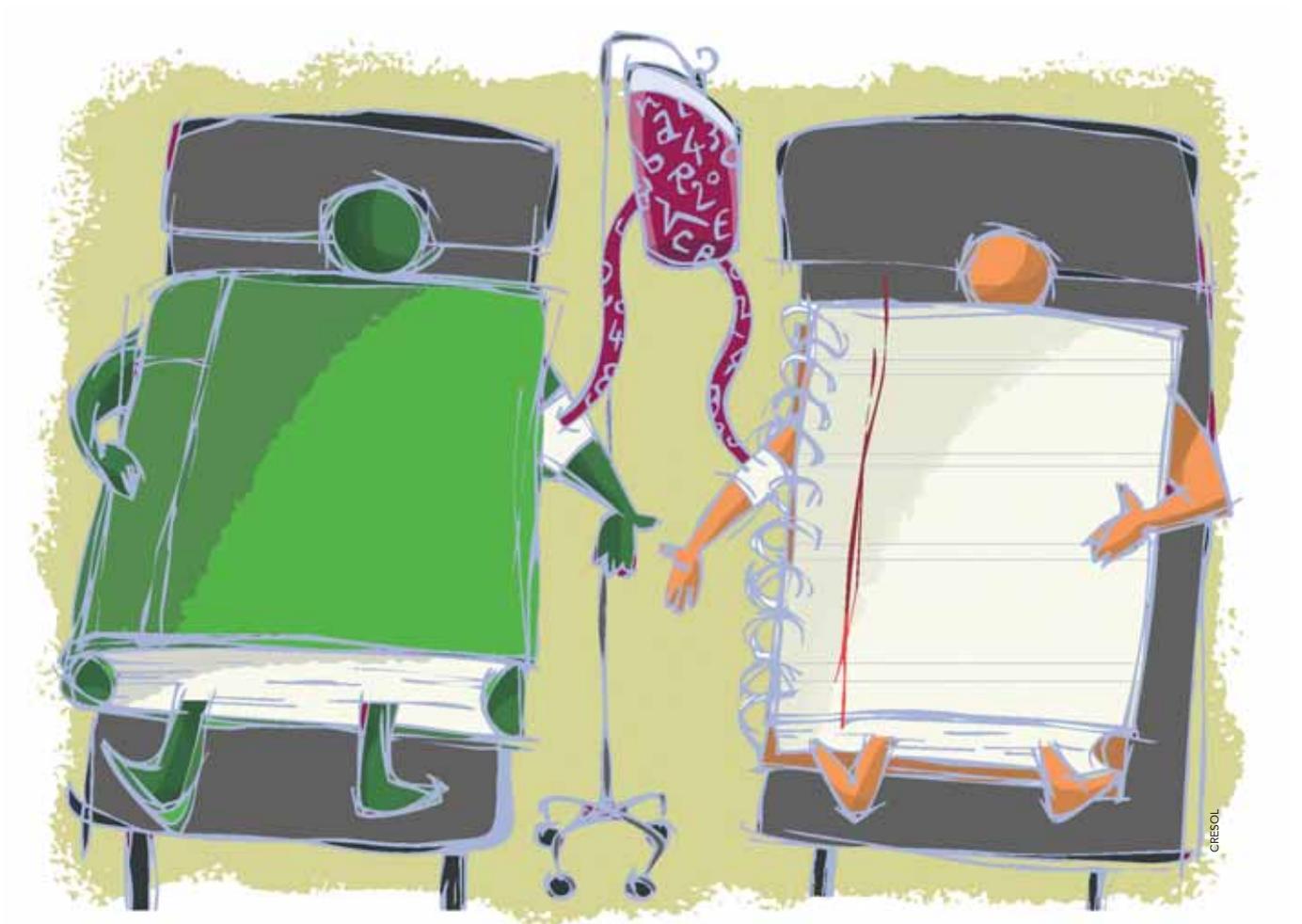


El sentido del cambio



Las profundas transformaciones que en los últimos tiempos han experimentado los estudiantes y su forma de acceder y construir el conocimiento demandan nuevos modos de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Algunos docentes han comenzado a tomar nota de ello, pero los cambios no son generalizados ni fáciles de poner en práctica.

