

Retos de la docencia universitaria

Una cuestión de equilibrio

Dr. Francesc Martínez-Olmo

Abril de 2011

Introducción

Reflexionar sobre la docencia universitaria conlleva un doble estímulo, intelectual y de responsabilidad social. Desde el punto de vista conceptual existen múltiples elementos que vale la pena discutir, y desde la perspectiva práctica, las esperanzas puestas en la institución universitaria, por parte de toda la sociedad, obligan a esforzarse en convertir las reflexiones en decisiones operativas para la mejora de resultados.

Cualquier consulta documental, por simple que sea, sobre este tema ya permite entrever que, a nivel internacional, se ha escrito mucho tanto sobre docencia como de universidad, e incluso sobre docencia universitaria. Por otra parte, en numerosos encuentros académicos también se refleja el enorme esfuerzo que se está llevando a cabo en las instituciones universitarias por mejorar la docencia universitaria. Aún así, gran parte de estos esfuerzos constituyen todavía experiencias que se encuentran en estados iniciales de implementación, pendientes de investigaciones o estudios evaluativos rigurosos que permitan consolidar los avances. En este sentido, estamos de acuerdo con Gros (2008) cuando afirma que la investigación permite, por una parte, dirigir los procesos de innovación a través del conocimiento básico generado por la investigación y, por otra, estudiar los resultados de la innovación para evaluar los resultados obtenidos.

Las resistencias

Antes de discutir sobre ciertos puntos clave en la docencia universitaria, parece oportuno tratar algo que afecta globalmente a todos ellos: la resistencia al cambio. Es un factor que está presente en todas las experiencias de mejora desde el momento en que suponen un cambio, por pequeño que sea. Quizás no sea visible o no se exteriorice de forma expresa pero está allí. Se puede encontrar en los estudiantes, en los docentes y en los gestores -tanto académicos como administrativos-, y no es de extrañar que se encuentre, al mismo tiempo, en algún miembro de todos los agentes citados. Hoy en día, de todos modos, como ocurre que muchas instituciones están inmersas en procesos de cambio, parece que la cultura imperante arroja a los individuos «resistentes» y los cambios se producen sí o sí; pero este hecho no elimina un factor que, en mayor o menor grado, dificulta tanto el inicio como la sostenibilidad de los proyectos de mejora.

Adaptando una clasificación elaborada por De la Torre (1998) sobre tipos de resistencias al cambio, veamos algunos retos que deberemos tener en cuenta en este sentido en la docencia universitaria. Hay que «estar alertos», por una parte, a temores originados internamente -endógenos- por ciertas personas sea cual sea el cambio -independientemente de su coste y su beneficio-; y por otra, a resistencias -exógenas- que se generan externamente al individuo resistente a causa de una gestión poco cuidada del cambio por parte de quién lo impulsa.

Así, por lo que respecta al primer tipo de resistencias -endógenas-, debemos tener presente que la forma en que una persona (estudiante, docente o gestor) aprende por primera vez a resolver los problemas o situaciones supone un comportamiento que suele persistir. Este aviso nos lleva a reflexionar que para consolidar ciertos cambios, siempre que se hayan demostrado exitosos, deberemos tomar el reto de «persistir» en ellos para ganar a los que les convence más el sentimiento de primacía, de forma que se vayan diluyendo de la memoria los primeros hábitos adquiridos. De esta manera también se facilita superar otra resistencia endógena como lo es el hecho de preferir siempre lo que resulta familiar -porque está ligado a un sentimiento de confianza y seguridad-.

Ciertamente, los cambios que persisten se convierten en «hábitos familiares» y acaban siendo mejor aceptados. De nuevo insistiendo en la persistencia, suele ocurrir que la falta de seguridad en uno mismo a la hora de llevar a cabo un cambio hace que no se anime a probarlo; en este punto casi resulta innecesario recordar que para mejorar la seguridad no hay nada mejor que la práctica.

