La primera de ellas, que se trata con más detalle en el punto 1.5.1, corresponde a estudiantes que siguen diferentes carreras relacionadas con Ciencias de la Educación.

1.5.1. Incrementar el conocimiento sobre el aprendizaje

Entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere acceder a la intencionalidad, y al significado o interpretación subjetiva del que actúa.

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN y ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ; 1985: 91

Resulta difícil negar que los fenómenos sociales, como el que ocupa la investigación llevada a cabo, estén «construidos» a partir del sentido y del significado que les otorguen los propios sujetos. Ciertamente, la ciencia acepta cada vez más que la realidad no es única e inamovible en el mundo del conoci-

miento, dado que su captación por las personas transforma el mundo en el momento mismo de captarlo (porque lo parcializa, lo interpreta, focaliza la mirada...), en el momento de interpretarlo (porque le adjudica finalidad, lo organiza...), o en el momento de hacerlo inteligible (porque al difundir los resultados se usan diversidad de lenguajes, a modo de representación de esta realidad). Más allá de entrar en el debate sobre si este sesgo se produce en mayor o menor grado en relación a diversas realidades y campos científicos, sí que se puede afirmar que los seres humanos «crean **interpretaciones significativas** de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio. Actuamos con respecto a los objetos que nos rodean a la luz de nuestras interpretaciones de su significación. Estas interpretaciones, una vez efectuadas, se toman como reales: como cualidades efectivas de los objetos que percibimos» (Erickson; 1989: 213).

La investigación realizada se proponía acceder a estas interpretaciones, a sus significados y a su sentido, porque ésta es la percepción de realidad que se tiene y porque los y las estudiantes actúan (es decir: seleccionan asignaturas, elaboran horarios personales, ajustan su dedicación, etc.) en función de esta realidad. En este sentido, el interés no está en conocer, por ejemplo, qué tipo de estrategias didácticas son *mayoritariamente* usadas en les aulas, cuáles son los instrumentos de evaluación *más usados* por el profesorado o cuál es el *nivel de competencia* alcanzado por los y las estudiantes. El estudio focaliza su atención en los *motivos*, las *razones*, los *criterios*, las *finalidades*... que tiene el alumnado para considerar que una u otra estrategia didáctica es favorable o no para aprender; en saber qué *creencias* y *valores* asocia el estudiantado con la evaluación pedagógica o con la evaluación certificadora, y en la *interpretación* que el estudiantado hace de sus experiencias de aprendizaje respecto a sentirse competentes en una profesión. Y todo ello con la finalidad de comprender su pensamiento.

Para comprender desde la investigación es preciso acceder a los «criterios de significado» que, al parecer de los y las estudiantes, dan pie a las explicaciones y a la interpretación (con la que confiere significado a sus acciones). Consecuentemente, la comprensión de la etapa interactiva como un fenómeno real (real, en tanto que es el que tienen las personas y

es operante) pasa, en este caso, por conocer el pensamiento, los constructos y las acciones del alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

El motor de la investigación es la comprensión, su destino es que el conjunto de aportaciones del estudiantado, analizado, validado y organizado, pase y permanezca a disposición de la comunidad científica, con la voluntad de iniciar un diálogo para la mejora conjunta, y de dar paso a otros procesos de investigación que contemplen convergencias y divergencias, impactos, revisiones, etc.

En efecto, y a nosotros nos ha ocurrido ya en nuestra incipiente investigación etnográfica, los profesores, al conocer los primeros informes de investigación, desean saber cómo valorar su actuación y sugieren al tiempo nuevos cambios y nuevas necesidades formativas para llevarlos a cabo. (Margarita Bartolomé; 1992: 33)

1.5.2. Conocer la etapa interactiva para mejorar el proceso de aprendizaje

El **enfoque dialéctico de la racionalidad** utilizado por los investigadores activos subraya especialmente las relaciones dialécticas entre pares de términos que por lo común se juzgan opuestos y mutuamente excluyentes: lo teórico y lo práctico, el individuo y la sociedad.

WILFRED CARR Y STEPHEN KEMMIS; 1986: 195

En la etapa interactiva intervienen, como mínimo, dos tipos de *agente* (profesorado y alumnado) y, en su definición más compleja se contemplan, además de las *personas*, los *significados* que otorgan a los objetos y sucesos que las relacionan y la manipulación que realizan de estos significados mediante un proceso *interpretativo*. Si se trata, pues, de comprender algo de la etapa interactiva, las miradas de los dos agentes –profesorado y alumnado– resultan igualmente internas y, desde el enfoque dialéctico que apuntan Carr y Kemmis, complementarias e imprescindibles una y otra. Sin embargo, en el estudio realizado se considera sólo la voz y la mirada del estudiantado, y esta opción obedece, fundamentalmente, a tres planteamientos:

- a) La voz del alumnado universitario tiene **entidad propia**. La mayoría de los estudios realizados sobre el tema, aun recogiendo aportaciones del estudiantado, suelen priorizar jerárquicamente la función del profesorado, en base a que es éste quien puede introducir cambios en la programación. Sin embargo, no fue así en la investigación, donde se concede el protagonismo a los y las estudiantes, puesto que se trata de personas adultas, universitarias, autónomas y con criterios propios que merece la pena considerar de manera independiente.
- b) Sólo el alumnado posee la **experiencia inmediata** del proceso de aprendizaje individual en un contexto grupal. Aunque el profesorado puede conocer indirectamente el proceso de aprendizaje, en la investigación se optó por prescindir de reinterpretaciones y conseguir que sea el estudiante universitario quien lo exprese directamente, de manera que sus reflexiones puedan aportar elementos de primera mano al profesorado, a otros estudiantes o a la institución, como inicio de un intercambio deseablemente fructífero.
- c) La voz del alumnado universitario ha de tener **identidad**. Frente al dominio de estudios que versan sobre la función y la persona del profesor, el alumnado precisa, seguramente, de una vía alternativa para expresarse como estudiante y como persona. Posiblemente, como indica Giroux¹¹ y como se decía antes, la escasa presencia de estudiantes se deba a que no tienen posibilidad (o la tienen escasamente) de acción directa, de innovación, de intervención... sobre sucesos de los cuales son protagonistas. En el estudio rea-

11. «La voz y la experiencia estudiantil quedan reducidas a la inmediatez con que puedan ser aprovechadas y existen como algo que se debe medir, administrar, registrar y controlar. Su carácter distintivo, sus disyunciones, su calidad vivida, son aspectos, todos ellos, que quedan disueltos bajo una ideología de control y de manejo. En nombre de la eficiencia, por lo común se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos. Uno de los principales problemas de esta perspectiva es que el ensalzamiento de los conocimientos categóricos no garantiza que los estudiantes vayan a tener interés alguno en las prácticas pedagógicas que produce, especialmente puesto que tales conocimientos parecen tener poco que ver con las experiencias de los propios estudiantes» (Giroux; 1993: 188).

lizado, por el contrario, se quiso que la del alumnado fuera una voz claramente distinta a la del profesorado, con quien comparte la etapa interactiva y, sin duda (pero no necesariamente), puntos de vista y planteamientos teóricos y didácticos.

Reconociendo esta función esencial de las aportaciones del estudiantado, al alumnado que participó en la investigación se le propuso, además de un objeto de estudio (la etapa interactiva, mediante la pregunta «¿En qué condiciones se aprende más y mejor?»), un *proyecto de conocimiento: la mejora del aprendizaje universitario* a partir de su contribución.

En el campus de la Universidad de Norwich los alumnos de Laurence Stenhouse plantaron un árbol como homenaje póstumo. En la placa situada al pie del árbol escribieron esta sentencia clave de la obra del autor inglés: «**Son los profesores los que, al fin, podrán cambiar el mundo de la escuela comprendiéndolo**». Es la comprensión profunda del fenómeno educativo que se produce en la escuela lo que provocará la transformación y el cambio en profundidad. (Miguel A. Santos; 1990: 45)

1.6. METODOLOGÍA PARA COMPARTIR Y CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO: LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Si se concibiera la formación de significados como un proceso absolutamente individual, se podría llegar a considerar que hay tantas realidades como personas, tantos significados como intérpretes... o sea, como dice Geertz (1990: 22) se podría fácilmente caer en el subjetivismo. Frente a ello, un criterio fundamental de la investigación es aceptar, como indica Fish (citado por Crotty; 1998: 52), que «el significado que construye [los objetos de conocimiento] es social y convencional».

... la cultura consiste en **estructuras de significación socialmente establecidas** en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos. (Clifford Geertz; 1990: 26)

En definitiva, se evidencia que, tanto para atribuir significados como para hacerlos inteligibles, las personas actuamos inmersas en un contexto cultural (o una «cultura», en términos de Geertz) que provee un conjunto de símbolos, signos, códigos, costumbres, etc., o «**estructuras de significación socialmente establecidas**», que han de ser a la vez dominadas o conocidas por las personas de este contexto y dominantes, puesto que estas personas han de usar necesariamente las estructuras comunes si quieren ser entendidas por el resto.

Puesto que el objeto de estudio es de naturaleza social y simbólica, la aproximación metodológica había de permitir a la investigadora acceder a los significados que, de manera compartida, los y las estudiantes usan para asignar determinado sentido, para comprender y para compartir su propia actividad de aprender. La opción metodológica fue el **grupo de discusión**, puesto que esta metodología reúne, entre otras, las siguientes características valiosas:

- a) Es especialmente indicada para *conocer por qué las personas piensan o sienten* como lo hacen, ya que la situación grupal incita, favorece y facilita la explicitación, la justificación y el matiz.
- b) Es capaz de aportar *datos múltiples, variados y matizados* en referencia a la vida real en un entorno social.
- c) Permite *dar voz a colectivos* que no la tienen o a los que se les reconoce escasamente. Los responsables de tomar decisiones pueden *captar fácilmente* lo que dicen los participantes.
- d) Abre *posibilidades para el diálogo* con toda la comunidad universitaria, en espera que de este diálogo deriven procesos innovadores orientados a la calidad.

Los grupos de discusión son reuniones de entre 4 y 12 personas con la investigadora, creados para llevar a cabo un proyecto de conocimiento. Según Krueger (1991: 33), estos grupos tienen generalmente cinco características o rasgos: (a) personas que (b) poseen ciertas características (c) ofrecen datos (d) de naturaleza cualitativa (y e) en una conversación guiada. En la investigación, estos rasgos se contemplaron de la siguiente forma:

- a) Las *personas* fueron estudiantes de la Universidad de Barcelona, estudiantes de diferentes carreras, todas ellas relacionadas con las Ciencias de la Educación. Se reunieron en seis grupos de entre 5 y 8 componentes.
- b) Las *características* que reunían se definen en torno a tres categorías: homogeneidad, heterogeneidad y desconocimiento.
- La homogeneidad dentro de cada grupo se hace necesaria para que exista una cierta simetría en la relación, de manera que se perciba que se está hablando «entre iguales». En la investigación, esta homogeneidad estuvo contemplada porque todos y todas eran estudiantes de Ciencias de la Educación, tenían la mejora del aprendizaje como proyecto, pertenecían a un mismo Consejo de Estudios, y compartían el turno horario (mañana o tarde).
 - La heterogeneidad, necesaria para generar la conversación y la argumentación (pues nadie habla con otro de temas que «ya saben» ambos), se contempló desde la diversidad, dentro de cada grupo, en los siguientes atributos: diferente carrera,¹² diversidad de género, varios tipos de experiencia profesional relacionada con el campo de estudios, y situación laboral variada.
 - El desconocimiento previo entre los participantes es deseable para que no se haya construido un acercamiento de pareceres previo a lo expresado en la situación grupal. En la investigación, se procuró que entre los estudiantes no se conocieran, que tuvieran diversidad de asignaturas optativas y que no hubieran tenido docencia con la investigadora.
- c) Los *datos* que ofreció el estudiantado provienen de su saber o conocimiento personal. Se pretendió que estos datos fueran el máximo de diversos y amplios para que estén presentes todas las percepciones, por minoritarias que éstas sean. A ello responde la selección de la muestra que se apunta en los dos párrafos anteriores, pero, además, se

12 Las carreras que cursan son: Pedagogía, Psicopedagogía, Maestro de Educación Especial, Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Física, Maestro de Educación Musical, y Maestro de Lenguas Extranjeras.

buscó la estabilidad discursiva, subrayando los acuerdos y remarcando también, como valiosas, las visiones alternativas.

- d) En el *enfoque cualitativo*, teoría y práctica dialogan. Esto lo hace idóneo para acercarse a los pensamientos, percepciones y sentimientos experimentados por las personas en contacto con la práctica y, en la línea de la investigación iluminativa, contribuir a la mejora de la práctica a través del juicio. Por otro lado, es de esperar que las acciones a que se refiera el alumnado –sean éstas propias o ajenas– emanen y se hallen impregnadas de significados compartidos o, en caso de que estos significados no formen parte de un «sistema de inteligibilidad públicamente viable» (Fish, citado por Crotty; 1998: 52), se exprese su sentido para hacerlo inteligible al grupo.
- e) La *conversación fue guiada* de acuerdo con las finalidades y el proyecto compartido. Sin embargo, la aportación estudiantil se pretendió abierta, honesta y sin prejuicios ni cortapisas. Por este motivo, las preguntas son abiertas y optativas, mientras la conducción de la investigadora pretendió orientar hacia el proyecto, aportando referentes criteriosiales, pero nunca vías únicas predeterminadas.

1.6.1. Validar las aportaciones por los estudiantes y por la investigadora

Para interpretar los datos recogidos, el evaluador deberá **compatibilizar la empatía con la comunidad escolar y el compromiso con la teorización científica**, tiene que ver lo que el actor no ve, lo que el interesado ve con dificultad o lo que fácilmente distorsiona.

MIGUEL A. SANTOS; 1990: 99

Siempre es conveniente que la persona invitada a participar en una investigación como la que se llevó a cabo, no sólo sea considerada por la investigadora como una voz «autorizada, formalizada y visible», a modo de atributo que se le confiere «desde fuera», sino que los propios estudiantes *sientan* que su voz es autorizada, puede ser formalizada y ha de ser visible. El grupo de discusión, como estrategia metodológica, enfati-

za y refuerza estas consideraciones a los ojos de los propios estudiantes, ya que se les pide un conocimiento que tienen en una situación donde su voz es dominante (pues los y las participantes superan en número a la investigadora), disponiendo para ellos un escenario grupal que les es conocido y familiar donde formalizar sus concepciones con libertad. Por demás, se les propone compartir un proyecto de conocimiento, que es de su interés, en condiciones de protagonismo.

Sin embargo, el reconocimiento del saber estudiantil, la oportunidad que supuso la investigación para formalizar y hacer visible este conocimiento, y la voluntad de compartir proyecto sólo comportan granjearse la «confianza» del alumnado. Más allá de este requisito para cualquier investigación social, el reconocimiento de la importancia de la posición social de los actores nos conduce directamente al tema de la «validación respondente», es decir, a devolver los datos aportados por el conjunto de la investigación al propio colectivo estudiantil, de manera que sus revisiones, reflexiones, matizaciones... se incorporaran como aportación en la fase de interpretación. Con ello, además de la deseable honestidad en una fase de investigación tan crucial como el momento de análisis e interpretación de datos, se muestra de forma palpable que los y las estudiantes no fueron sólo considerados como actores, sino como reales coprotagonistas del proceso de investigación, en una verdadera muestra de reconocimiento de la posición social del colectivo estudiantil.

1.6.2. Más datos para completar la investigación entre alumnado de otras disciplinas

A nadie puede pasarle desapercibido que el hecho de que los y las estudiantes de la investigación nuclear sean alumnos de Ciencias de la Educación, aunque de diferentes carreras, puede presentar un sesgo. Ciertamente, este posible sesgo puede leerse como fortaleza, en el sentido que los y las estudiantes tienen, además de su vivencia como tal, algunos conocimientos teóricos de referencia aprendidos en la propia carrera; pero también puede interpretarse como debilidad, ya que es sentir común que los y las estudiantes de diferentes carreras

tienen diferente idiosincrasia. Por ello, los datos procedentes de esta investigación se han analizado, contrastado y validado con aportaciones de otras investigaciones similares, realizadas por la propia autora o por otros investigadores e investigadoras.

Las aportaciones de aquella primera investigación con alumnos de Ciencias de la Educación han sido complementadas y contrastadas por la autora con las intervenciones de otros y otras estudiantes de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a la Facultad de Química, a la Escuela Universitaria de Enfermería, y a la Facultad de Derecho. Aunque la acción directa en el estudio ha sido diversa (por ejemplo, sólo en Química la autora moderó el grupo de conversación), todas las opiniones se recabaron en la misma línea de buscar los significados además de los datos y, en definitiva, de investigar *con* los y las estudiantes más que *para* los y las estudiantes.

1.7. A MODO DE SÍNTESIS

Puesto que la voz estudiantil es la fuente preferente que se ha usado para determinar los elementos que favorecen el proceso de aprendizaje, se ha considerado conveniente abordar los aspectos fundamentales que caracterizan la voz o la palabra en el mundo educativo. Por ello, tras presentar los matices que toma el uso de la palabra en el entorno académico, se desarrollan dos cuestiones que justifican el enfoque de la presente obra: la escucha activa y el reconocimiento del saber estudiantil expresado a través de su voz.

Respecto al **uso de la palabra**, tras constatar que ésta es habitual en el mundo educativo y, por lo tanto, que va a ser un modo de expresión familiar para el alumnado que aporte sus conocimientos, se destaca que:

- El estudiante posee *conocimiento personal* sobre el proceso de aprendizaje, saber que puede ser expresado a través de sus voces.
- El aula, a pesar de ser el lugar idóneo para la comunicación didáctica, se rige por condiciones propias y relaciones de

poder. Si se quiere recoger la voz estudiantil sobre el aprendizaje, hay que recurrir a *entornos de comunicación abiertos*.

- Las finalidades impregnan el proceso de comunicación. Para entenderse, es imprescindible *compartir metas y condiciones*, negociándolas.
- Los implícitos (atribuciones, relaciones) son frecuentes en el habla y han de ser explicados por los propios estudiantes, aportando *valores y significados propios*.

Respecto a la **escucha**, se destaca que, aunque la voz del alumnado está muy presente en la universidad, no es lo mismo oír que escuchar estas voces. Por ello, se declara la decisión de considerar la voz del alumnado sobre el proceso de aprendizaje:

- Como una voz *propia*, que trata en primera persona cuestiones que conoce;
- que se expresa en un entorno *abierto*, contextualmente *claro* y con finalidades *negociadas*; y
- en un proceso de diálogo atento, con *escucha activa* y reflexión retrospectiva.

Respecto del **saber estudiantil**, se asume que el alumnado adquiere, construye y usa conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual forma parte. Este saber se puede considerar como «del sentido común», por cuanto no tiene la legitimidad, la codificación ni la publicidad del «saber sabio». Sin embargo, es un saber:

- *Autorizado*. Porque el alumnado tiene suficiente autoridad para desarrollar saber en torno a un proceso que le es propio.
- *Formalizado*. Porque, aunque el saber de estudiante, entre estudiantes, ya es inteligible (y, por lo tanto, posee un grado determinado de formalidad), el presente documento puede, además, dotarlo de mayor formalización.
- *Visible*. Porque, si bien el saber de los y las estudiantes ya es visible habitualmente, sus foros suelen ser marginales; la publicación de obras como la presente incrementa su visibilidad.

La **etapa interactiva** del proceso formativo se describe como una etapa:

- a) Ubicada *dentro de una secuencia formativa* que comparten profesorado y alumnado. Dentro de la etapa interactiva, los y las estudiantes siguen tres fases: inicial, desarrollo y síntesis o estructuración. Su seguimiento es personal y, por sus características, cada etapa interactiva es singular.
- b) En la que *trabajan juntos profesorado y alumnado* con condiciones específicas:
 - Dentro de un grupo que tiene cultura propia.
 - Con interaccionismo simbólico.
 - Donde se relacionan personas autónomas y diversas.
 - En marcos sociales de relaciones asimétricas.
- c) Que se desarrolla *en un contexto universitario específico*, las peculiaridades del cual responden a cuatro ejes básicos que enlazan el espacio exterior con el espacio interior: peculiaridad de cada universidad, singularidad de desarrollo curricular en lo que se refiere a los contenidos, idiosincrasia del profesorado universitario, especificidad del alumnado universitario.
- d) *Con la intención de enseñar-aprender*, intención que debe ser explicitada (porque el significado de enseñar y de aprender puede ser muy diferente para cada persona) y comunicada en un grado de concreción suficiente para permitir la autorregulación y el aprendizaje autónomo.

2. COMPONENTES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

La voz de los y de las estudiantes es la protagonista de este capítulo. A través de ella, un determinado marco conceptual nos conduciría, posiblemente, a destacar los objetos a los que se refiere, llegando a una descripción semejante a la siguiente:

... es posible agrupar las respuestas en cinco categorías, las cuales reflejan lo que podría considerarse como elementos centrales que los estudiantes utilizan para su definición de la buena docencia: discurso en el aula, contenidos y organización, personalidad, recursos, relación entre docente y discentes. (Josep Maria Cots et al.; 2002)

Los y las estudiantes universitarios que han aportado su voz a nuestro requerimiento también se refieren a **objetos que intervienen** en el proceso de aprendizaje, describiéndolos y valorándolos. Tras la categorización de los datos surgidos de las investigaciones que se presentan en el capítulo anterior, las definiciones que emergen de las voces del alumnado y que, por lo tanto, respetan la forma expresiva del colectivo estudiantil, son las siguientes:

- a) **Contenido** de aprendizaje. Conjunto de saberes que se vehiculan (se explicitan, se abordan, se explican...) durante la etapa interactiva del proceso formativo. Se valoran especialmente los contenidos profesionalizadores, útiles, conectados con la realidad, valorados por el profesorado, actualizados y relacionales.

- b) **Estrategia didáctica**, entendida como el enfoque (guiado por uno o más principios, potencialmente conscientes, de la didáctica) que el profesorado usa para optimizar el proceso formativo, concretado en propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje. Se menciona como estrategia más usual la transmisiva, y como estrategias más valoradas aparecen las elaborativas, las colaborativas, las que atienden la diversidad, las que promueven reflexión y las que relacionan teoría y práctica.
- c) **Relación profesorado-alumnado**, o conjunto de componentes que inciden en la comunicación entre estudiantes y profesorado durante la etapa interactiva. Los y las estudiantes valoran algunos principios de comunicación (respeto, sentirse único y especial, negociación), la disponibilidad del profesorado, la calidad comunicativa con el profesor y los compañeros, y algunos mediadores de la comunicación (confianza, finalidades compartidas, discurso inteligible).
- d) **Organización y gestión del aula**. Planificación y actuación orientada a usar y experimentar la etapa interactiva como una acción de aprendizaje en grupo de trabajo (trabajo conjunto, finalidad compartida). Los y las estudiantes se refieren a dinámicas grupales que refuerzan el concepto de aula como comunidad de aprendizaje (agrupamientos diversos y alternos, trabajo cooperativo...), a la programación de este aspecto pensando en el alumnado y, como aspecto a mejorar en algunos casos, la masificación de las aulas en algunas asignaturas.
- e) **Profesorado**, refiriendo aquellos aspectos del profesor o profesora que lo identifican como persona individual, con una biografía (formativa, contextual, profesional...) y una personalidad propias. En una primera dimensión (triángulo profesional), destacan su *poder* (incidencia en el alumnado, «predicar» con el ejemplo), su *saber* (preparación didáctica), y su *querer* (ilusión y vinculación con la profesión). En una segunda dimensión (triángulo estratégico), se aborda su *formación* (preparación científica), la *innovación* (actualización de conocimientos) y la *investigación* (como función propia de su condición universitaria).

- f) **Gestión académica y administrativa**, entendida como la orientación y las líneas estratégicas de la institución, concretadas en decisiones respecto de la gestión pedagógica y de las relaciones externas de la universidad. Se refieren a la calidad del entorno formativo, a la oferta formativa o plan de estudios, a la gestión administrativa y académica, al trabajo en equipo del profesorado y a las políticas de la institución en relación al estudiantado.
- g) **Alumnado**, abordando los aspectos del alumno o la alumna que lo identifican como persona individual, con una biografía (formativa, contextual, profesional...), unas intenciones y una personalidad propias. Se refieren aspectos de relación de los estudiantes con su función como tales (mediadores personales, concepción de su «oficio», las ganas de aprender como mediador deseable) y se enumeran las finalidades óptimas o deseables en sus estudios (formación permanente, formación competencial, relación o intercambio con otros).
- h) **Evaluación**, o proceso de recogida de datos y análisis (y emisión de juicio) sobre los mismos, que orienta la toma de decisiones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a los instrumentos (siendo los más habituales los exámenes, pero valorando algunos de alternativos), a los momentos y a los objetos de evaluación.

Hay que recordar, sin embargo, que el propósito de esta obra no es sólo describir los objetos o elementos constituyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino identificar los **componentes que favorecen el aprendizaje**, de manera que éste va a ser el contenido nuclear que se desarrollará seguidamente, estructurando el capítulo en tantos apartados como componentes considera el alumnado.

