



La innovación en la enseñanza universitaria: reflexiones de dos alumnos egresados

M^a Adela Bueno Vázquez

Antonio Jesús Pérez Cepero

Universidad de Huelva

En el presente artículo se plantean una serie de reflexiones en torno a los procesos de innovación que han tenido lugar en la Universidad durante nuestros años de formación. Se han considerado diferentes aspectos, haciendo especial hincapié en aquellos factores que inciden en las prácticas educativas y las implicaciones que de ellas se derivan, del uso y las formas en las que se aborda el conocimiento así como su repercusión en la formación del alumnado.

In this article are outlined several reflections around the processes of innovation that took place in the University during the time of our studies. The authors consider different aspects, putting especial interest in those factors that are involved in educational practice and the implications of all of this, of the use and the ways that are approached the knowledge and its repercussion in the student training.

Si son ciertas las afirmaciones que se usan en la práctica, ante situaciones que requieren una toma de decisiones rápida, aquellas formas y usos que uno recibió como alumno y que la dinámica en las aulas va a depender en gran medida del conocimiento implícito y creencias activadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) (Pérez Gómez, 1995), entonces en nuestro paso por la formación inicial tenemos un claro patrón de reproducción salvo algunas excepciones. Estas y otras cuestiones serán desarrolladas en el presente escrito con objeto de reflexionar sobre qué realidad nos ha tocado soportar, sufrir o disfrutar en la Universidad, hechos que responden a mejoras, reproducciones, innovación...

El primero de los puntos a tratar podríamos introducirlo con una sencilla pregunta ¿estamos satisfechos con nuestra formación inicial? Ésta es una cuestión bastante compleja como para un posicionamiento tajante, pero si volvemos la vista atrás vemos cuáles han sido nuestras experiencias formativas, de qué manera se han planteado, quiénes las han encabezado y, sobre todo y lo más importante, ¿nos han enseñado a transformar, modificar, proponer, discutir... o más bien a transmitir y actuar?

En principio al llegar a la Universidad y como ocurrirá después en los primeros años de docencia el principal problema (además de los personales), es el de tratar de sobrevivir a toda costa. Terminar cuanto antes y aprobar con buena nota se ha convertido en una máxima, situación a la que se ha llegado influidos por diversos aspectos, entre ellos, un sistema que a la hora de decidir premia más la calificación que la propia valía del individuo, una mayor afluencia del alumnado a la Universidad, hecho éste que consideramos de justicia social ya que la Universidad ha dejado de ser una institución elitista, sólo para las clases sociales más favorecidas; esto unido al reducido mercado laboral han hecho que entre el alumnado afloran sentimientos de rivalidad, competitividad, individualismo en detrimento de valores como la solidaridad, el compañerismo, la participación social activa, etc. características más propias de otras épocas y que ahora parecen haber desaparecido o pasado a un segundo plano. Un factor que puede favorecer o dificultar, reproducir o cambiar estas predisposiciones lo encontramos en el tipo de estrategia didáctica que se lleva a cabo en el aula así como la disposición de la misma.

Pero, ¿cómo es el aula? Si nos detenemos a analizar la disposición de ésta podemos llegar a intuir:

- Qué profesor-tipo se esconde detrás de esas paredes.
- Qué relaciones implícitas se fomentan.
- Qué metodología es más susceptible de llevarse a cabo.
- Qué sistema de evaluación se predispone.
- Qué valores subyacen en todo lo anterior...

Desde luego lo que acontezca en el aula no es consecuencia de la estructura de la misma, aunque ésta favorezca unas determinadas opciones o sea un factor predisponente para la unidireccionalidad del conocimiento y del saber, en el que la propia estructura ahogue las posibilidades de participación del educando en la construcción del conocimiento.

Un ejemplo típico de la estructura del aula está representado en la figura 1.