Por lo que respecta al segundo tipo de resistencias -exógenas-, en primer lugar convendría comentar un hecho endógeno pero que se puede mitigar con relativa facilidad incorporando en la propuesta del cambio algunos referentes previos al cambio: algunos individuos «adolecen» de una retención selectiva, es decir, sólo asumen los cambios que encajan con sus puntos de vista o patrones de referencia ya establecidos, por tanto suele ser una buena estrategia, a la hora de plantear un cambio, hacer referencias a conceptos o prácticas que se han venido haciendo hasta el momento para que los individuos los puedan incorporar más fácilmente en sus esquemas previos. Finalmente, una debilidad en las propuestas de innovación que suele generar más resistencias es la falta de información; el hecho de no conocer exactamente de qué se trata el cambio provoca un sentimiento tal de amenaza y temor en los individuos que les impide «arriesgarse» a cambiar por si lo desconocido les puede perjudicar.

Los estímulos

Veamos a continuación algunos elementos «proactivos» -en contraposición a las resistencias- que están siendo tratados actualmente en experiencias de mejora de la docencia universitaria, con sus pros y sus contras, para detectar más retos a los que nos enfrentamos. El análisis que se lleva a cabo a continuación no pretende sugerir que los elementos se puedan tratar aisladamente, ya que, como recuerda Rodríguez Espinar (2010), para que un cambio sea perdurable debería existir un plan de mejora de la calidad, que abarque diversos aspectos del currículum -objetivos, contenidos, agentes, temporalizaciones, recursos, etc-.

Un primer cambio que se reconoce en numerosas experiencias de innovación docente universitaria es centrar el aprendizaje en el estudiante. Parece una obviedad pero, en ciertos casos todavía, la docencia universitaria se concibe exclusivamente como una transmisión de conocimientos desde el docente hacia el estudiante, como si éste fuera un receptáculo al que hay que llenar, a poder ser con la ayuda de un embudo, de la sabiduría del docente. Sin negar el hecho de que, en ocasiones, hay que «transmitir» mensajes, también es cierto que cuánto más activo sea el papel del estudiante en su propio aprendizaje mejores resultados se obtienen. Además, no tiene sentido diseñar estrategias de cambio o renovación docente en las que no se implique a los estudiantes (Pons, 2010). Ello nos lleva a darnos cuenta de que quizás demasiadas innovaciones pretenden cambiar el papel del estudiante sin contar con el propio estudiante -no ya con su opinión sobre su satisfacción final al probar una innovación sino desde el inicio, en el diseño de la innovación-.

Otro conjunto de cambios documentados en estudios sobre docencia centran su foco en el tipo de aprendizaje que se debe alcanzar a nivel universitario. Suele haber un acuerdo en que el aprendizaje debe ir más allá de la acumulación de conocimientos. Para formar estudiantes capaces de analizar y solucionar de forma responsable los problemas de la sociedad hay que utilizar métodos que permitan hacer algo más que dominar cognitivamente las disciplinas (Rodríguez Espinar, 2010). Lo que ya no suele estar tan extendido es la consciencia de que el dominio cognitivo no es siempre un precedente del dominio práctico; ambos dominios se retroalimentan y se ayudan a «reconstruirse» mutuamente. En esta ocasión el reto consiste en diseñar entornos de aprendizaje que combinen el aprendizaje teórico y el aprendizaje práctico en etapas de tal manera que se pueda aprovechar el uno del otro en cada momento.

Las innovaciones docentes que ponen el acento en la vertiente más práctica del aprendizaje han recibido, en alguna ocasión, la etiqueta de servir a los fines mercantilistas de ciertas políticas universitarias. La integración de las perspectivas académica y profesional, propuesta en estudios sobre buenas prácticas docentes universitarias, como por ejemplo en Cano *et al* (2011), no implica necesariamente que

mercantilicemos la universidad, en el sentido explicado por Naidoo (2008). Depende en gran medida del sentido -restringido o comprensivo- que demos al concepto de práctica. En definitiva, como dice Parcerisa (2010: 34), a modo de reto: “En ningún caso, la Universidad debería renunciar a fomentar el pensamiento crítico, el pluralismo y los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática”.