JUANA M.^a SANCHO GIL

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
de la Universitat de Barcelona.
Correo-e: jmsancho@ub.edu

De mi experiencia como estudiante de Psicología en la Universitat de Barcelona, a principios de la década de 1970, rescato para dar comienzo a este artículo una de las conversaciones mantenidas con el filósofo y profesor Emilio Lledó en el patio de Letras del edificio histórico. El llamado Plan Maluquer nos permitía cursar un buen número de

asignaturas fuera de la “especialidad” y, por gusto y afición, me matriculé en varias de Filosofía. Supongo que fue el interés por la educación, que compartíamos las tres personas que participábamos en la conversación, lo que motivó que nos centrásemos en la poca importancia que, en aquel entonces, se daba a esta tarea en nuestro país, lo que conllevaba una escasa exigencia a quienes se dedicaban a ella. El hecho de que el modelo de enseñanza predominante fuese el denominado como “clase magistral”, entendida como la transmisión de información –el conocimiento necesita de un conocedor que le dé sentido– por parte de un docente a un grupo de estudiantes, dibujaba, para el profesor Lledó, el escenario de un chiste en el que a una persona en busca de trabajo se le pregunta: “Oiga, ¿usted sabe x? [no pongo el nombre de ninguna disciplina para que nadie se sienta particularmente increpado]”. A lo que contesta: “Hombre, saber, saber, no, pero... ¡para enseñar!”.

En realidad, si lo que tengo que hacer como docente es trasladar una información más o menos ordenada, que puedo encontrar perfectamente en un libro o material de enseñanza y que los estudiantes han de copiar para memorizar, reproducir o aplicar en una prueba escrita, parece que, con saber leer y escribir y los rudimentos de una disciplina, se puede hacer de profesor.

De dónde venimos

Esta escena tuvo lugar en un país gobernado por un régimen dictatorial en el que sólo el 4% de la población (unos 360.000 estudiantes en el curso 1970-71) cursaba estudios universitarios (García, 2001) en un total de quince universidades estatales y tres privadas católicas (véase el artículo “La Universidad en números”, de Jesús Jiménez, en este monográfico), una población casi darwinistamente seleccionada que, en general, hubiese podido aprender, como manifestó Severo Ochoa, “a pesar de los profesores” y cuyo universo informativo y visual, más allá de los libros de texto y de las insuficientes bibliotecas, se reducía al cine y al nodo, la 1 y la 2 de Televisión Española, las incipientes revistas gráficas, las primeras vallas publicitarias y, desde luego, los tebeos. Todo ello convenientemente censurado. En este contexto, la clave del éxito académico y profesional era aprender a leer y escribir textos para poder responder de forma adecuada a las preguntas de los sucesivos exámenes, incluidas las oposiciones (Sancho, 2006).

Este modelo de enseñanza estaba basado en la suposición de sentido común de que el conocimiento es un conjunto de hechos sobre el mundo y de procedimientos sobre cómo resolver los problemas abordados desde las diferentes disciplinas; que la finalidad de la educación es introducir estos hechos y procedimientos en las cabezas de los estudiantes que se consideran preparados en la medida que poseen un buen repertorio de estos hechos y procedimientos; que el profesorado los conoce y su labor es transmitirlos a los estudiantes; que los hechos y procedimientos simples, definidos por el propio profesorado, los libros de texto o los expertos, tienen que preceder a los más complejos, y que el éxito de la educación se evalúa mediante la comprobación de cuántos hechos y procedimientos ha adquirido el estudiante (Sawyer, 2008).