Ciertamente, al estudiantado se le ha invitado a ir más allá de una relación de objetos o elementos como la expuesta, y por esto la pregunta inicial en los grupos de conversación ha sido «¿en qué condiciones *se aprende más y mejor?*». De esta manera, el interés del estudio protagonizado por el alumnado universitario contempla no sólo los descriptores de todo proceso de aprendizaje (contenidos, materiales, relaciones, intereses, estrategias didácticas, etc.), sino su puesta en práctica

de manera relacional, es decir: cómo se combinan e interactúan para generar posibles condiciones favorables al proceso de aprender en la universidad. Esta segunda mirada, más profunda y compleja, pero también más interesante, forma el cuerpo central de las investigaciones realizadas. Considerando las aportaciones estudiantiles desde esta visión compleja, los componentes susceptibles de mejorar la fase interactiva del proceso de aprendizaje en la universidad se pueden reunir en nueve categorías, que se enuncian como sigue:

- a) Respeto y proyecto común
- b) Proyecto formativo: capacidad competencial
- c) Integración de saberes del alumnado y de nuevos saberes
- d) Evaluación formativa
- e) Autonomía y protagonismo
- f) Teoría, práctica y reflexión
- g) Profesorado y estudiantes como fuentes de saber
- h) Saberes teóricos y prácticos situados
- i) Ubicación personal

Seguidamente, se desarrolla cada una de estas categorías para dotarlas de sentido desde un marco conceptual, sin olvidar en ningún momento las voces de los y de las estudiantes, sino al contrario: vinculando cada referente con la voz estudiantil e intentando, de esta forma, que cada referente alcance la máxima proximidad posible con la representación real, viva, dinámica, diversa, sabia y compleja que de él tienen los y las alumnas. Obsérvese que los y las estudiantes tienen nombres, por supuesto ficticios, para facilitar al lector una cierta ubicación, al tiempo que preservan la identidad del alumno o alumna.

2.1. RESPETO Y PROYECTO COMÚN

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, que la etapa interactiva prevea el tiempo y los dispositivos suficientes para construir los aprendizajes con los demás en base a unos principios de relación respetuosos y compartiendo como proyecto común el aprendizaje.

- **Tiempos y dispositivos** entendidos como recursos para el aprendizaje, y que constituyen el entorno formativo concretándose en horarios, turnos, servicios, administración, infraestructura, gestión de aula, etc.

Albert- ... se necesita asimilar, esta asignatura. Antes, cuando era anual, se daba este proceso de asimilación. Aquí no se da. Y se comprime. A esto me refiero al decir que es irreal. O sea: si se puede enseñar o no se puede enseñar, **da igual: se ha de reducir y se reduce**. Esto, yo creo que es un criterio –yo que sé– ¿fascista? o... no sé como llamarle. Pero es irreal. (Química)

- **Principios de relación respetuosos**, es decir, fundamentar la relación entre profesorado, alumnado e institución en el respeto mutuo.

David- Si, ya desde la organización, no se considera a los de turno de tarde. Si se los considera de otra clase, que **se los desvaloriza** ya directamente, ¿sabes? «Vosotros, sólo vais a tener un día por la tarde de secretaría», «Vosotros no vais a disponer de servicios de fotocopias»... ¿Sabes? Ya los estás estigmatizando, no les estás motivando para nada... (Educación)

- **Proyecto común** o el proyecto de formación que se persigue, como motivo e incentivo de la relación profesorado-alumnado y alumnado-alumnado.

Diego- O sea que hay que lograr disfrutarlo... sé que dirán «Y a este loco, ¿qué le pasa?... ¡disfrutar cuando se estudia!» Sí, suena raro... pero se puede disfrutar de los compañeros, de las compañeras (no seáis mal pensados...), de lo que hacemos, de los momentos que se generan al estar con un grupo de gente que ha decidido **recorrer el mismo camino** que nosotros (Enfermería)

Este referente para la mejora se aglutina fundamentalmente alrededor de cuatro aspectos o principios de acción educativa en la etapa interactiva del proceso formativo: a) la relación y la gestión académica requiere respeto; b) el contenido, la estrategia didáctica y el proyecto formativo del alumnado son prioritarios para la relación; c) la gestión social del aula es una necesidad para conducir la relación hacia el aprendi-

zaje; y d) el profesorado tiene la llave para acceder al respeto en la relación.

2.1.1. El respeto: una necesidad

Laia- Yo creo que tú puedes tener el carácter que sea: puedes ser alegre, puedes ser estricta, puedes ser... Pero has de ser coherente.

Elvira- Claro.

Laia- **Hagas lo que hagas, es: respetar a la persona que tienes delante.**

Maestro Lenguas, Ed. Física, Ed. Musical

El respeto mutuo en las relaciones sociales (personales y, en una extensión de la palabra «social», también institucionales) es reclamado con fuerza por el alumnado, como el principio en que se basa la relación entre profesorado y alumnado, entre estudiantes y con la institución. Se trata, y conviene resaltarlo, de un respeto entendido como **consideración, como negociación, como percepción de la presencia del otro**¹³ (¿quizás empatía?).

El alumnado no sólo reclama el respeto como algo necesario para aprender de forma directa como lo hace en el diálogo que encabeza este apartado, sino que lo matiza en detalle, especialmente indicando qué principios de relación considera poco respetuosos o directamente irrespetuosos: la falta de educación,¹⁴ la discriminación (como el sentimiento de maltrato institucional de los estudiantes del turno de tarde respecto a los de mañana, pero también discriminación personal, como actuaciones feministas o machistas, etc.), la falta de consideración¹⁵ o no ser tenido en cuenta, la infantilización¹⁶ y la prepotencia.¹⁷

13. Respeto es la «acción de considerar algo como una cosa que se ha de tener en cuenta; consideración de la excelencia de alguna persona o de alguna cosa que nos conduce a no faltarle». (Institut d'Estudis Catalans; 1995: 1587).

14. *Agnès*- Falta de respeto significa decirle a una alumna: «Tú eres gilipollas».

15. *Olga*- A veces, si nos han dado un aula demasiado pequeña, como pasó en el otro trimestre, que nos dieron dos aulas que, para 60 per-

En esta línea, el estudiantado dibuja dos grandes panoramas en los que se concreta su concepción de una relación respetuosa como principio comunicativo necesario para aprender más y mejor:

- El respeto como base de la relación personal.
- La institución: respetuosa con las nuevas y tradicionales necesidades de los y las estudiantes.

a) **El respeto como base de la relación personal profesorado-alumnado y entre estudiantes**

La relación entre profesorado y alumnado tiene su justificación básica en el proyecto formativo; por este motivo es valiosa para aprender la disponibilidad, la credibilidad y la coherencia del profesorado, mientras otros aspectos personales (como la simpatía, el humor, la serenidad, etc.) pasan a ser accesorios. En el caso del alumnado, se mejora el aprendizaje si existe una disposición abierta, de colaboración y aceptación. Por encima de todo, las relaciones entre todos los agentes se han de basar en el respeto.

Olga- Hay una asignatura que [...] la gente puede explicar lo que quiera; lo que quiera. Porque, aunque no sea de la temática, porque **ella** [la profesora] **responde** y **la gente** [los compañeros] **no se mofa** ni dice nada. Yo, en esta clase, siempre pienso «¡Caramba! ¡Qué guai!». (Educación social)

b) **La institución: respetuosa con las nuevas y tradicionales necesidades de los y de las estudiantes**

La distribución de los tiempos, en los diversos turnos horarios institucionales, así como la disponibilidad de servicios y la posibilidad de realizar trámites administrativos, conviene adecuarlos a las condiciones de un alumnado que combina los estudios con otros ámbitos vitales (fami-

sonas, **allá dentro, dices ¡bueno!** Y estuvimos insistiendo hasta que nos cambiaron de aula y... [...] A veces, por más que lo pidas: «No hay más espacio, no hay más soluciones». Y entonces, ya no vuelves a hacerlo.

16. *Diana-* [Valoro en esta profesora] que nos trata **con respeto** y **no como a niños de primero**. No hace falta que nos diga...

17. *Eulàlia-* [Este profesor] ¡Es un **prepotente!** ¡No!....

lia, trabajo, etc.). Otros aspectos que, en esta línea, favorecen el aprendizaje mejorando el entorno formativo son la disposición del alumnado en grupos más reducidos o la preocupación por conseguir condiciones ambientales y humanas favorables.

Donna- Yo estoy cursando entre primero y segundo y, a la semana, sólo hago 10 horas. O sea: **10 horas es poquísimo**. Un día, el martes, sólo vengo por una hora. Miércoles no hay clase. Los lunes hago 3 horas, viernes 3 horas y jueves hago 2 horas. O sea: las horas de la mañana se te quedan pilladas; y por la tarde no tengo nada que hacer. (Química)

2.1.2. Relaciones personales supeditadas al proyecto formativo

Las relaciones con las otras personas, sean profesorado o estudiantes, son importantes para todos los participantes, pero lo son siempre y cuando estas relaciones incidan favorablemente en su proceso de formación. Es decir: un objeto constituyente del proceso de enseñanza-aprendizaje como la selección y organización de contenidos *pasa por delante* del cuidado en las relaciones personales estudiantes-profesorado y alumnado-alumnado; asimismo, las relaciones sociales en la etapa interactiva son valiosas *en tanto que* la estrategia didáctica lo requiera; en definitiva, las relaciones con el resto de estudiantes, con el profesorado y con la institución están *supeditadas al proyecto formativo*.

a) La relación personal al servicio del aprendizaje

El entorno relacional (personas e infraestructuras) han de estar al servicio del aprendizaje, que es el proyecto que comparten profesorado y alumnado; la relación social pierde sentido si no está ligada al proyecto de formación¹⁸ y resulta valiosa cuando está alimentada por el valor que se le da al conocimiento.

18. *David-* Te quieres sacar un doctorado, quieres entrar a colaborar con la universidad, y es que no puedes [cumplir el proyecto formativo personal], porque hay gente, allá, cantando el «Cumpleaños feliz», ¿sabes?

Quim- En esta carrera, se necesita hacer muchas veces trabajos en grupo y, a ver, tampoco hay que ser amigo de todo el mundo [para hacerlo]. (Educación)

b) **La relación personal al servicio de la estrategia didáctica**

Determinadas estrategias didácticas, especialmente las actividades transversales de reflexión y de relación teoría y práctica, requieren relacionarse, comunicarse, contrastar, debatir, etc.; cuando la finalidad que se persigue es aprender esta relación personal toma sentido (frente a otras ocasiones en que parece que se invita a «charlar por charlar») y es un aspecto que mejora el aprendizaje en la universidad.

Francesca- ... habiendo algunos profesores buenos, de 60 personas que hay en clase, quizás sólo responden dos... ¡o tres! Y, esto, también... a lo mejor hay un profesor que se lo está currando mucho para decir «Bueno, ¡va! vamos a hacer la clase interesante, a poner ejemplos prácticos de la vida cotidiana, que ves que la gente se entera, y que lo entiende mejor...» Y, después, ves –supongo que, desde el punto de vista del profesor–, pues ves, también, bastante pasotismo. En general. Del alumno. Y esto, también, puede desmotivar a los propios profesores que están intentando motivar al alumno. (Química)

c) **Las relaciones con el resto de estudiantes, con el profesorado y con la institución están supeditadas al proyecto formativo**

El entorno relacional, sea humano, organizativo, espacial, temporal, o de servicios, incide de diferente forma según la concepción que cada estudiante tiene de su función como tal (dependiente o autónoma) y según sus finalidades, expectativas y objetivos (formarse para la profesión o relacionarse).

Elvira- ... yo, mis amistades las tengo en la universidad o no. A ver: parece como muy radical, ¿no? Pero los trabajos los hago y tal, pero me refiero: yo vengo, hago clases y pim pam y ya está. Y hay gente que no, que todavía está como si fuera a la escuela. (Educación)

2.1.3. Gestión de aula: necesaria para orientar las relaciones sociales cara al aprendizaje

La organización y gestión social del aula, concretada por el profesorado en el agrupamiento del alumnado, actividades de intercambio, aprendizaje colaborativo, etc., pero con responsabilidad del alumnado, y orientada a aprender contenidos y competencias que forman parte del proyecto formativo, es una necesidad o requisito para aprender más y mejor. Esta gestión se convierte en la *respuesta didáctica* a la necesidad de relaciones sociales para el aprendizaje.

Montse- Yo, principalmente, lo que haría es cambiar el ambiente de la clase. Porque somos tantos... todos sentados en fila, los unos detrás de los otros y un profesor explicando y pegando el rollo, después no puede, al cabo de media hora de estar explicando muchas cosas, pararse y decir «Y de la pregunta –una cosa del principio–, ¿quién me lo sabría contestar?» Porque no ha habido ningún... no es un ambiente que te capte y «Bueno, yo lo digo y, si me equivoco, no pasa nada...». (Maestro Ed. Especial)

2.1.4. La formación didáctica del profesorado tiñe la relación

La disposición comunicativa personal del profesorado incide en el aprendizaje. Esta incidencia, que es indiscutible, no es uniforme, pues en el sentido personal varía según la diversidad del alumnado y en el sentido estratégico depende básicamente de la seguridad del profesor o profesora en su preparación científica y didáctica

Sandra- [Opción personal según tipo de relación comunicativa] Si te dicen «No, es un plastá» Pues no lo coges, y cambias. (Maestro Lenguas, Ed. Física y Música)

Iñigo- [Opción según preparación didáctica: capacidad de comunicación] ...es que yo no necesito a nadie que domine a la perfección un tema; yo necesito a alguien que me lo explique. (Gestión y Administración Pública)

2.2. PROYECTO FORMATIVO: CAPACIDAD COMPETENCIAL

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, que exista una intención formativa explícita y común (en forma de proyecto formativo), orientada a la consecución de competencias.

- **Explícita** para que oriente el trabajo del alumnado y la intervención del profesorado.
- **Común** para que la implicación del alumnado y la regulación del profesorado tome sentido compartido.
- Orientada a la consecución de **competencias** para que el alumnado se sienta y sea capaz de cumplir tareas en una situación o en una profesión donde antes era incompetente o que le resultaba inaccesible.

2.2.1. Explicitar el proyecto para poder compartirlo

El alumnado tiene, siempre, un proyecto formativo personal, que lo ha llevado a matricularse en la universidad. Este proyecto formativo de cada persona se suele asociar con el del profesorado (puesto que, si no se explicita nada en contra, se supone que el profesorado pretende algo semejante a los estudiantes) y con el de la institución. En definitiva, el proyecto formativo se muestra imprescindible, porque si no lo hay, cada cual lo construye y, si no se explicita, se supone cómo es. El proyecto formativo es imprescindible para el aprendizaje porque ha de orientar al alumnado en la valoración (motivación extrínseca) y en la selección (a través de la optatividad) de contenidos a aprender.

a) Selección y organización de contenidos en función de las competencias necesarias

El alumnado desea aprender contenidos que le ayuden en el desarrollo de competencias propias para el desarrollo de una profesión o para la resolución de situaciones complejas; estos contenidos (constituyentes de las competencias) hay que seleccionarlos con visión amplia (teoría, práctica,

valor...), apuntando a una práctica reflexiva,¹⁹ pertinente²⁰ y con implicación crítica.²¹

Francesca- Es casi en el segundo o tercer año que entiendes para qué estás aquí. O sea: «**Me estoy creando un futuro**», dijésemos. **No es estudiar por estudiar.** (Química).

b) Ubicar microcompetencias dentro de un proyecto formativo (explícito y compartido) y superar los escollos, si los hay

La relación de los aprendizajes más o menos puntuales, sean en temas, asignaturas, microcompetencias, etc., con un marco más general de aprendizaje competencial, para solventar tareas complejas o próximas a la realidad, ayuda a los estudiantes a aprender y a superar los escollos que encuentra.

Francesca- Y que hay muchas asignaturas en cuarto de carrera que, habiendo hecho la primera parte en primero, y dices... te das cuenta –cuando estás en tercero o cuarto–, entonces es cuando te das cuenta que aquello que estudiaste en primero lo has de tener reciente, y que se supone que lo has de saber como si te lo acabases de leer o que lo acabases de estudiar.

Clara- Y de esto no te das cuenta hasta que no llevas un par de años o tres en la universidad y **ves que todo toma un cuerpo, y un conjunto de carrera.** (Química)

A título de ejemplo, un número importante de estudiantes expresa que sólo el tomar conciencia de un proyecto común (formarse para trabajar en equipo) ayuda a superar las dificultades que surgen en los trabajos académicos en grupo, especialmente en el caso de estudiantes que combinan estudio y trabajo.

19. *Flor-* ...Por tanto, los de la facultad de pedagogía o en la facultad de formación de profesorado, yo creo –y también en las otras facultades, pero especifiquemos– es donde se tendría que enseñar a trabajar en equipo y se tendría que... ¿Por qué? porque [al acabar] **no saben trabajar en grupo...**

20 *Laia-* ... si alguna vez me toca **ser directora...** [...] has de saber [...] lo que hace al caso, lo que hay detrás.

21 *David-* ... estas asignaturas –Sociología, Historia...– **condicionan ideológicamente**, quizás. O teóricamente, dentro de la profesión.

David-... cuando tienes trabajos en grupo y trabajas por la tarde, ¿cómo quedas? acabas quedando en domingo mañana, porque hay uno que trabaja el sábado y no sé qué. Y el domingo por la mañana has de quedar pronto. (Educación)

2.2.2. Determinación de las competencias y adaptación de dispositivos didácticos

Parece bastante habitual que no se comunique en las aulas el proyecto común. En ausencia de esta explicitación, el alumnado resuelve la necesidad de tener un proyecto formativo y lo elabora considerando, sobre todo, las competencias que va a requerir la puesta en práctica de sus saberes. Según este proyecto el estudiantado apunta, especialmente, tres aspectos para mejorar la etapa interactiva del proceso formativo:

a) Itinerarios personales en función de las competencias necesarias

Aunque cada alumno tiene proyectos formativos propios, el estudiantado considera que la formación para la profesionalización o el uso práctico es el proyecto común, y que éste se alcanza a partir de desarrollar las competencias necesarias (hacer, tener, saber...) en la realidad, puesto que en el estudio «académico» de la realidad se dan las ventajas del ensayo. Para mejorar el aprendizaje, este proyecto podría o tendría que ser el eje organizador de los itinerarios individuales.

Delfín- ... no prepara para ninguna [profesión]. Te dan pinceladas de lo que podrías hacer aquí, de lo que podrías hacer allá... Pero no te enseñan ni lo que harás en un sitio ni lo que harás en el otro. (Pedagogía)

b) Estrategias didácticas que fomenten la articulación entre teoría y práctica, y la reflexión

Se resaltan la articulación teoría-práctica y la reflexión como estrategias, recursos o disposiciones didácticas especialmente ligadas al alcance de las *competencias específicas* de cada carrera. Como estrategias más concretas, destacan las actividades sobre el terreno reflexionadas

(para la articulación teoría-práctica) y el trabajo autónomo grupal o individual (para la reflexión).

Lola- Creo que esta asignatura, además de proporcionarnos unos conocimientos que nos servirán para nuestra futura profesión, **nos ha abierto la mente** y nos ha hecho ver la enfermería, la salud, el hombre... de forma diferente. Por otro lado nos ha dado la oportunidad de conocernos entre nosotros y hacer nuevas amistades. (Enfermería)

Gemma- Esta palabra tan difícil para mí como es el **reflexionar**. A mí en el instituto me decían «Has de reflexionar y sacar tus propias conclusiones de aquello que lees», pensé que nunca lo conseguiría ya que es difícil; pero mira: hoy estoy aquí escribiendo y sacando cosas en conclusión, en claro. (Gestión y Administración Pública)

c) **Plan de estudios orientado a la consecución de competencias**

La institución favorece el aprendizaje de competencias: con la organización y gestión de un plan de estudios que se articule según competencias y que se oriente a ellas; con la asunción y difusión del valor de formar y formarse en competencias como indicador de calidad institucional; con la relación con otras instituciones como recursos para el propio objetivo de formar en competencias «reales» (para lo cual se requiere una mayor coordinación con el mundo laboral y las instituciones de prácticas).

Elena- Y cuando ya te lo sabes todo –o muchas cosas– vas entendiendo lo que tienen en común y eso para entender que **hay un sentido global**. (Química)

Laia- Aquí está: que no se puede agrupar todo en un momento o todo en otro, ¿no? O sea: es esto, que falta un poco como de... **que todo esté más relacionado entre ello** [en el plan de estudios]. (Maestro Lenguas, Ed. Física y Música)

2.2.3. Profesorado actualizado y dispuesto al seguimiento tutorial

La función del profesorado como guía y orientador del aprendizaje es de gran incidencia en el desarrollo de competencias. El estudiantado identifica para ello dos características: actualización en los saberes y seguimiento tutorial.

a) **Profesorado que conoce las competencias y está dispuesto a enseñarlas durante el proceso (seguimiento tutorial)**

Al profesorado universitario que desee formar en competencialmente en cualquier campo científico no le es suficiente conocer la práctica, pero tampoco conocer la materia. Es necesario que, el mismo profesorado, haya estudiado y conozca las competencias necesarias en la vida real y quiera enseñarlas; cuando se da esta circunstancia, es especialmente valiosa la acción didáctica del profesorado en forma de seguimiento tutorial.

David-... para mí, el hecho de que tú sepas pintar, al final... A ver: yo prefiero que tú, a mi hijo, le enseñes, le expliques, cómo se ha de pintar y todo eso y que él –mi hijo– lo haga, a que tú seas una extraordinaria pintora y que no tengas instrumentos. Mira qué pasa en la carrera: **son todos extraordinarios doctores, pero nadie es profesor**, ¡y nadie sabe explicar las cosas! (Pedagogía)

b) **Evaluación formativa (y/o seguimiento tutorial)**

Si el proyecto común de profesorado y alumnado (e institución) es formar para conseguir y aprender competencias, la evaluación ha de ser forzosamente formativa y con corresponsabilidad del alumno, ya que el aprendizaje real se produce durante el proceso formativo. Por lo tanto, un resultado o producto final no puede evidenciar la consecución de muchas de las competencias necesarias (por ejemplo: el trabajo en equipo).

Alba- He de decir que el «método del portafolios» en un primer momento no me convenció; sin embargo ahora puedo decir que **he aprendido más de lo que hubiese aprendido estudiando para un examen final** y que además, si en el futuro alguna cosa

no la recuerdo y creo que me es necesaria, tengo la certeza de que sabré donde buscarla. (Enfermería)

2.3. INTEGRACIÓN DE SABERES DEL ALUMNADO Y DE NUEVOS SABERES; MOVILIZACIÓN

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, que los nuevos contenidos y aquello que ya sabía tengan oportunidades académicas de integración y de movilización.

- **Integración** de los diversos saberes que, en conjunto, ha adquirido el alumno o la alumna de diferentes fuentes (conocimiento previo, vivencial, de compañeros y compañeras, lecturas, profesorado...) estableciendo relaciones entre ellos.
- **Movilización** o capacidad de usar el conjunto relacionado de conocimientos para su acción práctica (real) y contextualizada (transferencia pertinente a otros campos, otros contextos, otras situaciones problemáticas...).

2.3.1. Autorregulación: integración, criterios y responsabilidad

La integración de conocimientos es algo que «se supone» y que, en realidad, a menudo se da. Sin embargo, facilitar esta integración en el proceso formativo es algo valioso para aprender (especialmente competencias, que constituyen «saberes complejos»). Las voces del alumnado reconocen esta valía, como también el valor aún más elevado, si cabe, de la movilización de estos saberes. Aunque el estudiantado considera que, donde se comprueba realmente la integración y movilización de saberes es en la práctica (personal, laboral o a través del practicum),²² el entrenamiento para hacerlo (du-

22 *Norma-* ... un contraste. Y, supongo, que en el día a día harás una cosa y dirás «No. Esto no» pues «Lo cambio». Y, en cambio, ahora dices «Hago esto» y te quedas aquí. La reflexión llega hasta aquí. Y en las prácticas será mucho más dinámico. Claro que también da miedo esta confianza que tenemos en las prácticas, porque...

rante el proceso formativo) se vincula especialmente con las estrategias didácticas usadas en la etapa interactiva y con el proceso de evaluación formativa, al tiempo que se considera importante (pero no esencial) el tipo de relación comunicativa.

a) **Teoría-práctica, reflexión, elaboración, seguimiento, corresponsabilidad**

Las estrategias didácticas que favorecen la integración y la movilización (prioritariamente la presentación relacional teoría-práctica, la reflexión, la tutoración o seguimiento del proceso y la corresponsabilización estudiante-profesor en el proceso formativo) resultan valiosas para el aprendizaje.

Jonás- También me gustaría dar las gracias a [la profesora], y que no suene a peloteo... por enseñarnos a **aprender de una forma autónoma y diferente** a la que hasta este momento nos tenían acostumbrados nuestros anteriores profesores. (Enfermería)

b) **Autorregulación y regulación**

La evaluación como proceso que fomenta la integración y la movilización de conocimientos es una evaluación formativa, realizada por profesorado (regulación) y alumnado (autorregulación) durante el proceso de aprendizaje. La evaluación inicial, en este marco, orienta la regulación o adaptación del profesorado al proyecto formativo personal, y favorece la autorregulación o adaptación del proyecto formativo personal e incremento del aprendizaje por enlace cognitivo; la evaluación final, por su parte, representa el grado de consecución de un proyecto compartido por profesor y alumno.

David-... lo que queremos, **lo que nos gustaría, es una evaluación continuada**. No que nos evalúen de forma continuada con esto [trabajos, exámenes, asistencia y participación], creo yo. Al menos, desde mi punto de vista. Creo que esta sería la... [...] Es que no se hace, la evaluación continuada... (Educación)

c) **Relación social en función de la integración y movilización**

La relación comunicativa profesorado-alumnado es necesaria, pero no suficiente para integrar los conocimientos y movilizar las competencias (por ejemplo, se puede hablar para expresar las propias opiniones sin integrar las de los demás o la teoría).

