



Promover el cambio pedagógico en la universidad

Agustín de la Herrán
Joaquín Paredes
(Coords.)



PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

PIRÁMIDE

Promover el cambio
pedagógico en
la universidad

Coordinadores
Agustín de la Herrán
Joaquín Paredes

PROFESORES TITULARES DE UNIVERSIDAD. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Promover el cambio pedagógico en la universidad

EDICIONES PIRÁMIDE

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Director:

Francisco J. Labrador

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Agustín de la Herrán y Joaquín Paredes (coords.), 2012

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2012

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

www.edicionespiramide.es

ISBN: 978-84-368-2701-9

Relación de autores

Antonio Bolívar
Universidad de Granada

Diego Castro
Universitat Autònoma de Barcelona

Raquel Flores Buils
Universitat Jaume I

Joaquín Gairín
Universitat Autònoma de Barcelona

José Manuel Gil Beltrán
Universitat Jaume I

Agustín de la Herrán Gascón
(coord.)
Universidad Autónoma de Madrid

Javier Lorente
Universidad Autónoma de Madrid

Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá

Irene Martín Cortés
Universidad Autónoma de Madrid

Antonio Medina Rivilla
Universidad Nacional de Educación a
Distancia

Yolanda Muñoz Martínez
Universidad de Alcalá

Joaquín Paredes Labra (coord.)
Universidad Autónoma de Madrid

José Quintanal Díaz
Universidad Nacional de Educación a
Distancia

Manuel Riesco González
CES Don Bosco. Universidad Complu-
tense de Madrid

Marta Ruiz Corbella
Universidad Nacional de Educación a
Distancia

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

Marina Tomàs Folch
Universitat Autònoma de Barcelona

Jesús Valverde Berrocoso
Universidad de Extremadura

José Luis Villena Higuera
Universidad de Granada (Campus Me-
lilla)

Adela Zahonero Rovira
Universidad de Alcalá

Índice

Prólogo	17
Introducción	21

PARTE PRIMERA

Cambios para la evolución de la universidad: dos perspectivas

1. La transformación de la universidad (<i>Joaquín Gairín</i>)	25
Introducción	25
Objetivos	26
Diagrama del capítulo	26
1. Problemáticas y retos en relación a la función de la universidad ..	27
2. Problemáticas y retos en relación a la organización y funciona- miento institucional	30
3. Problemáticas y retos en relación al sistema universitario	33
4. Algunas recomendaciones para promover el cambio	36
Conclusiones	38
2. La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una iden- tidad académica y pedagógica innovadora (<i>Antonio Bolívar</i>)	41
Introducción	41
Objetivos	42
Diagrama del capítulo	43
1. La universidad actual: transformaciones y metas actuales	44
1.1. La universidad actual: de Berlín a Bolonia	45
1.2. Entre las misiones clásicas y las presiones del mercado	46
1.3. Funciones y metas	47
2. Investigación y docencia: de una relación problemática a una pro- ductiva	49
2.1. Interrelaciones mutuas	50
2.2. La enseñanza como investigación	51

2.3. Dificultades para el trabajo conjunto: disciplinas, departamentos, individualismo	54
Conclusiones	56

PARTE SEGUNDA

Cambios en el funcionamiento de la universidad

3. Micropolítica: dinámicas informales en las estructuras universitarias (Diego Castro)	59
Introducción	59
Objetivos	59
Diagrama del capítulo	60
1. La micropolítica como variable institucional	60
2. La dimensión informal como espacio de micropolítica	62
3. La universidad y la micropolítica	63
4. Micropolítica en la dinámica universitaria: la perspectiva de los implicados	68
Conclusiones	73
4. Cómo generar proyectos universitarios innovadores, ilusionantes y duraderos (Manuel Riesco)	75
Introducción	75
Objetivos	76
Diagrama del capítulo	77
1. Orígenes y desarrollo de los proyectos de innovación	78
1.1. ¿Qué es eso llamado «innovación educativa»?	78
1.2. Las semillas de la innovación. La pregunta como protagonista	79
1.3. Alcance del proyecto de innovación	81
1.4. La ecología del proyecto de innovación	82
1.5. Camino y gestión pedagógica de la innovación	84
2. Evaluación de los proyectos de innovación	86
2.1. Efectos y destino de la innovación	86
2.2. Factores críticos en el éxito o fracaso de los proyectos de innovación universitaria	87
3. Una experiencia de innovación en la universidad	90
3.1. El marco de una iniciativa innovadora	90
3.2. Comunidades de prácticas en Educación Social	92
3.3. Lecciones aprendidas	95
Conclusiones	96
5. Representación y participación de los estudiantes en la universidad. Cómo potenciar la participación y el asociacionismo (Irene Martín Cortés y Javier Lorente)	99
Introducción	99
Objetivos	100

Diagrama del capítulo	102
1. La encuesta y los encuestados	103
1.1. La muestra y los contenidos de la encuesta	103
1.2. El perfil e implicación de los encuestados	104
2. Los modelos de organización y participación de los estudiantes en España	109
2.1. El modelo de delegación o de Consejo de Estudiantes	110
2.2. El modelo asociativo	111
2.3. El modelo asambleario	112
2.4. Modelos de representación universitaria y modelos de democracia	115
2.5. Modelos de representación vistos por los estudiantes universitarios	115
3. La participación de los estudiantes en la universidad española	119
4. La relación entre participación y modelos de participación	122
5. La cultura participativa de los estudiantes universitarios	124
Conclusiones	128
Anexo. Encuesta enviada a los representantes de estudiantes	130

PARTE TERCERA

Cambios en la planificación universitaria

6. Cómo elaborar proyectos pedagógicos compartidos en educación superior (<i>Mario Martín Bris y Yolanda Muñoz Martínez</i>)	139
Introducción	139
Objetivos	140
Diagrama del capítulo	140
1. La enseñanza y aprendizaje por competencias: una oportunidad para la creación de programas pedagógicos integrados	141
1.1. El proyecto Tuning: un punto de partida basado en las competencias	142
2. El blog como proyecto pedagógico compartido: un ejemplo práctico	144
Conclusiones	149
7. Conflictos en las universidades por razón de planes de estudios nuevos (<i>Marina Tomàs Folch</i>)	151
Introducción	151
Objetivos	152
Diagrama del capítulo	152
1. El papel del conflicto organizacional en las instituciones universitarias	153
2. Los planes de estudios entendidos como innovaciones que generan conflictos	156
3. Tipología de los conflictos en los planes de estudio	157
3.1. Conflictos en los planes de estudio según el origen	158
3.2. Conflictos en los planes de estudio según los valores	159

3.3. Conflictos en los planes de estudio por el liderazgo ejercido .	160
3.4. Conflictos en los planes de estudio según las fases	161
3.5. Conflictos en los planes de estudio según las resistencias	161
3.6. Conflictos en los planes de estudio según el impacto	162
3.7. Conflictos en los planes de estudio según la financiación	163
4. ¿Qué podemos hacer ante los conflictos?	163
5. Maneras de resolver un conflicto	166
Conclusiones	167
8. Cómo organizar las prácticas profesionales y la inserción profesional de los egresados (Marta Ruiz Corbella y José Quintanal)	169
Introducción	169
Objetivos	169
Diagrama del capítulo	170
1. La formación en competencias o la integración de la realidad práctica en el proceso formativo	171
2. Sentido y sensibilidad profesional que requiere la adquisición de su competencia	174
2.1. La actividad práctica en las áreas de contenido	175
2.2. La actividad a desarrollar en el área específica de prácticas profesionales	180
3. Las prácticas profesionales y la inserción profesional de los egresados	187
Conclusiones	188
9. Cómo gestionar la información y los recursos digitales de la universidad: bibliotecas y recursos comunes a disposición del profesorado (Jesús Valverde Berrocoso)	191
Introducción	191
Objetivos	192
Diagrama del capítulo	193
1. La creación del conocimiento en las organizaciones	194
2. El almacenamiento y la difusión del conocimiento: los Repositorios Institucionales (RI)	196
3. Los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación (CRAI)	202
4. La minería de datos educativos (<i>Educational Data Mining</i>)	206
Conclusiones	209
10. Cómo articular un plan universitario de acción tutorial (José Manuel Gil Beltrán y Raquel Flores Buils)	213
Introducción	213
Objetivos	214
Diagrama del capítulo	215
1. Tutoría universitaria	215
2. Desarrollo de la tutoría	217
2.1. Tutoría académica	218

2.2. Tutoría para el desarrollo personal/profesional	222
2.3. Tutoría general	225
Conclusiones	227
11. Cómo organizar espacios y tiempos centrados en las personas en la universidad (Adela Zahonero y Mario Martín Bris)	229
Introducción	229
Objetivos	231
Diagrama del capítulo	232
1. Espacio, tiempo y personas	232
2. La configuración de los espacios educativos	234
3. La organización educativa como estudio de ecosistemas	234
4. En busca de espacios de calidad en la universidad	236
5. Evaluación de la calidad de los espacios en la universidad	237
Conclusiones	238
 PARTE CUARTA Cambios en la evaluación, la calidad, la mejora y la humanización de la universidad	
12. Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad (Miguel Ángel Santos Guerra)	243
Introducción	243
Objetivos	243
Diagrama del capítulo	244
1. Sentido y finalidad de la evaluación	244
2. Paradojas de la evaluación del alumnado	245
3. Actuación ante las paradojas: mejorar la práctica profesional de la evaluación y de la enseñanza	268
Conclusiones	270
13. Evaluación de la docencia universitaria (Antonio Medina)	271
Introducción	271
Objetivos	272
Diagrama del capítulo	272
1. Sentido y proyección de la evaluación de la docencia en la educación superior	272
2. Modelos de evaluación de la docencia universitaria	274
3. Métodos para desarrollar la evaluación de la docencia	276
4. Valoración de las prácticas evaluadoras realizadas	283
5. Impacto de la evaluación de la docencia universitaria en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	284
Conclusiones: evaluar para innovar en la educación superior	285
14. La «cultura del impacto JCR»: el caso del área de Didáctica y Organización Escolar (Agustín de la Herrán y José Luis Villena)	287
Introducción	287

Objetivos	288
Diagrama del capítulo	288
1. Definición del problema	288
1.1. Producción científica u obsesión por el reconocimiento	288
1.2. Algunas causas generadoras del problema	289
2. Descripción del corazón del sistema de evaluación establecido ...	290
2.1. La empresa, su producto estrella y su fundamento	290
2.2. Su sistema de evaluación: articulación y concepto central ..	291
2.3. Las posibilidades del producto	293
2.4. El necesario concurso de las administraciones públicas	293
3. Valoración del sistema de evaluación establecido	294
3.1. Críticas desde sus posibilidades funcionales	294
3.2. Críticas de fondo	297
4. Valoración de un caso: impacto en investigadores del área DOE..	299
Conclusiones	301
 15. Algunas críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto (Agustín de la Herrán)	 305
Introducción	305
Objetivos	307
Diagrama del capítulo	307
1. Críticas al sistema evaluativo	308
2. Críticas centradas en el núcleo del sistema	310
3. Críticas centradas en algunas premisas del sistema evaluativo en cuestión	312
4. Críticas centradas en su metodología evaluativa	314
5. Críticas centradas en algunos de sus efectos negativos	320
Conclusiones	335
 16. Alternativas a críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto (Agustín de la Herrán)	 337
Introducción y justificación	337
Objetivos	339
Diagrama del capítulo	339
1. Alternativas parciales	339
1.1. Alternativas centradas en la metodología evaluativa del sistema	340
1.2. Alternativas centradas en la formación	349
Conclusiones	358
 17. Cómo mejorar la enseñanza desde la evaluación (Joaquín Pa-redes)	 359
Introducción	359
Objetivos	359
Diagrama del capítulo	360
1. Algunos significados de la relación pedagógica y su evaluación ..	360
2. Evaluar la relación pedagógica	364

3. Un apunte autobiográfico	366
4. Preguntas para evaluar en otras direcciones al profesor en la relación pedagógica	369
5. Preguntas para evaluar en otras direcciones al estudiante en la relación pedagógica	370
6. Preguntas para evaluar en otras direcciones la materia y el contexto en la relación pedagógica	370
Conclusiones	371

PARTE QUINTA

Cambios en la investigación universitaria

18. Cómo investigar sobre el cambio pedagógico en la universidad. Tópicos y tendencias (Joaquín Paredes)	375
Introducción	375
Objetivos	375
Diagrama del capítulo	376
1. La universidad y la sociedad están preocupadas por el cambio y se interpelan	376
2. Las temáticas emergentes de la investigación sobre el cambio pedagógico en la universidad	381
Conclusiones	391
Bibliografía	393

Prólogo

Me piden mis buenos amigos y admirados profesores Agustín de la Herrán y Joaquín Paredes que escriba un texto breve para que haga el papel de prólogo de este libro. Lo hago encantado, por venir la petición de ellos y por dar paso a una obra colectiva y coral sobre una cuestión decisiva para el futuro de la universidad. El cambio pedagógico es el motivo en torno al cual las páginas que siguen recogen importantes reflexiones y textos de destacados universitarios, pedagogos y profesores comprometidos con una educación mejor.

La palabra *cambios* actúa como nexo de unión entre unas partes y otras de la obra. Asuntos como la cultura y la estructura universitaria, el funcionamiento y la planificación en las instituciones, los principios educativos, la evaluación o la calidad sirven para perfilar el objetivo común de los autores. Que no sea un texto con una única firma trae a mi mente la reflexión sobre si el cambio pedagógico debe empezarse por medio de un impulso directivo o si, por el contrario, es más sólido y duradero si lo impulsa una voluntad compartida por un amplio colectivo de profesores. Coloquialmente, podría plantearse así: si el cambio tiene que empezarse por arriba o por abajo.

Permítame el lector que narre una anécdota personal. Tuve la satisfacción y el honor de coordinar la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, creada por el Ministerio de Educación años atrás. Su trabajo fue extenso, riguroso y apasionado. Las tareas realizadas, los seminarios, las encuestas y otras muchas iniciativas desarrolladas a su amparo implicaron a varios cientos de docentes, alguno de los cuales escribe en este libro, y la labor duró dos años.

En 2006, en nombre de la Comisión y por encargo de la ministra Mercedes Cabrera, presenté las conclusiones y propuestas elaboradas en

un pleno del Consejo de Coordinación Universitaria, que era como se denominaba por aquel entonces, celebrado en Zaragoza. Todos los asistentes, rectores y consejeros de las comunidades autónomas, alabaron el trabajo y coincidieron con los resultados presentados. Sin embargo, el impulso se quedó ahí y poco más, pues no hubo ninguna iniciativa de política universitaria nacional o autonómica que llevase a cabo las propuestas formuladas; si acaso, su continuidad se plasmó en un documento que se puede consultar en la página web del Ministerio de Educación. Una victoria pírrica, sin duda. De ese desaprovechamiento de una iniciativa tan destacada, lo que me resultó más doloroso fue la falta de continuidad de un proceso de compromiso colectivo, en el que se habían implicado cientos y cientos de profesores universitarios.

Aquella iniciativa impulsada desde «arriba» no cuajó. Puede pensarse que, quizá, sean más viables los cambios si surgen del día a día docente, y son apoyados o estimulados, pero no dirigidos, por los responsables universitarios. No me resisto a recordar una historia conocida y que refuerza la afirmación hecha. Se cuenta que un día se acercó el gran Alejandro a Diógenes, que andaba dándole vueltas a alguna de sus ideas, y le preguntó si podía hacer algo por él, a lo que el filósofo le contestó: «Sí, apártate porque me tapas el Sol».

Andamos ahora a vueltas con Bolonia. De tanto tener la palabra en la boca está desgastada. Además, las circunstancias no son nada favorables, pues la crisis económica corta las alas de los cambios esperados y de muchas ilusiones universitarias. Sin embargo, cambios de muchos tipos son necesarios. La parte más superficial de la transformación que se ha impulsado en el proceso de construcción de una nueva universidad para los europeos era la reordenación de los contenidos y el cambio en la estructuración de las titulaciones. Pero Bolonia es mucho más, pues afortunadamente no es sólo forma sino, sobre todo, fondo, y el fondo de la renovación se encuentra en el cambio pedagógico. A la educación activa le corresponde el papel de protagonista principal.

Bolonia debe ser sinónimo de innovación educativa, de que las personas son más importantes que los procedimientos, de que el apoyo y la orientación en el aprendizaje es lo sustancial. No se trata de rellenar cuestionarios que a nadie interesan ni que para nada sirven, ni tampoco de dar respuestas burocráticas. Algunos han malentendido el tema y piensan que la clave se haya en cumplimentar largos y tecnocráticos formularios. El aprendizaje auténtico no tiene nada en común con la rigidez de guías que limitan la creatividad.

Un ilustre economista e insigne profesor de la universidad española me comentó tiempo atrás que en la docencia que tenía programada en su

universidad, la rigidez con que debía seguir los planes previstos le hubiesen impedido dedicar una clase en el año 2008 a la quiebra de Lehman Brothers, si ésta hubiese tenido lugar durante los días lectivos que le correspondía.

El camino de la inercia no lleva al futuro, y tampoco la rutina. Atreverse tiene sus riesgos, pero mucho mayores y más probables son los de no hacerlo. La firmeza en las convicciones no es renunciabile. Se trata de seguir y seguir, a pesar de las dificultades y de que en más ocasiones de las deseables los apoyos son escasos. Al cabo de los años, la sensación del trabajo bien hecho, y de haber entre todos ayudado a que la universidad contribuyese a construir una sociedad mejor, compensa cualquier tipo de sinsabor.

Invito al lector a buscar en primer lugar aquello que le resulte más curioso o atractivo entre todo cuanto se dice a continuación, pero le sugiero que no deje de leer el resto. La educación universitaria, los modos y maneras de transmitir los conocimientos, de una manera diferente a la que ha sido habitual en el pasado, hacen que los diversos prismas de enfocar la cuestión la enriquezcan. Todos y cada uno de los apartados que se desarrollan en el libro son un conjunto de piezas de un puzzle, de modo que sin alguna de ellas quedaría incompleto. La lectura que le aguarda es apasionante.

FRANCISCO MICHAVILA

Catedrático de Matemática Aplicada
y director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política
Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid

Introducción

Es pasmosa la falta de formación pedagógica en la universidad, tanto en España como en el mundo. En ningún trabajo de responsabilidad ocurre esto, y pocas responsabilidades son más relevantes y definitivamente trascendentes que las relacionadas con la educación y la formación. Unido a ello, íntimamente asociada a su causa y consecuencia, destaca la paradoja de la escasa sensibilidad pedagógica de muchos profesores que dirigen y gestionan instituciones de educación universitaria.

Paralelamente, se pide que la universidad cambie y se persuade de la conveniencia de su transformación didáctica y organizativa. Lo cierto es que, desde el contraste y la intuición, se van dando pasos positivos. El escenario es complejo, y para que la metamorfosis sea permanente se hace imprescindible que los cambios tengan lugar en siete planos de desafío, acometida y renovación a la vez:

- Plano epistemológico o de la dialéctica histórica y presente entre las diferentes disciplinas universitarias (inter) y entre los tópicos de la propia disciplina (intra).
- Plano social o de la dialéctica universidad-sociedad.
- Plano administrativo o político «macro» universitario.
- Plano «meso» o de la gestión de los procesos de la universidad y de los centros, del grupo de investigación, del equipo docente de pertenencia, del grupo de innovación, del departamento y de las facultades.
- Plano de redes profesionales de investigación e innovación, internacionales y nacionales, formadas por profesionales distantes.
- Plano didáctico o del aula.
- Plano del desarrollo personal y profesional del docente.

Así como en otro trabajo anterior, publicado en esta misma editorial (*Cómo enseñar en el aula universitaria*), nos centramos en la mejora de la comunicación didáctica, en este trabajo nos situamos en el plano «meso», con sus múltiples interrelaciones con el resto de los niveles, por mor de aquella complejidad citada. Pretende ser, modestamente, un contrapunto al eficientismo al uso, al discurso sobre el liderazgo providencial, a la burocratización y la medición, para referirse más a grupos y soluciones colectivas, al color y el calor de la transformación, para que las gotas de cambio evolutivo vayan calando en el tejido de la universidad y no se pierdan.

El libro se ha estructurado como una trama o un tejido de «centros de intereses» profesionales, cuya temática se ha encargado a investigadores de reconocido prestigio en el ámbito general de la obra y particular de cada sección y cada capítulo. Propone, desde la Pedagogía, razones fundadas sobre los mismos y sugiere vías de acción para los miembros de cualquier comunidad universitaria. Intenta ofrecer recursos para comprender mejor y dirigir la mirada sobre lo que ocurre en nuestro entorno más inmediato: la cultura, la estructura, el funcionamiento, la planificación, los nuevos principios, la conexión con otros cometidos de la universidad de tanta importancia como la investigación, los condicionantes internos y externos del trabajo docente e investigador, etc. Documenta que el cambio pedagógico en la universidad y la enseñanza se pueden transformar desde el plano «meso», qué es imprescindible conocer, qué tener en cuenta y cómo hacerlo.

Desde la perspectiva de los autores, esta obra atiende un vacío importante que crea abismos entre las políticas de las administraciones educativas y el trabajo de los docentes a pie de aula, las grandes declaraciones, los éxitos aislados y los grandes desasosiegos.

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
JOAQUÍN PAREDES LABRA

PARTE PRIMERA

Cambios para la evolución de la universidad: dos perspectivas

La transformación de la universidad

1

JOAQUÍN GAIRÍN

INTRODUCCIÓN

Más de una vez hemos escrito y reforzado la idea de que las organizaciones (y la universidad es una de ellas) son construcciones sociales de y para la sociedad. De todas formas, su funcionamiento puede generar dinámicas internas que hagan perder esta finalidad. Sucede esto cuando dichas dinámicas se centran sólo en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones, no buscan clarificar y priorizar los siempre complejos procesos educativos y se mantienen con un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización. Se convierten así en anacrónicas, e incluso involucionistas, en relación al cambio social o cultural existente o pretendido.

Evitarlo, bajo la idea de mantener las respuestas adecuadas a las cambiantes realidades socioculturales, exige revisar y actualizar de manera permanente nuestras formas de intervención y preguntarnos periódicamente sobre la finalidad (¿hacia dónde vamos?) y la operativa (¿cómo lo conseguimos?).

La presente aportación se sitúa en la tesitura mencionada y la concreta en un análisis sobre la realidad actual de la universidad y en la presentación de propuestas para la mejora, acompañadas de algunas indicaciones para su desarrollo. Más que la exhaustividad, en este caso se busca, la focalización en lo que se entienden cuestiones principales sobre las que pivotan muchas otras aportaciones de este libro.

Mencionamos, para no obviar, la importancia del contexto en el que se desarrollan las instituciones educativas y la profesión docente. Muchos estudios hacen referencia a la evolución de lo social (estratificación, movimientos migratorios, cambios demográficos), lo cultural (generalización de la formación, presencia masiva de las TIC), lo económico (crisis, libe-

ralismo, globalización de mercados) o lo organizativo (calidad, eficiencia y acreditación). A nivel universitario, aparecen además factores que hacen aún más acelerado este cambio: la evolución de la sociedad y de la economía convierten a la calidad en un factor de referencia, el contexto europeo nos propone cambios en la organización y en la concepción de la enseñanza superior y, por último, la sociedad de la información transforma algunos aspectos importantes del entorno y de la formación.

Estas realidades abocan a la universidad a un cambio necesario e irreversible, exigiéndole la relectura de muchos de sus planteamientos y formas de funcionar, a la vez que le obligan a una reestructuración profunda de sus tradicionales maneras de actuar. Cuenta aún al respecto con la credibilidad que los sistemas sociales mantienen en la universidad como motor de desarrollo económico, social y cultural y como estructura que posibilita la mejora y promoción personal.

OBJETIVOS

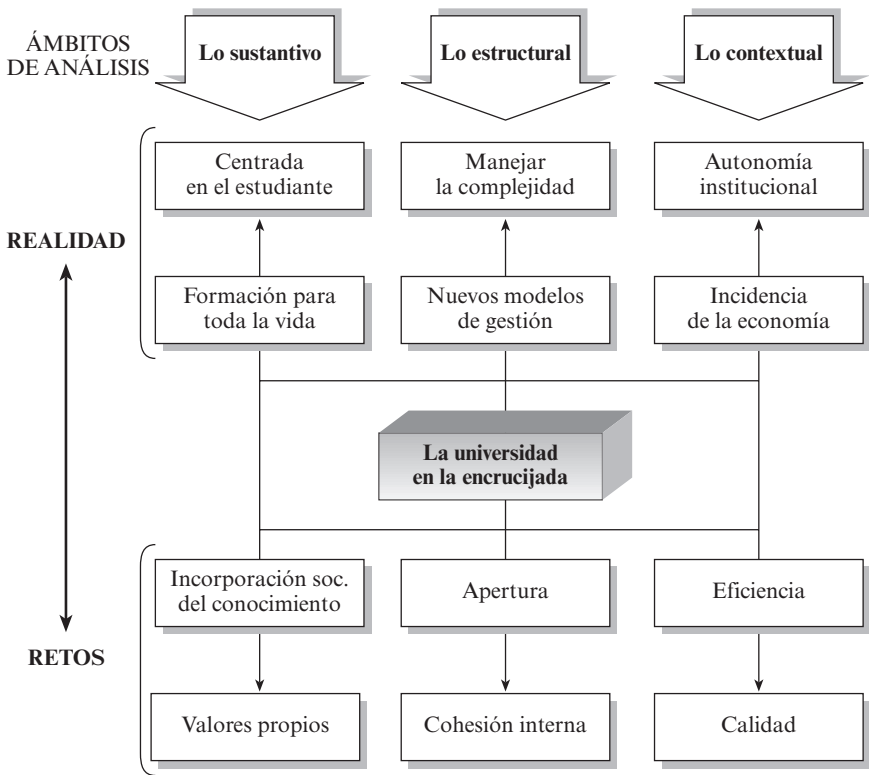
El presente capítulo tiene como finalidad aproximarnos a los cambios que afectan a la universidad. Más concretamente, pretende:

- Analizar las problemáticas fundamentales que afectan a la universidad.
- Identificar retos relacionados con las problemáticas delimitadas.
- Proponer actuaciones dirigidas al cambio y mejora de la universidad actual.
- Favorecer la reflexión y análisis de la realidad universitaria española.

Para terminar, se hace una propuesta para promover la transformación de la universidad en otras direcciones.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO

Muchos análisis sobre la realidad universitaria hablan del «triángulo de oro» de la reforma universitaria en la Unión Europea, refiriéndose por tal a: el cambio de orientación didáctica a partir de los ECTS, el cambio de estructuras y la aparición de los sistemas de evaluación y acreditación. Son estos los aspectos que vamos a tener en cuenta en el presente capítulo, destacando los que consideramos más relevantes.



De acuerdo con el diagrama del capítulo, se revisan aspectos de la realidad para identificar retos relacionados que la universidad debe afrontar si desea ser una organización al servicio del desarrollo de la sociedad donde se inserta.

1. PROBLEMÁTICAS Y RETOS EN RELACIÓN A LA FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La *docencia* siempre ha sido una de las tareas fundamentales de la universidad. Dirigida a formar profesionales competentes para la sociedad, es la función que, posiblemente, haya sufrido unas transformaciones más profundas con la incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior.

La Declaración de Bolonia de 1999 y los desarrollos posteriores han supuesto una cierta revolución en los planteamientos formativos, al tras-

ladar el foco de interés del profesorado al estudiante. El proceso de convergencia está suponiendo, entre otras cuestiones:

- Una formación concebida como el inicio de un proceso formativo en el *continuum* de aprendizaje y desarrollo profesional que ha de durar toda la vida. Al respecto, se fomenta una estructura modular con varios ciclos y se promueve una mayor vinculación de la formación con la realidad social y laboral.
- Una formación basada en competencias generales y específicas, que combina elementos teóricos y procedimentales, conocimientos disciplinares y aprendizajes prácticos, desarrollo científico y formación en actitudes y valores.
- Una formación centrada en el aprendizaje de los estudiantes, que busca su mayor autonomía y que da importancia a las prácticas curriculares y a la movilidad estudiantil.
- Una formación que trata de combinar adecuadamente las ventajas de la presencialidad con las nuevas posibilidades de apertura y diversificación que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC, en adelante).

Frente a un modelo exclusivamente academicista, se remarca la necesidad de potenciar el atractivo y la calidad de la formación profesional universitaria, generando cambios que afectan tanto a la organización de la enseñanza como a la orientación que se le da (tabla 1.1).

La implantación y desarrollo de las TIC en el currículo constituye, sin duda, uno de los *retos* más importantes. No sólo se trata de que las TIC sean soporte de la información, sino de que se utilicen para compartir, crear y gestionar el conocimiento colectivo. Pensamos en ellas, sobre todo, como una herramienta que facilita el trabajo colaborativo de las personas y que puede servir a su formación y desarrollo profesional, dando soporte a comunidades formativas y a comunidades de práctica profesional.

Otro de los retos tiene que ver con las importantes carencias que en materia de orientación académica, profesional y personal presentan los estudiantes antes, durante y al finalizar sus estudios. Hasta el momento, las respuestas ofrecidas por la universidad han sido parciales y desvinculadas entre sí, aunque también debemos reconocer que existen experiencias exitosas en algunas universidades, como puedan ser los programas de estudiantes asesores, los de orientación para la inserción laboral, las tutorías personalizadas o el acompañamiento durante la transición de la secundaria a la universidad.

TABLA 1.1
Cambios en aspectos de la enseñanza según Marcelo
(cit. Gairín, 2006:16)

	Ahora	Antes
Aprendizaje	Construcción activa. Conexiones. Situado.	Dar información. Jerárquica. Descontextualizado.
Enseñanza	Transformación. Andamiaje.	Transmisión. Directo.
Currículo	Maleable.	Fijo.
Tareas	Auténticas. Conjunto de representaciones.	Aisladas. Materiales secuenciados.
Mediación social	Comunidad de aprendices. Colaboración. Discurso.	Individual. Competición. Recitación.
Herramientas	Uso interactivo e integrado de los ordenadores.	Papel y lápiz.
Evaluación	Basado en la actuación. Carpetas individuales.	Pruebas de rendimiento. Tests estandarizados.

Los nuevos planteamientos refuerzan la idea de la tutoría académica. La variedad metodológica y de planteamientos que el profesor ha de saber combinar para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos exige una serie de actividades complementarias a las tradicionales: preparar guiones de trabajo, atender grupos que realizan proyectos, organizar exposiciones de estudiantes, dirigir programas de enseñanza dirigida, preparar material para visitas, proporcionar orientaciones para la coevaluación, etc. En último extremo, se trata de sacar el máximo rendimiento a la participación del estudiante en clase, a su capacidad de cooperación, de razonamiento e interacción, y de ver sus diferencias como un elemento enriquecedor y de ayuda a nuestra tarea formativa.

Mejorar la realidad formativa en la universidad es una cuestión que afecta a todos: profesorado, estudiantes y estructuras universitarias. Implantar y desarrollar nuevos modelos supone una apuesta decidida por nuevos valores y un intento permanente por instalarlos. Sólo así lograremos superar dualismos (teoría-práctica, universidad-entorno, saberes propios y ajenos...) y problemáticas tradicionales (pobre concepción sobre el

estudio por parte de estudiantes y profesores, relaciones didácticas empobrecidas, preocupación exclusiva por los resultados, primacía de lo inmediato sobre lo costoso...).