Lo que ha cambiado

Casi 40 años después de tener lugar la conversación que encabeza este texto, según el informe presentado en diciembre del 2008 por el secretario de Estado de Universidades a la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso de los Diputados, el número de estudiantes universitarios en el curso 2008-09 era de 1.500.069. Esto representa 32,81 estudiantes por cada 1.000 habitantes, mientras que en Alemania son 23,75; en Francia, 26,01; en Portugal, 32,2, y en el Reino Unido, 28,55. Sin embargo, este incremento notable de acceso a la Universidad no se ha visto acompañado de un aumento proporcional en las tasas de graduación. No disponemos de datos sobre el nivel de abandono de los estudios universitarios de principios de los años setenta del siglo pasado, pero, según el Informe CYD 2008, el Ministerio de Ciencia e Innovación estima que la tasa de abandono actual se sitúa entre el 30% y el 50%, un porcentaje que está muy por encima del 16% de media en los quince países que formaban la Unión Europea (UE) antes de la ampliación del 2004.

Además, el tiempo utilizado para alcanzar la graduación suele ser de 6,3 años en el ciclo largo, de 4,5 en el corto y de 3 para las titulaciones de sólo segundo ciclo; mientras, casi las dos terceras partes de los alumnos que ingresan en primer curso no pueden obtener la titulación en el periodo mínimo establecido. Esta situación plantea importantes retos para una institución que parece tener cada vez más dificultades tanto para captar como para retener a los estudiantes.

Por otra parte, el alumnado que hoy llega a la Universidad ha nacido en un país democrático, con un considerable nivel de desarrollo económico y forma parte de la generación (o generaciones) que, como veremos, más denominaciones ha recibido, se considera mejor preparada y a la cual se ha prestado una extraordinaria atención.

Aunque resulte difícil establecer los límites de lo que constituye un grupo generacional, a quienes hoy están entrando o saliendo de la Universidad se les ha definido como “generación yo”, por moverse por el mundo con unas reglas sociales básicas basadas en la creencia de que “yo soy lo más importante”; como los “Millennials”, al ser la primera generación que ha nacido inmersa en las tecnologías digitales de la información y la comunicación; como la “generación del mensaje instantáneo”; como los “Homo zappiens”, por su habilidad para controlar de forma simultánea diferentes fuentes de información digital; como la “generación de la red”; como la “generación del juego”, por el placer que encuentra en los videojuegos; etc. (Sancho, en prensa).

Este nuevo contexto informativo y visual ofrece a los jóvenes un caudal casi infinito de información aural, visual y textual que llama su atención de diversas maneras y con medios mucho más eficaces que los utilizados, en general, en la enseñanza universitaria. De ahí que autores como Lanham (2006) argumenten que está apareciendo una nueva economía en la que el producto más escaso será la atención. El esfuerzo y la atención que requiere el aprendizaje también forman parte de esta nueva economía, ya que la sobreexposición al mundo audiovisual ha transformado el hábitat de los individuos. Ahora, el umbral para captar el interés y la atención del alumnado está mucho más alto.

La digitalización de la información desplaza la atención de la gente desde los propósitos, valores e ideales hacia “los medios

ylas técnicas para obtener resultados óptimos y eficientes” (Marshall, 1998, p. 9). Pero, además, transforma el valor que se otorga a la propia formación, a la manera de analizarla, utilizarla y darle sentido; de ahí que también influya en la forma y la predisposición para aprender de los más jóvenes. Hoy, los estudiantes tienen acceso a las mismas fuentes de información que el profesorado –incluso, en algunos casos, a más–, pero la información no es conocimiento; el conocimiento necesita, como he señalado, de un conocedor que la pueda analizar, situar y darle sentido. Ésta sería hoy una misión fundamental de la Universidad en un mundo sobresaturado.