Flor-... asociar el hablar con el aprendizaje, no siempre es así. Cuando hablamos para opinar ya desde un inicio es cuando no hay aprendizaje. Es considerar el predominio de la experiencia; **la experiencia no teórica o no contextualizada no vale.** (Educación)

2.3.2. Movilización: contacto con la realidad

Movilizar los saberes adquiridos requiere, forzosamente, contacto con la realidad. Y el contacto con la realidad en período de formación ayuda especialmente al aprendizaje de los contenidos y a la adquisición de las competencias que requiere la práctica. Esta idea general que expresa el alumnado se relaciona especialmente con la organización de contenidos (ha de haber «espacios» específicos para la movilización) y con el conocimiento profesional y estratégico del profesorado.

a) **Espacios y dispositivos didácticos de integración de conocimientos y de movilización de competencias**

Los contenidos que conforman las competencias tienen relación entre ellos, una relación que queda disuelta e invisible por efecto de la segmentación en asignaturas. Para ayudar a aprender, conviene coordinar los diversos contenidos o proveerse de espacios específicos integradores de estos saberes y movilizadores de las competencias, como talleres, seminarios, laboratorios, etc.

Quim-... los currículums se solapan. Hay cuatro contenidos que en toda la carrera –en todas las carreras– se han de acabar sabiendo y entonces, cada asignatura coge parte de... Falta, en la carrera, **que haya una persona –personas– que redacten unos currículums [...]** Una coordinación, sería. (Educación)

b) Actualización y complementación de la formación del profesorado

El profesorado, desde el denominado triángulo profesional, debe tener y mostrar la intención de formar en las competencias que necesitarán los y las alumnas, para lo cual también ha de actualizar sus saberes (triángulo estratégico) en función de las nuevas realidades.

Xesca- ...hay profesores que cuando se aprenden la asignatura o la dan un año, en los años siguientes siempre la dan igual. [...] **La reflexión que el profesor hace de sí mismo y después** hace que al año siguiente varíe las actividades, varíe el contenido porque ve que aquel contenido que él daba no se ajustaba a las necesidades de los alumnos o... creo que esto es muy importante. (Pedagogía)

2.3.3. Voluntad institucional de integración y de movilización

Conviene que, a nivel institucional, se adopten las disposiciones necesarias para que el alumnado tenga posibilidades de integrar los conocimientos y movilizar las competencias; estas disposiciones pueden concretarse en la coordinación entre el profesorado (un grado mínimo de la cual podría ser el intercambio de información) o en crear asignaturas/espacios para la integración y la movilización (como lo es el practicum) a lo largo del proceso de aprendizaje.

Albert- Digamos que la química –o las asignaturas que estamos dando– son suficientemente lógicas y siguen el método científico. Y el método científico es lo que se utiliza como pedagogía [...] No hay otras formaciones paralelas o complementarias del profesor para enseñar una asignatura. Es bastante particular: **cada profesor y cada asignatura es un mundo**; y la misma asignatura, con diferentes profesores, cambia radicalmente. (Química)

2.4. EVALUACIÓN FORMATIVA

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, que haya una evaluación formativa (con posibilidades de

regulación y de autorregulación) basada en el análisis de la tarea durante el proceso formativo.

- **Regulación** entendida como la revisión de la programación, y la adaptación que hace de ella el profesorado a partir de los datos recogidos en el proceso de evaluación formativa.
- **Autorregulación** entendida como la revisión de la propia realización durante el proceso formativo, y la adaptación que hace de él el alumnado a partir de los criterios de realización y de resultado que se explicitan.

2.4.1. Autorregulación

La autorregulación es un proceso importante de la etapa interactiva del proceso formativo cara a incrementar el aprendizaje, porque posibilita que el estudiante aprenda por su cuenta (o con los y las compañeras) sin necesidad de la presencia del profesorado. Ciertamente, para realizar este proceso el alumnado tiene que tener la voluntad y la posibilidad de hacerlo; mientras la voluntad se considera una cuestión personal, la posibilidad de autorregularse es abordada por el alumnado relacionándola con las estrategias didácticas, la selección de contenidos y el principio de corresponsabilidad.

a) **Explicitación de criterios de realización y de resultado**

Las estrategias elaborativas permiten la evaluación formativa; la evaluación formativa orienta la diversificación de programas, el ajuste de ayudas, la pertinencia de incentivos y de información (por ejemplo, en forma de clase magistral) y el desarrollo de competencias (por ejemplo, a partir de la autorregulación). Para asumir la necesaria responsabilización en el propio proceso de aprendizaje, el alumnado precisa los criterios de realización y de evaluación.

Flor... yo lo necesito. Soy mucho más normativa. A mí me gusta. Yo lo necesito. A mí, que me digan: «Vamos a ver: yo, **lo que quiero de ti en esta asignatura es esto, esto y esto**». Entonces, en función de lo que me piden, yo, entonces ya, es cuando dices

«Bueno, esto es lo que tú quieres –lo que quieres en cuanto a trabajo, ¿no?: una recensión, un examen y alguna otra cosa, ¿no?» Entonces es cuando dices «Bueno, a ver cómo lo combinamos, cómo nos las arreglamos...» ¿Sabes? Entonces es cuando tú elaboras tus expectativas. (Educación)

b) **Contenidos nucleares y contenidos negociados**

Dentro del campo de conocimiento de una materia, el alumnado universitario puede participar en la selección de contenidos que le son precisos para desarrollar una competencia, ayudándose de sus conocimientos previos, de la contextualización y de la evaluación formativa ejercida por el profesorado (por ejemplo, a través de la función tutorial en su sentido más profundo) y compartida con los compañeros durante el proceso de aprendizaje. El profesorado, como experto, selecciona los contenidos fundamentales o nucleares y asegura su conocimiento (por ejemplo, mediante la exposición magistral, los seminarios basados en lecturas, etc.).

Eduard- ... nosotros no tenemos definidos los límites de cuánto hemos de saber; nosotros nos encontramos con que tenemos unos cuantos libros, y cada libro –la verdad– ¡es que es muy grande! No todos los tocan bien, los temas. Y hasta que no has visto la asignatura, no sabes qué ayudas te da. Entonces, te encuentras, a veces, con que el libro aquel es suficiente, y lo sigues a rajatabla. Pero muchas veces, lo que te ocurre, es que empiezas a estudiar, y te adentras en un mundo que es tan amplio que te lleva años –porque no hay límites–, te lleva años. Y **no tenemos estos límites**. No sabemos hasta qué límite tenemos que estudiar. (Química)

c) **Corresponsabilidad y adaptación individual**

La evaluación formativa necesita (y favorece) una relación profesorado-alumnado y alumnado-alumnado basada en el respeto y el proyecto común. La explicitación de este proyecto permite la corresponsabilización del alumnado y la definición del grado de compromiso individual, mientras que el trabajo en grupo de este proyecto permite la diversificación (y la individualización) del proceso de aprendizaje.

Flor- La experiencia de aprendizaje basado en problemas, esto lo hacen. Yo hice un taller y está muy bien, porque realmente hacen un seguimiento de evaluación. En una Facultad como Derecho, en la que –en una asignatura como es Derecho mercantil–, en principio, los aprendizajes se están haciendo en grupo y, entonces, **el estudiante tiene una carpeta** en la que, en las reuniones de grupo que van trabajando, cada cual pone lo que ha hecho; incluso está el secretario, que es quien va transcribiendo la discusión, y transcribe también qué aporta cada cual a medida que va trabajando el grupo. Y, en la evaluación final, se tiene en cuenta el recorrido y lo aprendido [...] –bueno, **al principio también hay un pacto.** (Educación)

d) Ajuste a situaciones personales

El estudiantado, a pesar de su diversidad, es capaz de asumir con responsabilidad las situaciones personales dentro del proceso de evaluación formativa (que implica compromiso y, por lo tanto, conocimiento de condiciones y responsabilidad).

Ignasi- Entonces, dices: «¿Necesidades? No sé». Bueno: tú coges la asignatura y las necesidades te las aplicas tú. Cuando estás mirándote las asignaturas que hay en el temario que te dan, entonces tú estás **aplicando tus necesidades y disponibilidad**, a ver si se darán en aquella asignatura o no. (Pedagogía)

Olga- Muchas veces, porque vas agobiado, porque tienes mucho trabajo, porque tienes muchas asignaturas, porque lo compaginas todo como puedes... [...] **entonces, vas a tu ritmo.** ¿Que esto significa que han de ir tras de nosotros? Tampoco. No, porque entonces, ya, las personas adultas no se forman como tales. (Educación)

2.4.2. Regulación

La adopción de un proceso de evaluación con finalidad formativa y la organización del aula pertenecen al ámbito de decisiones y disposiciones del profesorado. El o la docente, en función del valor que otorgue a un aprendizaje con sentido para el estudiante y, también, en función de sus conocimientos pedagógicos y de su buena disposición, será quien impulse estos procesos, que fomentan la autonomía del alumnado.

a) **Evaluación formativa en tres fases**

La evaluación formativa es un potentísimo dispositivo pedagógico para atender la diversidad de ritmos, intereses, expectativas, capacidades... del alumnado. Las tres fases básicas de la evaluación formativa (inicial, procesual, final), que coinciden con las tres fases de la secuencia formativa, requieren ser revisadas para dotarlas de coherencia con el resto de disposiciones didácticas.

Júlia- Yo, además, he podido disfrutar de esta asignatura. Porque sabes que él no hace un examen, donde tengas que acordarte de los apuntes de clase. Entonces, ya lo tienes claro. Pues *Nàdia* sabe que puede consultar tal bibliografía, por ejemplo, para hacer el ensayo.

Ingrid- Pero hay bibliografía en todas las asignaturas.

Júlia- Pero puedes ir buscando y te sale el ensayo. [...]

Paula- [...] la dinámica es que puedes preguntar, anotar, todo lo que tú quieras... Entonces, claro, es una hora y media no de estar ahí, sino de estar... (Psicopedagogía)

b) **Regulación del proceso individual de aprendizaje**

La evaluación formativa permite la regulación del proceso de aprendizaje por parte del profesorado. La disponibilidad y la formación del profesorado son determinantes para llevar a cabo un proceso de evaluación formativa en colaboración con el alumnado.

Quim- Yo creo que esto son cualidades que ha de tener un profesor, ¿vale? Un profesor, si tiene la cabeza bien puesta y, encima, es hábil para **modificar lo que ya tiene y entrar en un diálogo** para que, lo que él tenía pensado, pueda acoplarse a lo que existe o a lo que el aula requiere, creo que es el punto donde se ha de llegar: que el profesor sea la persona que lo sepa hacer, esto. Esto es un buen profesor, creo yo. (Educación)

c) **Ajustar disposiciones institucionales a nuevos perfiles del alumnado**

Las grandes líneas de acción de la institución universitaria han de considerar la existencia de alumnado autónomo y emancipado económicamente (y, por lo tanto, a menudo en situación laboral activa).

Laia- Aquí [las relaciones académicas en esta carrera]: «Bueno, mira: lo haremos de esta manera, va, venga, tal...». Pero, después: «Bueno, no. Ahora íbamos a hacer esto, pero ahora lo haremos de esta otra forma». Entonces, tú discutes y «¡Oh! pero, oye, claro, es que todo no puede ser». «¡Oiga!, que continúa hablando conmigo, ¿eh?, que tengo –yo qué sé– veinte, veinticinco... (Maestro Lenguas, Ed. Física y Música)

d) **Agrupaciones en el aula, trabajo en equipo**

La gestión de aula en base a equipos de trabajo que aprenden de forma autónoma a partir de un pacto inicial favorece la atención a la diversidad, ayuda a la autorregulación mediante el conocimiento de la secuencia y posibilita la evaluación formativa en grupos de aula numerosos.

Olga- Pero tenemos una asignatura, por ejemplo, que el profesor nos da una horita de explicación y después nos dice «Trabajo en grupo». Cada día. Y en este trabajo en grupo, se trabaja en grupo sobre la temática que hemos de trabajar. Y yo, sinceramente, yo creo que a nosotros nos va muy bien. Porque en aquel trabajo en grupo es cuando te das cuenta de qué has entendido y de qué no has entendido. Porque dices «Ostras, yo esto no lo he entendido así». Y entonces comentas con los demás y lo contrastas y, si no, siempre tienes el recurso de volver a **preguntar al profesor** y dices «Oye, que en esto tenemos un lío, porque una piensa esto y lo otro». Y estos trabajos en grupo yo creo que nos van muy bien para ver **qué hemos aprendido** y **qué no hemos aprendido** y **cómo hemos estructurado la temática del día**. (Maestro Ed. Especial)

2.5. AUTONOMÍA Y PROTAGONISMO DEL ALUMNADO (MODULACIÓN Y DIFERENCIACIÓN)

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, un plan de estudios modulado y diferenciado que le permita construir, con autonomía, un proyecto formativo personal coherente.

- **Modulado** en unidades formativas (asignaturas o *módulos*) complejas y precisas, con una verdadera articulación y con-

tinuidad entre las unidades de formación (especialmente desde el punto de vista del saber y la práctica reflexiva), de manera que permita diseñar con autonomía itinerarios de formación individualizados.

- **Diferenciado** en unidades formativas (asignaturas o *módulos*) coherentes, diseñadas y programadas en base al trabajo en equipo del profesorado para que, aunque cada módulo contribuya al desarrollo de varias competencias y aunque cada competencia dependa de varios módulos, garantice internamente una verdadera articulación teoría-práctica que permita la individualización de itinerarios.

2.5.1. Articulación y organización de conocimientos

La organización de los contenidos, sea en el plan de estudios, en el plan docente o en el programa de cada asignatura, ha de ser suficientemente articulada, coherente y clara como para posibilitar al alumnado la toma de decisiones autónomas y criteriosales. La clarificación de los objetos de evaluación (qué se evaluará: ¿competencias?, ¿habilidades?, ¿conceptos?), la información clara desde los organismos de gestión académica y la explicitación de los criterios de secuenciación de contenidos están muy vinculadas a la posibilidad de tomar decisiones autónomas y con criterio.

a) Clarificación y coherencia de los objetos de evaluación

El alumnado universitario ha de tener el suficiente criterio y la necesaria responsabilidad como para actuar autónomamente si quiere aprender más y mejor. Sin embargo, ello no le es suficiente, ya que ha de poder ejercer esta autonomía (en trabajos autónomos, en equipo, guiados) y, además, ha de darse un tipo de evaluación que la valore a partir de los objetos de evaluación (por ejemplo, haciendo que éstos sean más de proceso que de resultado, más sobre competencias que sobre productos, etc.).

Gala- Pero, ésta [profesora], por ejemplo, ahora, que ya se ha acabado el cuatrimestre, está diciendo «No, porque yo miro mu-

cho la asistencia, [...] y porque si no venís, pues mira. Y si en la memoria no me ponéis una valoración de esto, pues también». Pues, tía, ¡dilo desde el principio! [...] Pero no... yo qué sé: como si te lo escondieran; como una estafa. Es que yo les veo, muchas veces, súper *toco* [estafadora], a la *peña* [profesorado]... (Educación Social)

b) **Modulación coherente y comunicación fluida con el alumnado**

La modulación y la diferenciación permiten ajustar las situaciones personales del alumnado al estudio. Por su parte, la institución tendría que considerar también las posibilidades de incorporar las sugerencias del alumnado para mejorar la calidad del aprendizaje y, especialmente, tendría que considerar perfiles (cada vez más abundantes) de estudiantes que trabajan, de estudiantes emancipados que necesitan mantenerse o ayudar a mantener una familia y de estudiantes autónomos, que son a la vez agentes y responsables de su formación (puesto que la autonomía implica toma de decisiones, pero también responsabilidad).

David- [el período de prácticas] podría ser la mejor manera, unas **prácticas remuneradas durante toda la carrera**. Que no es necesario que sean cada año en el mismo sitio, sino que puede ser una cosa transitoria –un año aquí y un año allá– y que le comportaría al alumno una libertad económica –que siempre va bien– y, además, le reportaría un conocimiento, tanto de su carrera como de las posibilidades y ofertas que podrá tener el día de mañana. (Educación)

c) **Contenidos modulados con coherencia interna y externa**

El diseño de cada módulo y la coherencia interna (competencias propias) y externa (enronque con el resto de competencias) permite diversificar los contenidos, de manera que se aprendan siempre los contenidos nucleares y se puedan diversificar el resto de contenidos en función del interés o la diversidad personal de cada alumno, para lo cual será necesaria la orientación del profesorado.

Olga-... la libertad no es «Haz lo que te dé la gana», la libertad es que tú tienes libertad de escoger. Pero, claro, **has de escoger**

entre esto, y esto, y esto. Y aquí es donde entran los guiones. Yo creo que es por la relación entre la libertad de poder concretar, por parte del alumno, en función de lo que a él le interesa, y el papel del profesor, que es darle las orientaciones, porque se supone que él tiene como muchos más elementos y muchos más recursos para poder conducir a que la otra persona pueda ir escogiendo. (Educación).

2.5.2. Posibilidades de ejercer la autonomía para aprender

Es necesario revisar todo el dispositivo pedagógico (relaciones comunicativas, organización y gestión de aula, perfil del alumnado, estrategias didácticas y perfil del profesorado) si se quiere fomentar el trabajo autónomo y responsable del alumnado.

a) Escucha activa y respeto a los conocimientos personales

La escucha activa y el respeto a las opiniones del alumnado podrían mejorar la coherencia interna y externa de la modulación. La autonomía del alumnado y su participación en el proceso de mejora se resienten de la desconfianza en este tipo de relación.

David- Sí, pero para esto ya se pasa una encuesta... [...] Pero el profe aquél, de encuestas... [...] ¡Hombre! las encuestas sólo sirven de «Hostia, ¡este año no he salido el último! ¡He salido el penúltimo! ¡Ole, hay uno peor que yo!»

Flor- No, pero las hojas... O sea, *David*, te lo digo francamente: las hojas escritas por los alumnos, a lo mejor parece que no hacen nada, pero provocan jaleos. (Educación)

b) Conocer y representarse la secuencia formativa

La organización del trabajo en equipos es una buena opción para que la gestión del aula muy numerosa respete la autonomía del alumnado e incremente el aprendizaje por implicación. Conocer y representarse la secuencia (o microsecuencia) formativa ayuda a aprender más y mejor, porque el estudiante puede autorregularse.

Berta- Una conducción muy, muy buena fue, para mí, la de la asignatura de «*Tractats*». «*Tractats, sistemes i models de diferenciació*», con *Tomàs Benejam*. Es un buen profesional. [...] Tenía un dossier con un calendario con las fechas de las entregas... con todo. Era, quizás, la única cosa que podría cuestionarse: demasiado conducido, ¿no? pero realmente...[...] **la preparación del dossier y la planificación, muy bien.** (Pedagogía)

c) **Autonomía y posibilidad de articular teoría-práctica**

Entre el alumnado universitario hay diversidad de finalidades. Aquellos y aquellas que comparten con la institución un proyecto de formación para el desarrollo de competencias profesionales, necesitan autonomía (y asumirla con responsabilidad) y que la institución valore (como lo valoran ellos) la relación teoría-práctica a través de prácticas reales (preferiblemente remuneradas).

Gala- Y yo era muy... Educación Social y no sabía dónde me metía, ¿sabes? Quiero decir: siempre había hecho mucho **voluntariado, disminuciones, no sé qué...** Y... y he visto, supongo, la realidad –por la carrera y también porque a mí ya se me ha ido la olla y me he interesado por este mundo y tal-. Supongo que me ha hecho crecer como persona –mentalmente, ¿sabes?– y también como de futuro. (Educación Social)

d) **Estrategias elaborativas, proyectos**

Las estrategias elaborativas permiten, en el entorno aula, el protagonismo del alumnado y fomentan la necesaria autonomía. La orientación hacia las competencias (equivalente a la coherencia interna y garantizada del profesorado) y la integración en un proyecto de trabajo contextualizado (equivalente a la coherencia externa y garantizada por la responsabilidad del alumnado y del grupo) es imprescindible.

Iñigo- También decir que verdaderamente, para mí, me está siendo de gran utilidad la elaboración de cada uno de los portafolios, ya que pensaba de un principio que no serviría. Pero después de realizar varios, **me he dado cuenta de que se aprenden cosas, y cosas muy importantes**, como por ejemplo el reflexionar después de leer algo. (Enfermería)

e) **Conocer las estrategias para la implicación del alumnado y reconocer su posibilidad**

El profesorado puede incentivar la implicación del alumnado (y su autonomía, protagonismo, corresponsabilización...) escuchando activamente sus aportaciones; asimismo, el alumnado puede aportar criterios para la modulación y la diferenciación que interesa a la calidad educativa. Para cumplir esta función, el profesorado ha de conocer las estrategias idóneas y reconocer la posibilidad de que haya aportaciones.

Joaquín- Yo creo que uno de los problemas graves con que nos hallamos, aparte de que hay más gente y notamos un cambio, yo creo que, en el proceso de aprendizaje, tanto el que enseña como el que recibe la enseñanza, hay una comunicación entre los dos y, como buena comunicación, tiene que haber una flexibilidad. En este caso, aquí, en esta «casa» –como la llaman–, la flexibilidad es nula. Pero nula. (Química)

2.6. TEORÍA, PRÁCTICA Y REFLEXIÓN

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, una transposición didáctica negociada, impregnada del análisis de la práctica desde la teoría y de reflexión para la transformación.

2.6.1. Acercar representaciones sobre el proceso formativo

Para darse cuenta de qué tipo de competencias y saberes está consiguiendo, en qué grado y con qué recursos, cuáles son las estrategias exitosas personales y cuáles son los principales obstáculos del proceso formativo, el estudiante y el profesorado que le facilita el aprendizaje han de acercar sus representaciones para que, a partir de la interacción, sea posible la metacognición. Los componentes de la etapa interactiva del proceso formativo que se relacionan con este referente para la mejora del aprendizaje son: las estrategias didácticas, la organización y gestión de aula y la relación comunicativa.

a) **Explicitación de las finalidades del aprendizaje**

El estudiante aprende más y mejor cuando se da cuenta de qué cosas aprende, pero también del motivo por el cual las aprende. Por este mismo motivo, es preciso hacer visible estos aprendizajes y su marco (proyecto formativo colectivo y/o proyecto formativo personal) a través de las estrategias más idóneas, como son: articulación de teoría y práctica, reflexión, elaboración (situación en el proyecto), referencia global en competencias, explicitación de criterios de realización y de resultado, y guiaje y orientación del profesorado cara al proyecto formativo personal y colectivo.

Pedro- ... sacarse de encima el agobio que produce la ansiedad de tener que **entregar trabajos. Ojo, igual sabiendo que éste es un camino que hemos elegido...** A veces nos olvidamos de esto. Nadie nos obliga a estudiar –bueno eso espero–; o sea que nos podemos quejar un poquito, pero sin perder de vista que estamos viviendo algo que queremos... y algo que no todo el mundo se puede permitir. (Enfermería)

b) **Secuencia formativa explícita y flexible**

Una gestión de aula que favorezca que el estudiante sea consciente de su proceso formativo y, por lo tanto, que procure un mejor y mayor aprendizaje, es bueno que tenga una secuencia formativa clara y compartida (qué se hace primero, qué actividades en el proceso y cómo acaba, cuántas veces se repite...), de manera que el alumnado pueda moverse en la secuencia autónomamente y, así, darse cuenta de cómo aprende (y de cómo se aprende) mejor y compartir la gestión de aula con el profesor o profesora.

Enric- ... querría decir que también yo creo que es importante –dijéramos– marcar una evolución, ¿no? Tener una asignatura que no te expliquen «Primero, ahora, contenidos». Y hacemos los contenidos. «Y ahora aplicación de carácter teórico». Sino que yo creo que está muy bien que tú vayas **siguiendo como una evolución**, de manera que digas «Mira, fíjate, ahora, lo que voy a aprender ahora, sirve para esta otra cosa». Y que te lo digan, ¿no? (Maestro Lenguas, Ed. Física y Música)

c) **Acercar representaciones entre alumnos y con el profesorado**

Para captar sus avances y obstáculos, el estudiante no sólo ha de estar informado de los criterios (que no de los requisitos) de realización y de resultado, sino que ha de incorporarlos como propios. Para hacer esta incorporación, resulta imprescindible la comunicación continuada para acercar representaciones y, por lo tanto, también lo es la preparación y disposición comunicativa de profesorado y alumnado.

Nàdia- O sea: que se puede hacer una secuencia estructurada, pero que, a la vez, en la que todos... que haya un momento en el que profesor y alumno puedan intercambiar sus opiniones y eso porque, si no, es que resulta muy... «Llego, apuntes, ya está: se ha acabado la clase. Adiós». (Educación)

2.6.2. Seguimiento tutorial y evaluación situada

Como ya se apunta al hablar del acercamiento de representaciones, el seguimiento tutorial, que ayuda a los y a las alumnas a conocer el propio proceso de aprendizaje, se considera un importante referente de mejora de la etapa interactiva del proceso formativo; esta función tutorial, junto con los componentes próximos como son la evaluación situada y el fomento de la autonomía, toman entidad propia para que el alumnado pueda realmente reflexionar sobre la práctica.

a) **Seguimiento tutorial y coherencia entre saberes y acción de aula**

El profesorado es quien tiene en sus manos el dispositivo didáctico para facilitar que el alumnado capte cómo, qué y para qué está aprendiendo; este dispositivo ha de incorporar la función de seguimiento tutorial del proceso de aprendizaje. Para hacerlo, es necesario que el profesorado universitario se sienta y esté preparado para innovar su práctica.

Albert- Lo que hemos dicho antes, que estaría muy bien que, al principio, nos enseñaran a...

Clara- Estar más por nosotros. Un poco más... de consejo. Quizás **los tutores**.

Blanca- Sí. Controlar más o menos que... Porque hay tutores que sólo te ponen la firma en lo que te matriculaste.

Elena- Que alguien que conoce la química, la carrera y todo, te **oriente** las asignaturas que has de hacer, o...

Albert- Alguno de los compañeros, por ejemplo. (Química)

b) Evaluación situada, contextualizada

La evaluación formativa con finalidad pedagógica ayuda al alumnado a dar sentido a las actividades de aprendizaje ubicándola en un contexto determinado por el profesorado. Una evaluación final unidireccional (de profesor a estudiante) ni incrementa el aprendizaje ni ayuda a que el alumnado dé sentido a la tarea (muchas veces, ni tan sólo puede dar sentido a la nota).