Por lo que respecta a la metodología docente, que podríamos equiparar aquí a la didáctica universitaria, nos centraremos en tres retos: 1) tener en cuenta que los cambios tecnológico no implican por sí mismos una mejora en el aprendizaje, ni en la docencia ni tan siquiera en la gestión, por tanto hay que saber aprovechar la tecnología por sus ventajas, por ejemplo, respecto a su agilidad en tratar -generar, almacenar, recuperar, analizar...- información individual y colectiva, presencial y telemáticamente; 2) cualquier cambio en los sistemas evaluativos deben incorporar, como recuerdan Cano *et al* (2011), la máxima de la «coherencia», no resulta fácil, pero hay que esforzarse constantemente en mantener una lógica entre lo que se evalúa, lo que se ofrece para mejorar lo evaluado, lo que cuesta obtener la evaluación y lo que ofrece la evaluación en sí misma; y 3) convendría equilibrar los esfuerzos dedicados a la mejora de la evaluación con los esfuerzos dedicados a mejorar la retroalimentación (*feedback*) que se devuelve a los agentes evaluados, ya sean estudiantes, docentes o gestores.

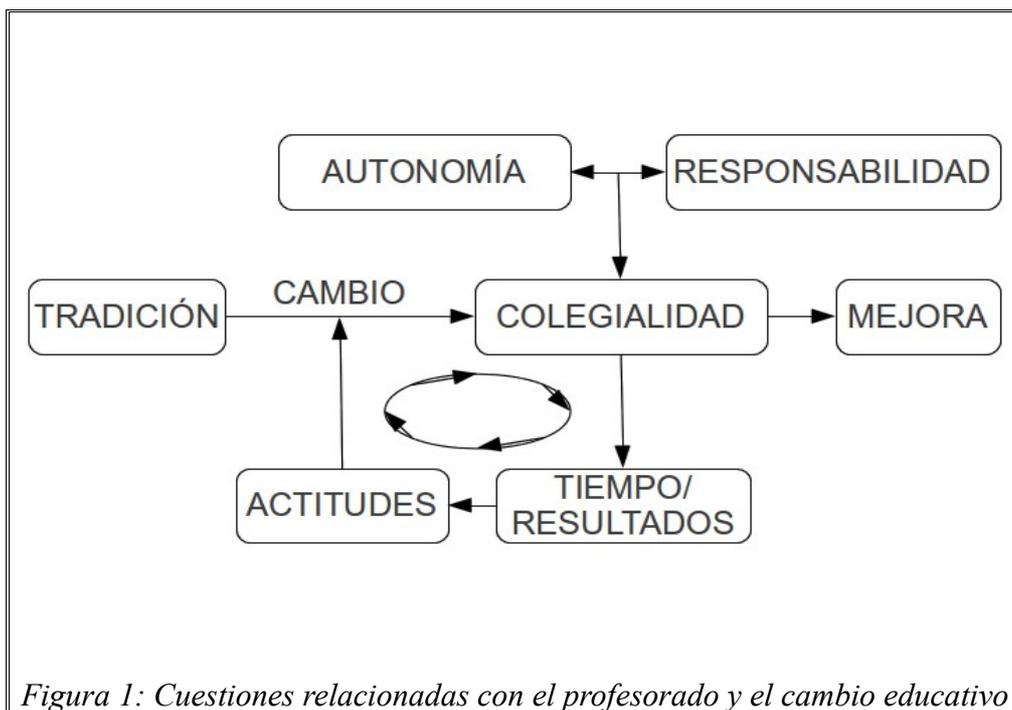
Todos estos elementos comentados hasta ahora se muestran mucho más efectivos si se ubican en entornos institucionales que diversos estudios de identificación y análisis de «buenas prácticas» han detallado. En este sentido, una de las características más habituales en los proyectos de innovación es la existencia de mecanismos de coordinación docente, de trabajo docente en equipo o de trabajo en red, como se muestran, por ejemplo, en Álvarez, Tortosa y Pellín (2010), Cano *et al* (2011) y Parcerisa (2010). Todos los estudios afirman la bondad de la colaboración entre individuos implicados en una misma realidad que se desea mejorar. El reto quizás en este caso es saber gestionar la multiplicidad de roles que tienen los docentes: profesor de una asignatura impartida por varios docentes, impartida en un semestre en que hay varias asignaturas, en una asignatura que forma parte de una progresión a lo largo de

diversos cursos, que forma parte de un departamento o área disciplinar, en una asignatura ideal para ser aprovechada en el *practicum* de la titulación...