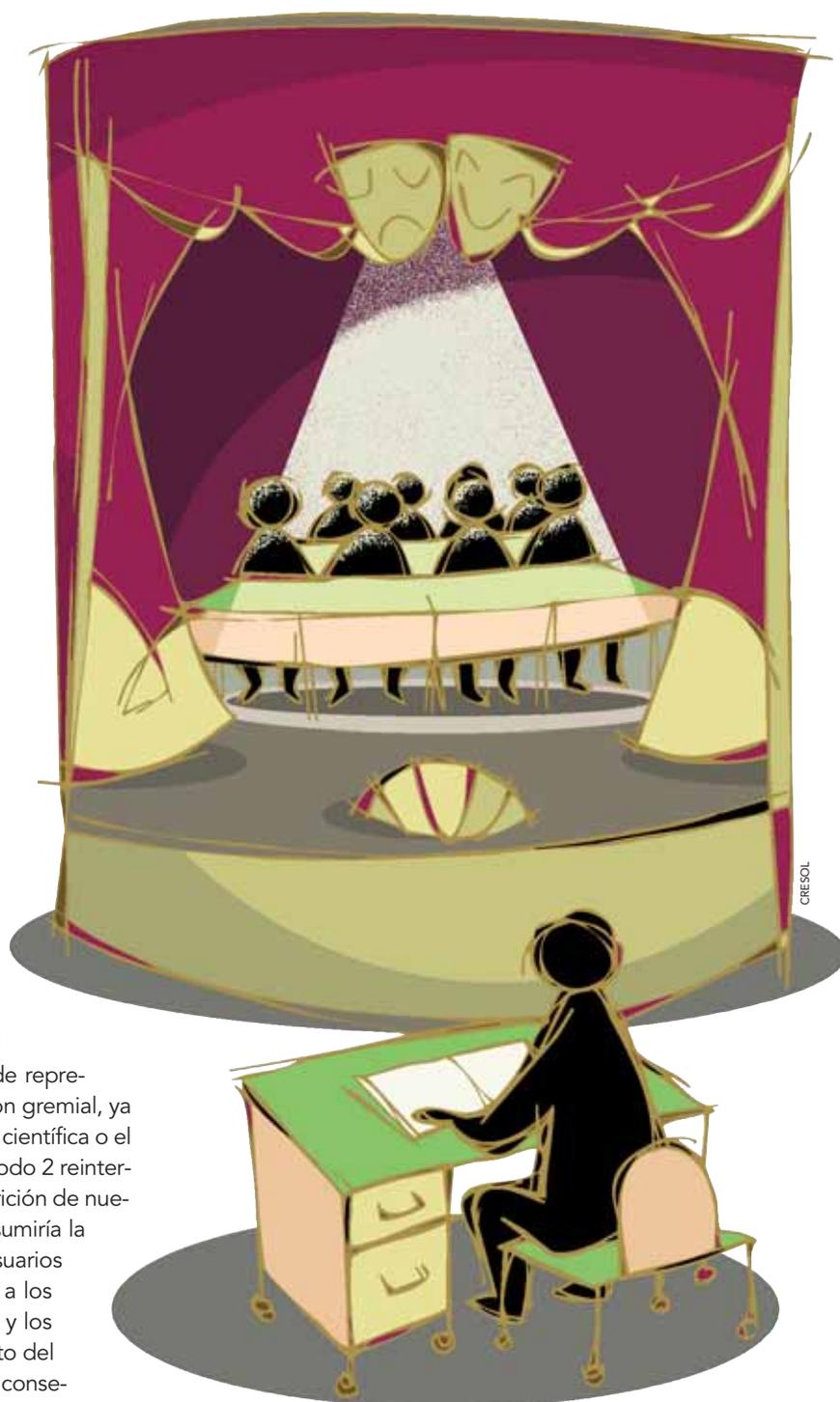
Pero ante todo significa un considerable desafío para una institución cuya misión no sólo consiste en preservar y transmitir el pasado, sino en contribuir a construir el presente y el futuro, poniendo las condiciones para que el alumnado aprenda de la forma más profunda y situada posible y desarrolle al máximo su capacidad para seguir aprendiendo, sobre todo teniendo en cuenta que, como muestran la neurociencia y la ciencia cognitiva (Fischer, 2009; Bransford y otros, 2000), el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro. La organización funcional del cerebro y la mente depende y se beneficia de las experiencias de aprendizaje. El desarrollo no es un mero proceso de desarrollo guiado por la biología, sino también un proceso activo que obtiene una información esencial de la experiencia.