Nàdia- Yo creo que lo que hemos hecho, ahora, en una asignatura, es que nos hacen hacer una autoevaluación. Pero... es lo que se ha de hacer en cada tema, una autoevaluación, y esto tendría que tener algún peso, a final de curso. **Que no sabemos exactamente qué peso tendrá ni si tendrá alguno.** Pero es que sólo hemos hecho un tema y una autoevaluación. Son intentos, sólo. (Educación)

c) Autonomía (con información) y tutoración (seguimiento de logro de competencias)

El estudiante universitario es capaz de conducir su propio proceso de aprendizaje si conoce qué se espera de él y cómo hacerlo; en general, además, tendría que tener la disposición a hacer el esfuerzo necesario para aprender. Pero, en el recorrido hacia el aprendizaje, requiere del guiaje y orientación del profesorado para llegar a ser consciente de cuáles son los contenidos fundamentales y obtener criterios sobre el desarrollo de las competencias básicas. El docente, en este proceso tendría que ayudar al estudiante en la detección de éxitos y errores, en cómo superar las dificultades facilitándole mecanismos de ajuste teoría-práctica y documentación e información para profundizar, etc.

Xesca- También si ves el profesor que está motivado por la asignatura que está dando, aunque te dé cuatro pinceladas de esta asignatura, a ti ya te crea la... no sé cómo decirlo.

Cristina- Curiosidad.

Xesca- ... sí: la curiosidad aquella de seguir investigando sobre la asignatura en concreto. Y esto es muy importante, también. Porque **después tú, independientemente de lo que has hecho en clase, puedes buscar libros, y leer, y mirar información en Internet... y lo que sea.** (Pedagogía)

2.6.3. Significatividad del aprendizaje

Al alumnado no sólo le interesa lo que aprende (cosa que se indica en los títulos de las asignaturas, de la carrera, de los programas...) sino también para qué aprende. La imagen que parece emerger de las voces del alumnado en este sentido de cariz metacognitivo apunta a la necesidad de una preparación teórico-práctica o de práctica reflexiva.

a) **Contenido significativo: teórico-práctico, reflexivo, situado**

Los contenidos toman significado en un triple eje reflexivo, teórico-práctico y situado. La reflexión la desarrolla el estudiante, con aportaciones personales, análisis y juicio crítico; el aspecto teórico-práctico lo aporta la institución, a través de la verdadera articulación entre teoría y realidad; la posibilidad de situar el aprendizaje es una aportación de la etapa interactiva, que lo logra ubicando el aprendizaje en tareas globales como proyectos, resolución de problemas, estudios de caso... Es a partir de darles este sentido cuando el estudiante puede hacer un aprendizaje situado y, por lo tanto, orientarlo hacia la consecución de las competencias necesarias.

Elvira- [una actividad te sirve si] **después, puedes sacar una correlación de requisitos, de condiciones, ¿no? es decir: un listado de criterios.** Si se hace este trabajo, está bien, ¿no? Pero, cuando te quedas sólo con la actividad –«si hemos de hacer un dibujo, dibujemos»–, **si sólo te quedas haciendo un dibujo tú, no sirve de nada.** [...] tiene que haber una reflexión posterior. (Educación)

b) Revisión institucional de la coherencia y la secuencia de la modulación

La institución ha de vigilar y tomar las disposiciones necesarias para que la modulación sea coherente (por ejemplo: macrosecuencia con las asignaturas más reflexivas y criteriales al final) y que cada módulo tenga articulación con los demás (como cuestión más elemental: cuidando que el contenido corresponda realmente a lo que se indica en el título de la asignatura; y, como cuestión algo más fundamental: con una verdadera articulación teoría-práctica). De esta forma, el alumnado puede dar sentido, por ejemplo, a sus elecciones en la franja optativa, pero también al trabajo diario.

Francesca- Claro, que esto también sería bueno, ¿no? que, desde primero... Quizás tendría que ser más importante, que los profesores que se dedican a hacer asignaturas de primero fuesen los buenos –dijéramos–, porque cuando a ti ya te han motivado, que ya sabes y has elegido los caminos dentro de la química, cuando tú ya estás acabando, o estás haciendo las asignaturas más optativas, que son más las que has escogido, ya tienes la capacidad de implicarte en una enseñanza, ¿no? Ya tienes el estímulo para poder tirar. (Química)

2.7. PROFESORADO Y ESTUDIANTES COMO FUENTES DE SABER

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, tener en el profesorado y en el resto de estudiantes una fuente de conocimiento y de aprendizaje.

- Un **profesorado** con la predisposición y con la formación necesaria para seleccionar los saberes en torno de las competencias profesionales y
- el **resto de estudiantes** con la disposición de aportar conocimientos y contraste a partir de su conocimiento personal.

Para conseguir cubrir esta necesidad, el resto de constituyentes del proceso de aprendizaje han de revisarse, especial-

mente la selección y organización de contenidos, las estrategias didácticas y los principios comunicativos de la relación.

2.7.1. Diversificación de fuentes de saber, consideración del conocimiento personal

El profesorado es, sin duda, quien selecciona y organiza los contenidos necesarios para dominar las competencias. Para disponer cómo aprenderlos, se considera que enriquece el aprendizaje el hecho de diversificar las fuentes de información; y una de estas fuentes puede ser el resto de estudiantes, a causa de la diversidad del conocimiento personal que atesoran en forma de saberes, intereses, experiencias, etc.

Elvira- Hombre, yo creo que sí que se aprende más [en equipo]. Porque puedes **contrastar mucho tu pensamiento y los demás** pueden complementar con pensamientos diferentes. Pero, claro, esto es cuando el trabajo en grupo reúne unas condiciones... buenas, ¿no? (Educación)

2.7.2. Comunicación abierta

La relación abierta en la etapa interactiva (preferiblemente basada en la confianza o, como mínimo, permitiendo el contraste) posibilita el intercambio de informaciones entre estudiantes; el conocimiento de diversidad de perspectivas; la comparación, la argumentación y el debate; la complementación de las informaciones que se vehiculan; la tutoración de estudiantes entre ellos... y, en general, incrementa el interés y la motivación del alumnado.

Francesca- ... Hay muchos profesores que sí, que interactúan, y hacen preguntas al alumnado, y entonces te hacen pensar, te hacen razonar, y te hacen... te hacen... **entender la asignatura mucho mejor**. Pero, bueno, yo creo que, también, un factor que es importante es esto: que yo creo que los estudiantes no somos bastante conscientes de lo que es estar en la universidad y de que... de lo que implica. (Química)

2.7.3. Estrategias colaborativas

Se puede aprender de otras personas siempre que las estrategias didácticas lo favorezcan (no se puede hacer en su sentido profundo, por ejemplo, en una clase transmisiva). Por otro lado, estas estrategias (entre las cuales destaca el trabajo en equipo) requieren determinadas condiciones didácticas, como son la existencia de un proyecto común; la necesidad de colaboración (por ejemplo, en grupos cooperativos); la visibilidad y suficiencia de las evidencias y las fuentes de saber; y el reconocimiento de valor de las diversas aportaciones.

Isabel- Por eso creo que es importante aprender lo que te explican, pero siempre con la libertad de **contrastar opiniones** y formar las tuyas propias a partir de la experiencia que, como mínimo, si no a otra cosa, contribuyen al **progreso individual y colectivo**. (Enfermería)

2.7.4. Vinculación con el resto de aspectos de la etapa

Tal como se indica en la introducción a este séptimo componente, que considera a las personas como fuente de conocimiento, el resto de aspectos de la etapa interactiva del proceso formativo quedan, en mayor o menor grado, vinculados con él:

a) **Diversificación de agrupamientos de alumnos, con tareas que favorezcan el intercambio**

La gestión de aula se convierte en un dispositivo básico para favorecer que haya intercambio para el aprendizaje entre iguales. Es de destacar que en los grupos de aula más masificados, sólo es posible el intercambio entre profesorado y alumnado (y entre alumnos) si se da una gestión de aula favorable a la interacción.

Gala- Una clase de quince personas puede ser participativa, pero una clase de cien [...] Pero ella [la profesora] **se sabe adaptar. Se ha de adaptar**. (Educación Social)

b) El profesorado es quien impulsa la interacción

Para que el profesorado pueda aprovechar la riqueza del conocimiento personal de la diversidad de estudiantes en el aula, ha de querer y saber hacerlo. En último término, está en manos del profesorado la posibilidad de crear las condiciones idóneas para la interacción en la etapa interactiva.

David- ¡Pregunta a *Martos* cuántos tiene en clase! [...] Y, en cambio, es muy buen profesor. Pero como que la **dinámica que lleva** y tal, pasa lo que pasa, pues... (Educación)

c) Orientación en la carrera y complementación de saberes

El alumnado expresa una doble mirada positiva respecto de incorporar la diversidad de conocimientos personales en la etapa interactiva: por un lado, se señala cómo los estudiantes orientan los pasos de los compañeros en la institución (a modo de función tutorial); por otro lado, se indica cómo el alumnado aprende contenidos teóricos y habilidades en el trabajo en equipo, siempre que sus miembros compartan proyecto (porque si esto no se da, lo más habitual es la dimisión de los y de las estudiantes, ya que no hallan sentido en la relación).

Donna- Claro, un profesor no te va a decir «**Cógete a este profe, porque éste, en concreto, es así o así**».

Francesca- Pero no creo que el objetivo sea tener a un alumno de 5º curso que te diga «Este profe es bueno y este es malo». Lo ideal es que todos fuesen buenos, o que todos fueran normales, para nosotros adaptarnos a todos los estilos de la enseñanza. (Química)

d) Función tutorial del profesorado asumida institucionalmente

La institución puede fomentar, si lo cree interesante, el enriquecimiento de profesorado y alumnado a partir de la diversidad interna; por ejemplo, velando por la real articulación teórico-práctica en todas las asignaturas, incentivando la formación didáctica de su profesorado o tomando partido por el ejercicio de la función tutorial de todo el profesorado universitario.

Donna- Hay facultades que, lo que hacen, es que alumnos de segundo año, o de tercero, hacen como de tutores de los de primero. También es un peso para los alumnos de tercero, o los de segundo.

Elena- Yo creo que esto estaría bien, sería más práctico. Porque, si es un alumno quien te lo enseña, es de alumno a alumno. Y en un profesor-alumno, vuelve a estar la distancia esta... (Química)

e) Evaluación de proceso diversificada, coherencia de instrumentos

El enriquecimiento a través del intercambio entre la diversidad de personas que se hallan en la etapa interactiva no suele ser objeto de evaluación; sólo el resultado sirve para la evaluación, lo cual a menudo pervierte la función de enriquecimiento en la diversidad (por ejemplo: en el proceso, porque tiene que haber debate para llegar a acuerdos; o en el resultado, porque se concibe como una suma de partes y no como una tarea común).

Quim- El trabajo en grupos te da habilidades: saber escuchar al otro, tener un diálogo, respetar a los demás, eh... una serie de habilidades que, a ver, quizás no es lo que se evalúa directamente después, porque después se evalúa el conjunto del trabajo que tú has presentado. (Educación)

2.8. SABERES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS SITUADOS

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, una selección y organización de contenidos que articule la teoría y la práctica y unos principios metodológicos que incorporen estrategias elaborativas situadas.

- **Articulación** teoría-práctica, superando la dicotomía crédito teórico/crédito práctico o formación teórica/formación práctica (básicamente representada por el practicum, los laboratorios, etc.).
- Estrategias elaborativas **situadas**, de manera que los contenidos de enseñanza-aprendizaje se vehiculen en función

de las competencias necesarias para el ejercicio reflexivo y crítico de la profesión.

2.8.1. Necesidad fundamental de articular teoría y práctica (en el campo laboral, en el terreno) con reflexión

Los y las estudiantes reconocen la necesidad de «entrenarse» en el campo de trabajo, donde las situaciones son únicas, dinámicas, complejas... Pero en las carreras hay muy pocas ocasiones en las que se dé el caso (quizás sólo el practicum) y, por ello, intentan identificar sus valores y proponen hacerlos extensivos a todo el período de formación.

a) Revisión de los planes de estudio en función de articular teoría y práctica

La institución universitaria puede asumir desde sus planteamientos políticos y académicos la necesidad de articular teoría y práctica en la formación. Las posibilidades de concreción son diversas: practicum a lo largo de la carrera, modulación ponderada y equitativa con formación articulando teoría y práctica; asegurar la presencia real y articulada de teoría y práctica dentro de cada asignatura o módulo; ofrecer prácticas laborales (remuneradas) o reconocer y abordar didácticamente la situación laboral activa en el campo de conocimiento concreto de los y las estudiantes.

Laia- Yo considero que las prácticas prácticamente las tengo hechas, porque haré 7 años que estoy trabajando en una escuela. Y la gente se lleva las manos a la cabeza, a veces, con comentarios que se hacen en la clase del tipo «Tendrás una clase de 25 alumnos y habrá uno que –yo qué sé– porque tiene necesidades educativas especiales [...] Es que lo más normal es que te pase, esto, ¿no? Que, como mínimo, tengas uno. (Maestro Lengua, Ed. Física y Música)

b) Trabajo colaborativo con el estudiante, el resto de profesorado y los tutores de prácticas

Para llevar a cabo una real articulación de teoría y práctica, el profesorado universitario tendría que revisar tanto la faceta profesional como la estratégica. En la vertiente

profesional (querer, saber, poder) se considera muy importante incorporar la función de seguimiento de las prácticas del alumnado, trabajando colaborativamente tanto con el estudiante como con el tutor de campo. En la vertiente estratégica, convendría que el profesorado universitario tuviera, asimismo, formación teórica y práctica (que evitaría, por ejemplo, caer en rigideces puramente académicas).

Francesca- Igual como los profesores, también tendrían que ser más flexibles, a la hora de aceptar los grados y medidas de otros compañeros suyos, de colegas. [...] tendría que ser así: «Todos sois químicos inorgánicos, y **todos enseñáis más o menos lo mismo**». Tendrían que tener más flexibilidad, un abanico más amplio, y no ser tan cuadrículados. (Química)

c) Necesidad fundamental de articular teoría y práctica; **compromiso personal**

En algunas facultades se valora en alto grado la articulación teoría-práctica, considerando que sólo con esta orientación en los estudios se pueden alcanzar las competencias necesarias. Son numerosos los y las estudiantes que, a título personal o en forma de demanda a la institución, toman iniciativas individuales en este sentido.

Eulàlia- Pero es que esto tendría que ser un complemento. Que tú estás estudiando tu carrera y, al mismo tiempo, fuera... Normalmente es gente que está trabajando con personas con problemáticas concretas. Coño, pues: ¡**déjanos que trabajemos con personas con problemáticas concretas!** No nos hagas estar aquí tres o cuatro años, salir aprendiendo, yo creo, que lo que podríamos haber aprendido en un año –perfectamente– o en menos –porque lo demás no te has quedado con nada– y, además, con una experiencia nula. Así que vas a salir de aquí, dices... voy a salir igual de pipiola que entré. Solamente que con más años y con más tiempo. (Educación Social)

2.8.2. Período formativo integrando la práctica lo más real posible

A falta de posibilidades «reales», los y las estudiantes citan como referente de mejora la orientación de los planes de es-

tudios y del resto de componentes de la etapa interactiva hacia la relación teoría-práctica aunque sea en forma simulada, pero siempre próxima a la realidad.

a) **Transposición didáctica en función de competencias**

La selección y organización de los contenidos dentro del campo amplio de la materia han de estar enfocadas a aprender competencias. Para que los contenidos tomen este cariz, se ha de hacer una transposición didáctica según finalidades competenciales, y conviene conseguir el equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos en cada una de las materias.

Joana- Mucha teórica. Y lo que pasa es que la teoría que te dan, no te alcanza para... **no te facilita para después ir a la práctica.** (Maestro Lenguas, Ed. Física y Música)

b) **Ejercitación teórico-práctica real o simulada**

La estrategia didáctica más valiosa para el aprendizaje es aquella que prima la elaboración (en primera persona) para la aplicación dentro de un marco teórico-práctico real o, en su defecto, simulado (siempre que el profesorado guíe y aporte las condiciones que se dan en la práctica y sus referentes teóricos). Se relacionan con estos principios generales: el practicum, la resolución de problemas, el análisis de casos, la comprobación de hipótesis, las situaciones simuladas, etc.

Quim- Es el problema: es que no hay una **balanza equilibrada**. O es muy teórico –por decirlo así– o es muy práctico. Supongo que se tendría que buscar el entremedio. (Educación)

c) **En el caso del practicum, coherencia entre período de formación y objetos e instrumentos de evaluación**

Se presenta y se concibe la aplicación práctica de las competencias (practicum) como una evaluación «verdadera» que presenta indicios definitivos sobre la valía y el grado de formación personal. Sin embargo, los y las estudiantes (que aceptan esta idea del practicum como evaluación «real») denotan que el proceso formativo adolece de coherencia en el proceso de evaluación (si se evalúa la práctica

reflexiva, crítica y autónoma, ¿por qué motivo no se forma para conseguir este objetivo, de manera que la práctica reflexiva, crítica y autónoma esté presente en el proceso?).

Nàdia- Es que tampoco hay que obsesionarse. A nosotros nos venden el practicum como «Según como te vayan las prácticas, sabrás si serás un buen maestro o no sirves». (Educación)

2.9. UBICACIÓN PERSONAL

El alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, un referente claro de competencias a desarrollar respecto del cual pueda ubicarse personalmente en su diversidad de intereses y finalidades.

2.9.1. Ganas de aprender y estrategias didácticas

El alumnado habla poco de su relación personal con los estudios; de alguna manera, parece implícito que si uno está matriculado para hacer una carrera, de la cual ha cursado una parte, esto muestra su interés. Las ocasiones en que habla de ello, sin embargo, lo hace para explicitar su interés por aprender y para titularse, y para referirse a su prioridad por estrategias y actividades de aprendizaje que tengan sentido.

a) Ganas de aprender y titulación

La relación que establece el alumnado con sus estudios no es estática, sino que evoluciona en función de (nuevos) intereses personales, expectativas y finalidades. Pero, por encima de todo, el estudiante universitario ha hecho una opción al matricularse en una determinada carrera, y esta opción impregna el resto de matices y prioriza, en general, las ganas de aprender y la titulación.

Flor- puede que necesites la carrera para sacártela, para tener un título o porque quieres cumplir las expectativas. Pero que, de entrada, lo importante es aprender; lo que pasa es que, después, según cómo vaya la cosa, dices «No, mira, los resultados también importan». (Educación)

b) **Priorización de estrategias y actividades con sentido**

El referente común del alumnado es aprender las competencias necesarias, y respecto de este referente valora el sentido y la función de las estrategias didácticas y de las actividades de aula.

Francesca- También, muchas veces es bueno hacer un mini-resumen de lo que se vio el día anterior –esto hay algunos profesores que lo hacen, no todos–, pero también ayuda, porque –de alguna manera– vas repasando los conceptos, vas machacando, y vas asimilando más las cosas. Y yo creo que ahí es cuando, realmente, **también tienes una sensación más de estar aprendiendo** [...] Y no por irlo copiando y tenerlo todo para aprobar al final en el examen. (Química)

2.9.2. **Proyecto personal de formación**

En contadas ocasiones, los y las estudiantes se refieren a su ubicación personal respecto del proyecto personal de formación.

a) **Priorización individual de contenidos**

Con el referente común de adquirir las competencias necesarias, los intereses y las finalidades particulares de cada alumno (que pueden derivar de la interpretación que cada quien hace de las competencias) priorizan algunos contenidos sobre otros, y esta priorización se concreta en actuaciones específicas (mayor esfuerzo, profundización, trabajo... o dimisión).

Nàdia-... depende de si te gusta la asignatura. Hay asignaturas que no te gustarán tanto y te las quieres sacar de encima; y no es lo mismo que si te gusta. [...] las hay que digo «Esta me gusta, me motiva» y entonces me dedico más a ella. (Educación)

b) **Proceso de aprendizaje y resultados influidos por el proyecto personal**

La evaluación durante el proceso suele incrementar intereses personales y, a su vez, incide en la nota final. La evaluación final tiene importancia porque una de las finalidades

fundamentales del estudio es la titulación final (finalidad que, si se da un buen proceso de seguimiento, se relaciona fuertemente con las competencias).

Albert- Y no sigues, pierdes el hilo, pierdes la motivación... y, después, vienen las academias, que dicen «Bueno, nos aprovechamos de lo cutre que es el sistema educativo en la facultad y, nosotros que sabemos lo que van a preguntar los profes vamos de cara a la práctica». Aquí, la gente viene y dice «Yo lo que quiero, ¿qué es?, ¿aprender o aprobar?: Aprobar. Y como para el trabajo de químico, la mayoría de cosas que me han enseñado, no lo voy a entender, pues ¿qué hago?: Un montón de exámenes...». (Química)

c) **Explicitación y respeto por los proyectos personales**

Los y las estudiantes hallan, a través del tipo de relación que con ellos establece el profesorado, indicios del grado de coincidencia en el proyecto de formación (común) y de la atención a los proyectos individuales (en los cuales influyen también los intereses, las situaciones y las razones particulares).

Donna- ... te desmotiva porque ves que el profesor, o sea, pasa de ti; tú no eres nada para él, porque como las clases son tan grandes... no, no tiene... No sabrá tu nombre a la hora de... Bueno, sí: si vas a su despacho, quizás te reconocerá por el pasillo, pero nada más. Y que tú te esfuerzas, y dices «Bueno, esto no me sale», o coges el libro... (Química)

d) **Posibilidad de expresión y negociación de los proyectos personales**

La gestión del aula tendría que prever momentos y oportunidades de expresión y desarrollo de la parte personal del proyecto de formación.

José- Podemos luego juzgar si se hace bien o mal, pero hoy que alguien te interpele y te haga pensar por ti mismo es muy heroico, por lo tanto me animo a mí, y a todos, a dejar de lado la monotonía de lo aprendido y lanzarnos a la carrera y el camino de desembarazarnos de lo viejo, y descubrir nuevas maneras de conocer. Creo que es un reto que vale la pena intentar. (Farmacia)

Nàdia- Hombre, que te dejen hablar [...] si sales con la sensación de que no has aprendido... (Educación)

2.10. A MODO DE SÍNTESIS

Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que, en la etapa interactiva, son susceptibles de mejorar e incrementar el aprendizaje universitario son, al parecer del alumnado, los nueve siguientes:

1. **Respeto y proyecto común.** Conviene que la etapa interactiva prevea el tiempo y los dispositivos suficientes para construir los aprendizajes con los demás en base a unos principios de relación respetuosos y compartiendo como proyecto común el aprendizaje.
2. **Proyecto formativo: capacidad competencial.** Es preciso que exista una intención formativa explícita y común (proyecto formativo), orientada a la consecución de competencias.
3. **Integración de saberes del alumnado y de nuevos saberes.** Se requiere que los nuevos contenidos y aquellos que ya se sabían tengan oportunidades académicas de integración y de movilización.
4. **Evaluación formativa.** Es necesaria una evaluación formativa (con posibilidades de regulación y de autorregulación) basada en el análisis de la tarea durante el proceso formativo.
5. **Autonomía y protagonismo del alumnado (modulación y diferenciación).** Es conveniente un plan de estudios modulado y diferenciado que permita al estudiante construir, con autonomía, un proyecto formativo personal coherente.
6. **Teoría, práctica y reflexión.** Ayuda a aprender la existencia de una transposición didáctica negociada, impregnada del análisis de la práctica desde la teoría y de reflexión para la transformación.
7. **Profesorado y estudiantes como fuentes de saber.** Se necesita tener en el profesorado (en sentido amplio) y en el resto de estudiantes una fuente de conocimiento y de aprendizaje.
8. **Saberes teóricos y prácticos situados.** Conviene que haya una selección y organización de contenidos que articule la

teoría y la práctica y unos principios metodológicos que incorporen estrategias elaborativas situadas.

9. **Ubicación personal.** El estudiantado debe disponer de un referente claro de competencias a desarrollar respecto del cual pueda ubicarse personalmente en su diversidad de intereses y finalidades.

Para cada uno de estos componentes hay propuestas en forma de principios de acción que emergen de las voces de los y las estudiantes; estos principios de acción son muy generalizados en las diferentes carreras. A su vez, los principios de acción se concretan en algunas propuestas en forma de acciones deseables o de argumentaciones; estas propuestas son más contextuales o ligadas en mayor grado a una carrera o facultad concreta.