La *investigación* se relaciona con los avances en el conocimiento básico y aplicado de las diferentes disciplinas, tratando, además, de colaborar de manera eficiente con el tejido productivo e institucional de su territorio de influencia y de vincular los logros científicos al desarrollo y la calidad de la docencia.

Los *retos* que se apuntan son importantes en este contexto y hacen referencia a la optimización de la investigación, la formación para la excelencia de los nuevos investigadores, la creación de redes de investigadores para una actividad en colaboración, el trabajo interdisciplinario y el aseguramiento de un modelo financiero más eficiente y estable.

La *extensión universitaria* tiene en la actualidad proyecciones que van más allá de la transmisión de la cultura al entorno y que también incluyen el compromiso con el desarrollo de la sociedad (se habla del desarrollo territorial donde está ubicada) y con la socialización de los estudiantes en la misma.

Algunos de las contribuciones y *retos* que corresponderían a esta función son presentados por Marina (2006, p. 58): investigación aplicada y la transferencia del conocimiento y la tecnología; la innovación al servicio del tejido empresarial y tecnológico; la creación de empresas, de parques tecnológicos, científicos, *media parks* y similares; el desarrollo territorial y urbanístico de núcleos; la vitalidad y el progreso cultural; los servicios públicos a la comunidad; la formación del capital humano; la formación continua de profesionales; la gestión del conocimiento; la creación de estructuras de investigación, y la ayuda a la internacionalización promoviendo la libre circulación de profesionales y servicios educativos.

Las distintas funciones mencionadas de la universidad no pueden ni deben verse de manera aislada sino en su interrelación. El desarrollo de la investigación precisa de adecuados programas de formación, que se alimentan de los avances que la propia investigación proporciona; estos avances son, sin duda, esenciales para el desarrollo de las organizaciones del territorio y también para la formación actualizada de los nuevos profesionales.

2. PROBLEMÁTICAS Y RETOS EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

Factores sociales externos ya mencionados y factores internos a las propias universidades (universalización de la enseñanza superior, gestión participativa, amplitud de las universidades...) están en la base de los di-

versos cambios que se reclaman desde diferentes foros. Castro (2011, p. 9) los sintetiza en referencia a los procesos de gestión en la tabla 1.2.

TABLA 1.2

Variables de cambio en la gestión universitaria (Castro, 2011: 9)

Gestión de la universidad española hasta el siglo XX	Gestión de la universidad española del siglo XXI
Contexto y sistema	
Entorno estable. No competitividad. Uniformidad del sistema universitario. Modelo administrativo centralizado.	Entorno impredecible. Cambios constantes. Mucha competencia. Sistema universitario muy plural. Desarrollo de la autonomía institucional.
Finalidades	
Objetivos unívocos. Básicamente docente.	Objetivos plurales. También investigador.
Estructura	
Enfoque vertical. Estructura administrativa vertical y sencilla. Carrera docente planificada y previsible. Reparto de funciones y responsabilidades claro. Modelo financiero principal de carácter público.	Enfoque tecnópolis. Ingeniería gerencial. Funciones solapadas de difícil distribución. Promoción docente externalizada. Varias fuentes financieras. Ligadas a resultados.
Sistema relacional	
Universidad autárquica. Poca coordinación externa. Cultura dominante de tipo balcanizada. Universidad local.	Universidad abierta al entorno. Importancia de la coordinación externa. Cultura que fomente la colaboración. Internalización (europeísmo).
Funciones organizativas	
Control burocrático. Mantenimiento, inmovilismo. Gestión institucional predecible, pautada.	<i>Accountability</i> . Contrato programa. Innovación constante. Complejidad en las funciones organizativas: planificación, ejecución, toma de decisiones, distribución de tareas y evaluación.

Nos enfrentamos, cada vez más, a realidades organizativas más complejas, en la medida en que poseen algunas de las siguientes características: poseen propiedad de emergencia, son sistemas abiertos (la energía y la información fluyen a lo largo del sistema y fuera de él), tienen una estructura dinámica que imposibilita estudiar sus propiedades descomponiéndolas en elementos estables, mantiene relaciones entre sus elementos que no son simples ni lineales, alta dependencia del pasado (efecto mariposa o sensibilidad de las condiciones iniciales) que imposibilita anticipar con certeza su evolución futura, y encadenamiento de sistemas complejos (formados a su vez por otros sistemas complejos).

Los conceptos de orden, estabilidad y control, frente a los de desorden, conflicto, inestabilidad y diálogo como fuentes de estrategias creativas que favorecen la autoorganización espontánea, pierden importancia en esos sistemas. Paralelamente, hay un comportamiento paradójico que refleja la relación entre estable-inestable: hay inestabilidad en el sentido de que el comportamiento específico es inherentemente impredecible en el largo plazo, pero hay estabilidad en el sentido de que existen estructuras cualitativas reconocibles.

Los modelos de gestión tradicionales y al uso (órganos representativos y órganos de gestión, organigramas lineales, manual de funciones claramente establecidas y control de resultados) dejan, en este contexto, de ser significativos y se inicia la búsqueda a alternativas. Se habla así de contratos programa, planes estratégicos o planes directores, de profesionalizar la gestión universitaria, de potenciarla a partir de la creación de unidades autosuficientes, de impulsar relaciones más horizontales y basadas en contratos de servicios, etc., aunque se mantiene la incertidumbre sobre su viabilidad, utilidad y capacidad real de transformación.

La actual propuesta sobre la «gobernanza», entendida como el conjunto de procesos, costumbres, políticas y leyes relacionadas con la manera como se dirige, administra o controla una sociedad o una organización, no deja de ser más que un modelo tecnocrático de gestión desplazada del ámbito de la administración pública. Muy focalizada en el cumplimiento de las normas y en la rendición de cuentas, obvia que, a menudo, las normas son subsidiarias a los principios y que los procesos pueden ser más importantes que los resultados.

La reingeniería interna, o el cambio de ingredientes existentes para realizar nuevos platos (al respecto, los ejemplos anteriores son paradigmáticos), que ha sido utilizada como tratamiento a la realidad existente, no creemos que haya dado resultado por el momento. Creemos más bien en la potenciación de la dimensión externa de la institución como factor

impulsor y promotor del cambio deseable. Algunas actuaciones y *retos* al respecto serían:

- La internacionalización de la organización, que se plantea como reto la promoción de la universidad en el entorno internacional a partir de su participación en iniciativas propias o ajenas. Al respecto, los programas europeos (Erasmus, Leonardo...) e internacionales (Ortelius, Asia Link...).
- La participación en las convocatorias de Campus de excelencia, promovidas desde la administración universitaria, es también una ocasión para ordenar recursos dirigidos a potenciar procesos de mejora que tienen que ver con la excelencia de la formación, la internacionalización de los estudios o la promoción de acciones que inciden en aspectos sociales, medioambientales y culturales.
- La promoción de clústers, entendidos como un conglomerado de grupos de investigación, infraestructuras, organismos e iniciativas internas y externas con la finalidad de crear sinergias e impulsar nuevas iniciativas.
- El impulso de convenios con instituciones/empresas como explicitación de una relación de servicio a la sociedad.

Un elemento importante a considerar es el papel de la universidad como actor de desarrollo territorial. Algunos análisis señalan que el proceso de globalización ha debilitado la política económica de los estados, promoviendo indirectamente una mayor importancia de los territorios. El estado es demasiado grande para los pequeños problemas y demasiado pequeño para las grandes cuestiones.

Paralelamente a la apertura, cabe mejorar los procesos de cohesión interna para favorecer la fortaleza de la organización frente a propuestas externas, no siempre coherentes con los valores asumidos y asumibles. Se enfatiza aquí en la apertura interna, entendida como la necesidad de compartir el futuro entre todos los implicados; supone superar el individualismo profesional y tratar de compaginar los intereses y objetivos personales con el resto del personal de la organización.

3. PROBLEMÁTICAS Y RETOS EN RELACIÓN AL SISTEMA UNIVERSITARIO

El sistema universitario ha ido evolucionando más a merced de intereses sociales y políticos que de las estrictas necesidades ligadas al cumplimiento de sus funciones. Nuestra universidad ha crecido de manera espectacular entre los años 1960 y 1998 (pasando de 76.000 a 1.600.500

estudiantes), en línea con el aumento de la población universitaria en la Unión europea (25 por 100 entre los años 1998 y 2006¹), aunque ha mantenido una cierta territorialización y acusa disfunciones en la financiación.

Seguramente, será la crisis económica y financiera de 2008-2012 la que sirva de excusa para poner orden en un espacio donde se da excesiva duplicidad de estudios, un cierto «isomorfismo universitario» promovido desde la Administración (para evitar agravios comparativos o posibles diferenciaciones) que dificulta la identificación de la excelencia, y la tendencia al fraccionamiento de grupos de investigación.

De todas formas, se mantiene aún el debate entre algunos dilemas:

- Universidad Humboldtiana *versus* universidad Napoleónica, según se centre en el saber por el saber o en orientaciones profesionalizadoras y más economicistas.
- Universidad adaptadora *versus* universidad reguladora del mercado, según acepte lo que pide el mercado o bien trate de interactuar con él.
- Universidad masificada *versus* universidad masiva, según esté desbordada en función de los recursos disponibles o se oriente progresivamente a la atención de muchos.
- Universidad como institución de formación *vs* institución social, según se centre exclusivamente en la formación especializada o procure ser motor cultural y social.

Los dilemas planteados no se alejan del contenido de los debates que acompañan desde hace tiempo a los encuentros entre universitarios. Sin embargo, la indefinición que aún hay sobre algunos temas y la falta de compromiso con algunas funciones asignadas a la universidad (contribuir a preservar, interpretar y fomentar las culturas contextuales, por ejemplo) permiten hablar más de «discurso» que de «realidad».

Y es que existen contradicciones básicas (¿puede una universidad masificada promover calidad en la formación?, ¿tiene sentido una orientación exclusivamente profesionalizadora?, ¿se aborda como prioridad la capacitación del personal docente?...) y también operativas (¿es factible la libertad de investigación en una sociedad neoliberal?, ¿hasta qué punto contradice la universalidad el compromiso con el entorno inmediato?, ¿los medios didácticos empleados son coherentes con el sentido crítico que se quiere dar a la formación?...).

¹ Los líderes europeos han establecido el objetivo de que el 40 por 100 de las personas de entre 30-24 años tenga un título superior en 2020, un aumento significativo en relación con el 33 por 100 actual.

La concreción del modelo universitario también conlleva nuevos debates. Los modelos de universidad presentados por Clark en Inglaterra en 1997 y Bricall en España en 2000 responden a valores muy diferentes y relacionados con tipologías culturales centradas en la norma y la autoridad (modelo burocrático), la participación y la autonomía (modelo colegial) o la competitividad (modelo empresarial). También nos permite situar la mayoría de las universidades en modelos mixtos, que son un conglomerado de características a veces complementarias y a veces contradictorias, explicando conflictos que se producen como consecuencia del cruce de planteamientos diversos y a menudo incompatibles que les corresponde asumir. De todas formas, la situación no se considera negativa si las disfunciones sirven para favorecer cambios positivos en la institución universitaria.

De todas formas, las tendencias actuales sobre el gobierno de la educación superior a nivel europeo coinciden, de hecho, en una cierta convergencia de factores, entre los que se destacan: mayor autonomía institucional, control público por resultados, reducción de las formas colegiadas de gestión, nuevas formas de gestión universitaria y control social más explícito.

Cabe añadir el problema de la financiación (cantidad de recursos, conceptos en los que se distribuyen y estabilidad de los compromisos), que se agudiza con el plan anticrisis dirigido a disminuir el tamaño de la administración pública. Un indicador de la preocupación existente al respecto es el informe último de EUDYDUCE del año 2011 sobre «Modernización de la enseñanza superior en Europa», que se centra en tres cuestiones fundamentales: las políticas para aumentar la participación, las tendencias en relación con la financiación y el impacto de los sistemas de tasas y ayudas económicas.

Los retos a plantearse tienen que ver con una nueva visión de la educación superior que supondría, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, avanzar en igualdad de acceso; fortalecer la participación y promoción del acceso a las mujeres; promocionar el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia a las demandas de la sociedad; reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación como medio para reforzar la igualdad de oportunidades; medios educativos innovadores que potencien el pensamiento crítico y la creatividad, y protagonismo reconocido de los profesores y estudiantes.

La puesta en acción de esa visión exige reforzar los procesos de evaluación de la calidad, considerar el potencial y desafíos de la tecnología,

reforzar la gestión y la financiación de la educación superior y fomentar la puesta en común de los conocimientos teóricos y prácticos.

Otros retos vinculados tienen que ver con el funcionamiento del sistema y con los resultados que obtiene. Hablamos así de eficiencia, en referencia a una utilización racional y económica de los recursos limitados que tenemos, y en ella situamos experiencias relacionadas con la gestión de procesos y la rendición de cuentas. Se trata de desarrollar mecanismos que permitan que las instituciones universitarias aprendan de los errores y éxitos que generan sus maneras de gobernar, preguntándose por la razón de los mismos, investigando sobre las posibles causas, comprendiendo los problemas, innovando sobre la realidad y difundiendo sus aprendizajes.

También hablamos y aspiramos a los mejores niveles de excelencia, entendida como la búsqueda permanente de los mejores resultados y efectos de un programa y relacionada con el desarrollo de una cultura de la calidad, de la innovación y del cambio permanente. Los procesos de evaluación y acreditación (consecución de los estándares establecidos) de todos los elementos que intervienen en la propuesta universitaria (titulaciones, programas de formación continua, estructuras universitarias, etc.) se vinculan claramente a ella.

4. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO

Desgraciadamente, las informaciones que tenemos no son optimistas respecto al cambio de planteamiento que la universidad y los profesores universitarios están realizando ante la nueva tipología de estudiantes y de demandas de unas enseñanzas más adaptadas a las necesidades socio-económicas. La modificación de los programas de estudios no ha supuesto normalmente una reestructuración real de los contenidos o cambios metodológicos; tampoco el *practicum* (prácticas profesionales) ha conllevado una revitalización de la relación teoría-práctica.

El resultado, ¿es consecuencia del perfil de profesor que tenemos?, ¿depende del cambio de las condiciones contextuales?, ¿es una expresión más de la dificultad de conseguir cambios efectivos en poco tiempo?, ¿o es un problema de selección, formación y evaluación profesional? Seguramente se debe a varias cosas a la vez, que no habrían de evitar el incidir en lo que es responsabilidad del profesor.

Sea como sea, debemos seguir potenciando y promoviendo el cambio real que precisa la universidad, el cual pasaría, en relación al diagnóstico y retos planteados, por cuestiones como:

- El cambio no sólo ha de ser estructural, sino sobre todo cultural; esto es, se ha de orientar al cambio de percepciones, expectativas, actitudes y otros procesos de movilización interna de las personas.
- Se trata de promover cambios que eviten modelos endogámicos y mecanicistas incapaces de adaptarse a las cambiantes exigencias del entorno. Hay que romper el dilema siempre presente entre la «lógica instrumental» relacionada con la adaptación a las normas existentes y la «lógica existencial», relacionada con las demandas de la experiencia real.
- Los cambios, en la medida en que se basan en personas y afectan a personas que deben modificar sus actitudes, precisan de mucho tiempo para producir efectos, y la secuencia de acción se debe de repetir muchas veces hasta lograr que las diferentes partes y fases encajen entre sí.
- Conviene considerar y anticiparse a las posibles resistencias al cambio, sean formales (relacionadas con la perspectiva limitativa de las normas), curriculares (poca adecuación a la realidad, baja coordinación de acciones, efectividad limitada de la intervención...), dinámicas (rol de los directivos y gestión de procesos implicados) o culturales (se mantienen diferentes puntos de vista).

De todas formas, el modelo de cambio no es tan simple, si consideramos, por ejemplo, que ni las turbulencias son todas predecibles ni las respuestas emitidas son siempre las adecuadas, existiendo además una dificultad para controlar con detalle el cambio cultural. Por ello, es importante la evaluación permanente de los procesos y la existencia de mecanismos de autorregulación en relación al cambio pretendido.

Todos los elementos señalados, u otros que se podrían considerar, no deben analizarse por tanto como factores aislados. La intensidad, extensión y direccionalidad con la que cada uno aparece se entrecruza con las de otros en un marco más amplio y complejo, que es el *ciclo* o *etapa de la evolución* que en ese momento tenga la organización.

Remarcar, por último, que los nuevos retos cabe afrontarlos desde la perspectiva de servicio público, respetando los principios de equidad social y territorial, igualdad de oportunidades, libertad de pensamiento, cooperación y solidaridad, sin que en ningún caso se olvide el papel de crítica, motor y denuncia que le corresponde a la universidad. Señalar, además, que en la nueva sociedad del conocimiento se acentúa el papel de la universidad como agente social y se le demanda un mayor ajuste con las necesidades sociales y productivas.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite identificar dos visiones sobre la universidad, claramente sintetizadas en la tabla 1.3.

TABLA 1.3
Dos visiones de la universidad (Cit. Didriksson, 2005, en Gairín y Martín: 2011, p. 56)

	Universidad tradicional	Universidad innovadora
Gestión del conocimiento	Enseñanza-aprendizaje unidimensional. Investigación básica y experimental. Práctica docente vertical. Organización departamental disciplinaria. Institución nacional o local.	Aprendizaje multidimensional. Investigación sustentada en la interdisciplinariedad y en el contexto de su aplicación. Docente-investigador promotor de múltiples medioambientes de aprendizaje y tutor. Organización de conjuntos y redes.
Ética y valores	Conservadora y competitiva entre las instituciones, los sectores y los individuos. Predominio epistemológico de las disciplinas. Favorable a la privatización y a la mercantilización.	Innovadora, cooperativa y solidaria. Promotora de la experimentación. Alto compromiso con la responsabilidad social y los valores relacionados con la transferencia de conocimientos de bien público.
Evaluación y rendición de cuentas	Individual o por productos; auditorías. Pares académicos y de sustentación externa. Estandarización de los indicadores de realización. Tendencia a la acreditación frente al mercado.	Predominio de la autoevaluación. Evaluación externa como complementaria o referente. Favorable a criterios de pertenencia social y no de mercado.

Por una parte, reconocemos el papel estratégico de la docencia, que incluye una alta implicación institucional. Los problemas del aula no son sólo del profesor, sino que forman parte habitual de las preocupaciones y prioridades institucionales. El compromiso con la docencia justifica así y para nosotros actuaciones como las siguientes:

- Medidas estructurales: itinerarios formativos, convocatorias sobre docencia e innovación, reuniones científicas, difusión de experiencias, creación de materiales sobre formato y/o contenido de la docencia, desarrollo de centros específicos (acreditación, documenta-

ción...), evaluación de la docencia, incentivación de la buena docencia, reconocimiento institucional de la innovación docente, intercambio de profesores, apoyo continuado al profesorado en las clases, etc.

- Medidas didáctico-organizativas: reformulación de programas, ajuste de docentes a sus posibilidades como enseñantes, potenciación de departamentos y equipos, organización de tutorías, clarificación de competencias docentes entre facultades, departamentos y titulaciones, asesoramientos específicos, etc.
- Medidas diferenciales, dirigidas al profesorado novel, al implicado en prácticas, al profesorado de primero, al profesorado experimentado...

De particular importancia para la innovación nos parece la potenciación de los equipos de docentes, como manera de superar la «balcanización» de los profesores. Asumir la dimensión colectiva de la innovación supone entender la necesidad de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten, en consecuencia, la difusión de los planteamientos innovadores.

Por otra parte, el desarrollo de la cultura común en lo docente y de la investigación y transferencia de conocimientos se apoya en la actuación de un fuerte liderazgo, que considera los factores de calidad deseables y que dinamiza a la institución para conseguirlos.

Es, por tanto, un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio, y de la selección de las estrategias más adecuadas para un determinado contexto.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, además de proyectar la personalidad propia de la organización, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir.

Esto es particularmente importante en organizaciones educativas, donde la estructura, como entramado de normas y roles, es débil. Se precisa aquí y fundamentalmente de una cultura fuerte que sea capaz de mantener y cohesionar a las partes, de dar seguridad a sus miembros y de garantizar referentes para la acción.

La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora

2

ANTONIO BOLÍVAR

INTRODUCCIÓN

Como contexto actual del cambio pedagógico en la universidad española nos encontramos, en primer lugar, con la *oportunidad institucional de renovación pedagógica* que puede representar la adaptación al llamado Espacio Europeo de Educación Superior, y lo discutible por la forma como se está llevando a cabo su implementación. La amenaza de quedarse en una *reforma estructural* más, sin llegar a incidir internamente en la mejora de los modos de enseñar y aprender, en último extremo, es dependiente de cada contexto y de la implicación de sus agentes y actores. Los cambios de «cultura» suelen requerir cambios organizativos que supongan otras formas de hacer de los agentes (profesorado y estudiantes).

Si no queremos conformarnos con cómo la gente actúa en una organización, se precisan *otros roles y estructuras* que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos. En un plano interno (micropolítico), los modos mismos en que funciona la «cultura» universitaria habitualmente impiden —más que promueven— los procesos innovadores derivados de un trabajo conjunto. Sin incidir en la «gramática básica» de la enseñanza universitaria, es probable que muchos cambios queden en un mero «reformateo» de los títulos y asignaturas, ahora escritos en el lenguaje de las competencias.

En primer lugar, este capítulo discute el modelo mismo de universidad: entre el modelo *académico* (Humboldt) y el *profesionalizador* (anglosajón o neoliberal). Una herencia de la educación liberal es que la enseñanza universitaria ha de proporcionar una formación de la inteligencia y el saber crítico, conjugada con unas competencias técnicas profesionalizantes. La relación mercantil tiende a anular los primeros, para subordinar los valores inherentes de la docencia y la investiga-

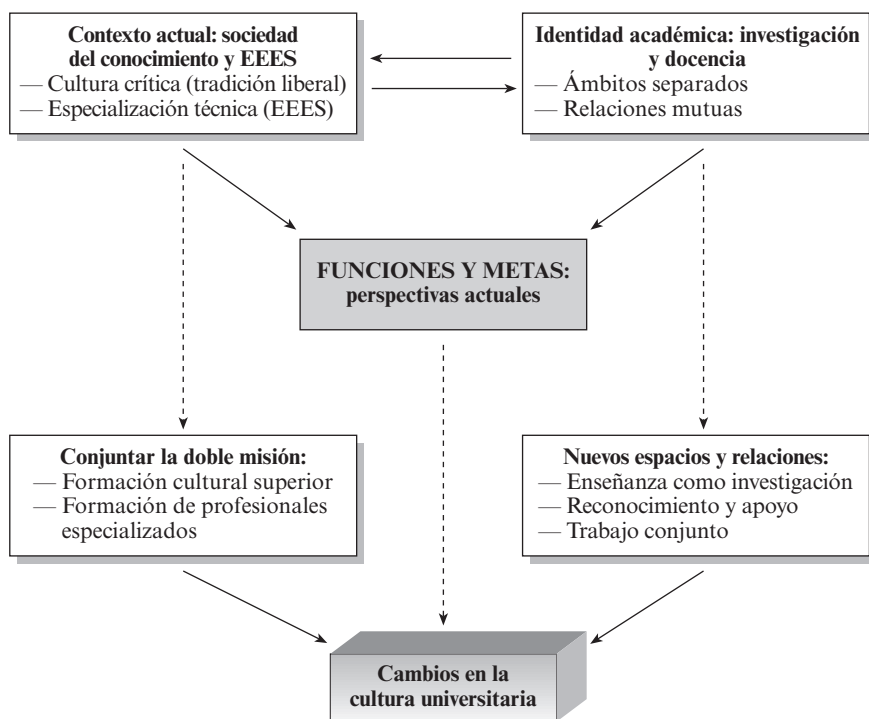
ción a los resultados para el mercado y a la ideología del «conocimiento útil».

Una dimensión central del trabajo universitario es la investigación y docencia. Analizamos las relaciones mutuas entre ambas, y señalamos propuestas para que dicha relación sea productiva en una *correlación mutua*. Tomar la enseñanza como una de las dimensiones de la investigación propias del trabajo universitario supone un modo relevante y productivo de potenciar la docencia, lo que exige paralelamente reconocimiento y apoyo institucional. A su vez, las prácticas docentes deben ser visibilizadas para poder ser contrastadas y discutidas con los colegas, como sucede en la investigación. También aquí, toda una *tradicional individualista* del trabajo docente universitario supone una barrera, lo que requiere cambios organizativos.

OBJETIVOS

1. Analizar la misión de la universidad actual, situada en el dilema de proporcionar una *cultura general* (según la perspectiva liberal) o la formación en el *saber especializado y profesional* (vinculado a demandas del mercado), en una síntesis coherente.
2. Revisión actual de las tareas nucleares de la *identidad del trabajo académico*: la docencia y la investigación. Plantear el lugar de la enseñanza en el trabajo académico, así como los apoyos e incentivos que contribuyan a incrementar el saber académico sobre la enseñanza y el aprendizaje.
3. Lejos de querer establecer un debate entre *enseñanza e investigación*, tantas veces «manido y agotado» como critica Barnett (2008, p. 13), se pretende situarlos en un *espacio pedagógico* en el que se puedan establecer relaciones de interés.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. LA UNIVERSIDAD ACTUAL: TRANSFORMACIONES Y METAS ACTUALES

La Comisión Europea planteó en 2003 un debate sobre *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Dentro del contexto globalizado en que nos movemos, dicho debate representa para las universidades una fuente de *oportunidades*, pero también de considerables *desafíos*. La sociedad del conocimiento supone cuatro elementos interdependientes: la producción del conocimiento, esencialmente por la investigación científica; su transmisión por la educación y la formación; su difusión por las tecnologías de la información y de la comunicación, y su explotación por la innovación tecnológica. Las orientaciones europeas que guían el proceso de convergencia plantean dos objetivos básicos de la reforma: mejorar la calidad de los sistemas universitarios de la Unión Europea y adecuar las enseñanzas universitarias a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

La universidad, como institución, se encuentra, en la sociedad del conocimiento y en un contexto neoliberal, en un proceso de transformación para responder, entre otros, a estos retos con amplias implicaciones:

1. La *masificación* —aunque este proceso está empezando a remitir— y la diversidad de sus aulas, fruto del proceso de apertura, democratización y universalización de la educación vivido recientemente, y de la creciente pluralidad de la sociedad civil. No obstante, la masificación de la educación superior no ha supuesto su democratización, puesto que las desigualdades no han desaparecido, sino a lo sumo desplazadas.
2. La progresiva *especialización* de sus titulaciones y la entrada en competencia con titulaciones de otras universidades nacionales y extranjeras.
3. La emergencia de un *control social* sobre los productos, los procesos y la calidad de esta institución; de ahí el incremento exponencial de agencias de evaluación, de acreditación o de certificación de calidad.
4. La emergencia del *life-long-learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida) y el «*e-learning*» (relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación), que hacen que en la universidad actual deban dar herramientas, bases y andamiajes conceptuales y actitudinales para cambiar, reconstruir, completar o especializarse a lo largo de la vida.
5. La aparición de *nuevos retos docentes* ligados a los cambios anteriores y a promover buenos aprendizajes y ofertas «competitivas» de calidad. Al mismo tiempo se da, cada vez más, el «retorno» de alumnos egresados (que no pueden repetir los mismos contenidos) y la pluralidad en las aulas y se resalta la importancia del compromiso de los docentes, de su creencia en el éxito y del buen desempeño de su labor docente e investigadora, junto a otras tareas emergentes de asesoría y de difusión cultural, no sólo para científicos, sino para la sociedad en su conjunto.
6. La progresiva e imparable *globalización de los estudios superiores* y el proceso de convergencia europea en este ámbito.

La universidad española no ha permanecido al margen de este proceso y ha venido sufriendo en la última década una profunda transformación; se han modificado estructuras, dinámicas y planes de estudios; se presta mayor atención a la capacidad docente y científica, y se considera vital la relación con la sociedad y responder al avance tecnológico, la

democratización y la universalización de los estudios superiores, haciendo todo ello sin perder su responsabilidad social.

1.1. La universidad actual: de Berlín a Bolonia

En la fundación de la Universidad de Berlín, Humboldt estableció la ciencia (*wissenschaft*) como base de la universidad moderna. De este modo, en la doble misión tradicional de investigación y enseñanza, la segunda se subordina a la primera: sólo una universidad con una investigación de alta calidad puede tener una buena enseñanza especializada. *Se enseña lo que se investiga*, donde la docencia se entiende como una indagación sobre problemas no resueltos y, por tanto, ligada siempre a la investigación. Este principio se extiende a la expansión de la universidad moderna en distintos países, particularmente en las grandes universidades de Estados Unidos, en la primera mitad del siglo xx.

En ese modelo fundacional, la universidad se orienta, a la vez, contra la ideología de la «utilidad», encarnada por las escuelas especializadas, y frente a las antiguas universidades. Se confiaba a la universidad la esfera de un saber puro (la investigación de la verdad), con una formación por el saber (*bildung durch wissenschaft*). De ahí su oposición a entenderla como una formación profesional de grado superior. A diferencia de otros niveles previos de enseñanza, «el profesor de universidad no es un maestro, ni el estudiante un educando, sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor», señalaba Wilhelm von Humboldt en el memorándum de Fundación de la universidad de Berlín, lo que exige una libertad académica (*akademische freiheit*). Estos ideales de la universidad moderna (unidad entre enseñanza e investigación, investigación basada en la curiosidad, libertad de enseñanza y aprendizaje), ¿son válidos hoy en día?

En las últimas décadas, el lema de «la universidad al servicio de la sociedad» ha venido a significar que la universidad debía estar al servicio de las demandas del mercado. El EEES o «Proceso de Bolonia» habría supuesto el fin del modelo humboldtiano. Emilio Lamo de Espinosa, en un artículo sobre el tema (*ABC*, 19/05/2008), defendía que con el Proceso de Bolonia «lo que hay de verdad es la transformación de la universidad en un sistema general de formación profesional post-secundaria. [...] La Universidad se transforma en el sistema de formación de los profesionales que la vida social demanda». Los nuevos retos de formar a profesionales especializados en una universidad de masas, inevitablemente, cuestionan los ideales de la universidad moderna de la investigación de excelencia.

La cuestión es si, en efecto, se debe alinear la formación universitaria a las necesidades del ámbito productivo o, paralelamente, contribuir a una formación amplia que posibilite a los profesionales universitarios responder a los retos de una sociedad compleja y en cambio continuo. El enfoque actual de competencias en la Educación Superior, cuando se emplea de manera simplificada, viene a ser la expresión de un ajuste de la universidad a las demandas del mercado laboral. De hecho, algunas de las llamadas competencias generales o «sistémicas» son las que se manejan en los departamentos de recursos humanos de las empresas.