El cambio en los estudiantes se ha producido en el mismo contexto en el que la producción, representación, acceso, divulgación y legitimación del conocimiento también han experimentado profundas transformaciones. La corriente cultural bautizada como posmodernidad, con su cuestionamiento del eurocentrismo y anglocentrismo, las grandes narrativas modernistas elaboradas por hombres blancos y cristianos, y la recuperación del conocimiento generado desde los márgenes (las mujeres, los grupos étnicos, etc.) han introducido un debate de gran intensidad en algunos nodos de la academia (Lyotard, 1999).

Por su parte, la crítica a la ciencia positiva y al impacto de sus aplicaciones tecnológicas en los individuos y el medio ambiente abre paso a la necesidad de transitar, en términos de Gibbons y otros (1994), del modo 1 al modo 2 de producción del conocimiento. El modo 1 se caracterizaría por estar desarrollado bajo la estela del modelo newtoniano de investigación empírica y de representación de la realidad objetiva y por su dimensión gremial, ya que tiene como destinatarios la propia comunidad científica o el mundo interesado de la industria. En cambio, el modo 2 reinterpretaría las normas científicas en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales y asumiría la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación, una decisión que afecta a los modos y los medios de hacer públicos el proceso y los resultados de la investigación. Este replanteamiento del estatuto y la legitimidad del conocimiento tiene conse-

cuencias importantes en la tarea de los docentes universitarios. Hoy se valora no sólo el saber qué, sino también el saber cómo, por qué y para qué, y el *quid* de la enseñanza y el aprendizaje no es transmitir lo que uno sabe sino posibilitar que el otro aprenda.

Por otra parte, el ingente desarrollo y la ubicuidad de las tecnologías digitales de la información y la comunicación no sólo han transformado el hábitat de los estudiantes, sino el de la propia Universidad. Los sistemas digitales de información y comunicación están favoreciendo la creación de nuevas formas de organización de la Educación Superior (Hanna, 2000). Hoy, no sólo las nuevas universidades (públicas, privadas, corporativas) hacen un uso intensivo y extensivo de la tecnología digital, sino



que la mayoría de las tradicionales han creado campus virtuales y ofrecen cursos semipresenciales o totalmente a distancia. Es una modalidad de enseñanza que demanda nuevas maneras de seleccionar, valorar e interpretar la información y, por tanto, de evaluar el proceso y los resultados del aprendizaje, lo que para el profesorado supone el desarrollo y la adquisición de nuevos roles, conocimientos y habilidades docentes.

Lo que cuesta cambiar

En los últimos años, y no sólo por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un buen número de docentes universitarios –como puede verse en este monográfico y hemos comprobado en la investigación *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*, del Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2006-01876/EDUC)– han comenzado a desarrollar nuevos tipos de enseñanza y a proponer otros procesos de aprendizaje.

“Es así, en función del número de alumnos en clase, como he ido pasando de la clase magistral al sistema de enseñanza que ahora sigo en todas las asignaturas, que básicamente consiste en ‘forzar’ al alumno a aprender filosofía a partir de la lectura crítica de las fuentes que, a su vez, son objeto de análisis, discusión y puesta en común en las sesiones de clase. Al principio, cuesta un poco introducir a los alumnos en esta nueva dinámica, ya que, por lo general, tienden a adoptar una actitud pasiva, de no participación, pero el hecho de que en cualquier momento se les pueda hacer una prueba del material que viene para cada sesión hace que terminen entrando en la dinámica participativa y del trabajo diario [...] A los alumnos les agrada el sistema, leen a los autores, aprenden, no pasan por examen final y están trabajando durante todo el año” (Sancho y Rubio, 2009, p. 8).