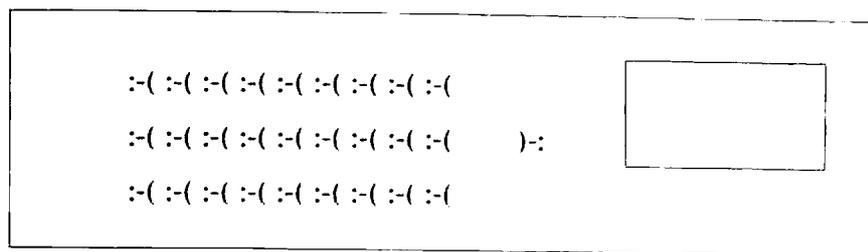
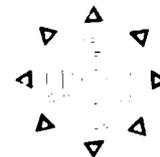


Figura 1. Pictograma que representa la disposición típica del aula.

Una vez expuesta de manera somera la disposición típica del aula podemos hacer mención a la incorporación progresiva de las nuevas tecnologías en la Universidad, hecho este que aunque novedoso no ha modificado substancialmente la práctica en el aula. El uso de las nuevas tecnologías y las no tan nuevas en la Universidad van encaminadas la mayoría de las veces a hacer más atractivas las exposiciones de los distintos aspectos y contenidos a tratar, seguimos entonces en la línea de transmisión unidireccional, con más gancho, pero unidireccional. Esto no significa que debamos huir de este tipo de transmisión de información, pues ésta en un principio nos puede ser útil para presentar una determinada idea y puede ser este el momento de ofrecer la oportunidad para que se pueda reflexionar, debatir, investigar en lugar de limitarse a la absorción de conocimiento.

Un ejemplo del uso inadecuado de medios en el aula universitaria es el abuso del retroproyector. Y es que un sector del profesorado, cada vez más numeroso, utiliza este recurso bajo la creencia de que es un paso hacia adelante, el abandono de la tiza, un avance en la comunicación del aula y, en su afán por utilizarlo cada acetato en lugar de ser referente para la búsqueda de conocimientos pasa a convertirse en verdad inmutable, que se intentará conservar y repetir curso tras curso con las posibles connotaciones reproductoras que de ello se derivan. El recurso ya no es tanto el retroproyector en sí como las transparencias que se usan y guardan con el consiguiente ahorro de tiempo para preparar las clases y la seguridad que proporciona tener un apoyo expositivo, a veces apoyo, a veces protagonista indiscutible que sustituye al tradicional dictado. Así la toma de apuntes se convierte en la transcripción del contenido del acetato y se pierde la capacidad, por otro lado poco trabajada, de extraer y sintetizar los significados de las alocuciones y comunicaciones surgidas en el aula.

Otro indicativo de las estrategias en el aula lo encontramos en la tipología de las pruebas de rendimiento escrito, más conocidas como exámenes, acontecimiento muy importante, trascendente, en la vida universitaria que puede llegar a marcar el itinerario formativo y laboral del alumno. Tristemente es la concepción bancaria del conocimiento (Freire, 1988) en el que la posesión del título y la calificación son la tarjeta de presentación de la persona, a veces casi sustituto de ésta. Además los exámenes tienen ganada su solemnidad en un doble sentido; por una parte el clima especial que se genera en el momento de realizarlos, donde al profesorado le toca el papel de fiscalizar, vigilar y castigar y cada alumno es aislado de forma preventiva; por otra parte, incluso cuentan con unas determinadas semanas dedicadas a los mismos reforzando todo ello su carácter formal.

Otro aspecto relacionado con los exámenes es la corrección de los mismos, ¿por qué bajo un solo criterio valorativo?, ¿y la Comisión de Docencia? Bueno, pues..., bien, eso

implícitamente es visto de forma negativa por el profesorado que puede interpretarlo como una injerencia en su ámbito de actuación y el alumnado es reticente a solicitar la corrección de su examen por parte de la Comisión de Docencia por temor a represalias. Tal cuestión refleja el flujo de poder y el control que ejercen los distintos grupos en las organizaciones.

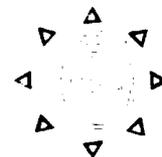
De las diversas consideraciones y aseveraciones del concepto de examen resaltamos como más relevantes dos formas de plantearlos: las pruebas tipo test y la exención del mismo o su complementariedad.

La primera opción, el tipo test, generalmente lleva consigo una determinada forma de desarrollar las clases que suelen ser más bien unidireccionales, con transmisión vertical del conocimiento, lo cual no impide que pudiera producirse aprendizaje significativo por recepción (Ausubel, 1983), si bien es cierto que va a requerir de una serie de métodos expositivos adecuados, poco utilizados la mayoría de las veces.