PRINCIPIOS DE ACCIÓN	PROPUESTAS/ARGUMENTACIONES
1. Respeto y proyecto común	
El respeto: una necesidad	Como base de la relación personal
	Por las nuevas y tradicionales necesidades estudiantiles
Relaciones supeditadas al proyecto formativo	Al servicio del aprendizaje
	Al servicio de la estrategia didáctica
	Dependientes del proyecto formativo
Gestión de aula: orientar las relaciones sociales al aprendizaje	
La formación didáctica del profesorado tiñe la relación	
2. Proyecto formativo: capacidad competencial	
Explicitar el proyecto para poder compartirlo	Contenidos según competencias
	Ubicar microcompetencias en un proyecto formativo
Identificar las competencias, adaptar las estrategias didácticas	Itinerarios personales en la realidad como opción
	Articular teoría-práctica; reflexión
	Plan de estudios según competencias
Profesorado actualizado y dispuesto al seguimiento tutorial	Conocer las competencias y tutorizar
	Evaluación formativa

(*Sigue*)

(Continuación)

PRINCIPIOS DE ACCIÓN	PROPUESTAS/ARGUMENTACIONES
3. Integración de saberes del alumnado y de nuevos saberes	
Autorregulación: integración, criterios y responsabilidad	Teoría-práctica, reflexión, elaboración, tutoría, corresponsabilidad
	Autorregulación y regulación
	Relación social en función de la integración y movilización
Movilización: contacto con la realidad	Espacios y dispositivos didácticos de integración y de movilización
	Actualización y complementación de la formación del profesorado
Voluntad institucional de integración y de movilización	
4. Evaluación formativa	
Autorregulación	Explicitación de criterios de realización y de resultado
	Contenidos nucleares y contenidos negociados
	Corresponsabilidad y adaptación individual
	Ajuste a situaciones personales
Regulación	Evaluación formativa en tres fases
	Proceso individual de aprendizaje
	Disposiciones institucionales
	Grupos de aula, trabajo en equipo
5. Autonomía y protagonismo del alumnado (modulación y diferenciación)	
Articulación y organización de contenidos	Clarificación y coherencia de los objetos de evaluación
	Modulación coherente y comunicación fluida
	Contenidos modulados con coherencia
Posibilidades de ejercer la autonomía	Respeto a los conocimientos personales
	Conocer y representarse la secuencia formativa
	Posibilidad de articular teoría-práctica
	Estrategias elaborativas, proyectos
	Estrategias para la implicación del alumnado

(Sigue)

(Continuación)

PRINCIPIOS DE ACCIÓN	PROPUESTAS/ARGUMENTACIONES
6. Teoría, práctica y reflexión	
Acercar representaciones sobre el proceso formativo	Explicitación de las finalidades del aprendizaje
	Secuencia formativa explícita y flexible
	Acercar representaciones entre alumnos y con el profesorado
Seguimiento tutorial y evaluación situada	Seguimiento tutorial
	Evaluación situada, contextualizada
	Autonomía y tutoración
Significatividad del aprendizaje	Contenido: teórico-práctico, reflexivo, situado
	Revisión institucional de la coherencia y la secuencia
7. Profesorado y estudiantes como fuentes de saber	
Diversificación de fuentes de saber	
Comunicación abierta	
Estrategias colaborativas	
Vinculación con el resto de aspectos de la etapa	Diversificación de agrupamientos
	El profesorado impulsa la interacción
	Orientación en la carrera
	Función tutorial institucionalizada
	Evaluación de proceso diversificada
8. Saberes teóricos y prácticos situados	
Articular teoría y práctica en la realidad	Revisión de los planes de estudio
	Trabajo colaborativo entre agentes
	Compromiso personal
Período formativo integrando la práctica lo más real posible	Transposición didáctica
	Ejercitación teórico-práctica real o simulada
	En el practicum, coherencia entre formación y evaluación

(Sigue)

(Continuación)

PRINCIPIOS DE ACCIÓN	PROPUESTAS/ARGUMENTACIONES
9. Ubicación personal	
Ganas de aprender y estrategias didácticas	Ganas de aprender y titulación
	Estrategias y actividades con sentido
Proyecto personal de formación	Priorización individual de contenidos
	Aprendizaje y resultados influidos por el proyecto personal
	Explicitación y respeto por los proyectos personales
	Posibilidad de expresión y negociación

3. CONCEPCIONES NUCLEARES PARA MEJORAR EL PROCESO DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

En el curso de las investigaciones, cuyo proceso ha sido complejo, ciertamente han emergido unos referentes de mejora que, muy sintéticamente en comparación con la riqueza de aportaciones, se enuncian en el capítulo anterior. Posiblemente debieran ser estas concepciones, tan ricas, profundas, llenas de significados y vivencias para los y las estudiantes, las que tendrían que tomarse como última aportación de su conocimiento.

Sin embargo, en los discursos de los grupos aparecen, de forma obstinada, algunas concepciones de fondo, que ultrapasan el habla y atraviesan las fronteras de la descripción, y que de manera «natural» provocan que las diversas voces y saberes personales «se entiendan» entre ellas cuando se refieren a valores, a conceptos, a referentes, a intenciones, a éxitos y satisfacciones o a fracasos y decepciones.

En su mínima expresión, esta sensación de «sistema compartido» se concreta con la tan conocida percepción de que los estudiantes no necesitan describir con calificativos qué significa que tal persona o tal cosa (profesor, alumno, actividad...) es «plasta», porque todas las personas presentes lo conocen e, incluso, podrían dar nombres de personas «plastas», en la apreciación de lo cual, muy probablemente, coincidirían. Este tipo de aproximación, ilustrada a partir de la anécdota, de la palabra soez o de la contradicción, a pesar de ser muy usual en el mundo de las personas en formación (niñas, adolescentes, adultas o ancianas; no importa la edad), no interesa en ningún sentido para la presente obra, porque

destacar en la voz del estudiante su tipo de lenguaje, los silencios o la inseguridad no lleva a otro camino que el mantener la situación tal como está, y ésta no es, ciertamente, una situación óptima si uno repara en algunas de las aportaciones de los y de las estudiantes.

Contra la superficialidad del abordaje descrito, es deseable que el lector o lectora interesado en el tema descubra, junto con la autora, la forma en que se dan, como mínimo, tres grandes concepciones estructuradoras, que aparecen reiteradamente en el discurso y sobre las cuales, a modo de mariposas nocturnas alrededor de la luz, se agrupan las innumerables anécdotas, descripciones, situaciones, sueños, intereses... que desgranar los y las estudiantes durante la conversación: se trata del **proyecto formativo personal**, la **autonomía** y la **formación en competencias**. Estas concepciones (que, en virtud de su ubicación central y englobadora, se denominan «nucleares») constituirán la temática del presente capítulo.

3.1. PROYECTO FORMATIVO PERSONAL

Incluye un conjunto de representaciones, ideas, conceptos, creencias, intenciones... que constituyen el impulso por el cual el o la estudiante está dispuesto a hacer el esfuerzo necesario para adquirir nuevos conocimientos, para aprender. El proyecto, pues, regula la relación del estudiante (como «sujeto conocedor») con el aprendizaje durante la etapa interactiva del proceso formativo, haciendo que su experiencia de acceso al conocimiento se oriente por una **intención formativa**.²³

23. Dameron (1999: 14) apunta que, según Le Moigne, el *actor conocedor* tiene «un papel decisivo en la construcción del conocimiento, la hipótesis fenomenológica tiene como corolario la intencionalidad del sujeto, su **proyecto de conocimiento**. La interacción sujeto/objeto se apoya sobre la intencionalidad del actor conocedor. [...] interpretar un comportamiento según algunas finalidades es tan razonable como explicarlo según determinada causa».

El interés especial respecto al proyecto formativo que emana de las diversas aportaciones de los y las estudiantes ya se ha consignado;²⁴ sin embargo, resulta destacable el hecho de que esta necesidad de tener un proyecto formativo para aprender más y mejor surja con tanta fuerza desde las voces del alumnado en nuestras investigaciones.

Como se ha avanzado en el capítulo tercero, hay perspectivas de aprendizaje, como la construccionista, donde la necesidad de un proyecto formativo mediante el cual el sujeto conocedor pueda establecer relaciones con el objeto de conocimiento no sólo es explicable, sino que es fundamental. Y esto porque dicha perspectiva admite, en síntesis, que el saber no es algo que se puede sencillamente transmitir, sino que se construye por interacción.

Si se asume la necesidad de un proyecto para poder construir el conocimiento en interacción, se ha de aceptar también que:

- la interacción es, a la vez, una forma de acceder al saber, y una forma de **producir conocimiento**, puesto que lo que se quiere conocer se vuelve a definir a partir de la experiencia que con el objeto de conocimiento asocia cada persona o «sujeto conocedor»;
- el proyecto de formación que mediatiza el proceso interactivo legitima el saber (en cuanto que da intencionalidad a la adquisición de conocimiento, bien por referencia a los intereses de la persona, bien por referencia a los intereses de la ciencia o del grupo social) y, por lo tanto, acentúa la importancia del **conocimiento como proceso** más que como objeto.

En síntesis, el proyecto de formación ejerce un papel fundamental en el aprendizaje porque:

24. El proyecto está presente en los referentes de mejora 1 (Respeto y proyecto común) y 2 (Proyecto formativo: capacidad competencial) e, indirectamente, en el referente 4 (Evaluación formativa) y en el 9 (Ubicación personal).

- como *intención formativa*, realiza una función de **motor** o detonante del proceso de aprendizaje, puesto que corresponde a un deseo de la persona que aprende;
- como medio de *acceso al conocimiento y productor de saber*, adopta la función de **mediador** para el aprendizaje, puesto que el estudiante se relaciona con los documentos, el profesorado, los y las compañeras y las actividades didácticas en función del grado de aprendizaje que desea para el cumplimiento del proyecto formativo;
- como legitimador del *conocimiento como proceso*, adquiere un papel **estructurante**, ya que los y las estudiantes pueden ubicar los diversos contenidos, ejercicios, asignaturas y cursos respecto al proyecto formativo, de manera que el proceso de aprendizaje toma sentido formativo y no sólo el resultado final.

3.1.1. ¿Cuál es el proyecto formativo?

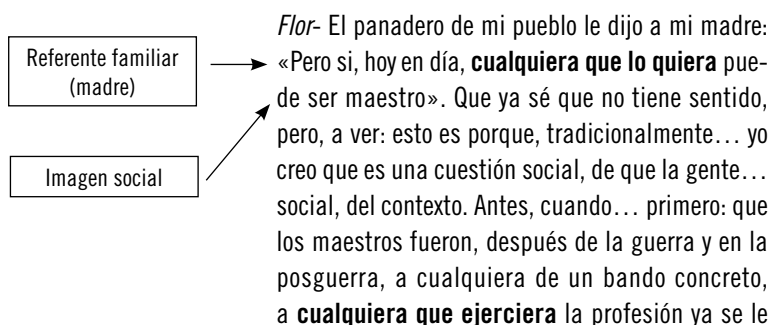
El proyecto más general, atendiendo a los resultados de las investigaciones, es el aprendizaje. Este interés es común a estudiantes, profesorado e institución; de hecho, es el motivo y detonante de su relación. A este proyecto formativo, por ser el más genérico y, además, por estar compartido por los diferentes agentes, se le puede denominar **proyecto formativo común**. Este proyecto común es público (en forma de plan de estudios, plan docente, programa); ha sido elaborado por «alguien» y ratificado por organismos institucionales en nombre de la universidad; el estudiantado suele referirse a estas personas o colectivo llamándolo organismo, universidad, ellos..., de forma impersonal o en tercera persona, como se observa cuando los y las estudiantes se refieren a las disposiciones académicas que concretan, en la realidad cotidiana, el proyecto formativo común («*nos han dado un aula demasiado pequeña*», «*que nos saquen días por no sé qué...*», «*en el plan 2000, pasaron la carrera de 5 años a 4 años*», etc.).

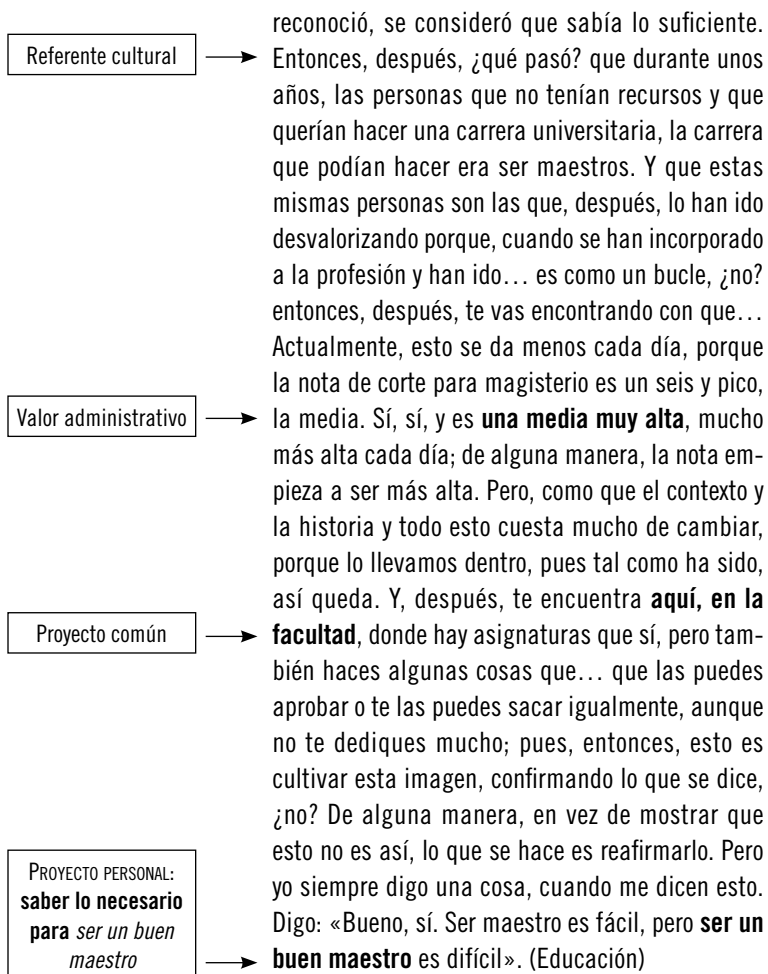
Precisamente por el hecho de ser de dominio general, el alumnado lo describe escasamente, pero siempre está presente implícitamente. Esta presencia constante, como referente, muestra hasta qué punto es necesario el proyecto formati-

vo común para «legitimar el conocimiento construido» (Le Moigne; 1994; 123).

Al lado de este proyecto común, aunque también por referencia a él, cada estudiante posee y construye su proyecto formativo particular, al que nos referimos llamándolo **proyecto formativo personal**. Este proyecto se define en base a la interpretación del proyecto común que realiza cada estudiante, pero también inciden en darle sentido y significado individual:

- las diversas situaciones personales: edad, situación laboral, grado de emancipación económica...
- la comparación, implícita o explícita, con otras instituciones formativas, especialmente con aquellas que ofrecen los mismos estudios o carreras, o
- el reflejo y la consideración (sea en positivo o asumiéndolos como propios; sea en negativo y, por tanto, oponiéndose a ellos) de determinadas imágenes o significados sociales, culturales, familiares, experienciales, administrativos, etc., puesto que cada uno de estos colectivos con los que se relaciona el estudiante tiene elaborada una concepción sobre aquello que se supone que tendría que ser el proyecto formativo común de diversas carreras, o sea: los conocimientos necesarios para una determinada profesión, los saberes necesarios para tener una «buena» formación cultural, la importancia social y cultural de determinados estudios, etc. Véase, a título de ejemplo, cómo una estudiante aglutina en su intervención los diferentes referentes que contempla para definir e identificar su proyecto formativo personal:





3.1.2. Proyecto formativo común

El proyecto formativo común es el que se explicita a través de la documentación elaborada institucionalmente. Comporta desde la explicitación de las grandes **finalidades** hasta la **reglamentación** del funcionamiento de los centros, la formulación de planes estratégicos o de líneas prioritarias de acción, la realización de evaluaciones institucionales internas y externas, etc., pasando por la **concreción académica** de carreras, planes de estudio, planes docentes, etc.; todo

ello como evidencia, entre otras disposiciones financieras o infraestructurales, de la voluntad de conseguir aquellas grandes finalidades que definen y dan sentido a la institución universitaria. En términos de institución, se relaciona con la cultura, la imagen y las finalidades institucionales, que asume cada una de las personas que trabajan en ella, y que inspiran y orientan las decisiones que cada persona o cada colectivo toma en el día a día. El alumnado, por su parte, percibe vitalmente²⁵ este proyecto formativo común a partir de sus concreciones, habitualmente de aquellas más próximas a la etapa interactiva del proceso formativo: enseñanzas, carreras, planes de estudio, programas de las asignaturas, saberes y acciones del profesorado, disposiciones horarias, servicios académicos, agrupamiento del alumnado por cursos, etc.

Jordi- [La escasez de servicios académicos y administrativos por la tarde] ...es más de institucionalidad, por ser [el PAS] **funcionarios** y porque igual tienen convenios, que lo hacen todo así. (Educación)

Daniel- [Los profesores con escaso compromiso con el proyecto formativo común] ... son los que ya llevan 30 años –que **no hay dios que los toque**– y, como que están allá, apalancados... (Educación)

Anna- Que veas que él [el profesor] **crea realmente** en lo que está diciendo. (Maestro Infantil y Primaria)

3.1.3. Proyecto formativo colectivo

Se trata de un proyecto definido en la comunidad de aprendizaje o aula. El proyecto formativo colectivo lo construye el estudiantado en la institución, pero en el contacto con la realidad y en interacción con el profesorado; a diferencia del

25. Si hemos de guiarnos por los indicios que aportan las investigaciones, parece que son escasos los y las estudiantes que consultan la documentación institucional: «Pero, esto, ¿existe? Una normativa, que diga que por dos alumnos no se da clase, ¿no?»; «¿Qué me pasó a mí con la jefa de estudios? Que [me dijo]: la culpa es tuya por **no mirar la web y por no mirar las convocatorias** que hay en los paneles. Y yo le dije “¡Hombre! Si cada día que llego a la universidad me he de parar y mirar todos aquellos paneles...”».

proyecto formativo común, no tiene formato físico, porque se va elaborando por regulación y autorregulación, en el **contacto entre los dos proyectos formativos y los dos agentes** que los representan (el profesorado, representante del proyecto formativo común; y el alumnado, portador del proyecto formativo personal).

Donna- ...a mí la **química siempre me ha gustado**. Y cuando llegué, se me cayó todo a los pies. Y dije «Hombre, esto no...», o sea: perdí la motivación. Y es que: llegas a una clase, y todos desmotivados. Y llegas a otra, donde sabes que el profe se lo está currando pero dices «Bueno, es que esta **quizás sí**, pero no es de **las 3 más importantes**; y si las importantes las cateo... o sea: no». Yo creo que todas las asignaturas... es que lo que pasa es que **no te das cuenta a tiempo de que todas están conectadas**, y que la motivación que llevas en una la has de llevar a las demás. Pero es lo que pasa: que en primero, en segundo; los primeros años cuesta más. (Química)

La intervención de *Donna* refiere el proceso de construcción y ajuste del proyecto formativo colectivo. Ella parte desde el proyecto formativo personal («la química siempre me ha gustado»), inicia el contraste con la concreción del proyecto formativo común (asignaturas que «quizás sí», o asignaturas «más importantes» dentro del plan de estudios) y, surgiendo de este contraste entre lo que ella pretende aprender y lo que le ofrece la carrera, surge la visión de un proyecto formativo colectivo, que comparten o deberían compartir el profesorado (quien es garante del proyecto común), y el alumnado, quien vive la aplicación al proyecto común, y que da sentido global y concreto (todas las asignaturas «están conectadas») al proyecto formativo personal dentro del proyecto formativo común. Aunque el proceso de *Donna* sólo es ilustrativo (no necesariamente modélico, como se verá más adelante) y es personal, como lo es toda construcción de conocimiento, de una u otra forma se dan relatos o aportaciones similares en los diversos grupos, especialmente en Enfermería, Maestro de Ed. Infantil y Primaria, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía.

Cabe constatar que el profesorado universitario realiza un proceso similar de adaptación desde el proyecto formativo común hacia el proyecto formativo colectivo; lo adapta y recrea cuando, de entre los temas que constan en el plan

docente o en el programa profundiza en unos, mientras que «pasa por encima» otros; cuando en el trabajo de aula enfatiza los conocimientos teóricos sobre los prácticos o a la inversa; cuando introduce un tipo de bibliografía basada en determinado paradigma y desestima, no cita o no usa en clase otra; cuando establece o no la relación que su asignatura guarda con las demás de la carrera, etc.

Resulta especialmente remarcable que, tanto el profesorado como el estudiantado, elaboran el proyecto formativo colectivo *en interacción con o pensando en* el otro grupo o agente del proceso. Así, los y las estudiantes contrastan su proyecto formativo personal y lo adaptan en función de las acciones que observan en el profesorado (a qué contenidos o asignaturas dan importancia los y las profesoras, qué tipo de competencias y evidencias de aprendizaje les piden, etc.), mientras que el profesorado adapta su programa (o proyecto formativo común) en función de lo que cree que necesita saber un grupo concreto de estudiantes (con conocimientos y déficits diferentes de otro grupo), de lo que va a requerir la formación competencial de éstos en función de la actualización del mundo científico o laboral, etc.

En el caso del estudiantado participante en las investigaciones, se observa que sus aportaciones se orientan a destacar, en el proyecto formativo colectivo, la necesidad de «prepararse» para llevar a cabo la función profesional para la cual prepara la carrera o para usar de forma competente los conocimientos que van a adquirir. De hecho, los diversos análisis que se han realizado sobre las aportaciones de los y las estudiantes sitúan en un punto muy destacado la selección y organización de los contenidos en función del primer aspecto: las competencias profesionales necesarias.

Cristina- Es verdad, la **profesionalización** de que siempre hablábamos, de impacto y de contenido en el alumno, yo creo que es básico. (Pedagogía)

Alícia- Por esto yo creo que las optativas tendrían que estar un poco más enfocadas a especializarte o una cosa así. [...] Es una manera de salir más preparados. (Ed. Especial)

Sin embargo, algunos de los y las estudiantes tienen interés en destacar que este tipo de competencias las valoran en re-

ferencia a su proyecto formativo personal. Ello porque expresan no creer en una universidad que *sólo* sea profesionalizadora.

Clara- Pero, claro, que una persona ya no pueda estudiar lo que quiera sencillamente porque, quizás, le guste saber esto y, luego, trabajar de otra cosa; y que esto ya no se pueda hacer, porque esta carrera no tiene salida laboral, y que la dejen como un master, o como un segundo grado, o un grado superior, o como se llame... Claro, es que **cambia parte de lo que ha de hacer la universidad, ¿no?** Que no es un sitio para estudiar y, luego, trabajar, ¿no? Que es algo más. (Química)

De todas formas, y dado que «actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando conscientemente y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (Perrenoud; 2001: 509), se puede decir que, sin excepción, lo que están valorando los y las estudiantes a través del proyecto formativo colectivo es una formación competencial.

A pesar de que el tema de la preparación competencial se trata más adelante como una concepción nuclear, sí que conviene aquí resaltar su función dentro del proyecto formativo colectivo; esta función es la de impregnar el proceso de legitimación del resto de aspectos del proceso de aprendizaje, de forma que:

- Los **contenidos** serán legítimos o válidos si son útiles para la práctica,²⁶ están conectados con la realidad de los diversos perfiles formativos,²⁷ son valorados por el profesorado desde su faceta profesional,²⁸ están actualizados y sólida-

26. ... después te servirán para el día de mañana, a la hora de ir a trabajar.

27. ... Las hay [optativas] especializadas, que podrían haber puesto más.

28. ... mucha diferencia entre los profesores que en la vida laboral trabajan y llevan a cabo lo que te dan.

mente fundamentados desde el punto de vista teórico,²⁹ son integrales y abarcan la complejidad de la práctica formativa,³⁰ están articulados entre ellos en función del aprendizaje de competencias,³¹ etc.

- Las **estrategias didácticas** serán válidas o legítimas si contribuyen al desarrollo competencial y, en consecuencia, el proyecto formativo colectivo identifica y prioriza las estrategias que relacionan y articulan teoría y práctica y las que ayudan a criterizar la opinión, el comportamiento, las decisiones y la profesión, es decir, las reflexivas,³² mientras que deslegitima aquellas que sólo «son divertidas» o «entretenidas», o sencillamente, «sirven para pasar el tiempo».
- Las **relaciones comunicativas** y sociales con los y las estudiantes y entre éstos y el profesorado serán válidas o legítimas si contribuyen a asegurar el clima necesario para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por contra, no tendrán significado o serán desvaloradas si sólo fomentan la relación social: hablar por hablar, buscar por encima de todo hacer amistades,³³ etc.
- La **organización y gestión social del aula** será válida y legítima si, conducida por el profesorado y cogestionada por el alumnado, se usa como un recurso necesario para el aprendizaje de algún tipo de contenido (por ejemplo, la microcompetencia de trabajar en equipo) o para mejorar la implicación en el proceso de aprendizaje (por ejemplo: diversificar los agrupamientos en aulas muy masificadas).

29. ... cuando está motivada la persona que te está enseñando y, no lo olvidásemos, **cuando sabe** de aquello de lo que te está hablando.

30. eliminar una cosa [teoría] por la otra [práctica] estaríamos echando por el suelo toda la Universidad.

31. Que te permite conocer mejor la práctica, que te da **otro punto de vista**.

32. ... cuando te presentan un caso: «No sé qué [y te dan las condiciones y las variables de la situación problemática] [...]» **coges ideas, sacas criterios** y dices «Yo lo cambiaría así por esto y por esto».

33. ... hay gente que llega el primer día y ya quiere conocer a todo el mundo y... [...] **hablar con todos**. Que dices, también: «Deja hablar al profe, hombre».

- La **actuación docente** del profesorado será válida y legítima si se muestra capaz (por dominio de saberes y por preparación didáctica) de generar nuevos aprendizajes.
- La **gestión académica y administrativa** será válida y legítima cuando en sus disposiciones y decisiones considere las necesidades de formación en competencias del alumnado.
- **Los y las alumnas** mostrarán una actitud válida y legítima si se corresponsabilizan del proceso de aprendizaje, tanto personal (profundizando, buscando el necesario contacto con la práctica, contribuyendo a la gestión social del aula...) como colectivo (en los grupos de trabajo, en las intervenciones en el aula...).
- La **evaluación** será válida y legítima si es realmente formativa, si considera el proceso de aprendizaje y el progresivo desarrollo de las competencias (contra el mero registro del resultado y la valoración de contenidos aprendidos).³⁴

Finalmente, la existencia de un proyecto formativo colectivo *realmente compartido* parece relativamente escasa. Porque, idealmente, debería contribuir a poner en común y a acercar los proyectos personales (de profesorado y de alumnado) a través de la interacción y, naturalmente, reconstruir otro (o adaptar el propio) en función del proyecto común. Este proceso, obviamente, implica adoptar disposiciones específicas que afecten las estrategias, la disponibilidad para la negociación, la relación respetuosa... pero que, potencialmente (y también en los escasos ejemplos prácticos que aporta el alumnado) multiplican exponencialmente el aprendizaje porque profesorado y alumnado no sólo «suponen» que comparten proyecto, sino que lo hacen explícitamente; de esta manera los significados (de sentido y de valor) que los dos agentes darán a los dispositivos de formación podrán ser muy próximos y, por lo tanto, fomentar el aprendizaje.