Pero los cambios ni son generalizados ni resultan fáciles de poner en práctica. Un paseo por las aulas de nuestras universidades (algunas recién inauguradas siguen contando con muebles dispuestos en rigurosas filas y columnas fijadas en el suelo) nos informa de hasta qué punto las clases continúan estando centradas en un docente que explica (quizás ahora apoyándose en un *PowerPoint*, que sustituye a las transparencias o a la pizarra) y unos estudiantes que copian y hacen pocas preguntas. Un análisis de los exámenes que responden los estudiantes nos dice hasta qué punto sigue vigente una noción abstracta y platónica del conocimiento que requiere del estudiante la memorización y aplicación de información factual, declarativa, descontextualizada y desproblematizada, que suele olvidar una vez aprobado el examen.

Centrarse en los procesos de comprensión y dotación de sentido del estudiante, pasar del qué al cómo, por qué y para qué significa no sólo repensar, como docentes, lo que sabemos y cómo lo sabemos, sino cómo constituimos al estudiante y qué papel le damos y asumimos nosotros en la relación pedagógica. La diferencia entre pensarlo como un “yo epistémico” (el sujeto del conocimiento racional), como una mente dispuesta a “ser nutrida” de forma ejemplar o como un “yo empírico” (como sujeto portador de experiencias que inevitablemente busca interpretar) (Charlot, 2001), como un ente corporeizado biográfico y social, marca todo el sentido de la enseñanza y transforma desde la noción de conocimiento hasta la manera de explorar cómo el estudiante lo ha convertido en saber.

Esta visión puede chocar –choca, de hecho– con una mentalidad universitaria fuertemente centrada en el docente, que considera una pérdida de tiempo y bajada de nivel trabajar desde y con el alumnado, siguiendo sus procesos de aprendizaje y ayudándole a construir y expresar sus propias comprensiones. Es una visión que algunas interpretaciones pedagógicas vinculadas al proceso de diseño e implementación de los nuevos planes de estudios han venido a reforzar.

“Y yo creo que el objetivo de Bolonia es cargarse la Universidad pública, sinceramente [...] el prestigio que tienen [...] muchas universidades de este país lo vamos a perder, se está fomentando la Universidad privada, no la Universidad pública [...] [Aprobar en estas universidades] es mucho más fácil, porque es lo que están haciendo las universidades privadas hasta ahora, es un entorno más de academia, más de tutorizar, más de estar encima de ellos, es algo que no hemos hecho en las universidades públicas [...] Bolonia es eso, ese tipo de trato al alumnado, de estar más encima de él, de más seguimiento, que la Universidad pública según está concebida no tiene estructura para abordarlo” (Cid y Sancho, 2009, p. 18).

Porque, además, este cambio en la forma de impartir la enseñanza resulta difícil con un número elevado de estudiantes y teniendo que atender a la vez tareas de investigación y gestión.

A modo de conclusión

La Universidad española, desde el punto de vista de los procesos pedagógicos que parece necesario poner en práctica para lograr la excelencia en los resultados del aprendizaje del alumnado, se está enfrentado y se tendrá que enfrentar a una serie de desafíos que ni tienen una única respuesta ni son fáciles de abordar.

Transformar las nociones y visiones sobre el conocimiento; transitar de la enseñanza centrada en el docente al aprendizaje centrado en el estudiante; superar el modelo conductista (estímulo-respuesta) de enseñanza y considerar representaciones más complejas de cómo se produce el aprendizaje; ampliar el repertorio de formas y recursos de enseñanza y aprendizaje; pasar del monoalfabetismo al multialfabetismo, y convertir la evaluación del aprendizaje en evaluación para el aprendizaje no parece algo ni fácil ni lineal, aunque pueda resultar apasionante.