1.2. Entre las misiones clásicas y las presiones del mercado

La universidad, en el marco de una educación liberal, ha tenido como objetivo la formación superior de una ciudadanía crítica, comprometida con la mejora social. La necesidad de formar profesionales no puede silenciar dichos objetivos; al contrario, un profesional universitario debe incorporarlos. Martha Nussbaum (2001), en su excelente libro sobre el tema, plantea que «nuestros campus están formando ciudadanos, y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber» (p. 27). Las universidades americanas clásicas (Harvard o Chicago) piden a la educación superior «que contribuya con una preparación general para *formar ciudadanía*, no sólo una preparación especializada para una carrera». Por ello, concluye en la última página de su libro: «sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros [...] es, por tanto, muy urgente apoyar los esfuerzos curriculares dirigidos a producir ciudadanos» (p. 336).

En efecto, es una herencia de la educación liberal que la enseñanza universitaria ha de privilegiar la formación de la inteligencia y el saber crítico por el saber de las humanidades, más que la formación profesional especializada, a cargo de las Escuelas Técnicas Superiores. Fueron las universidades americanas más prestigiosas (Harvard, Yale, John Hopkins, etcétera) las que lograron conjugar mejor el ideal de cultura general y saber especializado profesionalizador, buscando la formación de un especialista cultivado (*liberal specialist*). Las orientaciones fuertemente profesionalizadoras en los documentos y propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior no debieran menoscabar las materias científicas y humanísticas básicas. Como defendía Marcovitch (2002), la enseñanza universitaria debe buscar un difi-

cil pero interesante *equilibrio entre el modelo humanista y el profesionalizador*, y hacerlo articulando ambas funciones y formando a los mejores profesionales, para que éstos sean creadores de conocimiento e intelectuales con capacidad de transformación social. Y ello sin dejar de preocuparse por los sectores en los que la sociedad basa su progreso actual y ofreciendo alternativas tecnológicas para articular y apoyar su desarrollo. También debe hacerlo —como defienden los principios fundamentales de la Carta Magna de las Universidades Europeas— desde la conciencia de que la universidad produce y transmite cultura «de manera crítica», acometiendo este compromiso de producción y transmisión de conocimiento de manera autónoma.

Las políticas neoliberales facilitan la privatización de la educación pública. Las exigencias del mercado les imponen, crecientemente, nuevas reestructuraciones con el fin de adecuarse al menor coste de los servicios ofrecidos. Dicha privatización posibilita que las empresas ejerzan una alta influencia en la producción y propiedad de los conocimientos. Existe la creencia de que la competencia entre universidades puede convertirlas, como en el ámbito empresarial, en una *nueva gestión pública*, más eficientes; para lo cual no se duda también en introducir mecanismos de gestión inspirados en el sector privado, al tiempo que se potencia la elección por los clientes. Dicha orientación creciente de las instituciones de Educación Superior reconvierte sus servicios en productos y a los estudiantes en «clientes» que deben pagar por un «servicio», cada vez más caro, para adecuarse a los «costes reales». Frente a estas tendencias, es preciso reivindicar la universidad como un «bien público», accesible a toda personas, que, para no depender de otras fuentes, debe ser subvencionado por el Estado.

1.3. Funciones y metas

La institución universitaria ha tenido tradicionalmente asignadas tres funciones: la *producción* del conocimiento, la *enseñanza* del conocimiento acumulado y la *preservación* del conocimiento. La paradoja actual es que las tres son fácilmente reemplazables por los medios electrónicos actuales. Basta considerar la acumulación, preservación y acumulación del conocimiento. No obstante, la educación universitaria también es socializarse en un tipo particular de cultura, imposible en el aprendizaje individualizado en el ordenador. La universidad es un entorno que no sólo enseña, sino que socializa en modos particulares de pensamiento y relaciones, en las ciencias y en la sociedad (ése era también su sentido originario: comunidad de maestros y aprendices). Además, la información que se puede transmitir digitalmente no es nunca conocimiento, pues precisa un proce-

so de conversión, mediado y reconstruido socialmente. En cualquier caso, en la era digital y sociedad de la información la universidad deja de ser el centro de producción y difusión del conocimiento, puesto que hay otros muchos centros, obligando a redefinir su papel.

En el informe de 1998 de la UNESCO (*La Educación Superior para el siglo XXI: visión y acción*), preparado para la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se promueven como nuevas metas de la enseñanza superior:

- Formar profesionales *altamente cualificados*, ciudadanos responsables que combinen conocimientos teóricos y prácticos y estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Se trata de conocimientos teóricos, de habilidad o procesos y de actitud, de gran versatilidad, transferibles y que se conviertan en herramientas para nuevos aprendizajes, y no de conocimientos estancos a los que recurrir.
- Constituir un *espacio abierto* para la formación superior, que propicie el *aprendizaje permanente*. Preparar para aprender a aprender a lo largo de toda la vida, a criticar, a buscar, a plantear hipótesis, a colaborar y a acceder con propiedad al mundo de la información y del conocimiento.
- Formar ciudadanos que *participen activamente en la sociedad*. La universidad no sólo forma cerebros y arma cabezas; lo hace con un fin social, para la mejora social, por lo que debe asumir paralelamente la conciencia, la responsabilidad y la capacidad para intervenir en ella, para participar, para tomar responsablemente decisiones, etc.
- Promover, generar y difundir *conocimientos* por medio de la investigación. Su saber no es sólo banco de recursos, sino una herramienta para investigar, generar, intercambiar y difundir nuevos conocimientos científicamente asentados, al tiempo que la incertidumbre propia de la inquietud científica.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas. Es decir, crear ciudadanía y transmitir cultura, pero también promover nuevos y, sobre todo, *mejores y más justos* modos de vida también desde la universidad.
- Contribuir a proteger y consolidar *valores de la sociedad*, promocionando perspectivas críticas y objetivas. Asumir el compromiso social de ser espejos de la sociedad y agentes privilegiados en su desarrollo, mejora y transformación.

El siguiente decálogo sintetiza la evolución experimentada en la concepción de la Educación Superior en la propuesta de la UNESCO, que pasa de:

1. Un aprendizaje centrado en el profesor a un aprendizaje orientado por los recursos.
2. El trabajo con grupos a un trabajo adaptado al ritmo de cada persona.
3. Los sistemas cerrados a sistemas abiertos sin parámetros formales.
4. Los planes de estudios, dirigidos por los que imparten la enseñanza, a currículos centrados en los usuarios del sistema docente.
5. La enseñanza de contenido amplio a una enseñanza especializada, a fin de optimizar su pertinencia.
6. El aula de clase a contextos de trabajo profesional y de aprendizaje basado en el rendimiento.
7. Contextos aislados a contextos de redes.
8. La docencia unívoca a una enseñanza interactiva.
9. Las perspectivas nacionales a una perspectiva mundial.
10. La gestión en función de la resistencia a los cambios a la administración prospectiva de la educación.

2. INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: DE UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA A UNA PRODUCTIVA

Una enseñanza y aprendizaje no rutinarios, entendidos como un cuestionamiento e indagación permanentes, necesariamente se vinculan con una perspectiva de investigación. No obstante, en el marco universitario es una relación problemática, dependiendo de contextos de trabajo y de opciones de valor, acentuada en el contexto neoliberal y globalizador de la sociedad del conocimiento. Podemos entender que la docencia de un profesor individual deba estar basada en las actividades de investigación realizadas o, más bien, que en su docencia se vean reflejadas o tengan cabida las investigaciones realizadas por otros. Como señala Ronald Barnett (2008) en su excelente libro de recopilación de ensayos sobre el tema, es posible *explorar nuevos espacios entre la docencia y la investigación* que permiten repensar las cosas y hacerlas de otros modos para su potenciación mutua.

2.1. Interrelaciones mutuas

Un conjunto de creencias o «mitos» han llevado a mantener una relación superficial o equivocada de las relaciones entre docencia e investigación; estas creencias, como presuposiciones colectivas, impiden una reflexión crítica. Entre ellas encontramos: beneficio mutuo entre la investigación y la docencia, el mito de una relación generalizable y estática, el mito de separar el saber de la docencia y la investigación o el mito de la superioridad del profesor-investigador o el mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia. Sorprende, al respecto, la escasez de trabajos empíricos en que sostener cada uno de los mitos, siendo las creencias más fuertes que las pruebas reales de los mismos. Por ejemplo, no está probado —más bien lo contrario— que haya una correlación importante entre productividad de la investigación y eficacia de la docencia (Barnett, 2008).

De hecho, *no debiera generalizarse* acerca de las relaciones entre docencia e investigación. Ni las relaciones son estables, ni son iguales en todas las disciplinas y departamentos. Las relaciones son heterogéneas en diferentes ámbitos disciplinares y en distintas instituciones. Tampoco el saber existe como una entidad previa y separada de la docencia y la investigación. Por otro lado, pareciera que es un docente de superior categoría aquel que basa su docencia en su propia investigación. Pero ni los buenos investigadores son, a menudo, buenos docentes, ni estos últimos necesariamente tienen que ser buenos investigadores. Además, que esta relación sea productiva depende de las disciplinas y niveles de enseñanza universitaria. Por lo demás, no es algo desinteresado: si los profesores-investigadores son superiores, los incentivos económicos y promoción en la carrera deben dirigirse a la investigación.

No obstante, si bien muchas fuerzas conducen a una separación entre docencia e investigación, existen factores nuevos o concurrentes que apuntan hacia una *conurrencia* entre ambas. En todo caso, en una universidad de masas no puede mantenerse del mismo modo la relación, pues tanto la docencia como la investigación se están reconfigurando. La docencia ya no se limita a la enseñanza, sino que se subordina al aprendizaje del alumnado, al tiempo que las tecnologías de la información y los entornos virtuales de aprendizaje resitúan la labor del docente. Las relaciones entre docencia e investigación no son las mismas para todas las disciplinas ni en todos los contextos. En el libro de Barnett (2008) aparecen tres grandes motivos para mantener al menos una estrecha asociación entre los dos dominios:

1. Los académicos necesitan estar *comprometidos con sus disciplinas* para ser profesores eficaces, aunque para esto no baste con ser un

gran investigador, sino transmitir a los alumnos un estímulo intelectual o mostrar como modelo necesario para los alumnos un profesor activo en investigación.

2. *Desarrollar nuevas prácticas* que superen los límites entre los dos dominios: proyectos de trabajo de los alumnos que incluyen algún componente de investigación, nuevas formas de diseminación y comunicación, etc., hacen que ahora los alumnos puedan estar más familiarizados con la investigación.
3. En una *sociedad del conocimiento*, cada uno se convierte en un trabajador del conocimiento, que se difunde en red, lo que reconfigura el papel de las universidades. En esta nueva economía del conocimiento ya no hay papeles fijos de uno (investigador) que genera el conocimiento y otro (docente) que lo difunde.

Como se va a ver a continuación, a partir del Informe de Ernest Boyer (*Scholarship Reconsidered*) de 1990 para la *Carnegie Foundation*, que ha continuado Shulman (2004), se trata de poner fin a la falsa polaridad entre enseñanza e investigación en la academia, para reafirmar que el profesorado universitario asume («profesa») la responsabilidad de dar a su enseñanza también un sentido académico. Por ello, propone que *la enseñanza sea —al igual que la investigación— considerada una actividad académica*. Así, afirma que «superando el viejo debate entre enseñanza e investigación, aporta un significado más amplio y honorable», pues incluye cuatro dimensiones distintivas e interrelacionadas: investigación, integración, aplicación y enseñanza. Por eso, la buena enseñanza está guiada por el mismo hábito mental que caracteriza a los otros tipos de trabajo académico. Actualmente ha llegado a constituirse en un amplio movimiento de renovación de la educación superior, como se puede ver en la página web de recursos [<http://www.ugr.es/~proexc/proyEngSchol.htm>] que elaboramos en un proyecto de investigación sobre el tema o en la *Carnegie Foundation for Advancement of Teaching*.

2.2. La enseñanza como investigación

La primera responsabilidad de las universidades es la docencia, pues no en vano —desde su origen— se dedican a preparar, mediante la enseñanza, para el ejercicio de las distintas profesiones. Igualmente, el alumnado espera recibir una buena preparación en la carrera o especialidad elegida, que le capacite para moverse bien en dicho ámbito. Se trata, entonces, de cómo potenciar la docencia, no tanto quitando una parcela a

la tarea investigadora para invertirla en la docencia, sino —más radicalmente— considerar la enseñanza como *scholarship*, es decir como una actividad propia del académico, tal y como lo es la investigación. El «Report Boyer» de la *Carnegie Foundation* proponía considerar la enseñanza como una de las dimensiones propias del trabajo académico (*scholar*) hablando del «*the scholarship of teaching* (la enseñanza como investigación). Este enfoque permite situar debidamente (Shulman, 2004), dentro del trabajo académico (y no sólo como un asunto pedagógico o didáctico), que la enseñanza está «centrada en el aprendizaje del estudiante». La actividad de la enseñanza debe sustentarse en procesos de investigación-acción que lleven al docente a reflexionar sobre su actuación y le permitan, como en la investigación propiamente dicha, construir nuevos conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje

Aparte de otros factores, el auténtico cambio de cultura es que la enseñanza y la investigación formen parte de una misma tarea y estándares. El profesor universitario es un *scholar* tanto de la investigación como de la enseñanza. La enseñanza se debe situar dentro del trabajo académico, al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. *Contenido y didáctica no pueden ser campos separados o aditivos*. Al contrario, deben formar parte del propio trabajo en una disciplina. Ambos demandan un conjunto similar de actividades de diseño, acción, evaluación, análisis y reflexión y, muy especialmente, ser sometidas al escrutinio público de los colegas. Una enseñanza entendida como investigación (*scholarship of teaching*) apuesta por la necesidad de investigar la enseñanza, como requisito indispensable para promover la calidad de la docencia. No basta con ser un profesor excelente y experto, sino que los procesos de mejora alcanzados a través de la investigación han de difundirse al resto de la comunidad universitaria, para que puedan ser discutidos y reutilizados.

La enseñanza universitaria es un *proceso comunicativo* mediante el cual los docentes promueven el aprendizaje de nuevos conocimientos por parte del alumnado. Este proceso exige una cuidadosa planificación, puesta en práctica y evaluación de cada uno de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza ha de ir dirigida al aprendizaje activo y efectivo del alumnado; por tanto, se han de poner en marcha métodos que promuevan el desarrollo de habilidades que les permitan aprender de manera autónoma durante toda la vida. La enseñanza tiene significado por sí misma, pero se relaciona de manera profunda con las otras formas académicas (investigación, integración de saberes y compromiso).

La calidad en la enseñanza se define como aquellos modos de actuación eficaces que el profesorado pone en práctica para estimular y pro-

mover el aprendizaje de los estudiantes. Tomada como investigación, debe reunir un conjunto de caracteres: objeto de investigación, pública, sometida a la crítica y evaluación, y ser compartida o intercambiada. Por eso, la enseñanza universitaria no puede seguir recluida a la privacidad del aula, sin ser sometida, al igual que la investigación, al escrutinio público de sus pares. Como académicos, el proceso de la enseñanza también debe jugarse en la *arena pública*. Es decir, los procesos y resultados de las actividades que se desarrollan como profesor universitario deben ser visibles y transparentes. Como dice Shulman (2004), para que una actividad pueda ser considerada como *scholarship*, debería poseer al menos tres características fundamentales: *ser pública, ser susceptible de revisión crítica y evaluación, y ser accesible para el intercambio y uso por otros miembros de la propia comunidad universitaria*.

El trabajo debe hacerse público y no permanecer en el ámbito privado; a su vez, debe ser objeto de crítica y revisión por la comunidad universitaria; por último, debe ser utilizado y reconstruido por otros. De este modo, al igual que la investigación, la enseñanza ha de llegar a hacerse visible o pública, como una «propiedad comunitaria» (*community property*, lo llama Shulman). Considera que la enseñanza es una actividad que tiende a ser reservada, limitada exclusivamente al docente y a los alumnos a los que va dirigida, y que raramente es evaluada por los pares. En su lugar, desde una perspectiva comunitaria, ha de ser sometida al análisis y comentario de una apropiada *comunidad de compañeros*, en analogía con los procesos de revisión por pares y calidad de los productos de la investigación. De este modo, una comunidad académica, que está comprometida con su trabajo académico, trata su trabajo como un acontecimiento público, sometido al escrutinio de pares. Además, el trabajo académico docente ha de ser intercambiado, de manera que otros tengan posibilidad de aprender de nuestro trabajo y nosotros del de ellos (Shulman, 2004).

De este modo, el *saber académico de la docencia* llega a ser sometido a la revisión y crítica por los miembros de la propia comunidad, para que, de este modo, pueda contribuir al desarrollo de la comunidad por el uso e intercambio que pueden hacer. Al hacerlo visible, contribuimos a incrementar el *conocimiento base* sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto último, actualmente, puede ser facilitado por las nuevas tecnologías de la información y la documentación. Una enseñanza como investigación supone algo más que una docencia de calidad, pues debe dar lugar a la difusión y debate de los resultados obtenidos, con el fin de que la comunidad universitaria pueda beneficiarse de los hallazgos, reconstruirlos y ampliarlos en su propia práctica.

2.3. Dificultades para el trabajo conjunto: disciplinas, departamentos, individualismo

En cualquier caso, las dificultades, por enfrentarse a invariantes pertenecientes a la «gramática básica», son obvias. Por referirnos a la perspectiva reivindicada por Shulman, si bien el aprendizaje profesional y organizativo se produce cuando hay un sentido de comunidad, el trabajo docente universitario, junto a la división celular por Departamentos y Áreas de conocimiento, se caracteriza por un acusado *individualismo*, que entiende la profesionalidad como autonomía e impide, por tanto, el trabajo conjunto. No existe, a nivel universitario, una cultura generalizada de colaboración. Más bien, en mayor grado incluso que en otros niveles de enseñanza, es la cultura del individualismo profesional lo que domina, donde el profesorado interactúa sin compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo. No es raro que, en una misma materia, cada profesional pueda tener su propio «programa», dependiendo la formación de los estudiantes del profesor que le haya «tocado» en cada caso.

En las disciplinas universitarias, que son cuerpos de conocimiento procedentes de la investigación y la práctica profesional, sociológicamente, como Tony Becker (2001) criticó duramente en un buen texto sobre su papel en la enseñanza universitaria, se han «acotado» ámbitos o territorios de trabajo específicos, en una especie de «tribalismo», con sus propias luchas internas a nivel micropolítico y espacios de poder. Esto que tiene su repercusión en la formación de los alumnos, impidiendo la colaboración e interdisciplinariedad, al mermar la labor docente e investigadora.

A su vez, los Departamentos universitarios son los órganos «encargados de coordinar las enseñanzas de una o varias áreas de conocimiento, en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la universidad», tal como estipularon las leyes universitarias, en el caso español la LRU primero y la LOU después. Sin embargo, en contraste, suele dominar un alto individualismo que impide una coordinación de los programas, al tiempo que teóricamente se defiende la coherencia y el desarrollo de los programas de las materias asignadas al Departamento. Es evidente que en muchos Departamentos universitarios existe una cultura no ya sólo «balcanizada» (grupos separados, a veces, en oposición) o fragmentadas en distintos «reinos de Taifas», sino, lo que es peor, «dividida». En otros casos, se produce —a nivel micropolítico— un enfrentamiento entre grupos de profesores, que merma gravemente la labor docente e investigadora de sus miembros. Tony Becker (2001), en el referido libro, describe las luchas internas que suelen dominar entre las disciplinas uni-

versitarias, a modo de tribus que luchan por defender sus respectivos territorios.

A pesar de lo dicho, en este contexto problemático es evidente que también se alcanza la madurez profesional. En muchos casos, hay estrategias micropolíticas para la supervivencia profesional primero y el crecimiento profesional después: relaciones positivas con algún colega dentro del grupo, relaciones con profesores y profesoras de otras universidades, entrega a la docencia y al alumnado, con profesionales externos a la universidad del mismo ámbito de trabajo, etc. No obstante, el aprendizaje fruto del intercambio de experiencias con los colegas suele, en muchos casos, estar vedado y restringido a casos individuales, no siendo algo institucional. El peligro latente, pero real, es que los docentes innovadores, que quieren generar espacios nuevos y críticos dentro de la actividad universitaria, queden absorbidos por esta cultura individualista y conservadora.

Por el contrario, una *comunidad profesional de aprendizaje* debe trabajar en común, compartir un conjunto de valores, normas y orientaciones sobre la educación y la labor del centro, y operar colaborativamente con estructuras que amplían la interdependencia, en sucesivos niveles, al Departamento, a nivel interdisciplinar con otros Departamentos o de toda la Facultad. Si los Departamentos son el núcleo central de coordinación y colaboración (*intradepartamental*) no se pueden dejar de lado otros ámbitos espacio-temporales, en especial entre profesores de distintos departamentos (*interdepartamental*) que, por ejemplo, imparten clase al mismo grupo y, más ampliamente, a nivel de centro (*Decanato-Facultad*), a través de estructuras como la Comisión Académica de Titulación. Así, se evitan solapamientos y repeticiones de los contenidos, con una mejor secuenciación, al tiempo que se ajusta su contribución a la profesionalización.

Pero nada obsta a que, partiendo de la situación concreta en que está cada uno, se comprometa a potenciar, en la medida de sus posibilidades, la cooperación con otros miembros del departamento, tanto a nivel docente como investigador, y a trabajar por el desarrollo de una cultura organizativa que fomente principios tales como colaboración, responsabilidad, innovación, desarrollo profesional e institucional, ayuda y respeto mutuo, participación, reflexión individual y colectiva, apuesta por la mejora de la calidad docente e investigadora y calidad de la oferta teórico-cultural que se propone al conjunto de la sociedad, al mismo tiempo que cree un clima motivador e integrador. Determinadas experiencias (Comisiones Académicas de Titulación y potenciación de la Tutoría) son prometedoras si, además de experiencias, se convierten en una cultura sostenible en el tiempo, llegando a institucionalizarse.

CONCLUSIONES

- Decía Jacques Marcovitch (2002) que debemos abandonar un modelo ideal de universidad perfecta, pero imposible, para centrarnos en *lo que se puede hacer*, aquí y ahora, a partir de las buenas experiencias y propuestas. «Pensar adecuadamente la universidad brasileña o de cualquier otro país, requiere contemplar las transformaciones sociales en curso», señalaba (p. 18).
- La necesidad creciente para la universidad de *formar profesionales especializados* que demanda el mercado laboral no debe suponer una subordinación al ámbito empresarial. Recogiendo sus misiones clásicas, la universidad debe *formar en el espíritu crítico*, con autonomía e iniciativa para tomar decisiones propias.
- Entender la enseñanza como investigación, propia del trabajo académico, tiene como ventajas que la didáctica no es algo añadido a los contenidos ni tampoco cosa de los «pedagogos»; por el contrario —como debiera ser obvio—, debe formar *una dimensión de su propio trabajo como profesor universitario* (docente e investigador). Paralelamente, implica que la docencia recupere el valor y reconocimiento que merece, no sólo para reforzar la identidad del profesorado como docente, sino también, y especialmente, para garantizar niveles de calidad en el aprendizaje de los estudiantes.
- Además de la lectura contextual de la primera parte, se ha propuesto una lectura interna para ver cómo se pueden mejorar los procesos internos de investigación y docencia, pensando en proporcionar una buena formación a los estudiantes, como profesionales y como universitarios. Por eso, en esta misma línea, no puede plantearse seriamente la tarea de promover una sociedad más autocrítica si no asume ella misma esas características.

PARTE SEGUNDA

Cambios en el funcionamiento de la universidad

Micropolítica: dinámicas informales en las estructuras universitarias

3

DIEGO CASTRO

INTRODUCCIÓN

Cualquiera que haya vivido alguna experiencia profesional en la universidad podría ejemplificar cómo en algún departamento, a la hora de convocar nuevas plazas de profesorado, los diferentes grupos de interés ejercen presión para arbitrar un perfil determinado, o ubicar a uno de sus miembros en la comisión de selección, etc. De igual manera, el ejemplo se puede poner en positivo. Imaginemos una facultad en la que se prevén serios conflictos e intereses encontrados a la hora de tomar decisiones sobre la asignación de materias entre diferentes departamentos y áreas; antes de la Junta, donde se debe tomar la decisión final, unos pocos académicos con mayor influencia se reúnen y pactan previamente cómo van a distribuirse las asignaturas y deciden cómo van a intervenir en la Junta para evitar la fractura que se manifiesta inminente. En ambos ejemplos se presentan unas dinámicas que se desarrollan desde una perspectiva relacional de influencias interpersonales y claramente informales, no planificadas, aunque por ello imprevisibles: en eso consiste la micropolítica.

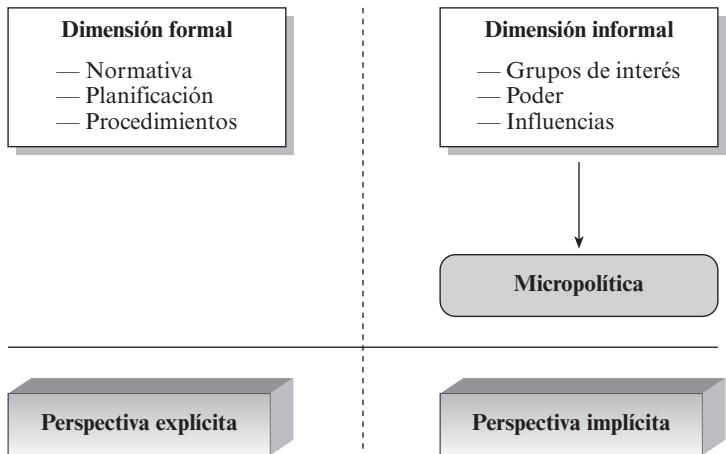
OBJETIVOS

El capítulo se plantea como principales objetivos:

- a) Comprender el funcionamiento de las dinámicas informales en la universidad.
- b) Analizar los componentes organizativos que favorecen la aparición de las micropolíticas.
- c) Caracterizar las micropolíticas en los equipos de trabajo de los centros y departamentos universitarios.

- d) Entender y gestionar reuniones y el trabajo en equipo en la facultad, más allá del *micromanagement*.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. LA MICROPOLÍTICA COMO VARIABLE INSTITUCIONAL

Las universidades son escenarios propicios para la aparición de micropolíticas; su estudio hay que buscarlo en la propia caracterización de las instituciones educativas como organizaciones. En primer lugar, destacamos la complejidad e indefinición de sus metas, lo que permite que algunos colectivos o grupos posean objetivos diferenciados en convivencia con los objetivos institucionales y los individuales. El sistema de dirección, especialmente en cuanto a la selección de los cargos unipersonales, y su perfil no profesional, provoca que la legitimidad de los académicos dedicados a funciones gerenciales esté constantemente desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas muy arraigadas en nuestro sistema universitario (comisiones, órganos colegiados, formas de control indirecto, etc.). Suelen identificarse las organizaciones educativas como organizaciones débilmente articuladas, lo que facilita la aparición de espacios no regulados, de carácter informal y donde las formas de decisión alternativa, e incluso contrarias al sistema formal establecido, aparecen con facilidad. Finalmente, destacamos la forma en la que se construyen las estructuras de recursos humanos, especialmente el académico, aunque

el administrativo no dista mucho de los mismos rasgos: un período de consolidación especialmente largo, con figuras contractuales precarias y de suma dependencia interna, alta inestabilidad hasta la consolidación de plazas de funcionariado, vinculación profesional y personal (emocional) a equipos de trabajo e investigación, etc., que suele generar dinámicas de filiación y conflicto dentro de los mismos equipos y entre colectivos diferentes.

La micropolítica es la dimensión oculta de la vida institucional y se vincula fundamentalmente a los intereses de los individuos, a la existencia de grupos de interés, a la distribución del poder, las influencias y, finalmente, a las estrategias que los individuos y los grupos ponen en marcha para hacer prevalecer sus intereses y lograr sus metas. Ball (1990) plantea el estudio de la micropolítica a partir del análisis del fenómeno del poder: tanto desde su estructuración formal, la autoridad (organigramas, delegación, decisiones, etc.), como desde la óptica más informal: el liderazgo. Y añade un último elemento de análisis: el conflicto, como manifestación de todas las dinámicas, procesos y situaciones en que deriva la micropolítica en una institución educativa. La micropolítica abarca procesos conflictivos, así como procesos de construcción de consenso; por tanto, no debe asociarse exclusivamente el concepto de micropolítica a las dinámicas derivadas del conflicto, sino que se debe ampliar también a escenarios de cooperación, coalición o colaboración entre personas y grupos.

La micropolítica es una dimensión de análisis de las instituciones que pone el acento en variables intangibles e informales como el poder, los grupos de presión y de interés, los mecanismos que influyen informalmente en los sistemas de decisión, el liderazgo, el poder en la sombra y sus influencias, etc. Admitir que en las instituciones educativas, y también en la universidad, se desarrollan dinámicas micropolíticas implica admitir que éstas son algo más que una estructura unívoca, con metas claras y bien definidas, y plantearla como una organización formada por personas y grupos de intereses diferentes que, de un modo u otro, intentan imponer sus criterios y prioridades unos sobre otros. Desde esta perspectiva, la micropolítica representa un escenario ideológico, con intereses y concepciones políticas de los diferentes colectivos implicados, donde se ejercen todo tipo de influencias en las dinámicas institucionales y donde se emplean todo tipo de estrategias, argumentos y presiones para hacer prevalecer unos intereses sobre otros.

Resumiendo, diremos que la micropolítica es una perspectiva en el análisis institucional de tipo fundamentalmente informal, que se basa en el estudio de variables como la autoridad, el liderazgo, los intereses par-

ticulares, los intereses de los diferentes grupos y las estrategias que se utilizan para imponer unos valores sobre otros. Igualmente, las dinámicas interpersonales aparecen condicionadas por las estructuras organizativas y sus manifestaciones: entorno, tamaño, tecnología, complejidad y formalización. En el caso que nos ocupa, debemos prestar especial atención a la dimensión de la formalización.

2. LA DIMENSIÓN INFORMAL COMO ESPACIO DE MICROPOLÍTICA

La formalización implica la definición explícita y formal de cuándo y quién debe realizar las distintas tareas identificadas, cómo debe desarrollarlas, cuándo y con qué recursos. En definitiva, supone el grado en que las normas, procedimientos e instrucciones quedan registradas. La formalización implica la explicitación a través de registros, documentos, manuales, normas, protocolos, etc. El origen y funcionalidad de esta variable radica en la posibilidad de asegurar el cumplimiento de las prescripciones y el nivel de tolerancia de errores en la ejecución de las funciones asignadas a través de la comparación entre lo explícito (formal) y la realidad organizativa. El principio de la burocracia es sistematizar la actuación para evitar errores, ineficiencia o desajustes sobre los planes marcados. Esto permite un control riguroso y concreto de cada sujeto y de su desempeño, por lo que se ha desarrollado su uso como patrón organizativo de las organizaciones dependientes de la Administración para asegurarse un cumplimiento detallado de sus principios. Sobre el grado de formalización de la estructura universitaria, cabe decir que es moderada, y que en muchos casos incluso es una variable eminentemente informal (existe discrepancia entre lo explícito y lo ejecutado). Como apuntamos en otro lugar (Castro, 2011, citando a Municio, 1996, p. 142):

Las personas suelen rechazar la formalización, ya que limita sus movimientos y sus necesidades personales, pero las organizaciones necesitan un mínimo nivel de formalización para lograr que la coordinación entre sus miembros permita obtener los resultados establecidos.

La cuestión es averiguar cuáles son las condiciones organizativas por las que en la universidad se desarrollan tan profusamente espacios y estructuras informales que favorecen las micropolíticas.