34. «Bueno: estoy aquí. Yo vengo aquí a escuchar y a mí que no me pida nada [el profesor], que yo después me iré...». [Esto no es válido, pero] En cambio, ¿cómo se evalúa?

3.1.4. Proyecto formativo personal

En definitiva, el último mediador entre sujeto conocedor y objeto de conocimiento es el proyecto formativo personal; éste es el que realmente orienta la relación de cada estudiante con sus estudios en la etapa interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. El proyecto formativo personal justifica que el alumnado presente ausencias, faltas o dimisiones,³⁵ pero también es referente de la ampliación de contenidos,³⁶ de gran parte de los intereses, de las elecciones en las asignaturas optativas y de libre elección, de las tomas de decisión de carácter personal,³⁷ etc.

Por otro lado, el proyecto formativo personal proporciona al aprendiz la base para ajustarse a lo que le ofrece la universidad y el profesorado, por ejemplo relativizando desajustes en los programas y planes docentes en función de ir progresando hacia el proyecto formativo que cada uno, personalmente, considera «ideal».

El interés que reúnen el proyecto formativo personal y el proyecto formativo colectivo cara a la mejora del proceso formativo se basa, pues, en su **capacidad mediadora y autorreguladora**; y muestra las posibilidades de aprovechamiento didáctico:

- en su esencia *dinámica*, porque el proyecto formativo personal puede cambiar y, de hecho, cambia con el tiempo y según las circunstancias (por ejemplo, si se tiene oportunidad de acceso a una beca y se desea hacerlo, pasa a interesar más la nota que el aprendizaje), y
- en su proceso de *construcción interactiva*, porque una parte del proyecto personal puede ser negociado entre las perso-

35. [Dice el profesor] «Va, y os deajo, después de semana santa, os dejaré tres semanas para que, en las clases, trabajéis en tal cosa en grupo para tal proyecto». Ah, ¡vale! ¡me voy al bar a hacerlo!

36. ... cuando acabe la carrera, si lo apruebo todo y tal, tendré ¡330 créditos! «Y ¿para qué quieres tantos créditos?». «Mira, porque **son conocimientos** que me he llevado».

37. ... mi firme propósito al empezar este curso era: primero, dejar el trabajo para coger un trabajo de menos horas y **poder combinarlo** [...] con algo para trabajar en **experiencia** como profesional.

nas implicadas en el proceso formativo, pasando a ser proyecto formativo colectivo.

Antonia- Cuando me pregunto en qué condiciones se aprende más y mejor [digo]: Cuando me están enseñando **lo que hemos de aprender**. Y no cosas que, a lo mejor, las encuentras en cualquier otra parte. (Maestro de Lenguas, Ed. Física y Música)

3.2. SISTEMA, AUTONOMÍA Y RELACIÓN PEDAGÓGICA

Esta segunda concepción nuclear, también transversal, aborda la articulación entre el «sistema» y el alumnado, con la mediación destacada del profesorado.

El «sistema» o contexto universitario, entendido en su sentido más amplio, incluye desde la arquitectura hasta el tipo de respuesta de determinado docente en un aula, pasando por los horarios, la distribución de espacios, servicios, oferta formativa, plan de estudios, función estudiantil, posibilidad de inserción laboral, etc. y, en general, es percibido como algo monolítico, sordo, difícil de variar. Frente a él se ubica la percepción de la identidad del estudiante, que se requiere o presenta como una persona adulta, con responsabilidades como estudiante, pero también con responsabilidades familiares, con necesidades físicas³⁸ y afectivas, con dedicación laboral... Entre el contexto personal y el institucional, se ubica la relación del alumnado con el docente, que se dibuja como una relación basada fundamentalmente en intereses comunes respecto al aprendizaje, pero que comporta la complejidad inherente a toda comunicación en un grupo humano que es diverso.³⁹

38. Y él mismo [el profesor] nos dijo que ya sabía que, con la cantidad de trabajo que nos ponía, **no íbamos a poder dormir** en estos días, porque no daba tiempo material. Pero, como quitándole importancia, va y dice: «Pero esto es lógico, ya se sabe que, en la vida del estudiante, los últimos días no se va a poder dormir». Y ellos, ¿no pueden secuenciar mejor el trabajo?

39. Igual que nosotros: tener más capacidad de adaptarnos a cada profesor o a cada... porque, en el fondo, los profesores son personas. O sea, que si quien enseña mejor es porque tiene más capacidad de comunicar, **no todo el mundo es igual**: hay gente más tímida, más...

De manera muy contundente, el alumnado expresa la conveniencia que esta relación pedagógica esté basada en el respeto, por encima de otros principios como pueden ser la calidad, la familiaridad o el acercamiento amistoso. El lugar tan destacado que ocupa el respeto como principio de la relación pedagógica y como referente para la mejora del proceso de aprendizaje pone en evidencia que la articulación entre los tres polos de un hipotético triángulo formado por el sistema, la autonomía y la relación pedagógica no es fácil, pues está teñido en gran manera por inercias derivadas de la historia y las vivencias de personas e instituciones que configuran la percepción actual de lo que es o debe ser un estudiante o un docente.

La necesidad de relaciones basadas en el respeto muestra, en las investigaciones usadas como fuente de este libro, el más alto grado de frecuencia y de vinculación, al tiempo que muestra gran independencia del contexto. Por otro lado, su grado de importancia viene corroborado por el hecho que resulta frecuente en otras investigaciones educativas, como es el caso de la investigación llevada a cabo por Medina Moya en el ámbito de la formación en Enfermería, donde se puede leer:

Bajo nuestro punto de vista el profesorado incorpora y reproduce en su práctica docente esquemas inconscientes de **autoritarismo** y **coerción** que asimiló de manera inconsciente (actos de hegemonía) durante su experiencia como enfermeras. (José Luis Medina; 1996: 484)

Junto el respeto, pero de manera muy vinculada, el alumnado hace referencia a la posibilidad de negociación, porque respetar significa considerar al otro y, por lo tanto, tener en cuenta sus aportaciones, necesidades, etc.

Frente a la importancia que le concede el estudiantado a esta concepción nuclear, se constata que los cuestionarios o entrevistas de tipo valorativo con las que se pide al alumnado la valoración de la docencia, no suelen contener aspectos relativos a las relaciones respetuosas como principio de relación profesorado-alumnado y alumnado-alumnado.

3.2.1. La cultura académica y la función de estudiante

Al principio de mi carrera, tenía una especie de relación con mis estudiantes como si fuera su **hermano mayor**. Más adelante, esto cambió hacia un tipo de relación más **pater-
nal**. [Los estudiantes] me veían más como una persona y menos como un profesor. Ahora, mantengo una **distancia
mucho mayor** entre nosotros. Me he convertido en una persona más comprensible, pero al mismo tiempo soy un poco más riguroso con su comportamiento y con su trabajo.

Recogido por HUBERMAN, THOMPSON y WEILAND; 2000: 64

Como se indicaba anteriormente, la tradición o la «cultura» académica tiene un papel destacado en la desconsideración del alumnado como interlocutor con quien es preciso mantener una relación de comprensión, al tiempo que de rigor académico; y ello porque tradicionalmente el estudiante o, en general, la persona en formación, es considerada como dependiente, haciendo una especie de extrapolación que toma la parte por el todo, como si el hecho de desear aprender algo significara ignorarlo todo. Pero el estudiante no se percibe a sí mismo como dependiente, a pesar de que a menudo acepte un papel sumiso que le es ajeno y que, quizás, sólo desarrolla en la universidad.

Daniel- De todas maneras, ten en cuenta que yo, esto, lo veo como una prolongación de mi época escolar. Es que es lo mismo. Lo mismo, con 25 años más o con 20 años más. [...] Hay una relación establecida que, aunque yo tenga mucha más edad, yo no... –a veces, yo soy mayor que mis profesores–, yo os explico la historia esta, ¿no? **Merezco un respeto...** (Gestión y Administración Pública)

Por otro lado, se dan suficientes evidencias, tanto en nuestras investigaciones como en la vida diaria de aulas, despachos y pasillos, que no todos los y las estudiantes acusan la voluntad de autonomía y de establecer una relación rigurosa, orientada al aprendizaje. Esta conducta dependiente no ayuda o facilita el aprendizaje, motivo por el cual no surge en nuestras conclusiones, ya que lo que se pide a los y las estudiantes en las investigaciones es que identifiquen en qué condiciones se aprende más y mejor. Sin embargo, no puede ser ignorada, ya que apunta directamente a una de las funciones fundamen-

tales de la universidad: la función formativa. En este sentido, parece conveniente que el colectivo universitario se formulara, al menos, dos preguntas: ¿qué tipo de estudiante (dependiente o autónomo) se fomenta en el día a día de las aulas? y ¿hacia qué modelo de estudiante (dependiente o autónomo) se quiere avanzar?

La voz estudiantil, además de tomar un partido claro por la autonomía, aporta a ello dos consideraciones:

- a) Es obvio que las relaciones en la etapa interactiva son asimétricas porque la interacción, en el aula o en la institución, se da en marcos sociales que poseen un sistema normativo que regula el espacio, el tiempo, las relaciones y las actividades. El trabajo conjunto durante la etapa interactiva, en este marco, comporta y *debe comportar* asimetría, porque el poder de decidir, proponer, cambiar, etc., lo tiene y debe tener el profesor o la profesora.
- b) Sin embargo, una relación asimétrica no tiene motivo para ser desconsiderada y, por ello, la voz de los alumnos y alumnas reclama que el tipo de relación no sólo sea *educada* (conducta que suele confundirse con la falta de respeto, y de la cual también se aportan descripciones), sino que *se tome en consideración* su opinión, sus necesidades, su proyecto formativo, su capacidad de tomar decisiones responsables, etc.; y todo esto en forma no paternalista ni autoritaria, sino en base a una relación abierta, sin imposiciones ni coerciones, con escucha activa, con empatía... en definitiva, con una «consideración de la excelencia de alguna persona o de alguna cosa que nos lleva a no faltarle».

Silvia- Yo, en esto que cómo puedes aprender más o menos, me he dado cuenta en lo que llevo aquí en la universidad que, para mí, lo más importante es que el profesor respete al alumno. Es decir: yo creo que, como punto de partida, en toda interacción, [...] que simplemente te trate como un igual, te tenga que traspasar -bueno, transmitir- unos aprendizajes **sin que él tenga que imponer, por su forma de ser, su visión y, sobre todo, fundamentalmente, que haya mucho respeto.** Que comprenda al alumno, que lo respete, que lo entienda y, **a partir de ahí, vamos al trabajo.** (Psicopedagogía)

3.2.2. Personas autónomas en una relación pedagógica

Elvira— ... que haya **esta falta de respeto**, y que haya esta individualidad —que **sólo es una persona la que cuenta y lo que dice**— nunca me ha gustado. Y esto me puede influir, en cuanto al aprender y en cuanto a trabajar en la asignatura. (Psicopedagogía)

Autonomía, respeto, empatía, relación asimétrica, paternalismo, infantilismo, prepotencia, inflexibilidad... se usan y se han usado tantas palabras durante las investigaciones para expresar la complejidad de la relación interactiva que se hace necesario reducirlo todo a un concepto integrador: los y las estudiantes consideran que deben ser personas autónomas en una relación pedagógica. Aunque esta concepción nuclear no adolece de matices (personales y colectivos), parece ser que representa con claridad los sentimientos de unos y unas estudiantes que se sienten personas adultas, capaces de tomar decisiones con criterio y responsabilidad y que no siempre tienen ni el reconocimiento ni la oportunidad.

De la misma manera que lo hacen las otras dos concepciones nucleares (proyecto formativo y formación competencial), la necesidad de autonomía en la relación pedagógica tiene influencia en cada uno de los aspectos de la etapa interactiva del proceso formativo.

- Teniendo como premisa que los **contenidos fundamentales** de cada carrera han de ser aprendidos por la totalidad de los y las estudiantes, para mejorar el aprendizaje ejerciendo autonomía, se proponen dos grandes acciones: en primer lugar, incrementar la coherencia interna en las áreas de conocimiento (por ejemplo, que un mismo fenómeno científico se denomine de la misma forma en todas las asignaturas o, alternativamente, que exista un acuerdo para que el profesorado acepte las diversas denominaciones); en segundo lugar, incrementar la coherencia externa entre las áreas de conocimiento, de manera que los diversos departamentos, profesores y asignaturas (también las asignaturas optativas o de libre elección) se coordinen para asegurar los contenidos fundamentales y permitan diversidad de itinerarios personales sin pérdida de visión global.

- Las **estrategias didácticas** elaborativas (estudio de caso, resolución de problemas, demostración de hipótesis, carpeta de aprendizaje, etc.) destacan entre el resto por su capacidad de conceder protagonismo al alumnado, fomentando la necesaria autonomía. Para mejorar el aprendizaje ejerciendo autonomía, estas estrategias requieren una orientación clara a la formación competencial y un marco, en forma de proyecto de trabajo o proyecto formativo, que les dé sentido más allá de la pura actividad puntual.
- Las **relaciones comunicativas** en base a la escucha activa entre profesorado y alumnado e incrementando el respeto a las opiniones del alumnado podrían mejorar la coherencia interna y externa de las asignaturas. La autonomía del alumnado y su participación se resienten por la desconfianza en este tipo de relación.
- En la **organización de aula**, el trabajo colaborativo (en equipos fijos o flexibles, en parejas, en agrupaciones alternas, etc.) se considera una buena opción para que la gestión de aula (especialmente en caso de aulas masificadas) respete la autonomía del alumnado e incremente el aprendizaje por implicación. También ayuda a aprender más y mejor el hecho de conocer la secuencia (o microsecuencia) formativa, puesto que el estudiante puede autorregularse.
- El **profesorado** puede incentivar la implicación del alumnado (y su autonomía, protagonismo, corresponsabilidad, etc.) escuchando activamente sus aportaciones; así mismo, el alumnado puede aportar criterios para la coherencia interna y externa entre asignaturas dentro del plan de estudios. Para que los estudiantes puedan hacer tal función, el profesorado ha de reconocer la posibilidad de esta participación, y proponer algunas actividades con esta finalidad.
- La **gestión académica** de la institución ha de velar por la coherencia interna y externa de las asignaturas en el plan de estudios, pues sólo esta coherencia permite ajustar las situaciones personales del alumnado a los requisitos de la carrera. Así mismo, tendría que hacer posible la incorporación de aportaciones estudiantiles cara a mejorar la calidad del aprendizaje y, por otro lado, ver cómo adaptarse a perfiles (cada vez más abundantes) de estudiantes que trabajan, de estudiantes emancipados o con familia a su cargo, y de

estudiantes autónomos que son a la vez agentes y corresponsables de su formación.

- Entre el **alumnado** universitario hay diversidad de finalidades. Aquellos y aquellas que comparten con la institución el proyecto de formación en competencias, requieren autonomía y asumen su responsabilidad, pero también necesitan que en la universidad se valore (como lo hacen ellos) la relación teoría-práctica a través de activar las relaciones con otras instituciones culturales y profesionales, de ofrecer un practicum coherente y de incrementar los convenios para realizar prácticas reales (preferiblemente remuneradas).
- Además de poder ejercer su autonomía con criterio y responsabilidad (en trabajos autónomos, colaborativos, elaborativos), el estudiantado reclama que el tipo de **evaluación** se adapte a la forma de aprender autónoma (por ejemplo, que la evaluación sea tanto de proceso como de resultado, que los objetos a evaluar sean competencias y no productos o conceptos, etc.).

3.2.3. Criterios explícitos y sistemas coherentes

De entre todos los aspectos de la etapa interactiva precedentes, considerados en relación al ejercicio de la autonomía del alumnado, emergen de forma transversal dos requisitos:

- El ejercicio de la autonomía en la relación pedagógica requiere **conocer los criterios** para poder tomar decisiones en forma de opción personal.
- El ejercicio de la autonomía en la relación pedagógica requiere un **sistema coherente** para orientarse en él con seguridad.

Si una o alguna de estas dos condiciones no se cumplen, difícilmente el estudiante puede actuar autónomamente.

- a) **Criterios explícitos.** Es preciso que el estudiante esté informado de cuáles son las posibilidades y de cuáles son las consecuencias de sus decisiones y, además, que estas condiciones se mantengan después de tomar su opción.

En las investigaciones, el alumnado ha aportado numerosos ejemplos de situaciones donde, a causa de no haberse clarificado los criterios, sus decisiones (o las del profesorado) han afectado al proceso formativo;⁴⁰ las tensiones y los malentendidos, en estos casos, son muy habituales (con cruce de acusaciones incluido), y ello suele reforzar la imagen de irresponsabilidad del estudiantado, cuando en realidad no se establecieron criterios explícitos previos.

- b) **Sistema coherente.** En la medida de lo posible, el sistema sobre el cual se orienta la opción del alumnado (sea de tipo horario, de plan de estudios o de evaluación, por poner tres ejemplos) ha de mantener una coherencia interna y externa suficiente como para posibilitar opciones alternativas, creativas, adaptadas... y que sea la articulación correcta del sistema, y no sólo la decisión personal, la que garantice el cumplimiento del proyecto formativo. Ciertamente, establecer criterios previos tiene su riesgo, porque algunos y algunas estudiantes pueden usar este marco de forma pícaro: por ejemplo, si se pide un trabajo (recensión, proyecto, lectura...) para aprobar la asignatura, algunos estudiantes se limitan a hacer (o, en el peor de los casos, a copiar) el trabajo.⁴¹ Ahora bien: si la conducta de estos alumnos es, como mínimo, cuestionable, ¿no es cierto, también, que conviene revisar el grado de validez del sistema de evaluación propuesto?

La aplicación de estas condiciones básicas para incentivar y desarrollar la autonomía en la relación pedagógica toma una dimensión global en los planes de estudio, donde se relatan las mayores disfunciones y dificultades:

- Hay falta de criterios «reales» para seleccionar optativas (los programas no se corresponden a aquellos que se han publicado, los horarios o los profesores varían, los créditos de libre elección no se hacen o se solapan...).

40. [te piden la participación –criterio de valor–, pero] mejor que te cales [...] Que luego tiene repercusión, porque... Luego te ponen a caldo.

41. Y entonces, ¿qué ocurre? Que la gente hace el trabajo de *Luis María Benítez*, ¿no? y va y pasa la asignatura, ¿no? También, un poco... Claro, yo, si es una persona que pasa todo el curso así, es su problema, ¿no?

- Se detecta con fuerza una cierta incapacidad del sistema para cumplir su función formativa competencial (formación teórica y práctica articulada, en valores, reflexiva...), es decir: algunas asignaturas que deberían ser teórico-prácticas son básicamente una de las dos cosas, no todas las optativas satisfacen los itinerarios formativos (porque la oferta es diferente según turnos horarios, porque no se relacionan con las competencias de las troncales...), las mismas asignaturas no son «intercambiables» porque los contenidos dependen del profesor y no del plan docente, etc.

Finalmente, cabe destacar que la selección de optativas es uno de los pocos momentos en que el alumnado puede ejercer su autonomía en la relación pedagógica con la institución, y por ello no debe resultar extraño que el alumnado **valore muy positivamente las escasas oportunidades de ejercer la autonomía** y se muestre especialmente crítico respecto de la información que recibe y respeto de la coherencia de la oferta formativa.

3.3. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Estefanía– ... vamos a ver si **soy capaz o no soy capaz** de afrontar el papel que he de hacer. (Psicopedagogía)

Alba– Yo no veo que estemos preparados para ir a **trabajar en la escuela**. (Maestro Infantil y Primaria)

Francesca– ... yo estaba estudiando y que estaba cursando unos estudios para **aprender unas cosas** y para, después, tener un futuro profesional y dedicarme a **vivir a partir de unos conocimientos** (Química)

Daniel– Si el sistema educativo también deja huella en mí: hay que intentar no huir de aquello que se nos presenta de manera diferente, y por el contrario **hay que valorarlo** [...] y **conocer el mundo**. (Enfermería)

Las intervenciones precedentes no son más que una muestra de las múltiples ocasiones en que el alumnado expresa dudas, inquietudes y seguridades sobre su competencia real para transferir su saber a la vida. Ciertamente, la capacidad de «desarrollar su saber en la práctica» es la máxima aspira-

ción del alumnado y no es, por lo tanto, casualidad que esta concepción nuclear (formación en competencias) se halle ubicada en tercer lugar, ya que necesita y participa de las dos anteriores: implica un proyecto formativo y procura el desarrollo autónomo de éste.

Tampoco es extraño que el estudiantado muestre incertidumbres y dudas respecto de su capacidad de resolver con éxito una situación real, a pesar de haber cursado un mínimo de año y medio de estudios que lo preparan para hacerlo, dada la distancia que existe entre la realidad y el estudio (aunque éste sea de carácter práctico o teórico-práctico).

El conocimiento académico, como Schön ha demostrado, es abstracto, acontextual, estable y rígido. Sin embargo, el conocimiento en la práctica es concreto y se halla en un proceso constante de comprensión-transformación-comprensión, es inestable, complejo, incierto y saturado de valores, un reflejo de la vida real. (José Luis Medina; 1996: 407)

Desde este deseo competencial, la última aspiración del estudiante no es tanto aprobar, sino contrastar su valía personal en la vida real. En las investigaciones no ha habido ningún grupo que exprese total seguridad de poder realizar una «puesta en práctica» de sus conocimientos, sea esta práctica de tipo profesional, laboral o personal. Estos tres ámbitos de práctica de competencias aparecen en este orden de frecuencia, es decir, los y las estudiantes plantean muchas dudas y pocas seguridades respecto de si los conocimientos adquiridos les van a preparar para:

- En primer lugar, ejercer la profesión o profesiones relacionadas con el espectro de la carrera que siguen (maestro, psicopedagogo, enfermero, químico...).
- En segundo lugar, ejercer las competencias que se esperan de una persona con carrera universitaria (rigor, conceptualización, liderazgo, etc.), que son precisamente las que van a ser valoradas en el campo laboral, sea en una profesión afín o dispar a su perfil formativo.
- En último lugar, ejercer las competencias desde el ámbito puramente personal, refiriéndose a ser capaz de seguir aprendiendo, aplicar su saber a la vida diaria y, en general,

encontrar algo beneficioso en lo que se aprende más allá del puro goce intelectual durante sus estudios universitarios.

Este último tipo de formación, la preparación competencial personal, queda muy difuso en las investigaciones, pues los estudiantes se refieren a él muy escasamente, definiéndolo de manera vaga («algo más» que el aspecto laboral, «conocer el mundo», «curiosidad intelectual», etc.) y, además, lo hacen siempre hipotéticamente y en tercera persona, con referencias de tipo «podría ser que alguien..., algunas personas quisieran..., quizás habría quien...», etc.

En cambio, tienen gran cantidad de referencias los otros dos tipos de formación competencial, a las que los y las estudiantes se refieren en primera persona. En sus aportaciones, destaca la distancia que la voz estudiantil dice percibir entre su preparación académica y su ejercicio profesional o laboral; este sentimiento posiblemente se fundamente en la complejidad que reúne cualquier ámbito profesional. Por otra parte, como concepción nuclear que es, el deseo de una formación en competencias se proyecta sobre el conjunto de componentes de su aprendizaje provocando, por un lado, que el estudiante valore especialmente los contenidos, actividades, estrategias... que abordan los conocimientos desde la relación entre teoría y práctica de manera reflexiva y, por otro lado, cristalizando (especialmente en los estudios de maestro) en una alta valoración de la etapa de prácticas tutoradas o practicum.

3.3.1. Complejidad del ejercicio profesional y preparación académica

En los planes de estudios de diversas carreras se percibe actualmente una clara voluntad de romper la tradicional separación entre teoría y práctica; aun así, parece que el alumnado tiene la percepción de que todavía se mantiene una cierta disociación, cosa que resulta poco inteligible si se piensa que el desarrollo de la actividad profesional siempre es o tendría que ser no sólo con fundamento teórico, sino a la vez práctico, reflexivo, relacionado con valores, y criterial; porque toda aplicación en la realidad reviste complejidad.

Las prácticas profesionales, laborales y personales de este tipo no pueden disociar en estratos los diversos tipos de conocimiento, sino que requieren una formación competencial o en competencias. Jonnaert (2001: 28-29) esquematiza en cinco puntos la noción de competencia, que define como la capacidad de:

- **Poner en práctica** (una persona o un colectivo)...
- **determinados saberes (de diversa topología)** en una situación concreta...
- ... mediante una **movilización eficaz** de una serie de recursos (afectivos, cognitivos, sociales...) pertinentes...
- ... y que, a partir de la **selección y la coordinación** de estos recursos...
- ... consigue resolver la situación con **éxito y de manera socialmente aceptable**.

Atendiendo a la necesidad de esta formación en competencias, la carrera tendría que enseñar diversidad de saberes (teoría, habilidades prácticas, criterios de selección, principios éticos, etc.) de manera integrada, pero también las estrategias de movilización, de selección y de coordinación para desarrollar una práctica, también compleja, de manera reflexiva. Sin embargo, lo cierto es que la mayor parte de las asignaturas y de los planes de estudio diferencian teoría y práctica, reflexión de aplicación, estudio de experimentación... es decir: enseñan que la realidad de aula es diferente a la aplicación de los saberes en la realidad.