Bajo esta franja metodológica se incluyen profesores que reducen todo el saber a la transmisión de apuntes, algunos con reflexión pero la mayoría sin ella puesto que en este tipo de rendición de cuentas, normalmente, poco importa reflexivamente hablando las opciones a, b, c, todas las anteriores o ninguna de ellas. Aprender lo relevante, las verdades a medias son falsas, marcar con una cruz la respuesta correcta... hechos estos que forman parte del ritual aséptico y que concluye con la publicación de la plantilla liberadora de tensiones; como si la verdad no fuera relativa, el conocimiento cuestionable, y la valoración algo más que una sopa de letras; pero se dispone de relativamente poco tiempo, su corrección es rápida y aparentemente objetiva. Por otra parte aquí la Comisión de Docencia tiene poco que resolver sobre resultados, pero sí que podría tomar partido sobre la idoneidad o no de los diferentes ítems.

Claro que también para el alumnado debe existir alguna ventaja que le haga decidirse a aceptar esta forma de examen y ésta puede ser, entre otras, el azar, la mayor viabilidad para el trasvase de información de unos alumnos a otros, bueno entre alumnos solidarios ya que en este tipo de exámenes, como en todos, la cooperación no está bien vista y es sancionada de forma implacable. Esto unido a ese afán por terminar la carrera van minando valores como la solidaridad y el compañerismo. ¿Qué ha sido de esa Generación del 68? Bueno, también es cierto que son ahora ellos los que ocupan puestos de poder y responsabilidad, tal vez la añoranza de aquellos tiempos pueda hacer perder un poco la conciencia de los logros y necesidades actuales. Pero de todas formas ¿sólo deben rendir cuentas los alumnos?, la verdad es que el planteamiento de una evaluación global ha sido sugerida y aconsejada desde la Universidad para otras instituciones educativas e inclusive desde la Administración y a través de leyes orgánicas como la LOGSE y la LOPEGCE se considera importante evaluar distintos aspectos de la realidad educativa y no sólo el rendimiento del alumnado. Pero cuando es la propia Universidad la que se evalúa parece algo más molesto y se incomoda a más de un profesor, sin embargo, la Universidad deberá adaptarse a estos mecanismos de evaluación en aras de mejorar su calidad y servicios¹.

La verdad es que los cambios que se están produciendo en nuestra era van mucho más allá de la propia capacidad de asimilación del ser humano y esto, cómo no, acaba por afectar a una organización como la Universidad y por consiguiente podría formularse la pregunta ¿Siente el profesorado de la Universidad un cuestionamiento del «saber»? La respuesta a la pregunta, en principio, va a depender tanto del tipo de profesorado como del propio saber. En las Ciencias Sociales el cuestionamiento parece ser



hasta más legítimo y ante esto una gran parte del profesorado hace uso de su poder, legitimando su saber a través de su mecanismo de control tradicional, el examen. La mera insinuación de que tal o cual contenido pueda ser objeto de cuestión en una prueba escrita basta para que el nivel atencional del alumnado se incremente considerablemente.

Por contra, la extraordinaria posibilidad de no sufrir el examen como protagonista indiscutible de las disciplinas se puede ver oscurecida por un descenso en el rendimiento; el desasosiego y la presión que ejercen en el alumnado las distintas asignaturas que sí lo exigen, es el principal causante del mismo. A todo esto se une el relleno de los créditos prácticos (contenido este que abordaremos más adelante), que en suma hacen adoptar actitudes de supervivencia y utilizar esas materias en ocasiones exentas de exámenes como válvulas de escape, desatendiéndolas en los periodos previos a los exámenes y sacrificando así caballo por alfil.

Lo cierto es que detrás de una asignatura que exige total o parcialmente de un examen hay un docente que se cuestiona su práctica, que hace de la Democracia un valor vivo, algo que alimentar con el ejemplo y se comienza a consensuar la evaluación con el propio alumnado, creándose un clima de acercamiento a la realidad por la vivencia, otra cosa es la toma de conciencia por parte del alumnado de esa responsabilidad debida entre otras cosas a la falta de práctica. En este sentido, «la Universidad debería asumir nuevas obligaciones sociales replanteando valores universales de la ética y moral para no limitarse a formar especialistas sino también hombres y mujeres» (Manjón Ruiz, 1997).