En este camino nos ayudará nuestra propia predisposición, flexibilidad y capacidad para seguir disfrutando de aprender. Tendremos que reconsiderar nuestra identidad profesional y entender que nuestro papel no se ha rebajado sino que se ha revalorizado. Pasar de ser el actor o la actriz principal que se ha aprendido su papel y lo recita convincentemente ante el auditorio a ser el director de escena que consigue crear cada cuatrimestre una obra en la que cada actor y actriz desempeña el mejor papel no es un tránsito ni fácil ni baladí, aunque en esta aventura encontraremos no pocos escollos. Algunos, nuestras carencias y miedos, vendrán en nosotros mismos. Otros dependerán de la capacidad de los responsables institucionales de impulsar y apoyar –o al menos no dificultar– la mejora de la docencia y pueden encontrarse, ya se encuentran, en el exceso de burocratización. Los restantes se sitúan en la propia gestión de un cambio que va más allá de la docencia (ya que el profesorado universitario también ha de atender la investigación y la gestión) y del acceso a los recursos.

- ▶ **Bransford, John D.; Brown, Ann L.; Cocking, Rodney, R. (eds.) (2000):** *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press.
- ▶ **Charlot, Bernad (2001):** "A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos", en Charlot, Bernard (org.): *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ArtMed, pp. 15-31.
- ▶ **Cid, Alicia; Sancho, Juana M. (2009):** "Ingeniero, investigador, profesor, gestor", en http://cecace.org/docs/proj-profuni/Prof_N_CAM_CiT_HV_A.pdf Dentro de *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*, en <http://cecace.org/proj-profuni.html>
- ▶ **Fischer, Kurt W. (2009):** "Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching", en *Mind, Brain and Education*, vol. 3, n.º 1, pp. 3-16.
- ▶ **García, José (2001):** *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. València: Fundación Bancaja.
- ▶ **Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Torw, Martin (1997):** *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Maçanet de la Selva: Pomares-Corredor.
- ▶ **Hanna, Donald (ed.) (2002):** *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- ▶ **Lanham, Richard A. (2006):** *The economics of attention: style and substance in the age of information*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ▶ **Lyotard, Jean-François (1999):** *La condición postmoderna*. Barcelona: Altaya.
- ▶ **Marshall, James D. (1998):** *Performativity: Lyotard and Foucault through Searle and Austin*. Comunicación presentada en AERA. San Diego.
- ▶ **Sancho, Juana M.ª (2006):** "Formar lectores y autores en un mundo visual", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 363 (diciembre), pp. 52-57.
- ▶ — (en prensa): "Digital technologies and educational change", en Hargreaves, Andy; Fullan, Michael; Lieberman, Ann; Hopkins, David (eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht, Boston; London: Springer.
- ▶ **Sancho, Juana M.ª; Rubio, Luciana (2009):** "Los muchos pasos de una larga trayectoria", en http://cecace.org/docs/proj-profuni/Prof_H_G_CCSSH_HV_A.pdf. Dentro de *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*, en <http://cecace.org/proj-profuni.html>
- ▶ **Sawyer, Keith R. (2008):** *Optimising learning: implications of learning sciences research*. París: OCDE.

Páginas web

▶ Informe CYD 2008

http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/WebPublica/General?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/WebCorporativa_es/webficyd_es/InformeCYD/InformeCYD2008/indexFoto

Informe anual, correspondiente al año 2008, sobre la Universidad española elaborado por la Fundación CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo).

▶ Diagnóstico de la Universidad española (2008)

<http://www.publicacions.ub.es/liberweb/uDentro/docs/diagnostico.pdf>

Síntesis del informe presentado por el secretario de Estado de Universidades a la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso de los Diputados el 9 de diciembre del 2008.