3.3.2. El cariz teórico-práctico de los diversos componentes de la etapa interactiva del proceso formativo

Aunque hay que reconocer que formalmente la universidad ha dado algunos pasos para encaminarse hacia la formación competencial (como, por ejemplo, la ponderación de asignaturas indicando su equivalencia en número de créditos teóricos y número de créditos prácticos), el estudiante percibe todavía alguna contradicción en un sistema formativo que establece diferencia entre teoría y práctica no sólo entre asig-

naturas, sino en el seno de una misma asignatura. Si ello obedece a la intención de formar competentemente para la práctica reflexiva, es lógico preguntarse si hay alguna forma de determinar dónde empieza la teoría y dónde la práctica en el ejercicio profesional y, si se considerase que esta diferenciación no es posible ni deseable en la realidad, por qué motivo se intenta cuantificar en el mundo académico.

Un segundo paso institucional, como es el practicum en algunas carreras, también muestra buena finalidad pero déficits de aplicación. Con el practicum, donde algunas instituciones profesionales seleccionadas aceptan el convenio con la universidad y reciben estudiantes durante un tiempo determinado, se pretende articular los saberes académicos con los aplicados. En realidad, en la mayoría de los casos esta articulación no se da porque, por causas múltiples, los profesionales en el terreno y el profesorado universitario difícilmente llegan a compartir los principios didácticos y científicos fundamentales. En el mejor de los casos, esta situación lleva al estudiante a confirmar lo que ya suponía; en el peor de los casos, algunos estereotipos referentes al grado de ignorancia del mundo académico (que «pontifica desde despachos»), o al déficit formativo del mundo práctico (que «desprecia los últimos descubrimientos científicos»), consigue incrementar la distancia existente entre la academia y el terreno.

Finalmente, algunas concreciones específicas contribuyen a formar imágenes que, a pesar de ser diferentes en facultades diversas, fomentan imágenes jerarquizadas de la relación teoría-práctica. Por ejemplo, cuando los profesores menos experimentados se encargan de las prácticas, mientras los más veteranos y con mayor prestigio académico asumen las partes teóricas, se contribuye a confirmar la concepción, muy asumida socialmente, de que teoría y práctica mantienen una relación jerárquica clara en favor de la primera.

Muchos estudiantes, a pesar de todo, buscan una formación que articule teoría y práctica y aplican este principio en la mayoría de referentes para la mejora del aprendizaje. Las acciones y decisiones que narran van desde la búsqueda y selección de asignaturas optativas donde se realice esta articulación hasta el establecimiento de la relación entre diferentes asignaturas y los laboratorios (a título personal y con el coste

de tiempo necesario), pasando por la valoración de aquellas asignaturas obligatorias o troncales que contemplan actividades didácticas que se orientan específicamente hacia la articulación reflexiva entre teoría y práctica.

3.3.3. Un caso específico: el período de prácticas tutoradas o practicum

Alba– Creo que con las prácticas sabremos si sabemos, ¿no? Que es lo que dicen. Yo creo que sí, que estamos aprendiendo, lo que pasa es que lo aplicarás unas cosas en unas circunstancias y otras en otras. Cada caso es diferente y... no sé, y te **tendrás que espabilar**. Esto está claro. Pero sí que tienes unos referentes teóricos y en un momento determinado puedes decir «¡Caramba! A ver: he de ir a la biblioteca» y tal. Pero... depende; cada situación es diferente. Con las prácticas **no se solucionará**, porque será un grupo concreto, un lugar y unos compañeros. Y claro... (Maestro Educación Especial)

La intervención de esta alumna que estudia para maestra ilustra una situación y una percepción que comparten con ella la práctica mayoría de alumnos y alumnas que tienen el practicum contemplado en su plan de estudios. Estos estudiantes muestran, de forma clara y preocupante a la vez, que tienen una sola cuestión clara cara a su actuación en la realidad: se tendrán que espabilar. Y, en caso de duda, podrán recurrir a unos referentes teóricos indeterminados (¿en la biblioteca?, ¿por qué no en su supervisor académico o en su tutor?) para buscar una respuesta a una situación «diferente», pues intuyen o conocen que en la práctica «es bastante frecuente el hecho de que una situación problemática aparezca como si se tratase de un caso único» (Schön, D.; 1992: 19).

Acompañando a esta percepción de «caso único», la alumna expresa otra característica de la aplicación práctica: «algunas situaciones problemáticas son situaciones de conflicto de valores» (Schön, D.; 1992: 19). El estudiantado tiene la convicción de que, aunque sea capaz de resolver de forma competente esta situación de practicum, ello no va a aportarle criterios definitivos de valor ni de pericia para una próxima vez («no se solucionará»). De alguna manera, los y las estu-

diantes están acusando la falta de una preparación competencial previa (o, incluso, paralela) a la puesta en práctica de su profesión que garantice que, cuando se encuentren realizando el practicum, no sea la primera vez que se hallan ante una situación compleja para la que se requiere formación en competencias.

En síntesis, y ante la coherente priorización que el alumnado hace de las disposiciones didácticas que acentúan la relación reflexiva entre teoría y práctica, y ante la clara función de contraste que, a manera de evaluación final, toma el período de prácticas, convendría plantearse hasta qué punto el proceso formativo que se ofrece al alumnado lo prepara para ser evaluado como profesional y, también, cómo se podrían revisar los planes de estudio para incluir en ellos aspectos que el estudiantado necesitará profesional o laboralmente, de manera que puedan contrastar, mejorar y aprender su competencia o dominio del área de conocimiento precisamente desde y durante el período formativo, y no al final como «contraste de choque» (en forma de practicum o de incorporación al mundo laboral).

3.4. A MODO DE SÍNTESIS

De las investigaciones sobre el aprendizaje del alumnado universitario emergen tres concepciones *nucleares*, que recorren transversalmente todos los componentes y objetos de la etapa interactiva, y que el estudiantado usa como referentes para valorar y para tomar decisiones. Estos tres aspectos nucleares son: el proyecto, la autonomía y la formación.

- **El proyecto formativo.** Engloba un conjunto de representaciones, ideas, conceptos, creencias, intenciones... que constituyen el impulso por el cual el estudiante está dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para aprender. El proyecto regula la relación del estudiante con el aprendizaje, refiriendo su experiencia de acceso al saber a una intención formativa concreta. Existe un proyecto formativo público o «común» (elaborado por el profesorado y publicado en forma de plan docente y de plan de estudios), pero también existe un pro-

yecto formativo «personal» (el que tiene cada estudiante en base a la interpretación del proyecto común, pero también según su situación personal).

El estudiante aprende más y mejor cuando se consigue acercar, por explicitación y negociación, el proyecto formativo común al proyecto formativo personal, en forma de proyecto formativo colectivo, compartido por el profesor o profesora con sus estudiantes.

- **La autonomía y el trato personal.** Los y las estudiantes, en general, se consideran personas autónomas inmersas en una relación pedagógica que han asumido de forma voluntaria, lo que se opone a la concepción tradicional del estudiante como persona dependiente. La autonomía requiere tomar decisiones con responsabilidad y, para ello, se precisan dos requisitos: a) El estudiantado debe conocer los criterios para optar; b) El estudiantado necesita un sistema coherente para orientarse dentro de él.

El estudiante aprende más y mejor si, por un lado, está informado de cuáles son las posibilidades y cuáles las consecuencias de sus decisiones y, por otro lado, se le ofrece un sistema sobre el cual orientar su opción con una articulación y coherencia suficiente como para posibilitar alternativas igualmente válidas.

- **La formación competencial.** El estudiantado, además de titularse, desea contrastar su conocimiento en la práctica profesional, laboral o en la vida personal. Se constata que existe inseguridad generalizada respecto de estar adquiriendo la formación suficiente para ejercer una práctica apropiada, pues el alumnado teme que haya una importante distancia entre su preparación académica y su preparación competencial.

Los planes de estudio y los planes docentes deberían contemplar la necesidad de articular teoría y práctica, y el requerimiento de formación competencial de los y las estudiantes durante la carrera.

4. REFLEXIONES FINALES: VÍAS PARA PROGRESAR Y MEJORAR

En los capítulos anteriores se ha recogido la voz del estudiante universitario, mostrando su saber autorizado y confiándole formalización y visibilidad. Si se acepta el interés y el valor que reúne la escucha activa de esta voz, el lector o lectora interesado puede derivar reflexiones y adaptaciones de su práctica, mientras que nuevas investigaciones pueden ampliar y profundizar los datos aportados.

Necesitamos analizar el proceso de una manera no lineal ni monolítica, sino integrando otras identidades sociales, otras manifestaciones culturales de la vida cotidiana y otras **voces secularmente marginadas**.

FRANCESC IMBERNON; 1999: 66

El presente capítulo responde, precisamente, al ejercicio de reflexión sobre las aportaciones estudiantiles. Así pues, y al margen de las posibles vías de progreso que la comunidad científica quiera derivar, se presentan seguidamente algunas líneas generales de avance y, tras ellas, las propuestas específicas susceptibles de mejorar el aprendizaje en la etapa interactiva y a partir de la evaluación de los aprendizajes. En todo momento, se pretende que estas propuestas se hallen directamente vinculadas a las aportaciones de los y las estudiantes.

4.1. EN LÍNEAS GENERALES

Idealmente, cuando se elabora un plan de formación inicial, sería necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las prácticas. La práctica muestra que el estrecho calendario político de las reformas obliga a saltarse esta etapa, suponiendo que ha sido prevista. Parece indispensable, entonces, crear en cada sistema educativo **un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente**, cuya misión no sería pensar la formación de profesores sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan.

PHILIPPE PERRENOUD; 2001: 508

Interpretando a Perrenoud, y considerando que la tarea investigadora llevada a cabo ha representado una aproximación a la etapa interactiva del proceso formativo en la práctica, parece razonable pensar que, en líneas generales, sus aportaciones puedan usarse para revisar y mejorar los aspectos institucionales que afectan a la función docente y a la planificación académica.

4.1.1. Actualización docente del profesorado universitario

Rauret opina que «uno de los puntos más débiles que tenemos en la enseñanza universitaria no está en los conocimientos de los profesores sino en las metodologías docentes que no han ido evolucionando. Un profesor tiene que ser una persona que sea capaz de hacer investigación y que sea capaz también de innovar en docencia, que sea capaz de **enseñar de otra manera** y que esté seguro de que los estudiantes aprenden».

CARME ARMENGOL et al.; 2003

- a) **Formación inicial y para la actualización del profesorado**
El alumnado valora altamente la preparación científica del profesorado en el área de conocimiento que imparte, pero con la misma fuerza reclama que este profesorado domine las estrategias didácticas necesarias para que el estudian-

tado aprenda en las aulas estos conocimientos. Por ello, es lógico pensar que los datos aportados por los y las estudiantes deben alimentar la formación inicial y la actualización docente del profesorado universitario.

En la **formación inicial**, la voz del alumnado puede aportar una mirada articulada respecto de los componentes de la etapa interactiva, una propuesta de líneas prioritarias de intervención educativa para la mejora, y una muestra de cómo la voz del alumnado puede ser considerada desde el respeto y la escucha activa como principio de relación.

Cara a la **actualización** del profesorado universitario, los y las alumnas que hablan desde estas páginas pueden aportar la mirada del otro, una mirada estructurada y compleja que complementa la que los y las docentes tienen cada día en el aula y que ofrece referentes para la reflexión desde la práctica.

b) Trabajo en equipo del profesorado: el proyecto formativo común

Esto no significa que se deba y pueda hacer lo mismo en cada lugar, pero sí que todos los formadores:

- se sientan igualmente responsables de la articulación teórico-práctica y trabajen en ello, a su manera;
- sean conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas competencias.

PHILLIPE PERRENOUD; 2001: 512

La vivencia real de un proyecto común ofrece al alumnado la mejor aproximación al proyecto de formación que les ofrece su universidad. Pero el desarrollo del proyecto común, más allá de las líneas generales, está en manos del profesorado, que ante todo debe compartirlo y sentirse «igualmente responsable». El trabajo en equipo de los docentes que comparten asignatura o grupo de estudiantes para llegar a acuerdos es la única vía de avance que se conoce, aun teniendo en cuenta que estos acuerdos no tienen por qué variar substancialmente la práctica en la sesión formativa de cada aula, aunque sí es recomendable incorporar al trabajo de aula las líneas bá-

sicas acordadas. Por ejemplo, si el colectivo docente asume la articulación teoría-práctica cara al aprendizaje orientado a la práctica reflexiva o al dominio de competencias, cada profesor puede incorporar en su aula actividades para ejercitar estos principios (estudio de casos, análisis de incidentes críticos, etc.), además de comunicar al alumnado esta intención y de asumir la necesidad de coordinación con sus colegas.

4.1.2. Función del profesorado orientada al aprendizaje

Definiremos la «acción tutorial» como la asistencia por parte de un experto al aprendizaje de un novato, para **guiarlo en una progresiva autorregulación de sus procesos de aprendizaje**. La noción de «interacción» agrega que la relación cognitiva **no tiene lugar sólo en una dirección** «de arriba-abajo» hacia el principiante, sino que podría implicar aprendizajes por parte del tutor; que el proceso es dependiente del contexto, como escenario interactivo (Lacasa, del Campo y Méndez, 1994); que **la intencionalidad de los actores** es un aspecto esencial para comprender la naturaleza del fenómeno.

CONSTANZA RUIZ DANEGGER; 2001: 12.

De manera más directa y concreta, el alumnado expresa la necesidad de revisar la tradicional acción transmisiva del profesorado universitario, para ajustarla incorporando el seguimiento y la orientación desde la asignatura, en contraposición a la adopción de modelos de tutoración externos al aula y, por lo tanto, no situados en el área de conocimiento. Esta revisión podría adoptar tres ejes articuladores:

a) Ajustar las representaciones del proyecto formativo personal

Cualquier profesor o profesora universitaria, y no sólo las personas que tienen a su cargo la orientación tutorial, debería asumir la tarea de colaborar con el estudiante en la construcción de su propio proyecto formativo, ajustando sus expectativas a la realidad, orientando los cambios, y ampliándolo con informaciones complementarias que el estudiante pueda incorporar. En el ejercicio de la misma

función orientadora dentro de la asignatura, sería deseable que cualquier profesor o profesora incorporara la explicitación del proyecto formativo que pretende desde su asignatura, de manera que el estudiante pueda tomar decisiones autónomas al respecto.

b) Contribuir a la explicitación del proyecto común

Conocer el proyecto formativo común y contrastarlo con su proyecto formativo personal, con el consecuente ajuste, ayuda al alumnado a aprender más y mejor. Dado que el profesorado es consciente de ello, los y las docentes tendrían la posibilidad de usar este proyecto formativo común como referente de sus enseñanzas durante la etapa interactiva, citándolo explícitamente en algunos momentos. Esta tarea reviste función orientadora sobre el alumnado, y se puede considerar complementaria a la acción tutorial del profesorado universitario.

c) Incorporar la evaluación formativa a la práctica docente

Con los mismos criterios de valor expresado en los casos anteriores, hay que considerar el uso de la evaluación formativa por los y las docentes. Este proceso de evaluación, y la consiguiente toma de decisiones de regulación del proceso didáctico, está muy bien valorado por el alumnado en cuanto a su capacidad para incrementar el aprendizaje. Quizás convendría también que los profesores y profesoras pusieran en común con los colegas de departamento y de titulación las bases generales de esta acción, pues el alumnado identifica este proceso de regulación de muchas maneras diferentes: evaluación de proceso, seguimiento, tutoría, etc.

4.1.3. Revisión de planes de estudio: formar en competencias

Desde el principio, los estudiantes están enfrentados a problemas clínicos, al comienzo sencillos y hechos en papel, luego más complejos y con referencia a casos reales. Enfrentados a estos problemas, toman conciencia de los **límites** de sus recursos metodológicos y teóricos y hacen emerger necesidades de formación. Pueden entonces partir a la búsqueda de conceptos, de teorías o de herramientas para volver, mejor provistos, al problema que deben resolver. Los aportes teóricos y metodológicos son entonces respuestas, en el sentido en que John Dewey afirmaba que en el ideal **toda lección es una respuesta**.

PHILLIPE PERRENOUD; 2001: 1

Posiblemente sea la formación en competencias el referente más destacado por el alumnado. Al mismo tiempo, también supone uno de los retos más difíciles, ya que el ajuste de la docencia actual para que las sesiones de formación enseñen y ejerciten la formación en competencias implica cambios profundos en una institución que a menudo se muestra resistente al cambio.

La propuesta de Perrenoud que encabeza este apartado es una posibilidad de orientar estos cambios reformando el plan de estudios para orientarlo a la integración teoría-práctica. Más cerca de nuestro contexto, algunas propuestas concretas que surgen de la voz del alumnado y que permiten avanzar hacia la formación en competencias son:

- Distribuir el **período de prácticas a lo largo del proceso formativo**, disponiendo espacios específicos para relacionar la práctica con la tutoría, y con un seguimiento académico que estimule la reflexión y la innovación. Complementariamente, ofrecer períodos de prácticas remunerados compatibles con los estudios.
- Revisar la **articulación entre teoría y práctica** en las sesiones de aula, y adoptar disposiciones concretas para conseguir integrarlas realmente, sea a partir de espacios integradores (sesiones específicas, seminarios), sea a partir de la coordinación de los programas y del profesorado.

- **Identificación de los diversos saberes**, capacidades, habilidades, destrezas, razonamientos... que son necesarios para llevar a la práctica de manera correcta los saberes adquiridos.
- Estudio de las **condiciones reales de las profesiones relacionadas**, con incorporación a los planes de estudio y a los programas de las asignaturas de saberes cuanto más actualizados, mejor. Introducir en las aulas el ejercicio de la reflexión sobre la práctica y proponer marcos teóricos para la transformación de la situación actual.

4.2. EN LA ETAPA INTERACTIVA

El motivo principal por el que muchas instituciones incorporaron las reformas de Bolonia a su propio programa institucional parece radicar en la necesidad percibida **de revisar y reformar los currículums**. En aproximadamente una cuarta parte de las instituciones, diferentes grupos comentaron que las reformas de Bolonia tenían un «efecto desencadenante», acelerando la implementación de reformas que ya habían sido preparadas mediante muchos debates internos previos.

SYBILLE REICHERT y CHRISTIAN TAUCH; 2005: 56

La gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje que cualquier profesor o profesora pueda efectuar sobre los diversos aspectos que conforman la etapa interactiva, está directamente condicionada por sus concepciones sobre la manera como se aprende más y mejor. Cuando el docente asume esta relación significa que éste ha realizado un cambio de prioridades: ha pasado del «paradigma de la enseñanza» al «paradigma del aprendizaje».

Aunque no siempre existe una relación unívoca, se pueden apuntar, a título de ejemplo, algunas de las disposiciones que tomará, de cara a la enseñanza, el profesorado que parta de una «perspectiva del aprendizaje», escuchando la voz del alumnado.

4.2.1. Respeto y proyecto común

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «conviene que la etapa interactiva prevea el tiempo y los dispositivos suficientes para construir los aprendizajes con los demás en base a unos principios de relación respetuosos y compartiendo como proyecto común el aprendizaje», es necesario que el profesorado:

Se preocupe por conseguir que todo alumno o alumna viva su experiencia de aprendiz como una experiencia positiva, estimulante y satisfactoria, de manera que tenga ganas de seguir aprendiendo.

Algunos de los principios de procedimiento del profesorado pueden ser:

- Fomentar la *motivación intrínseca* del alumnado. Tomando en consideración al estudiante y al contexto, las prácticas de enseñanza tienen que inducir en el aprendiz sentimientos de justicia, de libertad y de seguridad. El estudiante ha de tener el sentimiento de que los resultados que obtiene dependen de él mismo y no del azar, y que estos resultados están relacionados con opciones personales claras.
- Prever y disponer del *tiempo necesario* para cada una de las fases de aprendizaje.
- Modificar las actitudes de profesorado y alumnado respecto del error, aceptando y compartiendo que los errores no son debidos al azar ni a «falsas concepciones», sino que *tienen que aparecer lógicamente* en una situación de enseñanza-aprendizaje, y además ayudan a aprender.

Para aplicar en la práctica estos principios, el profesorado puede utilizar estrategias como las relacionadas con expresar/mostrar disponibilidad, la tutorización, el coaching, etc.; determinados instrumentos como las entrevistas, los comentarios escritos rigurosos y respetuosos, los que priorizan la colaboración por encima de la competición, etc.; y actividades en las cuales el alumnado se sienta implicado, considerado y tratado justamente.

4.2.2. Proyecto formativo: capacidad competencial

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «es preciso que exista una intención formativa explícita y común (proyecto formativo), orientada a la consecución de competencias», es necesario que el profesorado:

Proponga situaciones de aprendizaje que favorezcan la transferencia de los conocimientos. En esta perspectiva, cada vez es más aceptado y reconocido que la finalidad de la enseñanza tiene que ser el desarrollo de competencias.

Algunos de los **principios de procedimiento** del profesorado pueden ser:

- *Retomar los contenidos nucleares* (cuando ya han sido aprendidos) para aplicarlos a nuevos contextos o proyectos, en grados diversos. Conviene recordar que la transferencia se produce cuando un conocimiento adquirido en un contexto particular puede ser utilizado de una manera juiciosa y funcional en un contexto nuevo, recontextualizándolo (Tardif y Meirieu; 1996: 4).
- Inscribir los trabajos propuestos al alumnado en una secuencia de aprendizaje que incluya *aplicación* (en el sentido más amplio del término).
- Proponer *«trabajos que hagan aprender»* (Lauzon; 2001: 106) porque promueven que el alumnado desarrolle la capacidad de planificar líneas de acción orientadas al futuro y de aplicar aquello que está aprendiendo. Recuérdese que la competencia es una «finalidad formativa dirigida a desarrollar en el alumno la capacidad de poder, de manera autónoma, identificar y resolver eficazmente problemas próximos (en una familia de situaciones), movilizand o conocimientos conceptuales y procedimentales, integrados y pertinentes» (Fédération des CÉGEPS; 2002: 79).

Para **aplicar en la práctica** estos principios, el profesorado puede utilizar algunas estrategias como la carpeta de aprendizaje, la resolución de problemas o la demostración de hipótesis; técnicas como el debate, el contraste de contextos en grupo, etc.; y actividades didácticas orientadas a la planificación, a la toma de decisiones responsable, a la transferencia, etc.

4.2.3. Integración de saberes del alumnado y de nuevos saberes

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «se requiere que los nuevos contenidos y aquellos que ya se sabían tengan oportunidades académicas de integración y de movilización», es necesario que el profesorado:

Promueva que el alumnado no sólo adquiera información, sino que reelabore esta información, haciendo mención, contraste y uso de conocimientos anteriores (personales, profesionales y/o académicos).

Algunos de los **principios de procedimiento** del profesorado pueden ser:

- *Proporcionar ocasiones para que el alumnado reelabore sus nuevos conocimientos, ya que al establecer relaciones entre éstos y los anteriores, el aprendizaje es más significativo.*
- *Procurar que el profesorado y el alumnado usen ejemplos, imágenes, anécdotas, relaciones... ligadas a conocimientos anteriores del alumnado.*
- *Elaborar actividades pedagógicas que favorezcan el descubrimiento de vacíos, las contradicciones y las insuficiencias.*

Para **aplicar en la práctica** estos principios, el profesorado puede utilizar estrategias como la activación de conocimientos anteriores, la provocación de «disonancia cognitiva», etc.; determinados instrumentos como las guías o grupos de contraste, las parrillas de autorregulación o la argumentación por parte del alumnado; y actividades donde el alumnado establezca relaciones entre los saberes anteriores y la nueva información.

4.2.4. Evaluación formativa

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «es necesaria una evaluación formativa (con posibilidades de regulación y de autorregulación) basada en el análisis de la tarea durante el proceso formativo», es necesario que el profesorado:

Disponga las situaciones didácticas con la finalidad de que el alumnado verifique constantemente sus aprendizajes, de ma-

nera que pueda matizar, reafirmar y revisar lo que tiene que retener.

Algunos de los **principios de procedimiento** del profesorado pueden ser:

- *Proporcionar ocasiones* al alumnado para que pueda verificar y evaluar sus adquisiciones (Raymond; 2001: 35).
- *Solicitar la metacognición* del alumnado a partir de las diversas disposiciones didácticas (Lauzon; 2001: 103).
- *Orientar la enseñanza* y el aprendizaje a favor de la *integración* y de la *movilización* de conocimientos.

Para **aplicar en la práctica** estos principios, el profesorado puede utilizar estrategias como el aprendizaje reflexivo (Brockbank y McGill; 2002), la interrogación reflexiva (¿cómo lo hago / lo he hecho para...?), la autorregulación de los aprendizajes (Jorba y Casellas; 1996), etc.; determinados instrumentos como los cuestionarios de autorregulación, la base de orientación, la V heurística, etc.; y actividades como la elaboración de conjeturas e hipótesis por parte del alumnado, la inclusión de actividades de información retroactiva, etc.

4.2.5. Autonomía y protagonismo del alumnado (modulación y diferenciación)

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «es conveniente un plan de estudios modulado y diferenciado que permita al estudiante construir, con autonomía, un proyecto formativo personal coherente», es necesario que el profesorado:

Haga posible y estimule un traspaso progresivo al alumnado de la responsabilidad y el control sobre la actividad conjunta de aprender y sobre los propios procesos de aprendizaje implicados.

Algunos de los **principios de procedimiento** que guíen la acción del profesorado pueden ser:

- *Explicar claramente* al alumnado qué contenidos se pretende que aprendan y qué es necesario que hagan (Lauzon; 2001:

104); entroncar, a ser posible, la asignatura o los contenidos con otras asignaturas de la carrera.