3. LA UNIVERSIDAD Y LA MICROPOLÍTICA

No se puede entender la dimensión informal, y las micropolíticas que genera, sin comprender la perspectiva formal de las instituciones universitarias; por tanto, y primeramente, debemos revisar algunos elementos de su estructura más explícita.

a) La universidad española es poco autónoma

Como en la mayor parte de países europeos de tradición universitaria napoleónica, la autonomía está siendo un verdadero elemento de revisión y negociación. La universidad española actual debate sobre aspectos de autonomía y dependencia administrativa. En nuestro sistema universitario, la autonomía es un principio recogido por la Constitución y que disfruta de la regulación normativa de mayor rango, la Ley Orgánica de Universidades. Sin embargo, también hay que advertir que España presenta una autonomía más formal o nominal que real; esto quiere decir que, a pesar de las muchas prerrogativas que amparan la actuación independiente de la universidad, la práctica es mucho más restrictiva. Por ello, podemos destacar como ámbitos de autonomía derivados de la legislación actual: la definición de un Estatuto de regulación interna y una normativa de funcionamiento; la elección de los órganos de gobierno, a excepción de una parte significativa del Consejo Social; la posibilidad de crear estructuras de apoyo o complementarias a las establecidas por ley; autonomía académica de enseñanza, cátedra e investigación; la evaluación del alumnado; la elaboración de planes de formación y promoción del personal universitario y la potestad de crear acuerdos de colaboración y convenios con todo tipo de organismos y empresas. Estatutariamente, la autonomía debería recoger otros ámbitos de actuación, aunque existen condicionantes de diversa naturaleza que impiden el pleno desarrollo de otras capacidades. Éstos son: el mercado, las regulaciones normativas de rango inferior, las evaluaciones externas y los sistemas de control indirecto que ha ido estableciendo la Administración.

b) La universidad española es financieramente dependiente

Uno de los principales aspectos de las universidades españolas es su notable dependencia financiera de la iniciativa pública, tanto por el porcentaje de recursos totales que provienen del presupuesto público como por la potestad del gobierno para fijar el importe de las tasas académicas

que las universidades pueden cobrar. Si además añadimos que, en ocasiones, la financiación complementaria proviene también de sistemas públicos como las convocatorias de investigación, o por cumplimiento de los contratos-programa, podemos asegurar que la vida universitaria depende en casi su totalidad del erario público. Hay que destacar que la distribución de esos ingresos también queda regulada administrativamente.

c) *Representa una estructura burocrática profesional de corte estamental*

Partiendo de la propuesta sobre las formas de gestión universitaria, podemos decir que el modelo español es básicamente colegial. Este rasgo de nuestra universidad ha supuesto la concentración del poder institucional en manos de la comunidad académica, y más concretamente del profesorado. La estructura de la universidad española en la actualidad es la de una «burocracia profesional con vetos estamentales». El dominio colegiado ha sido el único mecanismo de coordinación en la facultad y en la universidad. Los pares eligen a aquellos que los van a gobernar entre los mismos académicos. Nace así la administración académica en manos de no profesionales, lo que conduce a una estrecha relación entre la Administración y los académicos. El decano o rector constituye una especie de jefe temporal que representa al grupo y que está consciente de que su poder depende de la venia de aquél (Castro y Ion, 2011). Este sistema presenta una serie de limitaciones, que vamos a pasar a describir a continuación. Primeramente, impide realizar cambios rápidos en cualquier tipo de proceso, por lo que se generan disfunciones significativas entre las demandas del entorno y la dinámica institucional. Supone, además, poner en manos del profesorado, experto en distintas áreas del conocimiento, la dirección y gestión de las facultades y universidades; genera estructuras colaborativas muy numerosas en aras del aseguramiento de la representatividad; hace prevalecer criterios de participación sobre criterios de eficacia o calidad institucional, etc.

d) *La distribución del poder genera disfunciones*

Tradicionalmente, el poder se ha polarizado en torno a dos focos diferenciados: por un lado en los académicos de mayor rango (academia), y por otro en la Administración educativa (burocracia). Esto ha supuesto, junto con la generalización de las estructuras matriciales, que se hayan despertado no pocos problemas, especialmente en las estructuras interme-

días: primero, porque las nuevas estructuras copaban funciones hasta entonces ya distribuidas, especialmente entre las cátedras; en segundo lugar, por la falta de estructuras intermedias en la tradición universitaria de corte napoleónico; y finalmente, por las tendencias tanto de la Administración como de los departamentos para controlar las nuevas unidades organizativas.

En los niveles más operativos, departamentos y cátedras, se intenta mantener el poder histórico a través de su presencia omnímoda en cualesquiera procesos organizativos; además, aspiran a no perder *statu quo* en su enfrentamiento, por tener que compartir ciertos espacios organizacionales con las facultades. En el segundo nivel destacamos las problemáticas que supone la convivencia de los modelos matriciales en macroestructuras participativas y burocráticas débilmente articuladas. El conflicto por obtener una asignación real de funciones y determinadas cuotas de poder es continuo, y a veces carente de sentido. Finalmente, la Administración actúa con mayores cuotas de control, supervisando algunos procesos básicos como el acceso del profesorado (con los nuevos sistemas de acreditación y habilitación) y el control económico-financiero. Esta perspectiva ampliamente estudiada en la literatura especializada se denomina «modelo de control estatal» y, como hemos visto antes, en España está muy presente.

e) Existe una gran dependencia de la Administración

La estructura universitaria española presenta una «estructura plana y débilmente acoplada» con elementos del modelo burocrático, en la medida que la organización queda determinada por las directrices de la Administración, sus normativas y sus condicionantes. La universidad española está vinculada a la administración pública y a su ordenamiento jurídico, lo que supone la existencia de numerosas fricciones entre la Administración y la universidad.

f) El perfil académico es mayoritariamente funcionarial

Uno de los sistemas por el que las administraciones educativas han optado para asegurar la independencia de los académicos ha sido asegurarles un puesto de trabajo estable y no regulado por los vaivenes del mercado. Además, se aseguraba que la pieza clave de toda la universidad quedaba vinculada a la maquinaria de la Administración a través de sus cuerpos funcionariales. Estas decisiones, que en su día permitieron cierto

desarrollo de las libertades docentes y de investigación, han demostrado ser en la actualidad poco eficientes. La figura del profesor-funcionario ha generado una estructura excesivamente rígida, incapaz de adaptarse a determinados cambios y en clara incompatibilidad con la autonomía institucional real. En ese sentido, cabe anotar que, aunque se ha pretendido organizar un cuerpo docente contractual, bien de carácter temporal, como por ejemplo el perfil de profesor contratado doctor, o bien de naturaleza indefinida y con dedicación exclusiva, como el perfil de profesor agregado, tal iniciativa ha tenido escaso éxito. En todo caso, se aspira a que esta modalidad de profesorado tenga las mismas prerrogativas que los cuerpos funcionariales. Sin embargo, parece que las mismas universidades, en aplicación de su autonomía, han visto que un modelo de contratación tan dinámico como el que se indica no les interesa —quizá porque los costos son muy altos, quizá por su conflictividad laboral—, y en algunos casos están reconduciendo muchos contratos al funcionariado. Por ello, parece que un cuerpo docente contractual no sustituirá al funcionarial, al menos en un corto o medio plazo.

g) Están apareciendo innumerables estructuras de apoyo

En la actualidad la gestión institucional es altamente compleja, y la Administración, al introducir elementos de control indirecto, espera siempre los mejores resultados institucionales. En ese sentido, y al resultar ineficientes las actuales estructuras de gobierno y gestión, en distintos niveles de la organización universitaria se están incorporando por adición nuevas estructuras de apoyo y soporte. Esta tendencia ha ocasionado aún un mayor reparto de las funciones de gestión por parte del profesorado, que, como consecuencia del modelo colegial y altamente participativo imperante, no ve límites a su implicación en cuantas comisiones se nombren en el departamento, facultad o universidad. Esta situación parece, en principio, un proceso para democratizar la universidad, aunque lo cierto es que la falta de preparación específica al respecto genera una estructura cada vez más compleja, más lenta, generadora de más conflictos y evidentemente menos efectiva.

h) La universidad es poco competitiva

La universidad española es poco competitiva (Cajide, 2004), lo que hace que se acomode fácilmente a las estructuras establecidas, de forma que no tiene necesidad de amoldarse a las rigurosas leyes del mercado. La

tendencia burócrata y colegial en la que se asienta la universidad la ha vinculado más a su dependencia o vinculación con la Administración que a la búsqueda de nuevas soluciones. Las estructuras y dinámicas organizativas no generan ningún proceso de cambio interno, pues la universidad es altamente acomodaticia. Los estudios de corte más empírico inciden en que debemos pasar de una universidad en la que el objetivo es el mantenimiento de los derechos adquiridos, a otra en la que se buscan las necesidades y demandas sociales como elemento de supervivencia. No hay diferenciación ni diversidad entre las universidades de un mismo territorio. Todos los centros ofrecen en grandes líneas la misma oferta.

i) La gestión se desarrolla de manera no profesional

La arraigada tradición de anteponer la presencia de los académicos en los órganos de toma de decisiones ha provocado que en la universidad española la gestión no haya sido llevada a cabo por profesionales cualificados en gestión, y haya quedado siempre a expensas de la representatividad de los profesores. El resultado son estructuras altamente complejas en sus procesos de gestión sin intervención de profesionales expertos, de forma que el propio profesorado, en algunos momentos de su carrera profesional, ejerce funciones directivas en alguno de los órganos unipersonales, aunque igualmente pasa con los colegiados (exceptuando el Consejo Social). Además, si se consigue una diferenciación en este ámbito estaríamos en disposición de asegurar mayores cotas de autonomía institucional (pues evitaríamos el control interno y el intervencionismo de carácter profesional), lo que aumentaría, a su vez, la libertad académica, puesto que la corporación de académicos se podría regir como un colectivo profesional mucho más independiente de los condicionantes institucionales de la universidad.

j) Resistencia a prácticas de gestión gerencialista

Lo que en otros contextos universitarios, como el británico, representa ya una dilatada experiencia, en España la aplicación gerencialista a la universidad es todavía incipiente. Esta perspectiva de la gestión supone aplicar estrategias de gestión desarrolladas en contextos organizativos vinculados al mercado. El nuevo gerencialismo se ha aplicado con éxito a instituciones universitarias, dando importantes y significativos resultados. Actualmente, las instituciones universitarias, ante el nuevo entorno, están desarrollando nuevas formas de gestión que tratan de conjugar la necesi-

ria utilización de modelos empresariales de gestión con el respeto a la especial idiosincrasia de las universidades.

4. MICROPOLÍTICA EN LA DINÁMICA UNIVERSITARIA: LA PERSPECTIVA DE LOS IMPLICADOS

Tras un análisis más teórico y analítico, vamos a describir cómo viven los diferentes colectivos universitarios las micropolíticas en los diferentes escenarios universitarios, especialmente en las reuniones de trabajo. Para ello vamos a recuperar parte de un trabajo anterior (Castro, 2011) que sintetiza las opiniones del profesorado, de los órganos unipersonales y de los expertos en gestión universitaria sobre los mecanismos de control y escenarios informales. Como el trabajo que referenciamos era parte de una investigación, ilustraremos algunas ideas con fragmentos de entrevistas y aportaciones a los grupos de discusión.

Una de las manifestaciones de la micropolítica que se produce en centros y departamentos es el control que se ejerce sobre el poder, la toma de decisiones, el reparto de funciones y responsabilidades, de manera informal en los equipos de trabajo formales. Dentro de las propias unidades organizativas territoriales (centros y departamentos) se producen procesos de presión cuyo origen es de carácter colectivo (grupos de presión) y que responden a las dinámicas propias de la micropolítica institucional. Dichas dinámicas son fruto de las características estructurales de la universidad, como también hemos visto: control indirecto, libertad de autogestión personal, libertad de cátedra, socialización en pequeños grupos, etc. Otro rasgo muy destacado es la configuración de las estructuras universitarias, caracterizadas por la necesidad de representación de todos los colectivos, estamentos y categorías: todas estas variables ejercen verdaderos sistemas de control en la actuación de los directivos.

De forma unánime, tanto los académicos que ejercen un rol directivo como el PAS consideran que el rol de control que ejercen las Juntas y Consejos, así como otros órganos colegiados formalizados, es positivo y no resulta amenaza alguna para su desempeño. Es más, incluso les asignan cualidades tales como el apoyo, la supervisión o, incluso, la colaboración con la propia dirección de centros y departamentos. En cambio, los expertos consideran que en el contexto actual el papel que desempeñan los órganos colegiados supone un excesivo control sobre la labor de los mandos unipersonales.

«La mayoría de las decisiones, las más importantes, se acaban tomando en estos órganos [colegiados], realizándose de manera demo-

crítica en los órganos colegiados que corresponden. Incluso se podría decir que las pequeñas decisiones del día a día se acaban resolviendo siempre en grupo. Es la forma de hacer de la universidad.»

(ISABEL, administradora de centro)

En relación a las debilidades que se anotaban, eran por un lado relacionadas con la lentitud que adquirirían algunos procedimientos y, por tanto, con la necesidad de invertir mayor tiempo, la gran cantidad de reuniones que implica y, finalmente, la necesidad de explicar muy detalladamente los objetivos e intenciones ante todos los colegas.

«Todo depende también de cómo tú presentas las cosas ante el consejo. Tienes que llevar muy trabajados los temas.»

(TOMÁS, director de departamento)

«Es bueno, porque si eres un tirano que haces las cosas mal hay un grupo de profesores que te paran los pies, pero también es cierto que el consejo te quita tiempo y a veces tú ves las cosas muy claras y ellos sólo hacen que trabajes más lento. Hay que explicarlo todo con detalle y sobre todo llevarlo muy bien preparado; si llevas las cosas muy preparadas seguro que te las aprueban, pero si están un poco verdes lo más probable es que te las echen para atrás. Somos así de especiales los profesores. No me quejo porque yo hacía igual, nuestro espíritu de crítica es infinito.»

(ANDREA, directora de escuela universitaria)

«Pero todo tiene su problema: para tener ese soporte y apoyo de los órganos colegiados tienes primero que convocarlos, luego explicarles con claridad cuál es tu idea, etc. Es lento, pero si lo llevas preparado mejor. A veces, para decidir cualquier cosita necesitas mucho tiempo de conversaciones y diálogos con unos y otros. Pero en otras ocasiones no quieres, o no te atreves a dar un paso, sin tener que convocar a tu equipo o a la Junta.»

(ANNA, decana)

Parece ser, como se ha ido planteando anteriormente, que una de las variables que internamente coartan la capacidad de acción y autonomía de los órganos unipersonales son los grupos que se constituyen de forma habitual en el sistema de relaciones de los centros y departamentos (Castro, 2011).

Por otro lado, los directivos se posicionan muy favorablemente a estar apoyados por órganos colegiados. La explicación que se desprende de los datos distingue entre la naturaleza formal, explícita y democrática entre ambos tipos de agrupaciones. Las primeras responden de manera informal a grupos de presión, que se sustentan, según los propios cargos universitarios, en las relaciones informales de poder (económico o académico) y que ejercen presión como resultado de la falta de control directo que se da en toda la institución universitaria. Son agrupaciones sin estructura formal, que se producen por afinidad y socialización y que pretenden imponer unos intereses particulares frente a la opinión de la mayoría. En cambio, los órganos colegiados gozan de la autoridad que le confiere su naturaleza institucional, democrática y representativa. Por tanto, la participación de los órganos colegiados por medio de diferentes mecanismos parece ser considerada como un ejercicio de apertura, colaboración, etc.

Mientras tanto, si la presión viene focalizada a través de los grupos de presión internos se considera como una ingerencia y un atentado a su autonomía. Este planteamiento no hace más que confirmar algunas de las hipótesis que hemos venido trabajando a lo largo de todo este trabajo; los académicos se decantan por un sistema de gestión institucional altamente representativo y muy participativo, mientras que rechazan las diferentes formas de presión o control en cualquiera de sus manifestaciones informales.

«No sé si están para hacerlo, pero que subjetivamente lo hacen, sí. En mi caso concreto, yo dejé el decanato porque tenía excesiva presión [...]. Una cosa parecida pasa en las agrupaciones dentro de los departamentos, que tratan de controlar mucho la actividad que ejercen los directores de departamento. No sabría decirte si esto es muy bueno o es muy malo. Para unas cosas es bueno y para otras no. Cuando aparece el tema individual que se sobrepone al tema institucional, o el tema de grupos que acaba superponiéndose sobre los intereses colectivos, se puede hacer mucha demagogia; [entonces] acaban predominando intereses personales o intereses de un grupo sobre intereses generales.»

(AURELIO, decano)

La dimensión formal e informal en el estudio de las instituciones universitarias es indisociable y permanente. Por más que lo intentemos, siempre existe un espacio para las relaciones informales, por lo que intentar evitarlas supone un esfuerzo estéril. Los gestores institucionales deberían orientar sus esfuerzos en plantear unas estructuras y relaciones formales

lo más próximas a la realidad institucional, para evitar que la discrepancia entre lo que se dice hacer y lo que finalmente se hace sea mínima. Es imposible formalizar, normativizar y explicitar todos los escenarios de la vida institucional.

La perspectiva de cooperación altamente positiva entre órganos colegiados y unipersonales no es bien valorada por los expertos entrevistados, que discrepan de forma unánime. Los motivos que se argumentan para tal posición son: la limitación de la capacidad ejecutiva y de decisión de la dirección, los riesgos de que en un contexto grupal se puedan anteponer los intereses de un sector frente a los de otro y, finalmente, una justificación conceptual, pues distinguen entre democracia y dirección.

«Desde mi punto de vista, en una sociedad que requiere una respuesta rápida a las nuevas necesidades que surgen, la existencia de órganos colegiados, sobre todo si son muy numerosos, lo que hace es dificultar la eficacia y la capacidad de respuesta al buen funcionamiento de la institución. Los órganos colegiados, en definitiva, ralentizan la toma de decisiones en una sociedad en la cual la toma de decisiones ha de ser una respuesta más inmediata, porque de lo contrario ya no llegas a tiempo, no nos hacen un gran favor.»

(JOSÉ, experto en gestión universitaria)

«Creo que aquí hay una confusión del concepto de democracia; es decir, yo estoy en contra de todos los sistemas de elección actual asamblearia para temas que no lo necesitan. Estamos gestionando cosas, y para ello no se utilizan asambleas en ningún lugar del mundo que funcione bien, excepto en la universidad, aunque no tenga nada que ver con la democracia. En los países donde las universidades funcionan bien los profesores participan activamente en la definición de la estrategia de la universidad, hay un claustro que se reúne un par de veces al año para establecer la estrategia de la universidad, pero luego eso se deja en manos de los gestores que lo hagan bien y si no lo hacen los tiran a la calle. Es decir, sí hay que rendir cuentas, pero no es lo mismo que gestionar. [...]

»Existe una frase extraída del rector de la Universidad de Ámsterdam, que decía que hemos pasado de una universidad en la que todos eran responsables de todo, a una universidad en la que cada uno es responsable de algo. Quien no cumpla con sus obligaciones que rinda cuentas y si toca que vaya a la cárcel. Es una barbaridad que para decidir tonterías se reúna a personas en un consejo de departamento.»

(MIGUEL ÁNGEL, experto en gestión universitaria)

De la opinión de los expertos se desprende una perspectiva que prima los criterios de eficacia y eficiencia por encima de la participación democrática, primada por los académicos que ejercen la dirección unipersonal. Los expertos denuncian la falta de capacidad de actuación de los directivos electos, y proponen dotarles de mayores competencias y funciones; para ello, desean limitar la capacidad de intervención de los órganos colegiados. Proponen que esta limitación de funciones de los órganos de representación y participación debe corregirse con sistemas de rendición de cuentas y evaluaciones públicas. Por tanto, su propuesta se basa en la necesidad de la máxima eficacia y eficiencia, combinada con la necesaria transparencia, al tratarse de recursos públicos.

El control, desde su perspectiva democrática, también se analiza en esta familia de códigos, aunque aparece siempre vinculado a la supervisión que ejercen los órganos colegiados. En las respuestas obtenidas con las entrevistas también se dan una serie de análisis y reflexiones que superan la complementariedad entre órganos colegiados y órganos unipersonales. Estos datos reflejan la dimensión más plural de la dirección: su perspectiva como práctica compartida. En la actualidad, los profesores que ejercen un cargo de gestión dibujan un estilo mayoritariamente democrático y participativo, que se aleja de planteamientos paternalistas y autoritarios más propios de épocas pasadas. Se trata de un estilo de dirección compartido y consensuado, en el que decanos y directores de escuela y departamento manifiestan que se hacen rodear de equipos de trabajo, comisiones, etc., para que colaboren en apoyo a su tarea directiva. Afirman que en la actualidad la dirección no puede ser un ejercicio individual, por lo que comparten con otros colegas afines los procesos de decisión y el establecimiento de metas y objetivos.

«Yo, en cambio, no estoy de acuerdo, porque hay maneras diferentes de ponerse en un cargo. En mi caso, yo no tenía intención de ser jefa de departamento y fue una propuesta que me hicieron y acepté con unas determinadas pautas, y no con la intención de mandar mucho ni de hacerlo todo a mi manera.»

(LUCÍA, jefa de departamento)

«Evidentemente, en la medida que hay grandes “personalidades” que quieren imponer directa o indirectamente su punto de vista, el director debe torear con vacas sagradas. Lo que es importante es la existencia de comisiones de departamento que ayuden al trabajo de dirección, porque entonces te sientes más apoyado.»

(JAVIER, director de departamento)

CONCLUSIONES

Las relaciones informales, sustrato de la micropolítica institucional, son un fenómeno natural de cualquier organización y se presentan de forma inseparable a la propia dimensión formal. Generalmente se circunscriben a situaciones de poder, influencia, apegos y desapegos personales, intereses y objetivos que pertenecen a una persona o un grupo y que no son, o no pueden ser, explicitados formalmente.

La vida universitaria es muy compleja, y no todo lo que acontece en ella es fruto de la formalización, la planificación y la intencionalidad explícita. Existen multitud de espacios donde las relaciones interpersonales, los grupos de influencia y las dinámicas implícitas dominan el escenario institucional: es la perspectiva informal, la micropolítica universitaria. Erradicar la dimensión informal es imposible, ya que ésta se desarrolla al amparo de la propia estructura formal y en función de las complejísimas relaciones interpersonales y grupales que se dan en los centros y departamentos universitarios. Los grupos de presión que existen en toda organización provocan que se conformen estructuras más o menos estables de tipo informal, espacios y formas oficiosas para la toma de decisiones y una mayor politización de la institución.

Algunas características del sistema universitario español, como por ejemplo el sistema de representación estamental, la dependencia de la Administración, la ausencia de sistemas de control externo y el control colegiado de los órganos unipersonales, abonan el terreno para la proliferación de micropolíticas.

Aparece una tendencia de propuestas de dirección plural y compartida, que están reduciendo tensiones y facilitando situaciones convivenciales y reuniones provechosas para la comunidad.

Cómo generar proyectos universitarios innovadores, ilusionantes y duraderos

4

MANUEL RIESCO GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN

El misterio es lo más hermoso que podemos sentir. Es la sensación fundamental, la cuna del arte y de la ciencia verdaderos. Quien no lo conoce, quien no puede asombrarse ni maravillarse, está muerto.

ALBERT EINSTEIN

A lo largo de su historia, la universidad ha realizado distintas funciones y tareas:

1. Recopilación del saber, actuando así de memoria social.
2. Educación, transmitiendo cultura y facilitando el desarrollo personal y profesional.
3. Investigación, descubriendo y formulando nuevas teorías.
4. Innovación, generando nuevos productos y transformando la sociedad.

En el ámbito europeo, la universidad tiene actualmente retos importantes, provenientes de una doble necesidad: adaptación a un mundo cambiante y globalizado y cristalización de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. La respuesta a estas demandas exige que, sin perder su identidad tradicional, refuerce dos dimensiones. La primera tiene que ver con la creación y difusión del conocimiento en conexión con otras organizaciones sociales; la segunda, con la implantación de una cultura que propicie la apertura y el cambio en todos sus niveles organizativos.

No obstante los rasgos universales aludidos, el perfil concreto de cada universidad es múltiple y complejo (Morin, 1999). Unas destacan y son más hábiles en docencia, otras en investigación y las menos en innovación; las primeras están más preocupadas en mantener la cultura y el conocimiento adquiridos y las demás en fomentar el cambio social.

En Estados Unidos, aproximadamente un 17 por 100 de los proyectos innovadores son exitosos. El otro 83 por 100 no cumplieron sus objetivos iniciales (plazo, costo, calidad, satisfacción del cliente) o no se llevaron a cabo, originando pérdidas superiores a los 80.000 millones de dólares anuales (Lledó y Rivarola, 2007). ¿Por qué unos llegan a buen puerto y otros se quedan en el camino? ¿Qué lugar ocupa la innovación educativa en este concierto?

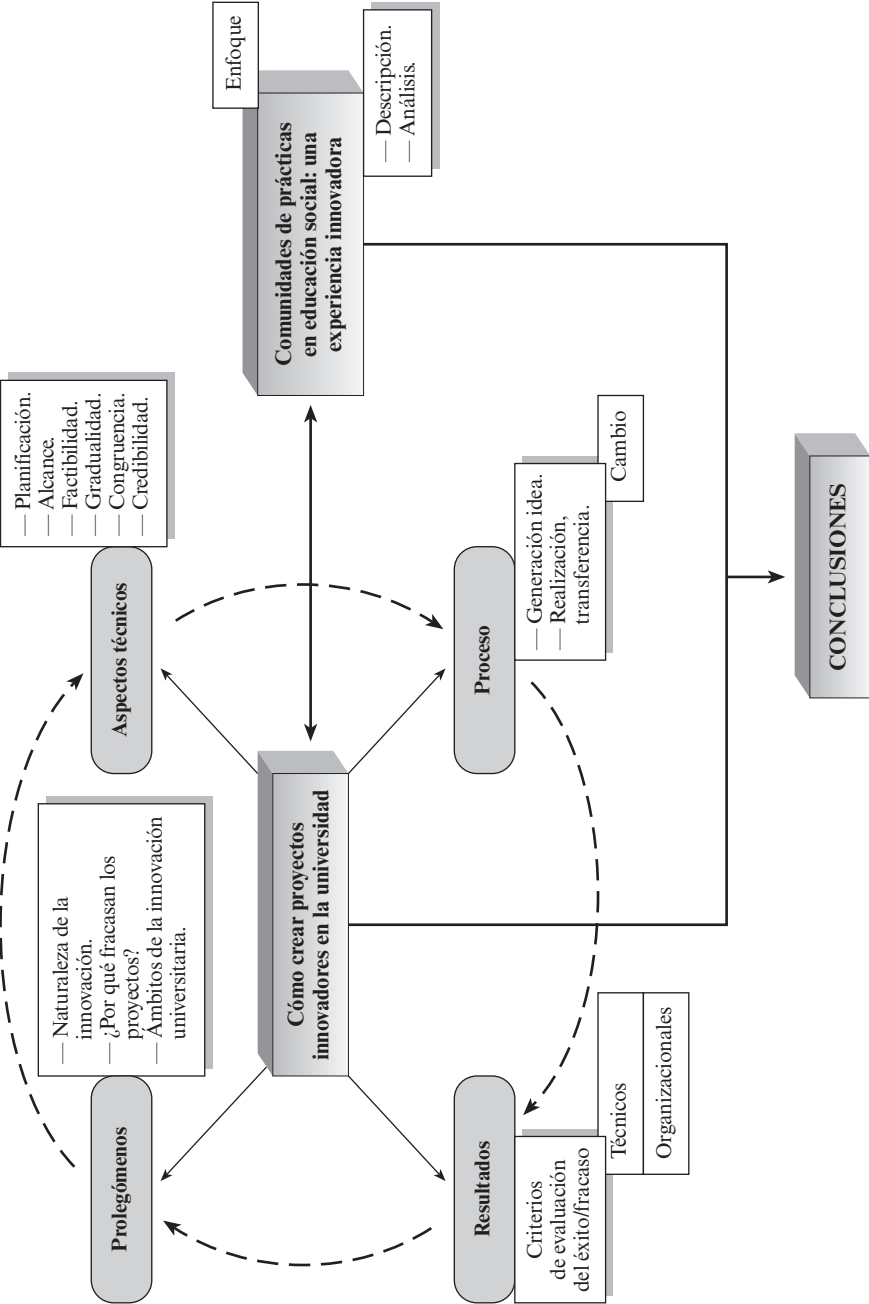
OBJETIVOS

En este capítulo se pretenden los siguientes objetivos:

- a) Analizar las condiciones organizacionales y técnicas de los proyectos educativos innovadores y exitosos.
- b) Definir los criterios de evaluación de un proyecto educativo innovador.
- c) Describir las fases de los proyectos de innovación educativa.
- d) Reflexionar sobre una experiencia de innovación universitaria en el ámbito de la Educación Social.

En primer lugar se hablará de la naturaleza de la innovación con una visión abierta y transdisciplinar, propia de cualquier sector, también del educativo; y se ofrecerán también algunos criterios para evaluar los proyectos de innovación. En la segunda parte se describirá una experiencia innovadora llevada a cabo en un espacio universitario y se darán pistas para que el lector saque sus conclusiones. Finalmente, se hará una breve reflexión sobre una doble dimensión de la innovación educativa.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. ORÍGENES Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

1.1. ¿Qué es eso llamado «innovación educativa»?

Según la RAE, la innovación consiste en:

1. Acción y efecto de innovar.
2. Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado.

Por «innovar» se entiende «introducir novedades en alguna cosa», «mudar o alterar las cosas». He aquí algunas aproximaciones a este concepto:

- La innovación organizacional consiste en la introducción intencional y aplicación en un rol, grupo u organización, de ideas, procesos, productos o procedimientos, diseñados para beneficiar perceptiblemente al individuo, al grupo, a la organización o a la sociedad en su conjunto (West y Farr, 1990).
- Generación y aplicación de nuevas ideas en las organizaciones (Kanter, 1988; Amabile, 1989; Findlay y Lumdsen, 1989).
- Cambios en los ámbitos organizacionales (Drucker, 1985; Kotter, 2005).
- La innovación está estrechamente ligada a la creatividad (De la Herrán, 2009), definida como «producción de lo nuevo y de ideas nuevas por un individuo o un pequeño grupo trabajando juntos» (Amabile, 1989: 126).

El concepto «innovación» es poliédrico. Puede aplicarse a ideas, productos, resultados, procesos, cultura, métodos pedagógicos, la organización total... Sobre cada uno de ellos existe amplia literatura.

La innovación está estrechamente ligada al cambio. No pocos cambios e innovaciones son fortuitos, fruto del azar, de circunstancias, del nacimiento o muerte de las organizaciones...; son las formas más simples de cambio institucional. En las siguientes páginas nos referiremos a la innovación «intencional» como creación de algo totalmente nuevo o como creación de algo nuevo a partir de lo ya existente.