Continuando con la reflexión sobre cuestiones de innovación y mejora vividas en la Universidad es preciso tratar los planes de estudio, hemos pasado de una estructura más bien estática, poco modificable a una composición de estudios en la que la elección es más abierta y flexible, por lo menos a priori, ensalzando en el apartado de los créditos optativos y de libre configuración; dejando unos créditos troncales y otros obligatorios que aporten cierta uniformidad a los estudios a nivel estatal, mejorando en teoría la anterior propuesta. Pero, ¿cuáles son los problemas que surgen con la nueva disposición de los planes de estudio? A continuación detallamos los siguientes:

El primero de ellos es la influencia que cada departamento tiene sobre el reparto de asignaturas dentro del plan de estudios, ello hace que la negociación sea una tarea ardua y complicada debido en parte a los intereses más propios de cada departamento que de la relevancia académica.

El segundo, consecuencia del anterior, es la sobrecarga que se produce en el curso académico, materias y más materias van ocupando el cuatrimestre, el año, haciendo no perder de vista febrero, junio, septiembre... Este desmán hace que los planteamientos alternativos en la dinámica de clase se acojan con recelo y mucho trabajo —nos referi-

La verdad es que los cambios que se están produciendo en nuestra era van mucho más allá de la propia capacidad de asimilación del ser humano y esto, cómo no, acaba por afectar a una organización como la Universidad y por consiguiente podría formularse la pregunta ¿Siente el profesorado de la Universidad un cuestionamiento del «saber»?

mos a pequeñas investigaciones, reuniones y discusión, exposiciones en clase...—, no es un buen resultado en una negociación respecto al qué y cómo evaluar, muchas veces si todo esto ocupa demasiado tiempo es preferible para algunos alumnos realizar el examen en su afán por ganar tiempo y atender a otros trabajos de otras asignaturas.

De esta forma nos introducimos en una cuestión que ya sufrimos desde el comienzo de nuestros estudios. Cada asignatura debe desarrollar unos créditos prácticos y la solución más escogida por el profesorado es la propuesta de un trabajo o la realización de alguna simulación en clase de escasa relevancia pero ineludible que sin contar mucho en la calificación final era indispensable para superar dicha asignatura. ¿Por qué no se plantean trabajos interdisciplinares en el que una propuesta más seria y de mayor calado sea el fruto de la conjunción de varias asignaturas? De esta forma todos/as saldríamos ganando. El alumnado ganaría tiempo y por ende mayor posibilidad de dedicación al propio trabajo, mejorando sus habilidades, reconstruyendo y profundizando en los conocimientos. Por otra parte, el profesorado también se vería favorecido por la reducción del volumen de trabajo a corregir, la mayoría de las veces superficiales y de puro trámite, pudiendo así atender mejor los trabajos.

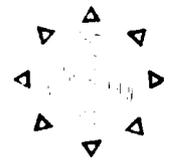
En definitiva, mayor nivel en las investigaciones y mayor calado de éstas, todo ello no hace sino redundar sobre el entorno que la Universidad nunca debe perder de vista. La colaboración entre Universidad, escuela y otras instituciones se hace cada vez más necesaria, máxime cuando vivimos inmersos en la era de la globalización.

Pero, ¿qué ocurre? La mayoría de las veces el profesorado se para poco a reflexionar o a consultar con los compañeros sobre los contenidos que va a desarrollar a la hora de impartir su materia y sucede que, en más de una ocasión, se escuchan discursos similares en asignaturas distintas con lo que el esfuerzo de ambos podría haberse unificado para seguir profundizando en otros aspectos más específicos de cada una, quedando a veces contenidos sin tratar por falta de tiempo.