- Al inicio de un tema o de una actividad, hay que situar al alumno y al grupo-aula en los *objetivos y contenidos* de estudio, de manera que sean capaces de anticipar y de autorregular su acción (Jorba y Casellas; 1996: 66).
- Explicitar y negociar con el alumnado el *orden procedimental de tareas y rutinas*; hacerlo siempre al inicio del curso pero también, si es necesario, irlo resituando a medida que aparecen nuevas necesidades o sensibilidades en el grupo-clase (Ferrer; 1994: 112).

Para **aplicar en la práctica** estos principios, el profesorado puede utilizar algunas estrategias, como la comunicación de objetivos y contenidos, el contrato didáctico o la evaluación por portafolio; determinados *instrumentos* como el mapa conceptual, el diario de clase, etc., y *actividades* como reescribir objetivos y contenidos con las palabras de cada alumno, elaborar un epítome o partir de una lluvia de ideas sobre el tema, que el alumnado explicita los contenidos nucleares, etc.

4.2.6. Teoría, práctica y reflexión

Puesto que «ayuda a aprender la existencia de una transposición didáctica negociada, impregnada del análisis de la práctica desde la teoría y de reflexión para la transformación», es necesario que el profesorado:

Haga propuestas para que el alumnado se sienta y sea competente en las estrategias necesarias para la aplicación práctica,⁴² y se sienta y sea capaz de controlar la situación.

42. Perrenoud (2001: 1), refiriéndose a la formación para la docencia indica que «Hay que [...] afirmar que la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en el terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.»

Algunos de los **principios de procedimiento** del profesorado pueden ser:

- Permitir, a lo largo del tiempo y con propuestas específicas, que el alumnado *reflexione y aprenda* durante la etapa interactiva (Lauzon; 2001: 106).
- Ayudar al alumnado para que aprenda *a traducir los conocimientos y las estrategias a la acción* cuando ello sea pertinente (Asociación Americana de Psicología; 1993).
- En la formación competencial, apostar decididamente por una «verdadera *articulación entre teoría y práctica*» (Perrenoud; 2001: 1).

Para **aplicar en la práctica** estos principios, el profesorado puede utilizar *estrategias* como alternar teoría y práctica sobre el terreno, incluir unidades de formación práctica, etc.; las *actividades e instrumentos* deberían servir en general para «hacer menos exposiciones y dejar más espacio a las aproximaciones colaborativas o cooperativas» (Asociación Americana de Psicología; 1993).

4.2.7. Profesorado y estudiantes como fuentes de saber

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «se necesita tener en el profesorado (en sentido amplio) y en el resto de estudiantes una fuente de conocimiento y de aprendizaje», es necesario que el profesorado:

Se preocupe de establecer una relación pedagógica durante la etapa interactiva, y gestione esta relación social entre las personas (profesorado y alumnado) hacia la mejora del aprendizaje y en todas las direcciones interpersonales.

Algunos de los **principios de procedimiento** del profesorado pueden ser:

- Ayudar al alumnado a comprender y respetar las diferencias individuales, enseñando también principios de *funcionamiento grupal* y de enriquecimiento mutuo (trabajo colaborativo).
- Proponer *situaciones grupales* de aprendizaje.

- Considerar que «las dimensiones comunicativas y relacionales en la enseñanza universitaria son inherentes al acto educativo mismo» (Ferrer; 1994: 105) y, por tanto, hay que *planificar la gestión del aula y conducir los conflictos*.

Para aplicar en la práctica estos principios, el profesorado puede utilizar algunas *estrategias*, como la creación de una comunidad de diálogo y de investigación en la etapa interactiva, el trabajo en grupos cooperativos fijos o por proyectos, etc.; determinados *instrumentos* como el diálogo, el trabajo en equipo, los contratos de gestión de aula, etc.; y *actividades* que suscitan la verbalización y el contraste de ideas entre el propio alumnado y de éste con el profesorado, etc.

4.2.8. Saberes teóricos y prácticos situados

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «conviene que haya una selección y organización de contenidos que articule la teoría y la práctica y unos principios metodológicos que incorporen estrategias elaborativas situadas», es necesario que el profesorado:

Prevea y plantee situaciones de aprendizaje que faciliten la atribución de sentido por parte del alumnado, sea porque respondan a situaciones reales, porque se relacionen con los intereses (profesionales, experienciales, vitales...) del alumnado o porque tienen reconocimiento social.

Algunos de los principios de procedimiento del profesorado pueden ser:

- *Indicar claramente* qué importancia tiene el nuevo aprendizaje ya que, si hay que aprender un contenido, el alumnado tiene que reconocer su importancia.
- Proponer *tareas completas*, progresivamente más complejas, en base a situaciones representativas de la vida personal y profesional (Lauzon; 2001: 101).
- Asumir siempre un *principio de transparencia*, porque cuanto más claramente se entienda lo que hay que aprender (contenidos nucleares), habrá más probabilidad de atribución de sentido, y por tanto de aprendizaje.

Para aplicar en la práctica estos principios, el profesorado puede utilizar algunas estrategias, como la planificación y el análisis de la práctica siguiendo la secuencia formativa,⁴³ el trabajo por proyectos, el estudio de casos, la resolución de problemas, etc., y ciertas actividades de verbalización, construcción colectiva, explicitación, contraste, negociación, simulación, etc.

4.2.9. Ubicación personal

Puesto que, desde el punto de vista del aprendizaje, «el estudiantado debe disponer de un referente claro de competencias a desarrollar respecto del cual pueda ubicarse personalmente en su diversidad de intereses y finalidades», es necesario que el profesorado:

Además de tener una referencia general de competencias que identifique los saberes y capacidades necesarios para cada enseñanza, se identifique y valore las estrategias de cada estudiante, proponga actividades de enseñanza variadas y use estrategias específicas para cada categoría de conocimientos.

Algunos de los **principios de procedimiento** del profesorado pueden ser:

- Preocuparse por una *selección de saberes estratégicos* que favorezca la integración y la movilización⁴⁴ de cara a la aplicación profesional.
- Valorar el punto de vista del alumnado y sus estrategias, *recogiéndolas* y ayudarlos a *organizarlas* según la validez y pertinencia.
- Ofrecer al alumnado ocasiones para adquirir y aplicar *estrategias de aprendizaje variadas*, para ayudarlos a desarro-

43. La secuencia formativa se entiende en el sentido desarrollado en Giné y Parcerisa (2003) como la sucesión de propuestas didácticas conforme a un eje de contenido y respetando las fases de enseñanza-aprendizaje de la etapa interactiva (fase inicial, fase de desarrollo y fase de síntesis o de estructuración).

44. «La movilización no se adquiere nunca de manera automática, es necesario trabajarla como tal, hacerla parte de la formación, hacerse cargo de ella en el terreno y en las escuelas de formación» (Perrenoud: 2001: 1).

llar su capacidad de utilizarlas con eficacia cuando efectúen nuevos aprendizajes.

- Contemplar *diversas estrategias según el dominio curricular*: para integrar conocimientos conceptuales hay que aplicar la elaboración y la organización; los conocimientos procedimentales requieren estrategias de procedimentalización y de aplicación; los conocimientos condicionales necesitan, además de la capacidad de análisis y de criterios de realización, estrategias como la integración, la generalización y la discriminación (Lauzon; 2001: 102).

Para aplicar en la práctica estos principios, el profesorado puede utilizar estrategias como la explicitación y el registro de formas de aprender y, en general, las que presenten enfoques globales que permiten poner en práctica maneras de aprender diversas; instrumentos como las bases de orientación y similares; y actividades en las que el alumnado pueda y tenga que verbalizar su pensamiento, indicando las operaciones que ha utilizado y las estrategias necesarias.

4.3. EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES⁴⁵

La evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que es la Universidad, la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno... Se podría decir sin mucho temor a equivocarse: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA; 1999: 370

En diversos puntos precedentes se han mencionado aspectos relacionados con la evaluación. En este apartado, se incide brevemente en algunos aspectos estrechamente relacionados con la mejora de las condiciones de aprendizaje.

45. De acuerdo con Giné y Parcerisa (2000: 43) se entiende «la evaluación como un proceso constituido por tres fases: recogida de información, análisis y toma de decisiones».

a) **La necesidad de que la evaluación responda (también) a finalidades pedagógicas**

La evaluación del alumnado tiene dos funciones: la reguladora (pedagógica) y la acreditativa. Se insiste aquí en la importancia de la evaluación pedagógica porque se corre el riesgo de que la segunda función ocupe todo el campo de significado ya que, como apunta Santos Guerra (1999: 370), el término evaluación, en la Universidad, «suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y que tiene como resultado y finalidad la calificación académica». En este sentido, el mismo autor (op. cit: 370) describe así una de las paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española: «Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una **estrategia para que los alumnos aprueben**».

Para que la evaluación cumpla la función pedagógica, hay que entenderla como un instrumento de seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado que permita al profesorado la regulación de la secuencia formativa y la aportación de las ayudas necesarias en cada momento del aprendizaje. Hay que establecer actividades de evaluación en la fase inicial, en la de desarrollo y en la de síntesis o de estructuración de la etapa interactiva y no sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ello sólo permite, en el mejor de los casos, recoger los resultados pero no ayudar en el proceso.

b) **La autorregulación sólo puede derivar de la evaluación**

El alumnado no puede realizar procesos de autorregulación sin tener las condiciones que lo hagan posible, tales como:

- El *conocimiento de los objetivos* o la representación de lo que se espera de él.
- El *dominio* y el uso de las acciones de *anticipación y de planificación de la acción*.
- La *apropiación de los criterios* e instrumentos de evaluación que propone y utiliza el profesorado.

c) **En lo que se refiere a los objetivos de la evaluación, hay que evaluar los diversos tipos de contenidos**

El alumnado tiene que poder demostrar su saber, pero también es importante que se evalúe su dominio procedimental y competencial.

d) **Los instrumentos de evaluación tienen que ser pertinentes**

Estos instrumentos tienen que ser adecuados a los contenidos a evaluar y, si se quiere ayudar al aprendizaje, además tienen que ser:

- *Abiertos*, de manera que acepten concreciones diversas y que el alumnado tenga la ocasión de poder desarrollar las propias estrategias de resolución.
- *Parcialmente colectivos*, siempre que la capacidad de trabajar en equipo forme parte de las competencias básicas deseables.
- *Diversos* (para respetar las diferencias entre el alumnado, de las fases de la secuencia formativa, de las competencias y de los contenidos) y *adaptados* según las necesidades detectadas en cada fase de la etapa interactiva.

Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA; 1999: 378

La evaluación puede llegar a ser un verdadero estímulo y una real ayuda para el aprendizaje y un potente instrumento para la incorporación responsable del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

4.4. REVISIÓN DEL PAPEL DEL ESTUDIANTE

A título de apunte final, es necesario realizar dos consideraciones, complementarias entre ellas y transversales al conte-

nido de la obra, respecto del papel del estudiantado universitario:

- a) Por un lado, conviene incorporar en la universidad, en los planes docentes, en la programación de aula, en las sesiones formativas, etc., la concepción y el reconocimiento del **estudiante como persona autónoma y responsable**. Conviene, además, mostrar esta consideración en forma concreta: de adaptación, de transparencia, de estrategias didácticas adaptadas a los contenidos a aprender, etc. A este aspecto se dedica todo el libro, atendiendo la voz del alumnado y considerando su potencialidad respecto a la mejora del aprendizaje.
- b) Por otra parte, conviene recordar que los y las alumnas también refieren situaciones de estudiantes pícaros, dependientes, utilitaristas. Aunque lo hacen siempre en tercera persona, refiriéndose a compañeros, conocidos o colegas, lo cierto es que este **estudiantado pasivo** también se da en las aulas. Por este motivo, se requiere que el docente tenga presente siempre que:

- El objetivo último es aprender, pero este objetivo conviene explicitarlo al estudiante, así como el camino necesario para llegar a ello. Algunas de las estrategias didácticas enumeradas, como el contrato didáctico, la carpeta de aprendizaje, el portafolio, el trabajo por proyectos, etc. son útiles para explicitar los intereses comunes.
- El aprendizaje requiere esfuerzo, y el estudiantado debe ser consciente de ello. En este sentido puede hablarse, como se ha hecho hasta ahora, de «facilitar» el aprendizaje; sin embargo, sería un grave error interpretar que el aprendizaje ha de ser «fácil», porque ello podría llevar a funestas consecuencias como privar al alumnado de algunos contenidos de elevada complejidad o abstracción, desertar de la necesaria exigencia de rigor y argumentación, etc. La comunicación de objetivos y de requisitos para aprender y la explicitación de criterios para evaluar el aprendizaje es imprescindible para que alumnado y profesorado se conciencien de esta necesidad de esfuerzo del aprendiz y de compromiso por parte de ambos.

- La autonomía y la corresponsabilidad del estudiantado también ha de aprenderse en algunos casos, pues las historias académicas de cada estudiante son diversas, y quizás lo sean también los grados de responsabilidad de cada uno. Por otro lado, ser responsable es más difícil que ser dependiente, pues los propios estudiantes reconocen la comodidad que confiere hacer a los demás (por ejemplo, el profesor o profesora) responsables de las dificultades. Las sesiones tutoriales y las dinámicas interactivas en el aula son un buen recurso para aumentar el grado de autonomía y para delimitar el grado de corresponsabilidad necesario.

4.5. A MODO DE SÍNTESIS

Las aportaciones de los y las estudiantes, además de la detección de un amplio campo de posibilidades concretas de mejora del aprendizaje, ofrecen vías de reflexión y avance. Estas vías de reflexión y avance se pueden agrupar en cuatro grandes categorías que afectan a:

1. La institución o colectivo académico universitario de forma transversal. De ello, se derivan concreciones en el campo de la formación del profesorado universitario, en la definición de tareas asociadas a la función docente universitaria, y en la formalización de los planes docentes y programas orientados a aprender competencias.
2. La etapa interactiva, cuya disposición está en manos de cada profesor o profesora. La revisión de este aspecto, que se presenta organizada en torno de los 9 componentes que favorecen el aprendizaje, conduce a adoptar determinados principios de procedimiento que se concretan en estrategias, instrumentos y actividades didácticas diversas. El profesorado ha de encontrar en los diferentes ejemplos que se presentan la posibilidad que se adapte mejor a las características de la asignatura o del área de conocimiento que desarrolla.
3. El proceso de evaluación, como eje que articula el dispositivo didáctico durante la etapa interactiva con la forma-

ción integral de cada estudiante, formación a la cual se compromete la universidad con los planes de estudios que publica. La función de la evaluación, la necesidad de autorregulación, la definición de los objetos de evaluación, y la diversificación de instrumentos para evaluar son algunas vías de reflexión y de avance.

4. Finalmente, se constata que la función del estudiante en un marco orientado al aprendizaje ha de ser autónoma y corresponsable. Este requisito no puede darse por supuesto, por lo que conviene adoptar algunas estrategias para incentivarlo, desarrollarlo o exigirlo.

BIBLIOGRAFÍA

- 2n. Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació (2002)
Disponible el 9 de noviembre de 2002: http://cidui.upc.es/upc/ice/bbdd/congreso.nsf/web/Presentacion_esp?OpenDocument
- ALLAL, LINDA (1979). «Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación». En *Infancia y aprendizaje*, 11, 4-22.
- ÁLVAREZ ROJO, VÍCTOR; GARCÍA, EDUARDO; GIL, JAVIER (1999). «La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos». En *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- (dir.) (2000): *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Vicerectorado de Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- AMIGUES, RENÉ (2002). *Enseignement-apprentissage*. Disponible el 25 de diciembre de 2002 en: <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/amigues1/index.html>.
- AQU CATALUNYA (2003). *La percepció dels estudiants i graduats sobre la Universitat Pública*. Girona: Universitat de Girona.
- ARCHAMBAULT, GUY (2002). *63 pratiques enseignantes sources de motivation intrinsèque à l'apprentissage*. Disponible el 30 de marzo de 2003 en: http://www.fedecegeps.qc.ca/qui_sommes_nous/carrefour_pdf/03_texte05.pdf.
- ARMENGOL, CARMÉ et al. (13 de febrer del 2003). «Primeros resultados de la investigación sobre “El cambio de cultura en las universidades catalanas en el s. XXI” Retos del profesorado». Documento policopiado para el III Seminari CCUC. *El canvi de cultura a la univeristat del s. XXI: Els reptes del professorat*. Sala de Juntas Facultat de Ciències de l'Educació. Univeristat Autònoma de Barcelona.
- ASSOCIATION AMÉRICAINE DE PSYCHOLOGIE (1993). *Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école*. Disponible el 27 de noviem-

- bre de 2002 en: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/cdrom/doc/principe.htm>.
- BARTOLOMÉ, MARGARITA (1992). «Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?». En *Revista de investigación educativa*, 20, 7-36.
- (2000). *Cap on va la investigació educativa*. Barcelona: Facultat de Pedagogia-Universitat de Barcelona.
- BENEDITO, VICENÇ (1987). *Introducción a la Didáctica*. Barcelona: Barcanova.
- (1992). «Principios de intervención en la Formación del Profesorado Universitario». En Benedito, Vicenç et al. *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Documentos MEC.
- (coord.) (2002). *Anàlisi de necessitats de formació del professorat de la divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Anàlisi de necessitats i propostes de formació*. Barcelona: DOE UB (document policopiat).
- BIDDLE, BRUCE J.; GOOD, THOMAS L.; GOODSON, IVOR F. (2000). «La enseñanza y sus contextos: nuevos conceptos». En Biddle, B. J.; Good, T. L.; Goodson, I. F. *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- BRICALL, JOSEP M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE. Disponible el 19 de noviembre de 2002: <http://www.ub.es/ffpro/noticias/informe2000/>.
- BROCKBANK, ANNE; MCGILL, IAN (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BULLOUGH, ROBERT V. JR. (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado». En Biddle, B. J.; Good, T. L.; Goodson, I. F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- CALLEJO, JAVIER (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CARR, WILFRED; KEMMIS, STEPHEN (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRERAS, JOSEP (2004). «Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (IV). Legislación universitaria española (b): de la Ley de reforma universitaria (1983) a la Ley Orgánica de universidades (2002). (1ª parte)». En *Educación médica* [online] ene.-mar. 2004, Vol. 7, núm.1 [citado 30 diciembre 2005], p. 09-23. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132004000100003&lng=es&nrm=iso.
- CHIOUSSE, SYLVIE (2001). *Examen thématique de l'apprentissage des adultes. Pédagogie et apprentissage des adultes; État des lieux et recommandations*. París: OCDE.
- CLANDININ, D. JEAN; CONNELLY, F. MICHAEL (1988). «Conocimiento práctico

- co personal de los profesores: imagen y unidad narrativa». En Villar Angulo, Luis Miguel (dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- COLL, CÉSAR; MARTÍ, EDUARD (1993). «Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje». En Coll, C. (comp.) *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología Educativa*. Barcelona: Alianza Psicología.
- COTS, JOSEP MARIA; VILLAR, JOSEP MARIA; DÍAZ, JOSEP MARIA (2002). «Qué se pregunta y qué se entiende: Análisis de algunos conceptos utilizados en la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la docencia». En *Boletín De La Red Estatal De Docencia Universitaria* [online] ene. 2002, Vol. 2, núm.1 [citado 30 Diciembre 2005]. Disponible en: http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu/publicaciones/vol2_n1.htm#jmcots.
- CROTTY, MICHAEL (1998). *The Foundations of Social Research*. London-Thousand Oaks (California)-New Delhi: Sage Publications, Inc.
- DAMERON, STÉPHANIE (1999). «Le constructivisme chez J.-L. Le Moigne. Consequences pour la recherche en gestion». En *Cahier de recherche*, 53, 1-37.
- DE LONGHI, ANA LÍA (1993). *Alternativas de investigación en didáctica de las ciencias*. Disponible el 27 de noviembre de 2002 en: <http://www.ubp.edu.ar/investigacion/revistas/revista5/art2.html>.
- DÍAZ, PABLO; GARCÍA, RAFAEL; LÓPEZ, PATRICIO; SANTIAGO, LAURA (1999). *Nada dura más que el cambio*. Disponible el 27 de noviembre de 2002 en: www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N7/ArtB7/Art161.htm.
- ELLIOTT, JOHN (1995). «El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular». En *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata.
- ERICKSON, FREDERICK (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En Wittrock, M. C. (ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- FABRA, MARIA LLUÏSA; DOMÈNECH, MIQUEL (2000). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y esdudiant@s*. Barcelona: Paidós.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2002). *Les instruments de support*. Disponible el 27 de noviembre de 2002 en: http://www.fedecegeps.qc.ca/qui_sommes_nous/carrefour_pdf/trousse_7/03_instruments.pdf.
- FERRER, VIRGINIA (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FOUREZ, GÉRARD (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- FREIRE, PAULO (1994). *Pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- GEERTZ, CLIFFORD (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ; PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GINÉ-FREIXES, NÚRIA; PARCERISA, ARTUR (coord.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- (2004). *Concepcions de l'alumnat universitari sobre els components de la fase interactiva del procés formatiu que afavoreixen l'aprenentatge*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: DOE-UB.
- GIORDAN, ANDRÉ (1998). *El modelo alostérico y las teorías contemporáneas sobre el aprendizaje*. Disponible el 20 de diciembre de 2002 en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/espagnol/recher/th_app.E.html.
- (1999). *Enseigner n'est pas apprendre*. Disponible el 9 de diciembre de 2002 en: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/ens.html>.
- GIRÓ, ANTONI (2001). «Cloenda». A AQU CATALUNYA (2003). *La percepció dels estudiants i graduats sobre la Universitat Pública*. Girona: Universitat de Girona.
- GIROUX, HENRY A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- GÓMEZ, ISABEL (1998). «Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula». En Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, À. (eds.). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- GONZÁLEZ SUCH, JOSÉ (1998). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: el autor.
- GROS, BEGOÑA; ROMANA, TERESA (1999). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- HADJI, CHARLES; BARGEL, TINO; MASJUAN, JOSEP (2005). *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- HUBERMAN, MICHAEL (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel, París: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, MICHAEL; THOMPSON, CHARLES L.; WEILAND, STEPHEN (2000). «Perspectivas de la carrera del profesor». En Biddle, B. J.; Good, T. L.; Goodson, I. F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNON, FRANCESC (1999). «Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana». En Imbernon, F. (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JORBA, JAUME; CASELLAS, ESTER (eds.) (1996). *La regulació i l'autoregu-*

- lació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- KRUEGER, RICHARD A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LAUZON, FRANCINE (2001). «Cinq pistes pour concevoir les activités d'apprentissage des élèves» En Fédération des CÉGEPS (2002a). *Les instruments de support*. Disponible el 27 de noviembre de 2002 en: http://www.fedecegeps.qc.ca/qui_sommes_nous/carrefour_pdf/trousse_7/03_instruments.pdf.
- LECOMTE, JACQUES (1993). «Les mécanismes de l'apprentissage». En *Sciences Humaines*, 32, 11-16.
- LENOIR, YVES; LAROSE, FRANÇOIS; DEAUDELIN, COLETTE; KALUBI, JEAN-CLAUDE; ROY, GÉRARD-RAYMOND (2002). «L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement». En *Esprit critique*, 04 (04). Disponible el 5 de diciembre de 2002 en: <http://www.espritlecritique.org>.
- MARCELO, CARLOS (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARGALEF, LEONOR (1992). *La interacción didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001). «Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente». En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Disponible el 9 de noviembre de 2002 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JUAN B. (1994) *Participación y negociación en el aula: aprender a decidir*. Disponible el 29 de noviembre de 2002 en: <http://www.quadernsdigitals.net/articles/kikiriki/k31-32/k31participacion.htm>.
- (1995). «¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?». En *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata.
- MATEO ANDRÉS, JUAN (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Horsori.
- MEDINA MOYA, JOSÉ LUIS (1996). *La Pedagogía del Cuidado: Racionalidad, Tradición y Poder en el Curriculum de Enfermería. Un estudio Interpretativo*. Tesis Doctoral Inédita. Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Educativa-Universidad de Barcelona.
- MORIN, EDGAR (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.
- NUTHALL, GRAHAM (2000). «El razonamiento y el aprendizaje del alumno

- en el aula». En Biddle, B. J.; Good, T. L.; Goodson, I. F. *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1985). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PERRENOUD, PHILLIPE (1991). *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant: trois facettes*. Disponible el 14 de diciembre de 2002 en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_07.html.
- (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. París: ESF.
- (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. París: ESF.
- (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». En *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 503-523.
- RAMÍREZ, JUAN DANIEL (1986). «La perspectiva sociohistórica». En *Cuadernos de Pedagogía*, 141, 16-19.
- RAYMOND, DANIELLE (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre? ou Apprendre, oui mais*. Sherbrooke: MIPEC-Performa-Université de Sherbrooke.
- REICHERT, SYBILLE; TAUCH, CHRISTIAN (2005). *Tendències IV: Les universitats europees implementen Bolonya. Un informe de l'EUA*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació; Consell Interuniversitari de Catalunya.
- RUÉ, JOAN (coord.) (1992). *Investigar para innovar en educació*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2000). «Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral». Para el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Disponible el 28 de noviembre de 2002 en: <http://dewey.uab.es/paplicada/profess/rueice3.htm#docencia>.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- (1999). «20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española». En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). 369-391.
- SCHÖN, DONALD A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC.
- SKINNER, BURRHUS F. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- TARDIF, JACQUES; MEIRIEU, PHILIPPE (1996). «Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances». En *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- VÁSQUEZ, AIDA; OURY, FERNAND (1968). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México D.F.: Siglo XXI.

- VILLAR ANGULO, LUIS MIGUEL (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- VYGOTSKY, LEV SEMYNOVICH (1984). «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar». En *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (1992). «Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari». En *Temps d'Educació*, 8, 13-42.