El rigor científico en la mejora de la docencia universitaria

Otro tipo de retos está relacionado con el avance del conocimiento científico sobre la docencia universitaria. Sin el ánimo de sintetizar los múltiples métodos de investigación aplicables a esta disciplina, retomemos algunas orientaciones que han dado autores clásicos en el ámbito de la investigación educativa.

Elliott (1993) insiste en el poder de la reflexión dialógica para la construcción de una teoría capaz de fundamentar proyectos de mejora educativa: el cambio pedagógico supone fundamentalmente “la reconstrucción colaborativa de la cultura profesional del profesorado mediante el desarrollo de la consciencia discursiva” (p. 185). Esta propuesta enlaza perfectamente el reto de trabajar en equipo, comentado en el apartado anterior, con la necesidad del trabajo colaborativo basado en la reflexión y el diálogo para avanzar en el conocimiento. De todos modos, no es suficiente pedir al profesorado que trabaje, reflexione y dialogue en equipo ya que la realidad es muy compleja; por ejemplo, es necesario dar autonomía profesional al profesorado si lo queremos considerar como un agente responsable de la mejora educativa. Estos dos factores, autonomía y responsabilidad, son cuestiones clave para lograr una tarea profesional colegiada, la cual se entiende que es necesaria para realizar verdaderos procesos de cambio. Estos procesos de cambio comportan un coste para el profesorado, de tiempo e incluso, al inicio, de falta de resultados visibles, que afecta directamente a las actitudes con que se emprenden los cambios (véase siguiente figura).



La insistencia en el avance científico de la docencia universitaria no ha de suponer un demérito de la práctica. Desde las orientaciones conceptuales interpretativas y socio-críticas se ha realizado un enorme esfuerzo para que la teoría estuviera ligada al cambio y a la mejora educativa. En este sentido, el discurso de la ciencia social interpretativa (Carr y Kemmis, 1988) propone que revelando los significados subjetivos de las prácticas se cambia la manera de comprender la práctica y así se pueden cambiar las prácticas, ya que se facilita el cambio de creencias y actitudes y se facilita la comunicación entre los individuos.

Bibliografía

- Álvarez, J.D.; Tortosa, M.T. y Pellín, N. (2010). *La comunidad universitaria: Tarea investigadora ante la práctica docente*. Alicante: Universidad de Alicante/Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad/ICE.
- Cano, E.; Martínez Olmo, F.; Fernández, M. e Ion, G. (2011). Propuestas para la mejora de la evaluación de competencias. En E. Cano (coord.) *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- De la Torre, S. (Coord.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Elliot, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research*, 1 (1), 175-186.
- Gros, B. (2008). Investigación e innovación sobre la docencia universitaria. En B. Gros y P. Kirschner, *La investigación sobre la docencia en la universidad: El uso de entornos electrónicos en la educación superior*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB. [edición digital consultable en <http://161.116.7.34/qdu/castellano/7CUADERNO.pdf>]
- Martínez Martín, M. (2010). Prólogo. En A. Parcerisa (Coord.) *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. En R. Barnett (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Pons, E. (2010). Reflexiones a partir de la experiencia: Con relación a los estudiantes. En A. Parcerisa (Coord.) *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Rodríguez Espinar, S. (2010). Prólogo. En T. Pagès; A. Cornet y J. Pardo (coords.)
*Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la
Universidad de Barcelona.* Barcelona: Octaedro/ICE-UB.