La innovación educativa puede entenderse como toda acción planificada para producir un cambio de mejora en las instituciones educativas —cultura, estructura, políticas, metodologías, productos y procesos organizativos— (De la Torre, 1984; Tejada, 1988). Puede ser esporádica, tác-

tica-estratégica y sistémica. La primera se realiza a través de acciones ocasionales o aisladas (*serendipity*) de una persona o un grupo de personas; la segunda está ligada a las políticas estratégicas que apuestan por la innovación para sobrevivir y competir; la innovación sistémica caracteriza a las organizaciones que se definen a sí mismas como organizaciones innovadoras, es decir, aquellas que en sus genes llevan la impronta de crear, difundir y aplicar conocimiento de manera sistemática e intensiva. Se les ha llamado también organizaciones inteligentes, porque están continuamente aprendiendo y porque valoran el conocimiento como su activo intangible máspreciado (Riesco, 2006).

En el ámbito universitario, la innovación educativa se ha centrado particularmente en la enseñanza, el aprendizaje y el cambio cultural y organizacional (Jarvis, 2006). Cuando afecta a toda la organización, no sólo a las personas o al currículo, se habla de innovación institucional, la cual requiere un proceso de cambio global, dinámico y contextual (Gairín, 2009, pp. 24-25). Abundan estudios empíricos sobre los factores que la dificultan, generalmente vinculados a las políticas organizacionales y en estrecha relación con la toma de decisiones y los factores sociolaborales (Peterson y Herrington, 2005). Ha existido un creciente interés en investigar las condiciones estructurales y culturales que explican el cambio y el fracaso de los proyectos (Kezar, 2002; Obenchain, 2003); en conocer cómo aprenden las organizaciones y el papel que les corresponde a las personas en los procesos de cambio (Levine, 2001). En las últimas dos décadas han proliferado los proyectos en torno a la calidad. Recientemente, la convergencia europea en Educación Superior ha propiciado estudios sobre las demandas de nuevas competencias, nuevas formas de enseñar, aprender, relacionarse y comportarse. En un reciente trabajo de la Universidad Politécnica de Valencia (Tomás, 2010) se han querido poner de manifiesto las principales ideas y concepciones sobre la innovación en la universidad, la cultura organizacional que la propicia y los principales elementos a tener en cuenta en su estudio.

1.2. Las semillas de la innovación. La pregunta como protagonista

Las preguntas son las semillas de la innovación. Lo importante es seguir preguntando, decía Einstein. La historia de la humanidad puede leerse como un *continuum* de respuestas adecuadas a preguntas interesantes. Pero para preguntar es necesario ser curioso y acudir a las fuentes del conocimiento (Von Hippel, 1988), atisbar una oportunidad nueva, reco-

nocer que algo no se sabe y querer descubrirlo; en cierto modo, quien se interroga tiene alma de niño. A medida que nos hacemos mayores, disminuye el nivel general de fiscalización de las cosas y de las conductas. El tiempo y las acciones van distinguiendo con nitidez a las personalidades innovadoras e inquietas. Algo parecido sucede con las organizaciones sociales, también las educativas: en sus orígenes abundan las nuevas ideas y los proyectos, pero luego muchas se vuelven estables y reactivas, y otras se disuelven en la burocracia de lo cotidiano o en la entelequia de las modas política y correctamente innovadoras.

Las buenas preguntas suelen ser sencillas. Por ello, hacer una buena pregunta no es nada fácil ni tampoco es un patrimonio de los expertos. Se estima que el 67 por 100 de los productos innovadores provienen de las ideas de los usuarios (Von Piel, 1995).

En las organizaciones autosatisfechas, entre las que tienen un lugar destacado muchas universidades y claustros de profesores, las preguntas interesantes incomodan y son tachadas de impertinentes, bien por su simplicidad, bien porque acucian y suscitan respuestas comprometidas; unas unen, otras separan y todas cuestionan. Esta es la razón por la que muchas personas no preguntan («mejor es callar») y no pocas organizaciones se resisten a debatir sobre sus rutinas o a plantearse nuevos proyectos («siempre se ha hecho así», «estamos bien», «¿para qué cambiar?», «ya lo hemos revisado»). En estos casos es difícil que una pregunta germine en un proyecto innovador; aunque si tiene enjundia, tarde o temprano se abrirá camino allí o en otros suelos.

Hay ejemplos abundantes de innovaciones surgidas en contextos difíciles y adversos: teléfono, derechos humanos, los famosos *army test*, cohetes aeroespaciales, la imprenta, la Institución Libre de Enseñanza... En todos ellos subyace una inquietud, que dos grandes genios traducían así:

- «Para trabajar, tengo que tener el mundo en contra, porque si lo tengo todo a favor entonces todo se descompone» (Picasso).
- «La oportunidad aparece en medio de la dificultad» (A. Einstein).

Un exceso de bienestar y armonía no parecen ser un buen caldo de cultivo para las preguntas interesantes. Las ideas creativas e innovadoras suelen originarse en la mente de personas y organizaciones insatisfechas o preocupadas en aspectos simples o complejos de su vida cotidiana. A veces, estas soluciones llegan en un momento de casualidad o de iluminación; otras veces, después de años de ensayo y error. Cuentan que Arquímedes, reflexionando sobre si una corona era oro puro o estaba aleada con plata, de repente se dio cuenta —mientras se adentraba en los

baños públicos— que el oro, siendo más denso que la plata, desplazaría menos agua. En la excitación de su revelación, corrió a casa desnudo gritando: «¡Eureka!».

La clave en la gestión de las primeras fases de la innovación es hacer surgir una chispa que atraiga la atención de las personas. Las oportunidades que llevan a la innovación pueden apoyarse en incongruencias, discontinuidades, errores o necesidades. Esto exige visión y pensamiento caleidoscópico que propicie la fertilización cruzada, no pocas veces con ayuda del azar. «Tomar conciencia de la realidad y generar nuevos significados es un proceso de reinención y redescubrimiento, que surge cuando uno es capaz de generar una nueva visión y después sabe expresarla y la hace extensible a los demás» (Menchén, 2009, p. 98).

En los inicios de las iniciativas innovadoras siempre subyace una justificación (por qué), aunque no siempre se conozcan los alcances (para qué) ni cómo lograrlos (método), ni existan garantías de éxito (eficacia). En función de su justificación y finalidad, puede hablarse de cambios reactivos, cuya finalidad es la adaptación, cambios continuos, que pretenden la mejora constante, y cambios proactivos, cuyo destino último es la innovación (Riesco, 1999; Fullan, 1993).

1.3. Alcance del proyecto de innovación

El alcance y las tareas a realizar están limitados por lo que se ha denominado la restricción triple del proyecto: tiempo, recursos (monetarios, materiales y humanos) y calidad. Si no quiere enfrentarse al fracaso, el responsable del proyecto deberá conjugar racionalmente estos cuatro factores, de los cuales sólo tres podrán fijarse simultáneamente.



FUENTE: Lledó y Rivarola (2007).

Si el cliente o la demanda solicitan un determinado alcance de las tareas, unos criterios de calidad y unos plazos concretos, la variable de ajuste y de negociación será la cantidad de recursos necesarios para realizar el proyecto, incluyendo no sólo los monetarios, sino también los materiales y humanos.

Si las condiciones establecidas de antemano se refieren al tiempo, recursos disponibles y estándares de calidad, el responsable del proyecto sólo podrá negociar con el cliente la magnitud de su alcance para poder cumplir con los objetivos en tiempo, forma y presupuesto previstos. De manera semejante, si a uno o varios miembros del equipo se le fijan las horas de trabajo, el alcance de las tareas y la fecha de entrega, la variable de ajuste automática de esta persona será la calidad del trabajo. Finalmente, si el alcance, la calidad y los recursos disponibles están prefijados en las condiciones de la demanda, el factor tiempo será la variable de ajuste.

El costo de un proyecto de innovación debe contemplarse en las partidas presupuestarias y ser entendido como una inversión, no como un gasto. Esta visión riñe con las políticas de miras estrechas y a corto plazo, muy al uso en escenarios educativos. La diversificación financiera refuerza la autonomía y el ajuste del proyecto. Los cauces de financiación pueden provenir de varios ámbitos:

- Patrocinadores privados y apoyo de las administraciones públicas.
- Autofinanciación: participación directa de los implicados en el proyecto.
- Contraprestación de servicios a cambio de la financiación.
- Mecenazgo.
- Explotación de fondos propios de la organización para la obtención de recursos.

1.4. La ecología del proyecto de innovación

Para que las semillas de la innovación germinen y se desarrollen, necesitan un *humus* y un medioambiente adecuados. Kanter (1988), en su estudio sobre la historia de las innovaciones, muestra cómo la innovación es un fenómeno social ligado, de manera especial, a momentos históricos críticos. La segunda mitad del siglo XIX es uno de ellos. La Exposición Universal de 1851 en Londres marcó un hito en el desarrollo de la idea de Progreso, entendido éste como progreso material. El tren y la máquina de vapor se convierten en la bandera de los pueblos civilizados y de la

modernidad, de la confianza ilimitada en la imaginación del hombre y en su creciente poder sobre el mundo físico. Víctor Hugo anuncia una nueva época para el mundo en la que el hombre caminará libremente por un sendero glorioso, liberado de la cadena del pasado. Esta ilimitada euforia se extendió a todos los ámbitos sociales, también los educativos. Así nacieron y se estructuraron los sistemas nacionales de educación, seguidores de las ideas ilustradas y de las demandas sociales, y se experimentaron métodos pedagógicos innovadores. En esta época proliferaron en Inglaterra —y en menor grado en otras ciudades europeas— pequeños clubs o grupos científicos y literarios con un doble objetivo: fomentar la amistad y la ciencia (algo estrechamente relacionado con el movimiento actual sobre las «comunidades de prácticas»). La ciencia era un asunto de grupos de especialistas que trabajaban y eran apoyados por las universidades o instituciones académicas. Este movimiento dio sus frutos innovadores durante la primera mitad del siglo xx, de los cuales tenemos también muestras significativas en España.

En la actualidad, el mito del científico ermitaño se ha derrumbado, algo que ya dejó claro Kuhn (1962) en su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas*: los paradigmas son elaborados en el seno de una comunidad científica y no individualmente, teniendo validez histórica hasta que las anomalías los vuelven inaceptables.

En definitiva, el contexto cultural —condiciones estructurales, colectivas y sociales— determinan en gran manera la innovación, al permitir el flujo de información y conocimiento, al facilitar y potenciar las relaciones, apoyar la creatividad individual y colectiva y dotar de los recursos necesarios (Stalker, 1961). Un análisis de las condiciones donde han florecido las semillas de la innovación, tanto en el ámbito personal como en el organizacional, revelan la existencia de estos rasgos:

- Apertura intelectual, discusión, flexibilidad, retroalimentación y experimentación.
- Creatividad y el esfuerzo de conocimiento intensivo (De la Herrán, 2009; Cabrera, 2009)¹.
- Trabajo por proyectos en equipos transdisciplinares.

Las organizaciones innovadoras se distinguen por tener estructuras complejas que unen a las personas de muchas formas y las animan a hacer lo que se «debe hacer», mejor que confinarlas a que hagan lo que dice

¹ Cabrera (2009) hace una excelente síntesis de los distintos enfoques sobre creatividad en el ámbito educativo, con propuestas integradoras de gran interés.

la carta de su trabajo, su rutina, el formato de su sillón o su convenio colectivo.

A raíz de lo dicho, pueden distinguirse dos modelos de innovación en función de su perspectiva (Tomás, 2010, pp. 10-11). En el *Modelo técnico* (House, 1979), la creación y difusión del conocimiento innovador corresponde a expertos y se realiza en entornos específicos como universidades, centros de investigación e innovación, etc. Su traducción en el ámbito educativo soslaya la labor del profesorado y de la comunidad educativa en la construcción del conocimiento y en la gestión del cambio, minusvalorando la metodología investigación-acción (Elliot, 1981; Stenhouse, 1984; Kemmis, 1986; Freire, 1990; Hargreaves, 2002). En cambio, en el *Modelo colaborativo* (Hopkins, 1985) la innovación está estrechamente ligada a la corriente del desarrollo organizativo, que defiende la importancia de los contextos particulares, el trabajo colaborativo y en equipo en la construcción social del conocimiento, con una finalidad primordial de mejora.

1.5. Camino y gestión pedagógica de la innovación

Kanter (1988)² afirma que el proceso de innovación organizacional cruza límites, supera las líneas propias de una unidad, servicio, área o departamento, abarcando personas, procesos, sectores y productos. Para que las ideas innovadoras tomen cuerpo en un proyecto y se hagan realidad, deben ser comunicadas y «vendidas». Es necesario construir coaliciones y adquirir poder e influencia, medios, aliados potenciales y reales, de manera que el proyecto sea:

- Factible y reversible (permita a la organización volver a su estado primero si no se lleva a efecto), lo cual es un aspecto decisivo para conseguir el apoyo de la dirección.
- Divisible y gradual (desarrollado en fases o pasos).
- Familiar y compatible (consistente con las experiencias de éxito pasadas y compatible con las prácticas existentes).
- Congruente (de acuerdo a la dirección de la organización).
- Tenga credibilidad y «valor publicitario».

Podría pensarse que alguno de los requisitos mencionados es bastante conservador e impropio de un proyecto de innovación, que por naturale-

² Particularmente en este punto, nos sentimos deudores de este autor.

za conlleva cierto grado de riesgo e incertidumbre. Podría ser, sí, pero ello revela un grado de realismo y de sentido común elevado, cualidades que con frecuencia se obvian. Cuando esto sucede, las semillas de la innovación no germinan o, si lo hacen, se agostan pronto, aunque hay que reconocer que en la gestión de estos criterios existen grandes diferencias entre la universidad pública y la privada.

Además de un ambiente adecuado y cuidado, las ideas necesitan tiempo. Los paleontólogos y geólogos están familiarizados con lo que ellos llaman el *deep time*. Su unidad de tiempo viene dada por millones de años y no tienen prisa. En cambio, en el mundo moderno, con una excesiva dependencia del «presentismo» apoyado por las tecnologías, la pauta viene dada por cuartos de hora, minutos y segundos. El «foco de calidad» ha cambiado del *deep time* al *just in time*, situación poco propicia para la innovación significativa.

Respecto a la realización de la idea y producción de la innovación, muchas buenas ideas y proyectos fracasan porque no se atienden los aspectos psicosociales, el trabajo en equipo, la distribución de roles, la gestión de los límites, la continuidad y la disciplina. Tener un buen *gatekeeper* es fundamental en la gestión pedagógica de la innovación.

La transferencia o difusión del producto es la culminación del proceso, donde la creatividad aplicada a la innovación transforma la realidad (Menchén, 2009). Mientras que el diseño puede realizarse con escasos recursos, coaliciones modestas y actividad aislada de pequeños equipos, la puesta en práctica de la innovación es diferente. Si la creación es un proceso intensivo, la difusión es un proceso extensivo, que exige involucrar a muchas personas, realizar múltiples actividades y cambiar estructuras y patrones de comportamiento. Muchos proyectos fracasan porque no son lo suficientemente reconocidos como valiosos por parte de los beneficiarios. El éxito de la innovación requiere grandes dosis de ilusión y de compromiso. Esto se logra informando, sensibilizando, implicando a las personas desde el inicio y asignando responsabilidades.

Otros autores³ proponen distintos modelos, si bien más de tipo prescriptivo que comprensivo, sobre las fases del proceso de innovación. Escudero y González (1987) enumeran estas fases: planificación, diseminación, adaptación o adopción, aplicación y evaluación. Fullan (1990) las resume en iniciación, utilización y evaluación. Por su parte, Lewin (1951) describe las siguientes etapas en todo proceso de cambio cultural: descongelación, desplazamiento y recongelación.

³ Cfr.: De la Torre (1994); Fullan (1990); Rogers (2003); Hall y Hord (2006); Payne (1990).

2. EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

2.1. Efectos y destino de la innovación

Los resultados del proceso de innovación son con frecuencia inciertos e impredecibles. No todo esfuerzo innovador tiene éxito. La innovación no es aliada de las personas ni de las organizaciones en las que prima la seguridad como valor distintivo. Además, no todo lo novedoso es innovador y valioso, pues puede ser simplemente raro o distinto. El criterio de valoración de una innovación se resume en esta pregunta: «¿Qué valor añadido aporta?». Se trata de una cuestión tan elemental como importante, pero nada fácil de contestar en nuestros tiempos, en los que, por distintas razones, no se es capaz de distinguir lo anecdótico y lo trivial de lo sustantivo. Una cosa es innovar estilos y otra cambiar modas; los primeros permanecen, con sus modificaciones; las segundas se consumen y desaparecen⁴.

De la Torre (1998, p. 19) recuerda que «debemos huir del cambio por el cambio, hemos de evitar la innovación sin cambio. Es decir, aquella que sirve de trampolín o reconocimiento social de algunos agentes de innovación, pero que no llega a producir cambios significativos porque no se da implicación de las personas». Por ello es tan importante analizar la dimensión del impacto que toda innovación ha producido tanto en las personas como en el contexto, así, como lo esperado y lo inesperado. En esta misma línea, Escudero (1990) afirma que la eficacia de un proyecto de desarrollo institucional educativo se debe no sólo a la innovación y a la mejora, sino a su influjo sobre la capacidad organizativa y pedagógica sobre el propio centro y sobre los procesos de cambio y mejora. Ello requiere la autodirección de la institución y el liderazgo de personas clave que sepan aglutinar las necesidades sentidas con las respuestas adecuadas. Sólo así el impacto será significativo.

Las personas y las organizaciones que llevan a cabo procesos innovadores sufren también sus efectos. Entre la innovación y la emergencia de nuevas formas de organización social hay una estrecha relación, pero ¿de qué tipo? Una postura, seguida por gran parte de los científicos sociales americanos y expuesta de forma radical por Marx, defiende que el progreso, de manera especial el progreso técnico, está en la raíz de todo tipo de cambio y orden social. Desde otro punto de vista, defendido, entre otros,

⁴ Permítame el lector hacerle una pregunta: «¿Cómo distinguiría usted si una silla es una obra de arte o no?». Cuentan que en un museo había un gran número de personas observando con gran admiración unos zapatos manchados de blanco que estaban en mitad del pasillo. Cuál sería su asombro cuando, al cabo de unos minutos, llegó el escayolista con una escalera al hombro y se llevó sus zapatos.

por Durkheim (1987), se considera que el progreso es resultado de los cambios en las instituciones sociales: el crecimiento de la población no sólo produce nuevas necesidades, sino también mejoras, conocimiento y recursos necesarios para satisfacerlas. Aunque tiene sus fundamentos, esta controversia se parece a la del huevo y la gallina, puesto que el impacto es mutuo. La invención, más aún que la ciencia, es un fenómeno social, una actividad humana que sólo puede llevarse a cabo cuando se dan ciertas condiciones sociales, cuando el «inventor» o la organización innovadora habitan en un entorno que incita de alguna forma a trabajar en una línea concreta. Los avances tecnológicos reflejan no sólo la dinámica de la ciencia, sino también las formas de pensar, de sentir y de comportarse de la sociedad.

2.2. Factores críticos en el éxito o fracaso de los proyectos de innovación universitaria

Desde los conocidos lemas *one best way* y «todo americano puede comprar el coche que quiera, siempre que sea Ford, blanco o negro», las formas de trabajar, los resultados y los criterios de éxito de un proyecto de innovación han variado sustancialmente. Racionalización en los procesos, calidad en el producto, diferenciación, efectividad, satisfacción del cliente, eficacia, efectividad, eficiencia..., son algunos de los parámetros utilizados. En la actualidad, algunos destacan sobre el resto: calidad, satisfacción del cliente, plazos y presupuesto.

Es evidente que el éxito de un proyecto tiene mucho que ver con su diseño. Por ello, Edwards, González-Cruz y Gómez-Senent (2007) se preguntan en qué medida puede contribuir la «Ciencia del Proyecto» al diseño e implementación de proyectos asociados a la innovación educativa. Esta disciplina estudia cómo idear y realizar construcciones artificiales, sean materiales o inmateriales, e indagar por su interacción con los contextos sociotécnicos y culturales. ¿Puede hablarse con propiedad del diseño de los proyectos de innovación? ¿Pueden la cultura organizacional y la innovación educativa ser considerados como objetos artificiales, susceptibles de diseño? ¿En qué medida las aportaciones de la «Ciencia del Proyecto» pueden ser relevantes para el éxito de la innovación en la universidad y para comprender los cambios de cultura organizacional? Las autoras mencionadas reconocen una doble dificultad al valorar la bondad de los proyectos y las razones de su éxito o fracaso. La primera consiste en que la «Ciencia del Proyecto» es aún un campo abierto, no constituyendo todavía una ciencia consolidada tanto en el plano teórico como en el metodológico. La segunda indica que aunque existe una amplia y variada experiencia en la implementación de proyectos en el ámbito educa-

tivo, su estudio desde la perspectiva de la ciencia del diseño proyectual apenas ha sido tomada en cuenta. No obstante, en su Teoría de las seis dimensiones proponen criterios para evaluar un proyecto de innovación.

En la tabla siguiente se reseñan algunos factores importantes para el éxito o fracaso de los proyectos de innovación⁵. Podrían llamarse requisitos estructurales o condiciones organizacionales de un proyecto de innovación exitoso.

TABLA 4.1

Condiciones organizacionales de un proyecto de innovación exitoso

CONDICIONES ORGANIZACIONALES	
Factores de éxito	Factores obstaculizadores
Cultura institucional innovadora. Profesorado competente y comprometido con la mejora.	Cultura burocrática. Resistencia al cambio. Profesorado desmotivado.
Liderazgo con visión y capacidad de influencia para crear e integrar equipos.	Ausencia de liderazgo.
Gestión correcta de los cambios inherentes a la innovación.	Gestión deficiente del cambio.
Equipo directivo competente.	Desprofesionalización de los equipos directivos.
Relaciones estrechas entre la universidad y el ámbito laboral y productivo.	Instituciones cerradas en sí mismas.
Presupuestos con dotación de recursos a la innovación.	La innovación tiene poca o ninguna presencia en los presupuestos del centro. Se realiza esporádicamente y la adscripción de personas es voluntaria.
Estructuras organizativas reticulares, flexibles y funcionales.	Estructuras organizativas y de poder obsoletas y disfuncionales, excesivamente burocratizadas y cerradas.
Valoración y reconocimiento del talento y del compromiso de las personas.	Meritocracia y alianzas para construir grupos de poder cerrados.
La participación es una estrategia —no un fin— intencional que combina relaciones y tareas.	Organismos de participación políticamente correctos, pero ineficaces.

⁵ La síntesis es parcial, por lo que animamos al lector a que saque sus propias conclusiones. De especial interés son las aportaciones de Clark (1998).

Con respecto a las cualidades técnicas (diseño y gestión), en el siguiente cuadro aparecen algunos hallazgos empíricos relevantes.

TABLA 4.2

Requisitos técnicos de un proyecto de innovación exitoso

REQUISITOS TÉCNICOS	
Factores de éxito	Factores obstaculizadores
Definición clara de una visión-misión del proyecto.	Ausencia de visión.
Definición del alcance, objetivos claros, medibles y transferibles, establecimiento de tiempos, costos, calidad, recursos humanos, comunicación, riesgos, abastecimiento e integración total.	Deficiente planificación, objetivos o agendas irreales, al no comprender la «restricción triple»; no previsión de riesgos potenciales.
El coordinador posee visión de conjunto.	Visión parcial del proyecto e inadecuada selección de los participantes.
Capacidad de reajuste de la planificación durante el proceso de innovación.	Planificación excesivamente cerrada.
Administración eficiente.	Gestión ineficiente del proyecto: ausencia de control, no realización de informes periódicos, agendas ocultas.
Definición clara del rol del coordinador y de las tareas de los componentes del grupo.	El rol del coordinador o responsable no está bien definido.
El coordinador pierde la visión de conjunto, entreteniéndose en pequeños detalles.	Mecanismos de selección viciados y desprofesionalizados.
Involucración de los integrantes del equipo desde la fase de diseño.	No hacer partícipes en la planificación a las personas responsables de realizar las actividades.
Comunicación eficaz.	Problemas de comunicación y de coordinación del trabajo en equipo.

Para que un problema pueda reconvertirse y gestionarse como una ocasión propicia para innovar y cambiar, es preciso que haya personas con iniciativa, con alternativas, con cierto reconocimiento y ascendencia

entre los profesores, pues «lo más importante de una reforma no son los cambios externos, los cambios legales y de estructuras organizativas, sino los cambios internos; los cambios que se producen en las actitudes y comportamientos de las personas» (De la Torre et al., 1998, p. 9).

3. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

A continuación se presenta una iniciativa de innovación realizada en una universidad durante los años 2002-2007.

3.1. El marco de una iniciativa innovadora

Por diversos motivos, que no vamos a analizar aquí, las instituciones educativas son bastante reticentes a la innovación y a los cambios que ésta conlleva. Las universidades nacieron con unas funciones primarias de recopilación y transmisión del saber, tarea que han cumplido con decencia hasta el presente (Bernstein, 1990). Hoy deben seguir enseñando, evidentemente, pero, dada la profundidad y rapidez de los avances científicos y tecnológicos, gran parte de los conocimientos y formas de hacer se vuelven pronto obsoletos. Esta realidad está afectando a la naturaleza de las universidades, que deben organizarse y gestionarse como «organizaciones inteligentes» u «organizaciones que aprenden» (Bolívar, 2004; Gairín, 2009; Riesco, 2009).

Fue en este contexto de «organizaciones de aprendizaje» cuando en los años noventa surgió con fuerza en el ámbito de los negocios un nuevo concepto, que rápidamente tuvo adeptos: las «comunidades de aprendizaje», «comunidades de prácticas» o las «mejores prácticas». Este movimiento ha tenido sus defensores y sus detractores. Algunos dicen que no aporta nada nuevo o que es la penúltima moda. Nosotros creemos que es un esfuerzo más, una estrategia hasta cierto punto novedosa, que puede facilitar el aprendizaje de las personas y de las instituciones que quieren mejorar; por ello, al menos, debiera ser tenida en cuenta. Su propósito no es encontrar la solución perfecta, sino inquietar con nuevas ideas: todo acto creativo revelador tiene su origen en la mente de gente insatisfecha o preocupada en su vida cotidiana.

Wenger (1988), en su libro *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, muestra la evidencia, derivada de estudios socioló-

gicos, de que el aprendizaje y el conocimiento se producen a menudo en el seno de grupos sociales denominados «comunidades de prácticas». En estas comunidades, la *práctica* no es sólo algo funcional, sino un proceso por el cual se experimenta el mundo y éste adquiere sentido. El perfil de una comunidad de prácticas se constituye en torno a estos rasgos:

- a) Una visión compartida y un laboratorio para la imaginación.
- b) Un compromiso mutuo y voluntario para realizar la práctica y para compartir experiencias y conocimientos, el cual define la pertenencia a la comunidad.
- c) Una tarea conjunta negociada entre los miembros de la comunidad bajo la perspectiva de proceso (Kleiner y Roth, 1997, p. 11).
- d) Un lenguaje compartido: un repertorio de rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer las cosas, historias, gestos, símbolos, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado como suyos.
- e) Equipo interdisciplinar y multiniveles, donde tienen cabida los teóricos y pragmáticos.
- f) Autonomía funcional y organizativa, como requisito para la espontaneidad, entendida como una estrategia que favorece la creatividad.

Las TIC favorecen de manera significativa estas prácticas, pudiendo recrear, incluso en la situación de distancia física, las condiciones de la interacción *face to face*. Sin embargo, cuando la interacción está asociada a metas y proyectos de mejora, es necesario facilitar también el contacto físico entre comunidades y tipos más formales de agregación social, tales como equipos y grupos de trabajo. En las «mejores prácticas» se comparten experiencias y *know-how* sobre los secretos de iniciativas exitosas o de fracaso.

Estas prácticas tienen la virtud de que no son patrimonio de un área, departamento o universidad, y sus alcances pueden tener a la vez una dimensión universal y una aplicación particular, pues los resultados del aprendizaje pueden ser válidos y extrapolables. Sin embargo, aunque se hable de «las mejores prácticas», parece que no hay ninguna que sea la panacea en cualquier situación. Las «mejores» es un término contextual. Significa las mejores para cada uno —en el contexto de su trabajo o de negocio, de su cultura institucional, del uso que haga de la tecnología y las personas o de sus estrategias de competitividad—. No pocas veces las instituciones son reacias a difundir sus proyectos de éxito y, particularmente, los procesos que a ellos les han llevado, por temor a que sean

copiados, perdiendo así ventaja competitiva⁶. Pero la realidad muestra que el conocimiento valioso, de modo particular el conocimiento tácito, tiene una dimensión particular insoslayable (Riesco, 2006). He aquí algunas preguntas que pueden dar origen a este tipo de comunidades:

- ¿Cuál es la mejor forma de responder a las cuestiones que plantean los estudiantes y los profesores?
- ¿Cuál es el método más eficaz para favorecer el autoaprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo favorecer el gusto y la habilidad por la lectura?
- ¿Cómo ayudar a pensar?
- ¿Cómo responder a las cuestiones anteriores sin morir en el intento y, además, obtener beneficios personales y organizacionales?
- ¿Cómo difundir nuestra imagen, nuestra misión, nuestro proyecto y nuestros resultados?
- ¿Cuáles son las demandas educativas de la sociedad?

3.2. Comunidades de prácticas en Educación Social

En abril de 2002, el coordinador de los estudios de Educación Social propuso en una reunión de profesores la creación de grupos en torno al movimiento descrito arriba como «las mejores prácticas, y *justificaba* la idea de la siguiente manera:

- Ante el mayor protagonismo que va tomando la sociedad en su conjunto como agente educador —la «sociedad educadora»—, la universidad debe abrirse a la realidad social para adquirir conocimiento y saber transmitirlo de manera eficaz y adecuada a sus alumnos.
- Ante la relativa novedad de los estudios de Educación Social, se ve la necesidad de observar los campos de intervención en este ámbito para establecer una coherencia entre el lenguaje y la realidad, la teoría y la práctica, la enseñanza y el aprendizaje.
- Ante los continuos cambios sociales, en particular en el campo de la Educación Social, los profesores sentimos la necesidad de aprender continuamente. La universidad actual debe entenderse más como una organización de aprendizaje que como una organización de enseñanza, lo cual supone centrar nuestra actividad cotidiana y

⁶ «Copiaron todo lo que pudieron conseguir, pero no pudieron copiar mi mente» (R. Kipling).

los objetivos institucionales primordialmente en los intereses de los clientes internos y externos.

- Existe un caudal de conocimientos en los alumnos y AA.AA., redes sociales, ámbitos de prácticas, expertos e instituciones sociales, con los que se deberían estrechar los lazos para aprender todos juntos.
- La práctica de la intervención social es una fuente inmensa de conocimientos y, por tanto, de aprendizaje.

La propuesta

- Crear grupos de trabajo alrededor del movimiento «Comunidades de Prácticas» en Educación Social».
- Se trataría de hacer grupos voluntarios con autonomía propia, pero conectados en la filosofía y las metas, sobre algún tema relacionado con la educación social y que resultase de actualidad e interés social: por ejemplo, intervención social con drogodependientes, con personas mayores, con familias, educación intercultural, animación sociocultural...

Objetivos

- A corto plazo: investigar juntos, compartiendo conocimientos y experiencias para aprender, publicar y mejorar.
- A medio/largo plazo: mejorar la práctica docente, crear nuevo vínculos con otras organizaciones sociales u ofertar nuevos productos y servicios educativos, como cursos expertos, masters, etc.