La colaboración en los Departamentos debería tratarse de manera más solemne partiendo de la hipótesis de que es más o menos necesario fragmentar el saber en estos niveles; pero sin perder nunca el norte, sabiendo qué contenidos está impartiendo su compañero/a incluso programando con él. Esto llega a plantearse en profesores que imparten la misma asignatura, es más difícil encontrar alguna colaboración entre profesores de distinta asignatura pero del mismo departamento y menos aún cuando se abandona la estructura de éste. La denominada balcanización² descrita para explicar fenómenos que acontecen en la enseñanza no universitaria afecta más si cabe a la Universidad, (número de profesores elevado, estructura de los Departamentos, profesores con docencia en distintas Facultades...).

Pero desde el alumnado esto se ve o se toma de diversas maneras —y como no hay mal que por bien no venga— la repetición de contenidos en más de una asignatura sirve

Nos gustaría resaltar la importancia de que la Universidad continúe siendo en su mayoría pública, que realice una función de justicia social y recorte de las desigualdades, en la que se garantice una enseñanza de calidad y participación de todos en la construcción del conocimiento.



de repaso y/o aclaración, además no se adelanta más materia. Ésta es otra de las preocupaciones constantes del alumnado, el hecho de tener que rendir cuentas en un examen hace que se atiende más al volumen que a la calidad de los contenidos. Todo esto forma parte de las preocupaciones del «alumno funcional», que intenta a toda costa aprobar, en vez de conocer y saber.

Pero no todo está perdido, también se han llevado a cabo dinámicas en el aula de tal dimensión que el trabajo práctico ha acabado siendo realmente parte de la práctica, incidiendo en ella; así un grupo de alumnos han sido capaces de organizar una jornadas como respuesta a uno de los ejercicios prácticos propuestos en una asignatura y además con posterioridad, fundaron una asociación de Psicopedagogía.

Otro de los factores que no está bien engarzado en los planes de estudio es el de la libre configuración. Casi nunca se correspondía con la primera o segunda elección realizada, ya que su plazas eran muy limitadas, de modo que ante este panorama se abrían muchas dudas sobre cómo cursar esos créditos. He aquí que aparecen los cursos homologados, una manera fácil y cómoda, aunque en ocasiones cara, de cursar estos créditos. Lo cierto es que la propuesta de cursos, seminarios, jornadas... está en alza ya que al afán coleccionista y meritocrático hay que unir esta nueva vía y la convalidación de los créditos de libre configuración a través de cursos exige que éstos incluyan entre otros requisitos la calificación. Todo ello nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones.

¿Se pueden considerar a las instituciones encargadas de la organización de este tipo de actividades formativas como organismos amortiguadores encargados de estimular y potenciar los procesos de desarrollo e innovación? ¿Qué intereses pueden subyacer tras la organización de dichas actividades?

Otro aspecto a tratar es la elección de los créditos optativos y de libre configuración en donde hay que destacar la poca información sobre el contenido de las distintas materias que se ofertan. Su conocimiento viene a través de otros compañeros que anteriormente la hayan cursado, siendo conveniente o necesario que al comienzo del curso los programas estén a disposición del alumnado con la presteza necesaria, aunque en muchos casos la elección de la asignatura está mediatizada por las características del profesor que la imparte, no sólo en su faceta cognitiva, también por su lado afectivo - humano.

La mejora de la biblioteca es otro logro que se está llevando a cabo aunque el préstamo de libros sigue estando jerarquizado (alumnos, investigadores, profesores), tienen condiciones distintas en los préstamos (duración del mismo, el número de libros...), aduciendo cuestiones relativas a la investigación, pero regulando el servicio de préstamo de aquellos libros que escaseen. Por otra parte la biblioteca también es utilizada como sala de estudio aunque ésta no sea su función, más bien debería desempeñar un papel protagonista en un tipo de enseñanza alternativa, considerada como lugar donde reside el saber pudiendo el alumnado realizar sus propias aportaciones al mismo (Lledó, 2000).

Siguiendo con el repaso a la Universidad, también podríamos considerar la atención a la diversidad. Lo cierto es que la representación de personas con alguna necesidad educativa en la Universidad es muy reducida, si bien el tratamiento que ésta ofrece no está a la altura que sobre sus tarimas se predica.