Acciones: los grupos podrían realizar actividades de este tipo:

- Investigar y compartir las mejores prácticas en un campo concreto.
- Reflexionar y analizar los hallazgos a la luz de distintas teorías.
- Participar en foros y congresos externos.
- Diseñar e impartir cursos y seminarios en la universidad y en otros foros.
- Colaborar en cursos de formación con otras universidades y redes sociales de formación.
- Elaborar materiales educativos dirigidos a los profesionales de la acción.
- Difundir los resultados en revistas o libros.
- Establecer convenios y acuerdos con otras organizaciones.

Supuestos básicos

Asunción de los códigos de las buenas prácticas: apertura; compromiso mutuo y voluntario para realizar la práctica concreta, compartir experiencias y conocimientos; consenso de la tarea conjunta a realizar, y tensión por la investigación, la innovación y la mejora profesional y de la organización.

Las Comunidades de Prácticas se caracterizan por tener una visión compartida (un lenguaje, una finalidad y unos objetivos comunes) y un «laboratorio» de la imaginación. Por ejemplo, en el PARC —centro de investigación de Xerox— existe un equipo interdisciplinar formado por científicos, informáticos, físicos e ingenieros, complementados por antropólogos, lingüistas y psicólogos. Esta forma interdisciplinaria y colaborativa de investigar ha producido conocimientos relevantes sobre la naturaleza de la innovación, el aprendizaje organizativo y el diseño de nuevos productos.

Participantes

Se informó de la iniciativa, dejando abierta la posibilidad de participar a:

- Profesores de la universidad de cualquier especialidad.
- Alumnos.
- Exalumnos que estuviesen trabajando en alguno de los campos de intervención socioeducativa.
- Asociaciones y centros de prácticas de Educación Social.
- Plataformas y redes sociales de intervención socioeducativa.
- Expertos en los distintos ámbitos de educación social.
- Organizaciones sociales de reconocido prestigio nacional e internacional.

La iniciativa tuvo buena acogida. Se conformaron grupos heterogéneos (profesores, alumnos seleccionados, expertos y practicantes) e interdisciplinares, oscilando su tamaño entre 5 y 7 personas.

El desarrollo

Desde abril de 2002 hasta final del curso se formaron cuatro grupos, traspasando los límites del área de Educación Social e integrando diversas disciplinas y profesores. Los grupos fueron los siguientes:

- Educación intercultural.
- Familia y escuela.

- Toxicomanías.
- Animación sociocultural y educación permanente.

Cada grupo elaboró su proyecto, con el visto bueno de la alta dirección. Al frente de cada grupo se eligió a una persona. Como coordinador general de los grupos y representante de los mismos ante la dirección, se nombró al responsable de la iniciativa durante un año. Después los grupos fueron autónomos en su funcionamiento y actividad, con acceso directo con la dirección.

Durante el período 2002-2007 se llevaron a cabo numerosas acciones:

- Cursos y seminarios a los alumnos.
- Publicaciones en revistas.
- Participación y comunicaciones en congresos.
- Creación de una universidad de la experiencia, cuyo recorrido alcanzó dos años.
- Investigaciones en las áreas elegidas.
- Cursos de formación a profesores y en centros de formación especializada.
- Acuerdos de colaboración con instituciones públicas y privadas.
- Realización de «Ventana Abierta» (espacio de reflexión, dirigido a alumnos y profesores, en el que expertos en distintos ámbitos compartían conocimientos y experiencias durante el horario académico. En cuatro años se realizaron 57 sesiones.

Los grupos que tuvieron un mayor recorrido fueron los de Educación Intercultural y los de Educación Permanente, debido a su entusiasmo, su buen hacer y la existencia de demanda. Con los años han ido decayendo y en la actualidad ya no existen.

3.3. Lecciones aprendidas

La experiencia vivida, iluminada mediante la reflexión, nos permite hacer las siguientes consideraciones de manera sucinta y sugerente, alentando a que el lector haga las suyas:

- a) La iniciativa parece novedosa y con una visión valiosa de futuro.
- b) Un análisis de las condiciones organizacionales reveló que el perfil institucional mostraba una cultura bastante estable, con muy escasa apertura a la innovación, al cambio y al exterior, y unas estructuras burocráticas cerradas. La dirección no era profesional

y ejercía un liderazgo fuerte, lo que permitía relaciones muy personalistas, dificultando la participación ascendente y horizontal y permitiendo acciones basadas en la confianza mutua. No había tradición de trabajo en equipo. No existían presupuestos para la innovación y la investigación. Se valoraba mucho más el compromiso que la competencia y el talento.

- c) Sobre las condiciones técnicas del proyecto, hay que reseñar que estaba patente el alcance, y que presenta objetivos valiosos y tiempos definidos. No aparecerían los presupuestos ni la dotación de recursos. Las estrategias eran claras y adecuadas, con capacidad de reajuste y flexibilidad. La figura del coordinador aparecía bien definida, aunque no así las de los responsables de los equipos de trabajo, lo que dificultó el seguimiento y evaluación.
- d) La realización del proyecto se basó en el compromiso voluntario de un coordinador y de unos profesores. Se fomentó la participación del profesorado desde el inicio y se dio autonomía a los equipos de trabajo. El enfoque de las «Comunidades de Prácticas» parece pertinente. Se reportó periódicamente a la dirección del centro. Los mecanismos de selección de sus integrantes fueron adecuados. La comunicación dentro de cada equipo fue correcta, pero no así la comunicación entre los distintos grupos, entre éstos y la dirección.
- e) Los resultados fueron parcialmente satisfactorios por su limitación en el tiempo y por su alcance. Aunque se realizaron iniciativas interesantes, la meta última no se logró. Los grupos fueron decayendo por diversos motivos, que el lector puede deducir o sospechar a la luz de las páginas precedentes: hubo cambio de dirección, surgieron obstáculos culturales que dificultaban el desarrollo de los proyectos y exigían un cambio cultural, los responsables no se sintieron lo suficientemente reconocidos... En definitiva, el proyecto no se integró en los planes estratégicos de la universidad.
- f) Tanto las buenas como las malas prácticas pueden convertirse en experiencias de aprendizaje, siempre que medie la reflexión compartida.

CONCLUSIONES

Con base en las ideas expuestas en la primera parte del capítulo y en la descripción de la experiencia llevada a cabo en una universidad, podemos concluir que todo proceso de innovación significativo está estrecha-

mente ligado a las condiciones contextuales que lo facilitan o dificultan (*nivel macro*). A lo largo de estas páginas hemos destacado las siguientes:

- Cultura organizacional innovadora.
- Estrechas relaciones entre la universidad y la sociedad.
- Equipos directivos competentes, con capacidad de liderazgo eficaz y de integración de proyectos y personas.
- Disponibilidad de recursos financieros y humanos.
- Estructuras reticulares, funcionales y flexibles que faciliten la autonomía y el trabajo en equipo.
- Fidelización y valorización del talento de las personas.

Los proyectos exitosos se desenvuelven, además, en un segundo nivel *micro*, en el que personas y equipos concretos realizan las acciones pertinentes. Hay que subrayar:

- Un profesorado motivado por la mejora, el aprendizaje permanente y el desarrollo personal y organizacional.
- Un profesorado proactivo y curioso, con amplitud de miras y dispuesto al esfuerzo constante.
- Un profesorado con talento y con capacidad de trabajar en equipo.
- Un profesorado con capacidad de autocrítica y de aprender de las buenas y las malas prácticas.
- Un profesorado que combine cierta pericia con una visión y formación transdisciplinares.

Sólo cuando ambos niveles se conciertan y se integran, puede decirse que la innovación está incrustada (*embedded*) en la organización, y que una universidad es intensiva en conocimiento porque el aprendizaje permanente forma parte de sus políticas estratégicas. Es obvio que la innovación contiene mucho de esfuerzo, constancia, talento individual y creatividad. Pero si las actividades individuales no son apoyadas e integradas en un proyecto organizacional, su recorrido será más o menos breve y voluntarioso, pero poco consistente.

No obstante, para que los proyectos de innovación tengan un final feliz es necesaria una condición más: su correcta gestión. Una gestión eficaz conlleva, a su vez, dos exigencias:

a) Requisitos técnicos del proyecto de innovación:

- Definición clara de la misión y alcance del proyecto, explícita en unos objetivos claros, medibles y transferibles, en consonancia con las políticas y prioridades institucionales.

- Planificación gradual del proceso. Distribución del tiempo, tareas y actividades.
- Justificación económico-financiera.
- Estimación de riesgos potenciales y equilibrio de la «restricción triple».
- Selección de la estrategia adecuada.
- Capacidad de realizar ajustes durante el proceso.
- Realista, factible y reversible. Así tendrá credibilidad.

b) Gestión de los cambios consecuentes a la innovación. Toda innovación significativa acarrea cambios de distinto orden. Debido a los límites de espacio obvios, en estas páginas, aunque hemos dado algunas referencias, no nos hemos detenido en la gestión del cambio, un aspecto crucial en su éxito o fracaso. Esto es particularmente relevante en los cambios culturales y organizacionales. Otros aspectos reseñables son:

- Control del proceso y realización periódica de informes.
- Definición clara de los roles del coordinador del proyecto y de las tareas de los participantes.
- Visión de conjunto del coordinador, con capacidad de seleccionar e integrar en equipo a los miembros del proyecto.
- Comunicación eficaz y hacer partícipes a los integrantes, desde el inicio del proceso.

Las flores de la innovación pueden cultivarse y multiplicarse en los jardines de las organizaciones sobre la base de un modelo integrador, en organizaciones donde el ritmo de crecimiento de la innovación sea bien entendido y asumido. El crecimiento es una meta común para todos, trabajadores de base, expertos, directivos y también para las organizaciones. Si una organización no crece y se renueva, morirá, porque el talento de los trabajadores competentes y comprometidos buscará otras vías de supervivencia y de expansión. La clave del crecimiento sostenido y estable es la innovación tejida con las mimbres del conocimiento, del entusiasmo, de la emoción y de la experiencia.

Representación y participación de los estudiantes en la universidad. Cómo potenciar la participación y el asociacionismo

5

JAVIER LORENTE
IRENE MARTÍN

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades en 2007 (LOMLOU) dio un impulso a la participación estudiantil organizada, con el establecimiento de un marco normativo en el que se aspiraba a una mayor inclusión de los estudiantes en la toma de decisiones relativas a temas de política universitaria. A dicha ley siguió el desarrollo del Estatuto del Estudiante Universitario, publicado en el BOE el 31 de diciembre de 2010. Su capítulo VIII se dedica a la participación y la representación estudiantil y el capítulo XI al Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE), ya previsto en la ley. En este órgano están representados los estudiantes de todas las universidades españolas, independientemente del territorio y de que la universidad sea pública o privada. Se reunió por primera vez el 5 de abril de 2011. Nunca hasta ahora ha existido un canal institucional de representación tan potente, hasta el punto de que, si persiste la voluntad política, los estudiantes formarán parte del triángulo de la gobernanza de las universidades, junto con la Conferencia General de Política Universitaria y el Consejo de Universidades, como ya ocurre, *mutatis mutandis*, en otros países.

Este proceso de cambios institucionales coincide en nuestro país con los comienzos de la implantación del Plan Bolonia, en línea con las reformas que también se están produciendo en otros países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre los objetivos de estas últimas se encuentra la pretensión de que el estudiante pase a ser el protagonista de su formación, así como que asuma un papel más participativo en su universidad, como una de las formas de desarrollar y consolidar competencias ciudadanas. En España, las líneas estratégicas definidas por el gobierno saliente, que tenían como objetivo modernizar las universidades en el marco del EEES, incorporaron la participación de los estudiantes en

la universidad como una de las formas de desarrollar y consolidar competencias ciudadanas (Estrategia Universidad 2015, 2009). Este contexto ofrece una oportunidad única para utilizar las herramientas institucionales ya existentes y, en su caso, desarrollar otras nuevas que permitan corregir las carencias que existen en nuestras universidades, así como proponer ideas innovadoras que permitan continuar con el servicio de calidad que brindan las universidades públicas en España.

Muy poco se ha escrito sobre la participación política de los estudiantes en sus universidades. Este capítulo se apoya en un estudio que trata de aportar luz sobre una realidad que ha permanecido demasiado tiempo a la sombra, así como contribuir a la creación de una memoria acumulada —difícil, dada la naturaleza pasajera de los estudiantes por la universidad—, para saber de dónde viene y hacia dónde va la representación estudiantil. La creación del CEUNE y la implantación del EEES proporcionan un marco estratégico para la cohesión de la representación estudiantil. Este trabajo pretende aportar información sobre las características de la representación y la participación de los estudiantes universitarios en España.

A ello se suma, actualmente, el surgimiento de nuevos movimientos sociales de protesta, que aportan nuevas perspectivas y formas de participación que ya han encontrado eco, y posiblemente lo harán en el futuro, con una intensidad creciente en el ámbito universitario. De estos movimientos pueden surgir nuevas propuestas relativas a la participación y representación estudiantil que contribuyan a su fortalecimiento y renovación. Pero, al mismo tiempo, los mecanismos de representación y de participación de los estudiantes en la toma de decisiones se enfrentan también a la amenaza de su disminución, si logran imponerse los nuevos modelos de gobernanza de la universidad que se proponen cada vez con más ímpetu¹.

OBJETIVOS

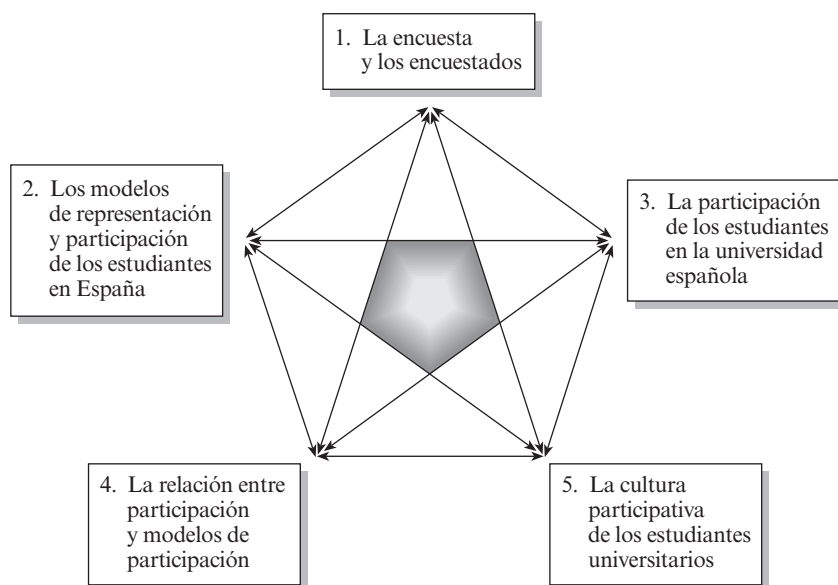
El principal objetivo de este trabajo radica en analizar si existe algún sistema de representación que fomente en mayor medida la participación de los estudiantes universitarios en las elecciones a representantes de es-

¹ Sirvan como ejemplo las recomendaciones del Comité de Expertos que evaluó la Estrategia Universidad 2015 en el sentido de reducir el tamaño del máximo órgano de decisión en la universidad, al mismo tiempo que propuso ampliar la presencia de actores externos a la misma (Tarrach et al., 2011, pp. 42, 46).

tudiantes y a Rector. Se trata, pues, de una primera aproximación al estudio de un problema de todos conocido: la escasa implicación de los estudiantes universitarios en la toma de decisiones en la universidad y, concretamente, en las elecciones universitarias. La universidad puede funcionar como una auténtica escuela de democracia y de ciudadanos (Martín, 2007: 121). Por eso, conocer cuáles son las actitudes de los estudiantes hacia los mecanismos de participación que están a su alcance, así como sus pautas de comportamiento en los mismos, no es sólo una forma de conocer el funcionamiento de la universidad en España, o de dar fe de los hábitos participativos de los jóvenes (o incluso de la sociedad en la que éstos se insertan y de la que aprenden), sino que supone también conocer una cultura política en formación que también puede llegar a influir en el desarrollo político de la sociedad española a medio plazo.

De forma más pormenorizada, nuestros objetivos son los siguientes. En primer lugar, queremos identificar los distintos mecanismos de representación estudiantil que existen en las universidades públicas españolas, así como el grado en que cada uno de ellos está presente. En segundo lugar, aspiramos a analizar las diferencias que pueden existir en cuanto a los niveles de participación de los estudiantes en las distintas universidades. En tercer lugar, en línea con nuestro objetivo principal, analizaremos la posible relación entre los distintos sistemas de representación y los diferentes niveles de participación en elecciones universitarias. Finalmente, a la luz de los resultados, plantearemos algunas propuestas acerca de cómo fomentar la participación de los estudiantes en las universidades españolas.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



Este trabajo se estructura de la siguiente forma. En primer lugar introduciremos el principal instrumento metodológico utilizado, consistente en una encuesta realizada a los representantes de las universidades públicas españolas en el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE). Con el fin de justificar la gran valía de esta fuente de información, presentaremos el perfil de los encuestados, a partir de algunos de los datos obtenidos. En un segundo apartado nos centraremos en los mecanismos institucionales de representación y participación existentes en las universidades públicas españolas. Distinguiremos entre tres modelos «puros» (delegación, asociativo y asambleario) y modelos mixtos de representación. Tras una breve descripción de las características de cada uno de los tres modelos «puros», analizaremos las percepciones que tienen los representantes de estudiantes encuestados acerca de las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. También trazaremos el paralelismo entre estos distintos sistemas de representación y los distintos modelos de democracia.

A continuación, presentaremos la situación actual con respecto a los niveles de participación de los estudiantes en las elecciones universitarias de dos tipos: aquellas en las que eligen a sus representantes y las elecciones a Rector. Una vez presentados los sistemas de representación estu-

diantil y los niveles de participación, buscaremos posibles relaciones entre ambos, con vistas a poder responder a la pregunta que guía este trabajo: ¿existe algún modelo de representación que sea más apto que otros para fomentar la participación de los estudiantes universitarios? Por último, antes de extraer conclusiones a partir de los datos analizados a modo de propuestas, haremos referencia a la implicación y participación política que caracteriza a los estudiantes universitarios fuera de la universidad, para compararlos con otros jóvenes de su edad, y así poner en un contexto más amplio lo que ocurre dentro de la misma.

1. LA ENCUESTA Y LOS ENCUESTADOS

Dada la escasez de literatura y de bases de datos sistemáticas sobre el tema que nos concierne, la metodología que sostiene gran parte de la información que se presenta aquí es de gran relevancia. Una parte importante del presente trabajo se basa en los resultados de una encuesta realizada a un representante estudiantil de cada una de las universidades públicas españolas. En este apartado se presentan los contenidos de la encuesta, así como de la muestra a la que le fue enviada y sus características².

1.1. La muestra y los contenidos de la encuesta

La población que se quiere estudiar a través de la encuesta está formada por las 47 universidades públicas que existen en España³. Con el objetivo de obtener información sobre los sistemas de representación y niveles de participación en las mismas, hemos recurrido a los representantes de cada una de ellas en el recientemente creado CEUNE⁴. La tasa de respues-

² Se adjunta la encuesta utilizada en el anexo final del capítulo.

³ Con la UNED las universidades públicas españolas son 48, pero consideramos que, dadas las características no presenciales y el tipo de alumnos de esta universidad, no es comparable a las demás a efectos de estudiar los mecanismos de representación y participación (INE).

⁴ Se siguió el procedimiento de enviar el cuestionario por correo electrónico a cada uno de estos representantes a principios de julio de 2011, y se hicieron llamadas de teléfono para quienes preferían contestarlo por esta vía. A quienes no se ha podido localizar de este modo se les envió dos recordatorios por correo electrónico. A fecha de 25 de julio se habían recibido 28 cuestionarios. Tras una segunda ronda de recordatorios, el número de cuestionarios recibidos aumentó a 36 en septiembre de 2011.

ta ha sido de un 76,5 por 100 (36 universidades)⁵. Las universidades representadas por los encuestados que han respondido engloban al 70 por 100 de la población estudiantil de las universidades públicas españolas⁶.

El cuestionario contenía un primer grupo de preguntas sobre la experiencia de los encuestados en cargos de representación. En un segundo y tercer grupos se preguntaba por los niveles de participación en las últimas elecciones celebradas en sus universidades —la tendencia observada, su valoración sobre dichos niveles y las razones a las que los atribuyen—, y por los modelos de representación: el adoptado en su universidad, el tiempo de vigencia del mismo, si saben cuál es sistema predominante en las universidades españolas, y las ventajas e inconvenientes que consideran que tienen los distintos modelos, incluido su impacto sobre los niveles de participación y su grado de politización. Un cuarto grupo de preguntas se refería a su edad, su titulación y el tiempo que llevan estudiando y su dedicación a las labores de representación. Un último grupo estaba encaminado a conocer la implicación (interés por la política y participación en asociaciones), la ideología y la socialización política (si en su entorno familiar se habla de política) de los representantes de estudiantes encuestados.

1.2. El perfil e implicación de los encuestados

Como ya se ha explicado, se ha encuestado a un representante de estudiantes por cada universidad, intentando que éstos fueran los miembros del CEUNE, puesto que a éstos se les presupone una mayor experiencia y conocimiento de los sistemas de representación en sus universidades⁷.

⁵ Están representadas en la muestra las universidades de Alcalá de Henares, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Barcelona, Burgos, Cádiz, Cantabria, Carlos III, Castilla-La Mancha, Córdoba, A Coruña, Girona, Granada, Jaén, Jaume I de Castellón, La Rioja, Las Palmas, León, Lleida, Málaga, Miguel Hernández de Elche, Murcia, Oviedo, Pablo de Olavide, País Vasco, Politécnica de Cataluña, Politécnica de Madrid, Politécnica de Valencia, Pompeu Fabra, Pública de Navarra, Rey Juan Carlos, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia (Est. General) y Vigo.

No están representadas en la muestra las universidades de Alicante, Almería, Complutense de Madrid, Extremadura, Huelva, Illes Balears, La Laguna, Politécnica de Cartagena, Rovira i Virgili de Tarragona, Valladolid y Zaragoza.

⁶ Esta cifra se ha calculado basándonos en el número de estudiantes de primer curso que accedieron a cada una de ellas durante el curso 2009-2010 (INE).

⁷ No son representantes del CEUNE los encuestados de cuatro de las universidades que han respondido, pero, en todo caso, ocupan puestos de responsabilidad cercanos al máximo representante de estudiantes.

Otra ventaja adicional que tiene el encuestar a estos representantes es que, por su participación en un órgano interuniversitario, es más probable que tengan información sobre cómo funcionan otros modelos de representación distintos al de la propia universidad, y de esta forma puedan compararlos críticamente. El objetivo de esta sección es:

- a) Conocer el perfil de los representantes del CEUNE.
- b) Conocer la experiencia de las personas que han informado sobre los sistemas de representación y los niveles de participación en cada una de las 36 universidades.

Es importante tener presente que lo que aquí se describe son los perfiles de estos representantes concretos, no siendo estos datos generalizables al conjunto de representantes de estudiantes de las universidades públicas españolas.

En cuanto a las características personales de los representantes (tabla 5.1), la media de edad de los encuestados fue de 22,8 años, siendo el tiempo medio que llevan estudiando de 4,9 años. Como se puede observar, por tanto, se trata de estudiantes con una amplia experiencia en la universidad. Pero, al mismo tiempo, es previsible que estén por poco tiempo más en ella, al cursar los últimos años de sus estudios. Se pone así de manifiesto un fenómeno ampliamente conocido, y que dificulta la transmisión de conocimientos y de buenas prácticas entre distintas generaciones de estudiantes: los representantes tienden a ocupar cargos de representación durante los últimos años de sus estudios, y durante pocos años. Dicha tendencia se intensifica si nos referimos a cargos de representación de un nivel mayor.

TABLA 5.1
Edad y años estudiando

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Edad	36	20	30	23,1	2,1
Años estudiando	34	2	11	4,9	2,2

Como dato curioso —aunque no permita sacar conclusiones claras del mismo, al poder producirse variaciones— está el que entre estos representantes domine el perfil de estudiante de Ciencias Sociales y Jurídicas (50 por 100), seguido por el del estudiante de Ingenierías (28 por 100) (tabla 5.2).

TABLA 5.2
Rama de titulación

	Frecuencia	Porcentaje válido
CC Sociales y Jurídicas	18	50
Ingenierías	10	28
CC Salud	5	14
Ciencias	2	5
Artes y Humanidades	1	3
Total	36	100

También hemos querido analizar su interés por la política, para así poder ver en qué medida puede existir una relación entre su implicación en la toma de decisiones dentro del ámbito universitario y su implicación con los asuntos públicos y políticos en general. Confirmamos que esta relación existe, puesto que a un 89 por 100 les interesa mucho o bastante la política (tabla 5.3). Muchos de ellos también se implican a través de asociaciones, tanto políticas como de otro tipo (tabla 5.4). La mayoría (56 por 100) pertenecen a alguna asociación, y un 22 por 100 de los encuestados pertenece a una asociación de carácter político. En el caso de muchos de ellos, este interés por los asuntos públicos es el resultado de la socialización familiar, ya que un 67 por 100 de ellos dice que en su casa/familia se habla de política con frecuencia (tabla 5.5).

La ideología de los representantes de estudiantes también ha sido analizada en la encuesta, con el fin de ver en qué medida son representativos de la sociedad en su conjunto (tabla 5.6). En una escala de 1 a 10, donde el 1 es la posición más cercana a la izquierda y el 10 la más cercana a la derecha, la media se ubica en el 4,5, lo que es una posición muy similar

TABLA 5.3
Interés por la política

	Frecuencia	Porcentaje válido
Mucho	19	53
Bastante	13	36
Poco	4	11
Nada	0	0
Total	36	100

TABLA 5.4
Pertenencia a asociaciones

	Frecuencia	Porcentaje válido
Asociación	20	56
Asociación política ⁸	8	22

TABLA 5.5
Se habla de política en su casa

	Frecuencia	Porcentaje válido
Mucho	11	31
Bastante	13	36
Poco	12	33
Nada	0	0
Total	36	100

TABLA 5.6
Ideología

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Ideología	31	1	8	4, 5	1,9

a la de la media de los españoles (Cordero y Martín, 2011). Si bien no se especifica dónde se ubica el centro exacto de la escala, estudios previos permiten afirmar que los encuestados entienden que éste se ubica en el 5, por lo que la media se ubica en una posición muy cercana al centro, si bien está ligeramente escorada hacia la izquierda.

Dejando atrás las actitudes políticas de los representantes, nos centraremos ahora en su experiencia en la universidad. La gran mayoría de los encuestados tiene amplia experiencia en diversos órganos de representación. La casi totalidad de ellos ha sido representante en Junta de Centro, de Claustro y/o de Consejo de Gobierno. El total de los encuestados ha ocupado, al menos, dos tipos de cargos, y un 75 por 100 ha pasado por cinco o más de estos cargos de representación en distintos niveles dentro

⁸ Estos datos se refieren al total de los encuestados, y no sólo a los que respondieron que pertenecían a una asociación.

de la universidad (figura 5.1 y tabla 5.7). Como media, dedican unas 22 horas por semana a actividades de representación (tabla 5.8).

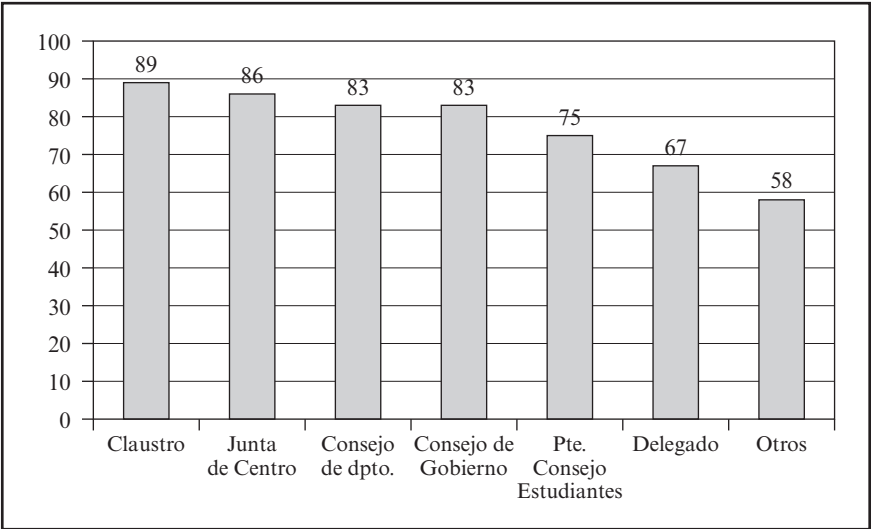


Figura 5.1.—Cargos que han ocupado los encuestados.

TABLA 5.7
Experiencia en distintos cargos

	Frecuencia	Porcentaje
2 cargos	1	3
3 cargos	3	8
4 cargos	5	14
5 cargos	8	22
6 cargos	9	25
7 cargos	4	11
8 cargos	6	17
Total	36	100

TABLA 5.8
Horas de dedicación a la semana

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Horas	36	0	60	22	16,2

Vemos, pues, que la información en la que se basa una gran parte de este estudio proviene de informantes altamente cualificados en labores de representación en distintos órganos de la universidad, y con un elevado nivel de dedicación a esta labor. También sabemos que se trata de estudiantes en sus últimos años de carrera, provenientes en su mayoría de carreras de Ciencias Sociales, aunque también están bien representadas las Ingenierías. En términos ideológicos, como media, son representativos del conjunto de la sociedad. No obstante, como indica su elevado interés por la política y su participación en asociaciones no universitarias, están más implicados social y políticamente que la media de los jóvenes españoles, y parece que esto no es independiente de la socialización familiar que han recibido.

2. LOS MODELOS DE REPRESENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN ESPAÑA

En las universidades públicas españolas existen tres modelos *puros* de representación: delegación, asociativo y asambleario. Además, existen también modelos que combinan unos y otros, a los que hemos llamado mixtos (tabla 5.9). Veamos, a grandes rasgos, cuáles son las principales características de cada uno de ellos.

TABLA 5.9

Tipos de representación estudiantil en las universidades españolas

Sistema de representación	Universidad	Número de universidades
Delegación	Alcalá de Henares, Burgos, Cantabria, Carlos III, Castilla-La Mancha, Córdoba, Girona, Granada, La Rioja, León, Miguel Hernández, Murcia, Oviedo, Pablo de Olavide, Las Palmas, Politécnica de Cataluña, Politécnica de Madrid, Politécnica de Valencia y Pública de Navarra	19
Asociativo	Autónoma de Madrid, Barcelona, Jaén, Málaga, Valencia y Vigo	6
Asambleario	Cádiz	1
Delegación-Asociaciones	Jaume I y Salamanca	2

TABLA 5.9. (continuación)

Sistema de representación	Universidad	Número de universidades
Delegación-Asamblea	Lleida y Sevilla	2
Asociativo-Asamblea	Coruña, Rey Juan Carlos y Santiago de Compostela	3
Delegación-Asociativo-Asamblea	Autónoma de Barcelona y Pompeu Fabra	2
Otros	País Vasco	1
Total		36

2.1. El modelo de delegación o de Consejo de Estudiantes

En el momento presente es el modelo más común en la geografía universitaria española. Surge a lo largo de los años ochenta y centra el peso de la representación en delegaciones por centro, que acaban desembocando en una gran delegación por universidad: el Consejo de Estudiantes o Delegación General⁹. Este sistema combina dos procesos electorales distintos para elegir a los representantes de estudiantes. A principio de curso se produce la elección a delegados y subdelegados de clase, en la que participan los estudiantes de cada grupo. La totalidad de estos representantes forman parte de la Delegación del centro en el que cursan sus estudios.