Si comenzamos por las barreras arquitectónicas se pueden observar intentos de subsanarlas, sobre todo en los accesos a las aulas no así a algunos Departamentos. Tampono

co existe una señalización adecuada para deficientes visuales y en las clase, en la mayoría de las ocasiones no se atiende correctamente a la diversidad. Todas estas cuestiones organizativas pueden tener un trasfondo más bien social al contar poco con los colectivos minoritarios atendiendo principalmente a la mayoría homogeneizante. Esto podría considerarse como una muestra de las voces ausentes en la cultura escolar. (Torres, 1993).

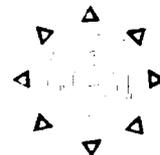
En este sentido, las tutorías son unos lugares idóneos para el tratamiento de la diversidad pero tampoco su uso es muy esperanzador, dudas para el examen y revisión de éste, son las funciones principales de las tutorías en la Universidad; también un sector de el profesorado —los que plantean diversas opciones en la rendición de cuentas— la usan para asesorar sobre la exposición de trabajos en clase, sus contenidos, materiales donde apoyarse, autores relevantes..., en fin una forma alternativa de completar la tutoría. Todas estas son cuestiones que atañen directamente a la docencia pero, ¿se valoran los esfuerzos del profesor universitario en relación a la docencia o sólo cuentan los trabajos de investigación que éstos también realizan? Lo cierto es que la promoción universitaria pasa más por ser buen investigador que buen docente.

Para finalizar nos gustaría resaltar la importancia de que la Universidad continúe siendo en su mayoría pública, que realice una función de justicia social y recorte de las desigualdades, en la que se garantice una enseñanza de calidad y participación de todos/as en la construcción del conocimiento; todo ello a través de una revisión de programas en el que se aborden las cuestiones pendientes y prioritarias, se valoren los logros, se contemplen los problemas surgidos y se aporten soluciones. La peligrosa sombra de la privatización no es más que una manera de hacer ostensible las desigualdades y la exclusión, sin embargo la oferta pública ha llevado a algunos países a la mejora de la competitividad de sus empresas con el exterior, a una mayor participación ciudadana y la paz social... todo esto gracias a unas políticas activas de gobierno que han incidido en la educación como es el caso de Finlandia (Castells, 1999) y es que, como dice un gran filósofo contemporáneo. «El nivel de un país, su riqueza, comienza en la educación, sobre todo en la educación pública. El fracaso de ésta implica el fracaso de un país» (Lledó, 2000).

Notas

¹ A este respecto es interesante la visión de QUINTANILLA, M.A. (1995): «Nuevas ideas para la Universidad», en *Revista de Educación*, 308; 131-140. En el que apunta «como el gran reto de la Universidad hacer compatible la dimensión social del servicio público, abierto a toda la sociedad con las exigencias de calidad (...) propias de una institución dedicada al desarrollo y a la transmisión de la ciencia, la tecnología y la cultura superior». Por otra parte, DE MIGUEL DÍAZ, M. (1995): «Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior», en *Revista de Educación*, 306; 427- 453; coincide en señalar que los procesos de autoevaluación y revisión de programas son las estrategias que mayor incidencia tienen sobre el desarrollo y mejora de las instituciones educativas.

⁶ HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata. Aquí se describe uno de los principales problemas que afectan a la Secundaria, utilizando el símil del conflicto de los Balcanes para describir una cultura colaborativa que se reduce a un pequeño grupo, (el departamento), con un sentido marcadamente académico y caracterizada por una baja permeabilidad y elevada permanencia.