En un momento posterior se producen las elecciones a representantes de estudiantes en Claustro, Junta de Facultad y Consejos de Departamento. En este caso los candidatos pueden ser tanto delegados o subdelegados como, en algunos pocos casos, miembros de asociaciones o estudiantes que se presentan a título individual. En los modelos de delegación las asociaciones suelen ser de tipo cultural y deportivo, pero en muy pocos casos tienen como fin la política universitaria y la representación estudiantil. Los miembros de asociaciones pueden formar parte de una delegación o bien de un procedimiento electoral, o ser parte de una delegación por ser *representativas* por sus dimensiones o naturaleza. Todos ellos, de-

⁹ Usaremos indistintamente la terminología de Consejo de Estudiantes y Delegación General o Central.

legados, subdelegados, candidatos electos y miembros de asociaciones, forman parte de la Delegación del centro¹⁰.

A partir de las delegaciones de centro se forma el Pleno del Consejo de Estudiantes, que será el Máximo Órgano de Representación Estudiantil (conocido como MORE). Su composición varía mucho entre las distintas universidades, pero, en general, suele estar formado por:

- Representantes de estudiantes en Consejo de Gobierno (que son elegidos por los representantes de estudiantes en Claustro y entre los que no necesariamente están representados todos los centros).
- Uno (o varios) claustrales de cada delegación de centro.
- Dos (o más) miembros de cada delegación de centro, independientemente de cuál sea su condición o en qué proceso electoral haya sido elegido.
- En algunas universidades, miembros de asociaciones.

Es el Pleno quien elige al Presidente del Consejo o al Delegado General y a la directiva (Comisión Permanente) del Consejo de Estudiantes: vicepresidencia, secretaría, coordinadores, etc. El Presidente es el máximo representante de los estudiantes de su universidad y es interlocutor válido ante cualquier órgano interno o externo a la universidad. El Consejo de Estudiantes es una institución dotada de recursos y sede, y posee un sistema de rendición de cuentas de la directiva frente al Pleno.

2.2. El modelo asociativo

Es el más tradicional y la primera forma de representación estudiantil. Su origen se puede encontrar en los movimientos estudiantiles que surgen en los años cincuenta y que canalizarían una parte importante de la oposición política al régimen de Franco durante el final del franquismo (Maravall, 1978). Hasta que a finales de los ochenta y principios de los años noventa empezaron a institucionalizarse los primeros sistemas de Delegación, las asociaciones de estudiantes con una clara tendencia ideológica dominaban el ámbito de la representación estudiantil en las universidades españolas¹¹. Sin embargo, ha perdido paulatinamente su peso en las uni-

¹⁰ Aunque, por lo general, la existencia de un Consejo implica la existencia de un sistema de representación basado en delegados de curso, éste no es el caso de todas las universidades (por ejemplo, UPV/EHU).

¹¹ En la Universidad de Salamanca, por ejemplo, el Consejo de Delegaciones se constituye como órgano de representación de los estudiantes en 1992 (<http://conde-leusal.es/>, acceso el 28 de enero de 2012).

versidades españolas. De hecho, sólo ocho universidades de las 36 analizadas tienen un componente asociativo.

En estos casos, los delegados no juegan ningún papel en el sistema de representación de los estudiantes en los órganos de gobierno, sino que su función se ciñe a la gestión del desarrollo cotidiano de la docencia y cuestiones relacionadas, y a la interlocución entre el grupo y el profesor. En los sistemas de este tipo, al igual que en los sistemas de delegación, además de las elecciones a delegados existe un segundo proceso electoral en el que se elige a los representantes de estudiantes en los distintos órganos de toma de decisiones de departamentos, centro y universidad. La característica más importante es que se trata de un proceso electoral vehiculado por asociaciones (aunque se suelen permitir las agrupaciones de electores no asociativas, no son frecuentes). A ello contribuye el que los estatutos prevean un sistema electoral de listas bloqueadas, necesitadas de plataformas electorales potentes capaces de resaltar las siglas de la asociación, donde los integrantes de la lista no pueden ser votados a título individual.

En este sistema no hay una organización conjunta de la representación estudiantil de un centro, un campus, una provincia o una universidad, pues no existen instituciones diseñadas para coordinar la actuación de los representantes. La dotación de recursos no es específica para los órganos de representación, sino que se realiza a través de las asociaciones. Tampoco existe un máximo representante de todos los estudiantes o un coordinador, aunque se suele entender que los miembros del Consejo de Gobierno, al ser los representantes de más alto nivel, son los interlocutores más válidos ante otros órganos. Un refrendo de ello es que así lo entiende el Estatuto del Estudiante Universitario en su artículo 48.

2.3. El modelo asambleario

Surge en los años ochenta, ligado a las movilizaciones estudiantiles durante el proceso de adaptación de los estatutos de las universidades a la nueva LRU y más tarde a las protestas por la problemática de tasas, becas, pagos fraccionados y *numerus clausus* (Navarrete, 1995). Trata de establecer mecanismos de deliberación y participación directa de los estudiantes, para fijar su posición ante los órganos de gobierno de la universidad y evitar así la existencia de representantes y de jerarquías en la toma de decisiones. Las asambleas eligen portavoces y trasladan a través de ellos la posición de la asamblea como mandato imperativo. Es decir, que no existe margen de discrecionalidad por parte del representante asam-

bleario, sino que éste se limita a acatar un mandato. En los lugares en los que este modelo ha pervivido de forma más intensa —en Cataluña y Galicia, y especialmente en la Universidad Autónoma de Barcelona—, ha coexistido con el modelo asociativo.

El asambleario es un modelo con especial dificultad para existir, dado el marco legal vigente, que establece que la elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria en el Claustro Universitario, en las Juntas de Facultad o Escuela, y en los Consejos de Departamento, se realizará mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto [art. 13 Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU)]. Aun así, se pueden diferenciar dos situaciones: la existencia de mecanismos de participación asamblearios institucionalizados por la propia universidad y situaciones de semi-institucionalización. En el primer caso, la Asamblea funciona como si fuera una delegación, aunque con la lógica propia del sistema asambleario (apertura a todos los estudiantes y horizontalidad en la toma de decisiones); la universidad la reconoce como interlocutor válido, en representación de todos los estudiantes de un centro; los representantes de estudiantes son elegidos por la Asamblea. En el caso del modelo semi-institucionalizado la Asamblea no es reconocida como interlocutor en sí misma, pero de ella sale una agrupación de electores que después compete electoralmente con otras. Es en estos casos donde más coexiste con el modelo asociativo.

En otras universidades se camina hacia lo que algunos estudiosos interpretan como un nuevo paradigma, usando la deliberación y la asamblea como mecanismos, no *de* representación, sino *para* la representación. En estos casos, coexiste un sistema de delegación con estos procedimientos, de forma que los representantes están más vinculados a los criterios de la asamblea que en un sistema puro de delegación. No obstante, la relación con el criterio de la asamblea puede ser menos intensa, y la independencia de los representantes y su grado de discrecionalidad mayor que en un sistema asambleario. Estas situaciones mixtas están ganando un interés creciente, dada la creciente demanda por parte de algunos jóvenes de mayores espacios de participación directa.

2.4. Modelos de representación universitaria y modelos de democracia

Si nos fijamos en cada uno de estos tres sistemas, no es difícil trazar paralelismos con los distintos modelos de democracia, sobre los que la teoría política ha reflexionado con anterioridad (Held, 1993). Así, pode-

mos encontrar en el modelo de delegación reminiscencias del modelo elitista, en el modelo asociativo un reflejo del modelo pluralista y en el asambleario un acercamiento a la democracia directa participativa. Mientras que los dos primeros se centran en mecanismos propios de la democracia formal —la elección de representantes— y del modelo liberal —donde priman los intereses individuales frente a los colectivos—, el último intenta introducir aspectos de democracia material y del modelo republicano, atribuyendo a la democracia valores que van más allá de los procedimientos, donde los mecanismos de toma de decisiones aspiran a sacar a la luz y conformar una opinión colectiva.

Para el primer modelo —elitista, cuyo máximo exponente es Schumpeter (1942)—, el aspecto más importante reside en la elección de representantes, asumiendo que la democracia directa es imposible en sociedades de gran tamaño. La política es vista como una competición entre partidos y sus líderes por el apoyo de la opinión pública, que elegirá a los mejores (a menudo, los «expertos»). Es, por tanto, un modelo que enfatiza el liderazgo. En el segundo modelo —pluralista, cuyo principal representante es Robert Dahl (1971)— la atención recae, más que en los líderes, en las organizaciones intermediarias que representan a los distintos intereses presentes en la sociedad y articulan la opinión pública. La democracia consistirá en la formación de coaliciones cambiantes entre estos distintos grupos. Finalmente, el modelo participativo —distintas versiones del cual han sido desarrolladas, entre otros, por Benjamin Barber (1984) y por Jürgen Habermas (1994)— pone el énfasis en los propios ciudadanos y en la idoneidad de los mecanismos participativos y deliberativos para rebelar la voluntad del colectivo.

Cada uno de estos modelos parte de un supuesto acerca de lo relevante que la implicación política es y/o debiera ser para los ciudadanos (Martín y van Deth, 2007). Los modelos elitista y pluralista asumen que a los ciudadanos no les interesa dedicar su tiempo y esfuerzos a la toma de decisiones que rigen la comunidad, sino que prefieren delegar esta labor en expertos o en representantes de grupos a quienes eligen una vez cada cierto tiempo. En el caso del modelo participativo, en cambio, se parte de la idea de que los ciudadanos no rechazan la participación en la toma de decisiones, sino que las instituciones no la facilitan. Estos supuestos tienen también un reflejo normativo. Es decir, no sólo se asume que esta es la naturaleza humana, sino que se cree en la bondad o conveniencia de que así sea. En el modelo participativo está especialmente presente la idea de que, además, la práctica dentro de cada uno de estos sistemas acabará educando a los ciudadanos de acuerdo con el modelo de ciudadano del que empírica o normativamente se parte (por ejemplo, Habermas, 1994).

En este sentido, siguiendo con el paralelismo entre los modelos de democracia y los sistemas de representación estudiantil en la universidad, y entendiendo «política» como la participación en la toma de decisiones que regulan una colectividad, también cabría esperar distintos niveles y formas de participación asociadas a cada uno de ellos. Empezaremos por analizar si así lo perciben los propios representantes, para, más adelante, ver si es cierto que los sistemas más próximos al modelo asambleario fomentan más la participación y los más cercanos al modelo elitista menos.

2.5. Los modelos de representación vistos por los estudiantes universitarios

El éxito del modelo de delegación en España no ha escapado al debate sobre qué modelo es mejor en según qué aspecto. Una de las partes de la encuesta trataba de sondear la opinión y los argumentos a favor y en contra de cada uno de los modelos. En las tablas 5.10 a 5.12 se han recogido los pros y los contras más repetidos en las respuestas de los encuestados, agrupados por su grado de similitud. En las tablas aparecen dos datos que consideramos de relevancia. En primer lugar, se indica el número de argumentos a favor y en contra, para medir el grado de apoyo que tiene cada modelo en términos generales respecto al modelo en sí. Se indica, asimismo, la frecuencia de respuesta de los mismos argumentos a favor o en contra de los modelos. La repetición de argumentos indicaría un mayor consenso de cada pro y cada contra en cada modelo puro.

Como cautela previa, debemos ser conscientes de que el modelo de delegación es el predominante, lo que puede traducirse en un cierto sesgo en las respuestas de los representantes encuestados. Empezando por el sistema de delegación, puede apreciarse que la mayoría de los encuestados pone el énfasis en las ventajas que tienen los modelos de delegación y sus estructuras en el terreno organizativo (tabla 5.10).

Sin embargo, esta ventaja se opone a la inexistencia de mecanismos de participación *abierta* a todos los estudiantes. Las estructuras favorecen la eficacia en la representación, pero también la encorsetan. Además, se refleja la tendencia hacia el verticalismo, y la percepción de que se trata de una «carrera de representantes» para elegir al mejor. También es interesante que la mayoría de los representantes entiendan la apolitización como una ventaja de este sistema.

TABLA 5.10
Pros y contras del modelo de delegación

Pros	Total	Contras	Total
Organización y jerarquía.	14	Poca participación directa de los estudiantes.	11
Gobernabilidad, agilidad y eficiencia.	11	Modelo piramidal, oligárquico y elitista.	9
Cercanía con los estudiantes y sus problemas.	7	Falta de percepción de la universidad en conjunto.	3
Modelo más representativo.	5	Demasiado trabajo en pocos representantes.	3
Modelo más democrático.	5	Riesgo de profesionalización de los representantes.	2
Apartidismo y poca ideologización.	4	Poca representatividad.	2
Se garantiza la responsabilidad y rendición de cuentas.	4	Falta de mecanismos de control y responsabilidad.	2
	50		32

El análisis que hacen los encuestados del modelo asociativo (tabla 5.11) es radicalmente distinto al que hacen del modelo de delegación. Lo que más llama la atención es el acuerdo entre los encuestados: la mayoría achaca a este modelo un exceso de ideologización y una tendencia a reproducir las lógicas de los partidos políticos. Al contrario que en el caso de los modelos de delegación, existe una mayor concentración de las respuestas en torno a los contras, que, como vemos, casi duplican a los pros.

También está extendida la idea de que este modelo fomenta la división entre los estudiantes y la competencia y el conflicto entre las distintas asociaciones que abanderan intereses parciales que no representan el interés general. En definitiva, parece que es un modelo percibido por los encuestados como fundamentalmente negativo para la representación estudiantil.

TABLA 5.11

Pros y contras del modelo asociativo

Pros	Total	Contras	Total
Cohesión de los grupos de trabajo de asociaciones.	9	Ideologización y partidismo.	22
Mayor libertad de expresión e independencia.	3	Sectarismo, conflicto y división.	9
Mejor aceptación de las minorías y pluralidad.	3	Desestructuración y poca organización.	7
Horizontalidad.	2	No es representativo.	5
	17		43

TABLA 5.12

Pros y contras del modelo asambleario

Pros	Total	Contras	Total
Fomento de la participación.	12	Falta de organización, ejecutividad y gobernabilidad.	24
Apertura a todos los estudiantes en igualdad.	11	Poca representatividad.	4
Legitimidad democrática.	5	Dificultad de planificación a medio y largo plazo.	3
Mayor movilización e implicación.	4	Falta de responsabilidad clara.	3
Más cercanía con los estudiantes y sus problemas.	3	Dependencia de una alta participación.	3
Existencia de debate y deliberación.	2	Monopolización real de grupo en la asamblea frente a una apertura aparente.	1
	37		38

Sin lugar a dudas, la crítica más repetida es la inestabilidad organizativa que se da en un contexto asambleario, algo que supera, con mucho, los pros que se dan por los encuestados (tabla 5.12). En este caso, las frecuencias entre pros y contras se igualan en número. La apertura del espacio de debate y toma de decisiones a todos los estudiantes —y no sólo a los representantes—, junto con un fomento de una actitud participativa, son los principales argumentos a favor. Este equilibrio en las respuestas resulta de gran interés. El análisis de las percepciones de los representantes nos dice que el sistema más aceptado por la representación estudiantil en España es el modelo de delegación, que ya es el mayoritario. Pero, por otra parte, no parece haber un rechazo a la inclusión de mecanismos de apertura y de debate de tipo asambleario. Éstos no son vistos como incompatibles con el sistema de delegación, del que se predicen otras ventajas, como una mayor eficacia en la organizativa. En cambio, como hemos visto, el modelo asociativo sugiere más comentarios negativos que positivos. La razón principal de este rechazo parece basarse, principalmente, en que se percibe como un sistema que favorece la entrada de los partidos en la vida universitaria. Este rechazo a que la universidad reproduzca las divisiones políticas fuera de ella se ve confirmado con la clara mayoría de representantes (89 por 100), que creen que los partidos deberían mantenerse totalmente al margen de la universidad (tabla 5.13).

No obstante, aun percibiéndose como algo negativo la presencia de partidos en la universidad, el 51 por 100 afirma que, de facto, los partidos mantienen vínculos con los representantes «en la mayoría de los casos» (tabla 5.14). Existe, pues, una aparente contradicción entre el hecho de que el modelo mayoritario sea el de delegación y que goce de más apoyo por su menor politización y que, sin embargo, la politización aparezca en la mayoría de los casos y para todos los modelos. En otras palabras, no parece que, en la práctica, el modelo de delegación haya logrado la «apolitización» de la representación estudiantil.

TABLA 5.13

Los partidos deberían mantenerse totalmente al margen

	Frecuencia	Porcentaje válido
No	4	11
Sí	31	89
Total	35	100

TABLA 5.14

Los partidos mantienen vínculos con los representantes

	Frecuencia	Porcentaje válido
En pocos casos	3	9
En algunos sí, pero en la mayoría no	14	40
En la mayoría de los casos	18	51
Total	35	100

3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La participación electoral es sólo una de las posibles formas que los estudiantes tienen de participar en los asuntos de la universidad. Que las cifras de participación en elecciones universitarias sean altas o bajas no quiere decir necesariamente que los estudiantes sean muy o poco participativos en su universidad. Tampoco es un buen indicador de los niveles de participación política de los estudiantes universitarios en otros ámbitos, como más adelante veremos. No obstante, puesto que las elecciones son la forma más claramente institucionalizada de participación de los estudiantes en la universidad, y que a través de ellas se elige en todas las universidades a los miembros del Claustro, de las Juntas de Centro y de los Consejos de Departamento¹² y en muchas de ellas al Rector, los porcentajes de participación en elecciones universitarias no son un dato sin importancia.

Es sorprendente la ausencia de archivos on-line en las páginas web de las universidades sobre resultados de elecciones universitarias, tanto a Rector como a representantes de estudiantes. La información que aquí se presenta procede de los propios representantes y se refiere al conjunto de cada universidad. Asumiendo que en todas las universidades de las que tenemos información —menos la de Sevilla, que no ha sido tomada en cuenta en este cálculo¹³— emplean un sistema de elección directa del Rector, la media de participación en estas elecciones es del 13 por 100

¹² Así lo establece el artículo 13 de la LOMLOU.

¹³ En la Universidad de Sevilla es el Claustro el que elige al Rector, ya que la Ley Orgánica de Modificación de la LOU (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, BOE 13/04/2007) que modificó a la LOU de 2001 en este punto, permite elegir entre este sistema o la elección directa por parte de toda la comunidad universitaria. Por este motivo, el 71 por 100 de participación en este caso no es comparable con las tasas de participación en los casos de elección directa.

(tabla 5.15). La cifra en las elecciones a representantes de estudiantes es muy similar (19 por 100). Con los datos actuales de los que disponemos, las tasas de participación oscilan entre el 0,8 y el 30 por 100, en el caso de las elecciones a Rector, y entre el 2 y el 87 por 100, en el caso de las elecciones a representantes de estudiantes.

Predomina la sensación entre los encuestados de que la participación en las elecciones a representantes de estudiantes es baja (80 por 100), que sigue una tendencia irregular (57 por 100) —es decir, no se puede decir que haya ido aumentando ni que haya ido disminuyendo de forma clara— y que los niveles de participación varían bastante entre facultades y escuelas (89 por 100) (tablas 5.16 a 5.18).

La mayoría (86 por 100) de los encuestados atribuyen la baja participación a que a la mayoría de los estudiantes «les da igual» (figura 5.2). De ello se puede deducir que perciben tener poco margen de actuación para motivarles. No obstante, muchos también hacen una reflexión auto-crítica cuando señalan que «no han sabido llegar a los estudiantes» (61 por 100). Esta percepción está en consonancia con el resultado del esfuerzo de movilización llevado a cabo hace unos años en la Universidad de Cantabria, que logró elevar de forma considerable la participación en las elecciones universitarias (Urraca, 2004).

TABLA 5.15

Participación de estudiantes en elecciones a Rector y a representantes de estudiantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Elecciones Rector	26	0,8	30	13,3	9,1
Elecciones representantes de estudiantes	25	2,0	87	19,1	16,7

TABLA 5.16

Valoración niveles de participación en elecciones a representantes de estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy bajo	12	34
Bajo	16	46
Intermedio	4	11
Alto	3	9
Total	35	100

TABLA 5.17

*Tendencia de la participación en elecciones
a representantes de estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje válido
Al alza	10	29
A la baja	5	14
Irregular	20	57
Total	35	100

TABLA 5.18

*Homogeneidad en la participación en elecciones
a representantes de estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje válido
Similares	4	11
Varían	31	89
Total	35	100

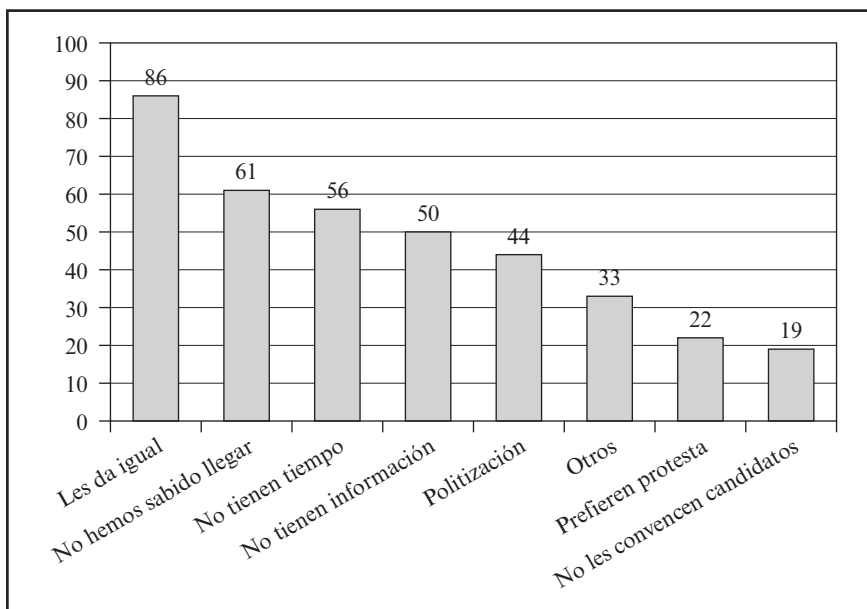


Figura 5.2.—Razones de la baja participación.

Otras opiniones menos extendidas, pero también compartidas por la mayoría, atribuyen la baja participación al poco tiempo que dejan los estudios para implicarse en la facultad (56 por 100), y a que los estudiantes no tienen suficiente información sobre las propuestas y sobre los candidatos (50 por 100).

4. LA RELACIÓN ENTRE PARTICIPACIÓN Y MODELOS DE PARTICIPACIÓN

Anteriormente hemos visto que algunos de los encuestados asociaban mayores dificultades para la participación de los estudiantes en el modelo de delegación, al cual contraponían, en este sentido, el modelo asambleario. Hemos querido analizar si, más allá de las percepciones, realmente existe relación entre modelos de representación y modelos de participación. Algo más de la mitad de los encuestados no considera que ninguno de los modelos de representación esté asociado a mayores tasas de participación de los estudiantes que los otros (tabla 5.19). No obstante, entre quienes sí identifican uno de los modelos como más proclive a fomentar la participación en elecciones, el sugerido por un mayor número de encuestados es el modelo asambleario. El dato es coherente con los pros que los encuestados ven en este tipo de modelo. Sin embargo, este dato llama la atención, puesto que es el modelo que, en principio, menos apuesta por la participación electoral y más por la participación directa de los estudiantes en asambleas. Sin embargo, como ya hemos comentado, no necesariamente es incompatible con un sistema representativo.

Otra forma de analizar este fenómeno consiste en comprobar si existe alguna relación entre modelos de representación y los niveles de participación en los distintos tipos de elecciones (figuras 5.3 y 5.4). En las elec-

TABLA 5.19

La percepción de la relación entre modelos de representación y participación en elecciones universitarias

	Frecuencia	Porcentaje válido
Ninguna fomenta	20	55
Delegación	5	14
Asociativo	5	14
Asambleario	6	17
Total	36	100

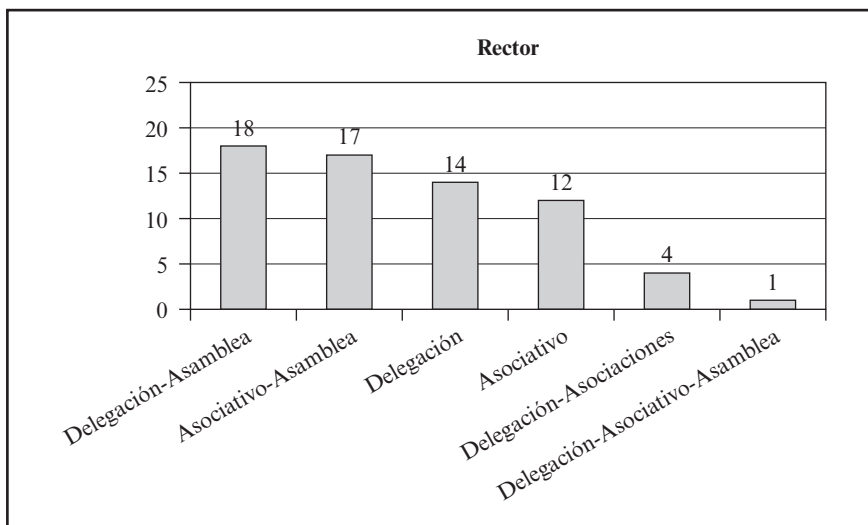


Figura 5.3.—Niveles de participación en elecciones a Rector en los distintos sistemas.

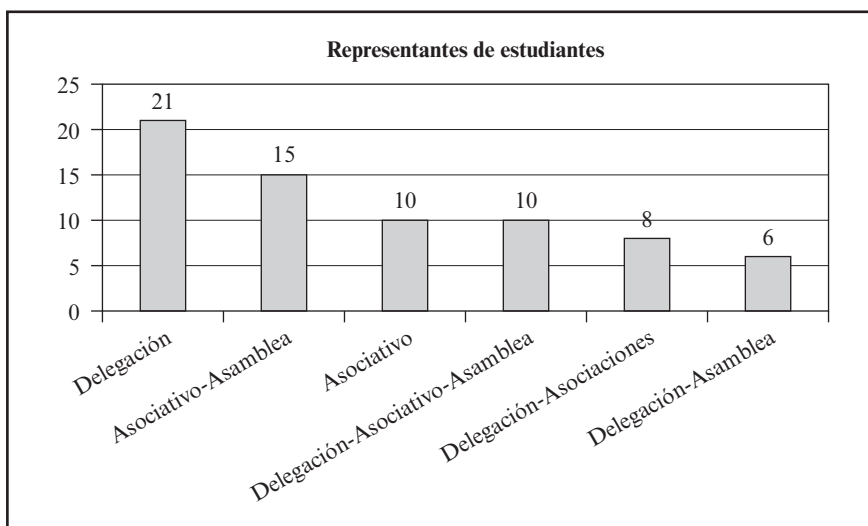


Figura 5.4.—Niveles de participación en elecciones a representantes de estudiantes en los distintos sistemas.

ciones a Rector vemos que los modelos donde se observan las cifras de participación más elevadas son los mixtos delegación-asambleario y asociativo-asambleario, mientras que en las elecciones a representantes son los modelos asociativo-asambleario y de delegación.

Lo primero que llama la atención es que los sistemas que aparecen vinculados a las tasas de participación más altas no son exactamente los mismos en los dos tipos de elecciones. A partir de este análisis se podría decir que el modelo asociativo-asambleario se ofrece como uno de los que más fomentan la participación en elecciones universitarias. Pero conviene ser cauto a la hora de extraer conclusiones en este sentido, y ello por varias razones. Por un lado, los porcentajes son muy ajustados e igualmente bajos. En segundo lugar, el número de universidades que han adoptado un sistema asociativo-asambleario son sólo tres, y dos de ellas gallegas, por lo que las mayores tasas de participación no son algo generalizable, sino que podrían deberse a peculiaridades de las universidades, de la región en cuestión o del contexto del momento.

5. LA CULTURA PARTICIPATIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Hasta aquí podría parecer que la cultura participativa de los estudiantes está caracterizada fundamentalmente por la pasividad. Así parecen indicarlo tanto las bajas tasas de participación electoral como la percepción que tienen los representantes encuestados. No obstante, creemos que esta impresión debe ser matizada en varios sentidos. Por un lado, sólo hemos analizado la participación electoral, no siendo ésta la única forma de intentar influir en los asuntos universitarios. Por otra parte, varios estudios relativamente recientes sobre el comportamiento político de los ciudadanos apuntan al efecto crucial que tiene la movilización por parte de partidos y otro tipo de organizaciones a la hora de fomentar dicha participación (Rosenstone y Hansen, 1993; Verba, Schlozman y Brady, 1995).

Ligada a la idea de movilización está la de la difusión de información sobre la existencia y funciones de los órganos de participación y representación. En el ámbito universitario —como ya hemos mencionado— esta idea se vio confirmada en la Universidad de Cantabria hace unos años (Urraca, 2004). Asimismo, en una encuesta realizada en la UAM en 2005 un 40 por 100 de los estudiantes decían no haber votado en las elecciones a representantes de estudiantes «porque no se habían enterado», siendo ésta, con diferencia, la respuesta más frecuente, y un 37 por 100 —de nuevo la respuesta más frecuente— decía que la información era la mejor vía para aumentar dicha participación (Martín, 2007, pp. 128-129). Esto nos lleva a pensar que, en palabras de Verba, Schlozman y Brady (1995), los estudiantes no participan «porque nadie se lo ha pedido», con inde-

pendencia de que pueda haber muchos casos de estudiantes reacios a participar aunque se lo pidieran.

Hemos visto que la participación en elecciones universitarias es muy baja. También, que la percepción dominante entre los representantes es que esta baja participación se debe a que «a muchos (estudiantes) les da igual» o a que está relacionado con un fenómeno generalizado de apatía o indiferencia que va más allá de la universidad. Pero, ¿es cierto que a los estudiantes universitarios les da igual, en general, los asuntos públicos? ¿Es cierto que son apáticos y tienden a no implicarse? Para responder a estas preguntas hemos querido analizar la cultura de implicación política de los estudiantes universitarios en comparación con otros jóvenes de su misma edad.

A la hora de abordar esta tarea, el primer obstáculo con el que nos hemos encontrado es que es muy difícil —prácticamente imposible— encontrar encuestas que nos permitan estudiar con un mínimo grado de detalle al sector de la población formado por los estudiantes universitarios. Tomando como referencia las encuestas del CIS (incluidas las encargadas por el INJUVE), comprobamos que la información que ofrecen nos impide identificar entre ellos a los jóvenes que están realizando estudios universitarios en el momento de ser encuestados. Esto es debido a que el CIS sólo ofrece información sobre «el nivel de estudios más alto que han terminado».