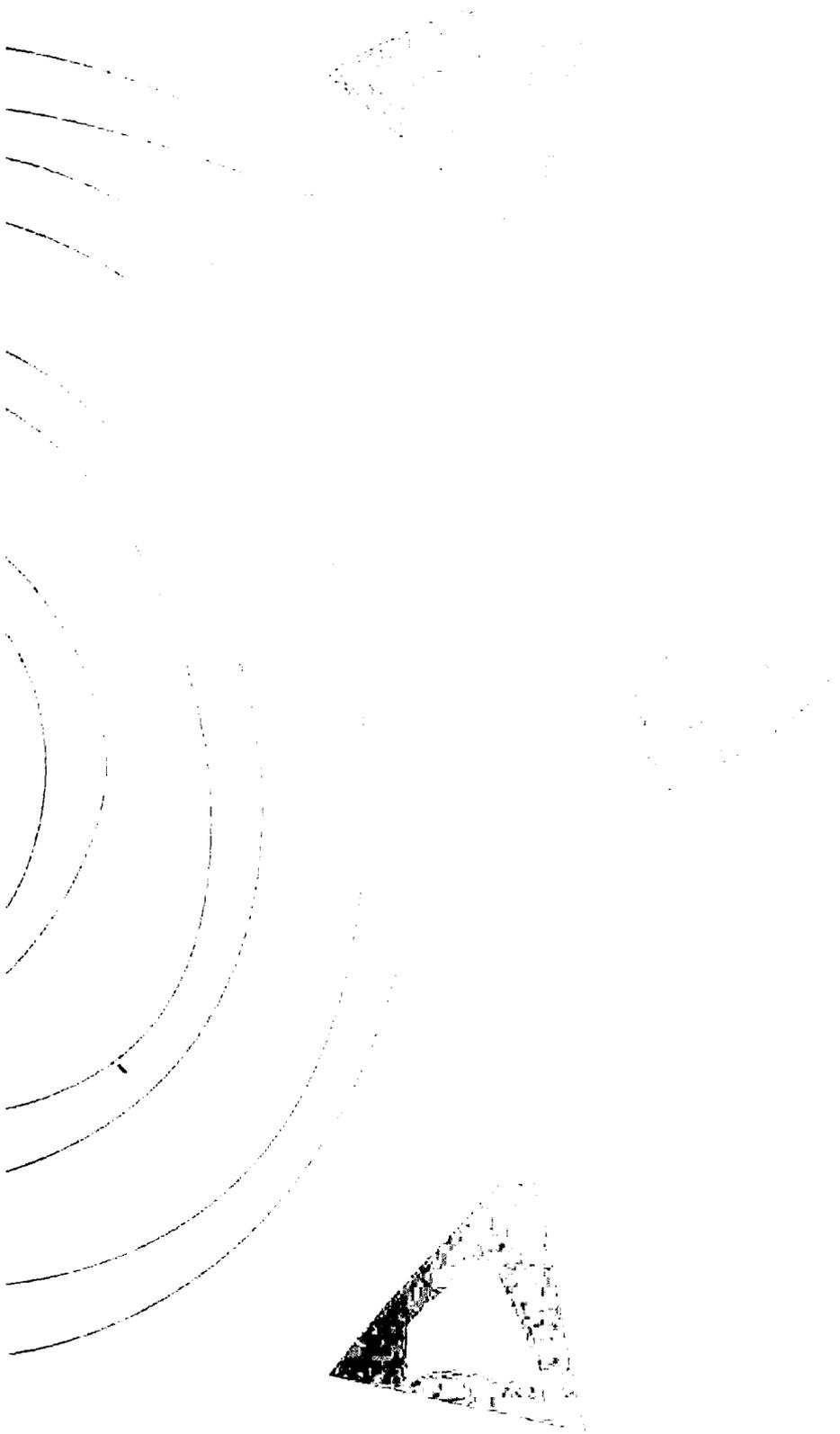


Referencias

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- CHAMORRO, C. (1999): «Entrevista a Manuel Castells», en *Ajoblanco*; 122: 37-43.
- FREIRE, P. (1988): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI. En la que se considera a la Educación como acto de depositar y transferir valores y conocimiento en una cultura del silencio.
- LARA, L. (2000): «Emilio Lledó. Baluarte de la enseñanza pública», en *Cuadernos de Pedagogía*, 287; 44-49.
- MANJÓN RUIZ, J. (1997): «Necesidad de un cambio fundamental en la Universidad del siglo XXI», en *Cuestiones pedagógicas*, 13; 69-74.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995): «La interacción teoría-práctica en la formación del docente», en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga, Aljibe.
- TORRES SANTOMÉ, X. (1993): «Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum», en *Cuadernos de Pedagogía*, 217; 60-67.

M^a Adela Bueno Vázquez y Antonio Jesús Pérez Cepero son psicopedagogos por la Universidad de Huelva.





MISCELÁNEA