Contamos con una encuesta de febrero de 2006 (CIS2632)¹⁴ que nos permite afinar un poco más, aun cuando tampoco en ella se ofrece la información exacta que nos permita identificar de forma exacta a los estudiantes que están en ese momento cursando estudios en la universidad. En la tabla 5.20 se muestra el porcentaje de jóvenes que, a distintas edades, entre los 18 y los 27, dicen estar estudiando. Entre éstos debemos

TABLA 5.20

Porcentaje de jóvenes que están estudiando entre los 18 y los 27

Edad	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Estudiando (%)	70	62	55	52	41	36	31	24	19	13
Frecuencia	70	53	41	46	37	32	24	29	19	14

FUENTE: Elaboración propia a partir de CIS2632 (febrero, 2006).

¹⁴ Esta encuesta fue diseñada por Marta Fraile, Mariona Ferrer e Irene Martín, y contaba con una sobremuestra de jóvenes entre 18 y 34 años. Los datos han sido ponderados para poder analizar esta submuestra por separado.

seleccionar a nuestra población objetivo de estudio, siendo conscientes, sin embargo, de que «no son todos los que están».

Como se puede observar, a los 18 el porcentaje es mucho más elevado (70 por 100) que a otras edades. A partir de los 22 empieza a disminuir, y muy notablemente a partir de los 26, pasando de un 19 por 100 a los 25 a un 13 por 100 a los 26. Considerando que a los 18 muchos estudiantes pueden estar aún cursando bachillerato u otras enseñanzas no universitarias, en un primer paso hemos seleccionado a los jóvenes entre 19 y 25 años de edad. Entre ellos, hemos identificado como «estudiantes universitarios» a los que, además de estar estudiando, tienen pensado completar un nivel de estudios universitarios (tabla 5.21). Sólo de esta forma podemos diferenciar a los estudiantes universitarios de aquellos que, teniendo la misma edad, estén siguiendo otro tipo de estudios (por ejemplo, ciclos formativos de grado superior o enseñanzas de régimen especial), y que son un tercio del total (Ministerio de Educación, 2010)¹⁵. Estos dos grupos son los que compararemos en lo que se refiere a sus actitudes de implicación y participación en otros ámbitos¹⁶.

Como se puede observar en la tabla 5.22, los estudiantes universitarios tienen un nivel de interés por la política muy superior al de la media de jóvenes de su misma edad¹⁷. Un 46 por 100 de ellos dice interesarse mucho o bastante por la política, mientras que entre el resto de jóvenes de su edad sólo un 25 por 100 da la misma respuesta.

Asimismo, cuando se les pregunta por cuáles son las actitudes y comportamientos que entienden importantes a la hora de considerar a alguien como un buen ciudadano, creen es más importante votar en elecciones y adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico que el resto de jóvenes (tabla 5.23). Por último, participan activamente en mayor medida que el resto de sus coetáneos, especialmente cuando se trata de asistir a manifestaciones, pero también de otras formas como, por ejemplo, comprando ciertos productos deliberadamente por razones políticas, éticas o para favorecer el medio ambiente, firmando peticiones o poniéndose en contacto con políticos para expresarles sus opiniones (tabla 5.24).

¹⁵ Ésta es la razón por la que no hemos seleccionado encuestas más recientes como, por ejemplo, el Sondeo sobre la Juventud de octubre (núm. 2818) de 2009 encargado al CIS por el INJUVE.

¹⁶ El mencionado informe del Ministerio de Educación señala que, en 2008, la tasa de ingreso en estudios universitarios era de un 44 por 100, mientras que en ciclos de formación superior era de un 22 por 100. No obstante, las tasas de ingreso no son comparables con las cifras que aquí se presentan.

¹⁷ Sólo se muestran diferencias estadísticamente significativas. En los casos en los que algunas lo son y otras no, se señalan las primeras con un asterisco.

TABLA 5.21

Porcentaje de jóvenes que está estudiando entre los 19 y los 25

Edad	19	20	21	22	23	24	25	Total
Estudiando y aspiran a título universitario	28%	37%	29%	23%	22%	17%	18%	24%
Frecuencia	24	28	26	21	20	13	22	154
Resto de jóvenes	72%	63%	71%	77%	78%	83%	82%	76%
Frecuencia	62	47	63	69	70	65	99	475
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Frecuencia	86	75	89	90	90	78	121	629

TABLA 5.22

El interés por la política de los estudiantes universitarios

La política les interesa...	Universitarios	Resto	Total
Mucho/Bastante	46%	25%	30%
Frecuencia	70	118	188
Poco/Nada	54%	75%	70%
Frecuencia	82	356	438
Total	100%	100%	100%
Frecuencia	100%	100%	100%

TABLA 5.23

Consideran importante para ser un buen ciudadano (medias 0-10)

	Ser solidario	Votar*	No evadir impuestos	Participar en orgs.	Cumplir leyes	Postura crítica*
Universitarios	8,3	7,4	7,8	6,1	8,2	7,4
Frecuencia	152	154	150	149	153	146
Resto	8,2	6,6	7,5	6,1	8,1	6,8
Frecuencia	466	463	446	446	468	408
Total	8,2	6,8	7,6	6,1	8,2	7,0
Frecuencia	618	617	596	595	621	554

TABLA 5.24
Han participado en los últimos 12 meses en...

	Universitarios	Resto	Total
Manifestación	27%	20%	22%
Frecuencia	42	97	139
Consumo responsable	24%	16%	18%
Frecuencia	37	75	112
Petición	10%	2%	4%
Frecuencia	16	11	27
Contacto con políticos	7%	2%	3%
Frecuencia	11	11	22
Total	100%	100%	100%
Frecuencia	154	475	629

En definitiva, en absoluto podemos concluir que la indiferencia y la apatía sean características generalizables a los estudiantes universitarios. Por el contrario, nos encontramos ante un grupo de la población especialmente motivado y propenso a interesarse y a implicarse en los asuntos políticos públicos.

CONCLUSIONES

Los distintos modelos de representación estudiantil, al igual que los distintos modelos de democracia, presentan ventajas e inconvenientes. A pesar de la percepción de que unos favorecen la participación más claramente que otros, los datos no parecen confirmarlo. En principio, tendríamos a pensar que los modelos mixtos, en la medida en que ofrecen distintas vías de representación, podrían favorecer la participación de los estudiantes en las elecciones universitarias. Incluso cabría pensar en la existencia de un marco legal más flexible que permitiera la existencia de distintos modelos de representación según las necesidades o dinámicas —históricas o recientes— de cada centro o universidad. No obstante, es

evidente que los modelos de representación no lo son todo. Como ya han puesto de manifiesto estudios previos, la difusión de información y la movilización de los estudiantes parece ser clave para incentivar su participación (Urraca, 2004). En este sentido, un estudio más pormenorizado de las dinámicas internas de cada centro parece prometedor.

El proceso de cambio tanto institucional como social que afecta de forma directa a los jóvenes universitarios ofrece una «ventana de oportunidad» para cambiar inercias del pasado y corregir algunos aspectos del sistema —tanto político como educativo—, que se ha identificado que no funcionan. A menudo es durante estos momentos «excepcionales» cuando se siembran las bases que estructurarán los procesos durante períodos largos de tiempo, hasta la próxima ocasión. Una vez que se asientan las instituciones (nuevas o viejas), después de un período de cambio que afecta a distintos aspectos y sectores sociales, se produce un proceso natural hacia la inercia de lo consolidado en momentos de reforma (*path-dependency*) durante el cual el margen de maniobra es menor. Por ello, creemos que es preciso en estos momentos fomentar estudios específicos sobre la situación de la representación y participación estudiantil, problemas y formas de mejorarlos, así como el desarrollo de instrumentos de análisis adecuados (encuestas diseñadas al efecto, entre otros).

De este trabajo se deduce que la representación estudiantil hoy en día está en muy buenas manos, lo que plantea un futuro prometedor para el CEUNE. Pero, al mismo tiempo, se pone de manifiesto la ausencia de una memoria acumulada de los procesos de representación y participación que tiene lugar en la universidad, dada la temporalidad inevitable del ejercicio de esta labor por parte de los estudiantes. Por este motivo, se hace necesario desarrollar archivos y documentos que faciliten la transmisión de esta labor para generaciones futuras de estudiantes, así como el estudio de aspectos como el que hemos analizado en este trabajo. Esto es especialmente importante si se quieren estudiar las tendencias que sigue la participación estudiantil a lo largo del tiempo y sacar conclusiones válidas sobre cuáles son los factores que inciden en la participación de los estudiantes en la universidad.

ANEXO

Encuesta enviada a los representantes de estudiantes

Estudio sobre «Representación y participación de los estudiantes en la universidad»

Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.
 Universidad Autónoma de Madrid.
 Julio 2011.

Toda la información que se obtenga de estas encuestas será confidencial, sin que trascienda la identidad, ni la universidad, ni otros datos personales de los representantes que la contestan, y con total respeto a la Ley Orgánica de Protección de Datos (LO 15/1999). En el posterior estudio sólo aparecerán datos agregados, sin que pueda, en ningún caso, individualizarse e identificar a las personas que han contestado esta encuesta. Los resultados de la investigación estarán a disposición de los miembros del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado para un mejor conocimiento de la representación y la participación de los estudiantes universitarios españoles.

P1. Para empezar, nos gustaría saber qué puestos de representación has ocupado a lo largo de tu vida universitaria.

Nota: Por favor, indica con una cruz los puestos (1.^a columna), escribe en qué años los has ocupado (por ejemplo, 2009 o 2008-2010 o 2010-) (2.^a columna) y el número de meses (por ejemplo, si todo un curso académico: 12) (3.^a columna).

	¿Lo has ocupado? (marca con una x)	Periodo (año/s)	Número de meses
a) Delegado de clase	☐		
b) Representante de estudiantes en:			
b.1) Consejo de Departamento	☐		
b.2) Junta de Centro	☐		
b.3) Claustro	☐		
b.4) Consejo de Gobierno	☐		
b.5) Consejo Social	☐		

	¿Lo has ocupado? (marca con una x)	Período (año/s)	Número de meses
c) Presidente de Consejo de Estudiantes (o similar)			
d) Otros (por favor, especifica cuál/es):			
.....			

P2. ¿Cuáles han sido los porcentajes (%) medios de participación de los estudiantes en las últimas elecciones que han tenido lugar en tu universidad?

Nota: Por favor, escribe el porcentaje.

- a) Rector
- b) Representantes de estudiantes*

Las siguientes preguntas se refieren sólo a las elecciones a representantes de estudiantes...

P3. Si nos fijamos en el período 2001-2011, ¿dirías que la participación de los estudiantes en las elecciones a representantes de estudiantes ha seguido una tendencia...?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- | | |
|--------------------|--|
| a) Al alza | |
| b) A la baja | |
| c) Irregular | |

P4. ¿Dirías que la participación de los estudiantes en las últimas elecciones a representantes fueron similares en los distintos centros de tu universidad o que, por el contrario, las cifras de participación varían bastante de unos centros a otros?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- | | |
|--------------------------|--|
| a) Similares | |
| b) Varían bastante | |

P5. Con respecto a la participación media que acabas de referir en la P2.b, ¿te parece un nivel de participación...

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- | | | |
|---------------------|--------------------------|------------|
| a) Muy alto | ☐ | Pasar a P7 |
| b) Alto | ☐ | Pasar a P7 |
| c) Intermedio | ☐ | |
| d) Bajo | ☐ | |
| e) Muy bajo | ☐ | |

P6. ¿Cuáles dirías que son las causas de estos niveles de participación entre los estudiantes?

Nota: Por favor, indica con una cruz todas las respuestas que consideres adecuadas (1.^a columna) y ordénalas según su importancia, adjudicándoles un número (por ejemplo, a la más importante un 1, a la siguiente un 2...); si alguna no te parece importante no le pongas número (2.^a columna).

	¿Influye? (marca con una x)	Orden de importancia
a) A muchos les da igual	☐	
b) Los estudios dejan poco tiempo para implicarse en la facultad	☐	
c) No tienen suficiente información sobre los programas, candidatos, etc.	☐	
d) No les convencen las propuestas y/o candidatos	☐	
e) No hemos sabido llegar a los estudiantes..	☐	
f) Les interesan más otras formas de participación (modelo únicamente asambleario, encierros, protestas)	☐	
g) Consideran que reproducen las divisiones entre partidos políticos	☐	
h) Otra/s (¿cuál/es?	☐	

P7. ¿Qué sistema de representación de estudiantes hay en tu universidad?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta. Si se trata de un sistema mixto, puedes marcar con una cruz más de una opción.

- a) Delegación

--
- b) Asociativo

--
- c) Asambleario

--
- d) Otro (¿cuál? _____)

--

P8. ¿Desde cuándo existe el sistema actual de representación en tu universidad?

Nota: Escribe aquí el año: _____ (si se trata de un sistema mixto y el año no coincide para los dos sistemas, por favor, especificalo).

P9. ¿Sabes cuál es el modelo mayoritario en las universidades públicas españolas?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- a) Delegación

--
- b) Asociativo

--
- c) Asambleario

--
- d) Otro (¿cuál? _____)

--
- e) No conoces esta información

--

P10. ¿Cuáles dirías que son los puntos fuertes y los puntos débiles de cada uno de estos sistemas?

Nota: Redacta o pon palabras alusivas en la columna correspondiente.

	Puntos fuertes	Puntos débiles
a) Delegación		
b) Asociativo		
c) Asambleario		
d) Otro (¿cuál? _____)		

P11. ¿Crees que alguno de ellos fomenta más la participación de los estudiantes en las elecciones que otros?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- a) Sí (¿cuál _____?)

- b) No

P12. ¿Crees que los partidos políticos deberían mantenerse totalmente al margen de la representación de los estudiantes?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- a) Sí

- b) No

¿Por qué? _____

P13. Independientemente de tu respuesta a la pregunta anterior, ¿crees que existen vínculos —directos o indirectos— entre partidos políticos y representantes de estudiantes?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- a) En la mayor parte de los casos

- b) En algunos casos, pero en la mayoría no ...

- c) En pocos casos

- d) En ningún caso

¿Con qué partidos? _____

Y, ya para terminar, algunas preguntas sobre ti mismo y tu entorno...

P14. ¿Qué edad tienes?

Nota: Escribe aquí los años que tienes: _____

P15. ¿En qué año empezaste tus estudios universitarios?

Nota: Escribe aquí el año: _____

P16. ¿Qué estudios universitarios estás cursando?

Nota: indica titulación, curso y nivel.

--

P17. ¿Cuántas horas a la semana dedicas, como media, a tareas de representación estudiantil?

Nota: Escribe aquí el número de horas: _____

P18. ¿Cuánto dirías que te interesa la política?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| a) Mucho | ☐ |
| b) Bastante | ☐ |
| c) Poco | ☐ |
| d) Nada | ☐ |

P19. ¿Cuánto se habla de política en tu casa (en casa de tus padres)?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| a) Mucho | ☐ |
| b) Bastante | ☐ |
| c) Poco | ☐ |
| d) Nada | ☐ |

P20. A continuación hay una serie de casillas que van de izquierda (ideología de izquierdas) a derecha (ideología de derechas). ¿En qué casilla te ubicarías tú?

Nota: Por favor, indica con una cruz tu respuesta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

P21. ¿Participas en algún tipo de asociación fuera de la universidad?
¿Cuál y de qué tipo?

--

Fin de la encuesta.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

PARTE TERCERA

**Cambios en la planificación
universitaria**

Cómo elaborar proyectos pedagógicos compartidos en educación superior

6

MARIO MARTÍN BRIS
YOLANDA MUÑOZ MARTÍNEZ

INTRODUCCIÓN

Los nuevos modelos de formación en educación superior demandan una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje diferente, así como todo lo que tiene que ver con el diseño, desarrollo y evaluación de los estudios, ya sean de grado o posgrado, teniendo una especial importancia la coordinación del profesorado y el desarrollo de competencias, tanto genéricas como específicas, en los estudiantes. La metodología de enseñanza tiene un papel fundamental, como sabemos, en la adquisición de competencias, por lo que debe ser coherente en las distintas materias de una misma titulación, y por supuesto ofrecer la posibilidad de crecimiento, tanto a estudiantes como a profesores, a través de procesos de indagación e investigación que tengan como base la participación de los estudiantes.

Las nuevas generaciones, según la UNESCO, deberían estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos para la construcción del futuro, por lo que la educación superior debe afrontar el reto de la formación basada en competencias y la pertinencia de los planes de estudio, que deberían estar constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. De ahí que se haya seleccionado el Proyecto Tuning como relevante para este capítulo, ya que entre las competencias genéricas seleccionadas por el proyecto (González y Wagenaar, 2003) se encuentran la «preocupación por la calidad» y la «motivación de logro», a desarrollar desde la función docente universitaria, y que son uno de los objetivos que se pueden conseguir a través de los proyectos pedagógicos.

La modificación de los modelos de enseñanza-aprendizaje, en respuesta a las nuevas necesidades educativas que la sociedad del conocimiento demanda, requiere de proyectos pedagógicos conjuntos, que tengan como

base las nuevas tecnologías, y que a través de la práctica vayan enfrentándose a las teorías implícitas, hábitos y creencias que, por lo general, están profundamente arraigados sobre lo que es el conocimiento y aprender. Por ello, en este capítulo se presenta una experiencia que puede servir como ejemplo en esta línea.

OBJETIVOS

El capítulo pretende dar a conocer diferentes proyectos pedagógicos compartidos, así como las cuestiones que se deben tener en cuenta a la hora de ponerse en situación de llevar a cabo un proyecto de este tipo. Los ejemplos que se presentan no pretenden ser más que la prueba de que es posible llevar a cabo proyectos pedagógicos compartidos, tanto a nivel de institución como entre instituciones del mismo, o incluso de distintos países; no se pretende ofrecer «recetas» que, tal cual, se puedan poner en marcha en otras instituciones, sino dar a conocer diferentes prácticas que puedan servir de apoyo a otros profesionales para la puesta en marcha de sus propios proyectos, así como procesos de reflexión sobre las necesidades de cada institución, grupo, departamento, etc., como punto de partida para el diseño de propuestas que puedan ofrecer una respuesta a las mismas.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS: UNA OPORTUNIDAD PARA LA CREACIÓN DE PROGRAMAS PEDAGÓGICOS INTEGRADOS

Como consecuencia del proceso de adaptación de los estudios al espacio europeo de educación superior, en España la formación universitaria se encuentra en un momento de cambios, que fundamentalmente conllevan una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que plantea la necesidad de llevar a cabo reformas, tanto en los programas de formación como en las metodologías de enseñanza y en los procesos de evaluación, haciendo especial hincapié en la transversalidad y la coordinación, tanto de esos procesos como entre el profesorado, pasando de programas formativos basados en los contenidos a currículos basados en competencias.

Este proceso implica cambios en el papel que tanto docentes como estudiantes desempeñan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando mayor importancia a la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, y teniendo en cuenta la necesidad de que la formación teórica tenga una mirada más profunda hacia la práctica.

El proceso de diseño de las nuevas titulaciones de grado y postgrado puede constituirse como un proyecto pedagógico que permita al profesorado poner en marcha estrategias conjuntas para ofrecer calidad a lo que se hace. Como dicen Pallisera y otros (2010):

«Se abre así un proceso de trabajo que nunca hasta ahora había sido permitido a la universidad española, con un abanico enorme de posibilidades: la decisión del título, la orientación que se quiere dar a la titulación, la formulación de las competencias profesionales, el planteamiento y organización de los contenidos, el replanteamiento de metodologías y su orientación sin estar condicionados a un listado obligatorio de materias... Un proceso abierto y estimulante, pero nada fácil, porque implica un trabajo absolutamente nuevo en un contexto, el mundo universitario, donde las decisiones sobre las titulaciones hasta ahora habían sido muy limitadas y estaban condicionadas por otros parámetros (p. 3)».

El diseño de estos nuevos programas formativos de las asignaturas, que tienen su estructura básica en las «guías docentes», representa una oportunidad para la creación conjunta y coherente de programas que contemplen las competencias genéricas y específicas que se deben desarrollar en los estudiantes, en las distintas materias y a lo largo de los años que duren los estudios que están realizando. El diseño, puesta en marcha,

seguimiento y evaluación de estas guías docentes puede establecerse, si se superan los modelos más individualistas y centrados en un solo profesor, como espacios y tiempos idóneos para la creación de un proyecto pedagógico conjunto entre los profesores implicados, ya sea de la misma asignatura, titulación, facultad, etc. Podrá realizarse, pues, poniendo encima de la mesa buenas prácticas sobre enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, estableciendo metodologías y contenidos que hagan posible la adquisición de competencias que conviertan al actual estudiante en un futuro profesional competente.

1.1. El proyecto Tuning: un punto de partida basado en las competencias

Un ejemplo de proyecto pedagógico entre universidades es el Proyecto Tuning¹, desarrollado por cien universidades de los países integrantes de la Unión Europea, que trata de comprender y rediseñar los currículos a partir de puntos de referencia comunes, para poderlos comparar, con base en el respeto a su autonomía y a su diversidad.

El Proyecto define «competencia» como *una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos* (González y Wagenaar, 2003: 80). El Proyecto Tuning analizó las competencias básicas y específicas, teniendo en cuenta que las competencias generales son necesarias para actuar profesional, social y cognitivamente en la sociedad actual, y que deben ir acompañadas por otras competencias específicas que estén orientadas a profesionalizar cada área de estudio.

Una de las razones fundamentales para la creación del Proyecto Tuning fue la necesidad de implementar, a nivel de universidad, el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia. De esta forma, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) se configura como fundamental. El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas de cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclos, incidiendo sobre el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente (González y Wagenaar, 2003, p. 26).

El marco del proyecto Tuning se ha diseñado desde una metodología concebida para comprender y hacer comparables los programas de estu-

¹ Para saber más sobre dicho proyecto se puede consultar la página <http://www.unideusto.org/tuning/>

dio. De esta forma se han establecido grupos de trabajo por áreas de conocimiento entre los distintos países, y a la vez una estructura de consulta con organismos externos. Ello conforma toda una red para la recogida y el análisis de los datos, basada en la coordinación, que se configura como ejemplo de buenas prácticas a la hora de diseñar y llevar a cabo un proyecto pedagógico. A través del proyecto se han diseñado cinco ejes de acción para organizar los distintos debates en torno a:

- Las competencias genéricas.
- Las competencias específicas.
- El papel del ECTS.
- El papel de la mejora de la calidad en el proceso educativo.

Los objetivos del Proyecto, y que tienen que ver con la importancia de desarrollar proyectos pedagógicos conjuntos, son:

- Impulsar, a escala europea, un alto nivel de convergencia de la educación superior en siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, y estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo, expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.
- Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas, para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.

- Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas.

Los propios objetivos del proyecto representan las bases para crear otros proyectos pedagógicos conjuntos. De este modo, a la hora de afrontar un proyecto pedagógico compartido, ya sea en el nivel de Departamento, Facultad o Universidad, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

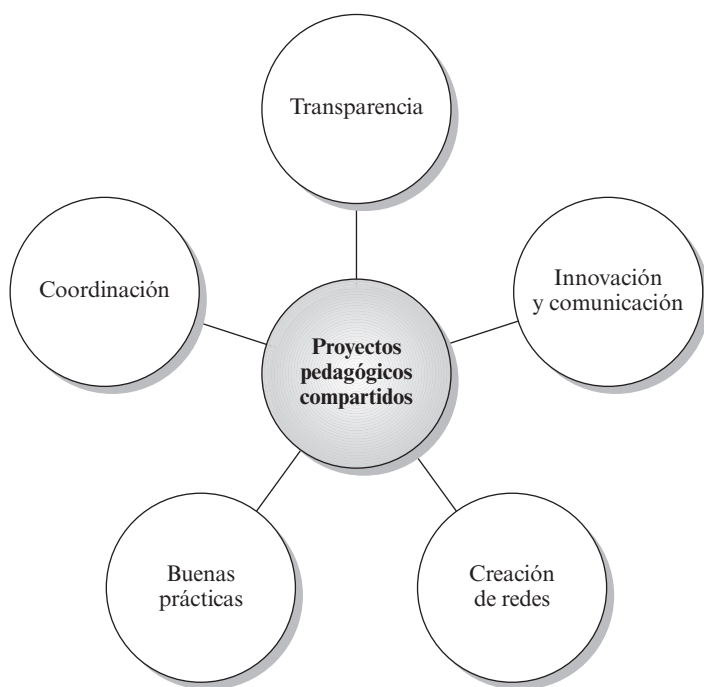


Figura 6.1.—Características de proyectos pedagógicos compartidos.

2. EL BLOG COMO PROYECTO PEDAGÓGICO COMPARTIDO: UN EJEMPLO PRÁCTICO

La experiencia que se presenta a continuación se llevó a cabo durante el curso 2010/2011 en la titulación de Grado de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, en la asignatura Organización de las Instituciones Educativas de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá.

Es un proyecto compartido entre dos profesoras de la titulación que imparten la asignatura y que nace de la idea de poder compartir un espacio y una tarea común, como es la creación, gestión y participación en el blog educativo de la asignatura². Ofrece a los estudiantes un espacio para la creación y para poder compartir las experiencias de aprendizaje, configurándose como una herramienta para la evaluación de los aprendizajes, como se muestra a continuación.

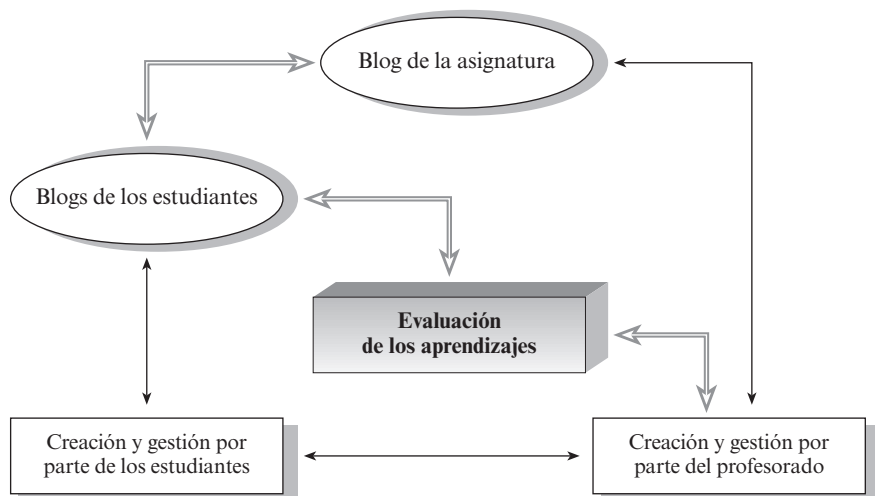


Figura 6.2.—Proceso de creación y gestión del blog.

El blog educativo, en este caso, se configura como un portafolio del estudiante, que se convierte en una herramienta fundamental para que el profesor pueda hacer un seguimiento de los avances en el aprendizaje, a través de las «pruebas» que quedan recogidas en el blog. El uso del blog educativo, y por tanto del portafolio, como técnica de evaluación³, se sustenta en los criterios de calidad de un modelo innovador de evaluación que establece que la evaluación:

- Debe llevarse a cabo en el desarrollo habitual del proceso de enseñanza y aprendizaje.

² Para visitar el blog, entrar en <http://organizacioninstituciones2011.blogspot.com/>

³ Para saber más se puede consultar: Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 121-140, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303745>.

- Debe abarcar todo el proceso de aprendizaje: inicial, medio y final.
- Deber ser formativa.
- Debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

El uso del blog educativo supone una oportunidad para la socialización entre profesores y estudiantes en un espacio más horizontal que el aula. Además, permite desarrollar cuestiones que, en principio, no son objetivo de las asignaturas, pero que son demandas constantes entre los profesores, como es que los alumnos mejoren sus técnicas de escritura y narración, ya que el hecho de que el contenido sea público genera un sentido de responsabilidad en los estudiantes, que se están exponiendo no sólo a la valoración del profesor, sino a la de todos sus compañeros y al público en general (dependiendo del nivel de privacidad que se establezca para el blog).

A la hora de coordinar la asignatura entre los distintos profesores encargados de la misma, el blog facilita hacer un seguimiento continuo de las tareas que está llevando a cabo el otro profesor, así como los materiales y actividades que realizan los estudiantes. De este modo se pueden paliar las carencias en la coordinación, que en muchos casos se produce como consecuencia de los problemas de encontrar un horario en el que todos los docentes puedan coincidir, etc.

El formato del blog, en este caso concreto, es un formato participativo. El blog de la asignatura, además de contener tareas, materiales, enlaces, etc., dispone de los blogs de los estudiantes. El blog se configura como un foro de diálogo abierto al aula, donde los estudiantes van a poder interactuar digitalmente, expresándose libremente, lo que representa un enorme enriquecimiento personal y colectivo. A partir del blog, en el aula se pueden llevar a cabo múltiples actividades, como el comentario de determinadas cuestiones que se planteen en los blogs, la articulación de debates, el análisis de artículos de prensa relacionados con el tema, los materiales recomendados en los blogs (enlaces, artículos, webs), etc.

La responsabilidad del estudiante y del grupo son valores que se desarrollan a partir de este proyecto. De este modo, el estudiante ha de ser consciente de las responsabilidades que emanan de su actividad como autor en una publicación *on line*. En este campo, el profesor tiene un papel crucial como dinamizador de un debate sobre el tema, de modo que el alumno pueda tener una experiencia libre y responsable en su blog (Oravec, 2003).

Como se puede ver en la figura 6.3, a través de un esquema de la configuración del blog se genera un espacio común de enseñanza y aprendizaje que, además de ayudar en la coordinación docente, ayuda en la cooperación e intercambio de los estudiantes.

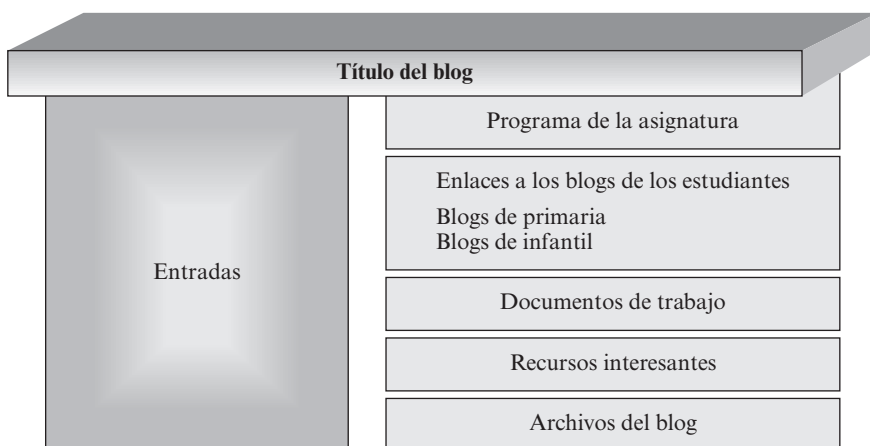


Figura 6.3.—Esquema del blog asignatura.

Los blogs de estudiantes incluyen tareas y actividades designadas por las docentes, pero a la vez implican la búsqueda y la creación de conocimiento por parte del estudiante según sus propios intereses, así como la ampliación y refuerzo de sus propios aprendizajes a través de tareas más creativas, búsqueda de enlaces e información interesante, etc.

Los blogs de los estudiantes pueden ser individuales y colectivos. En este caso se ha apostado por el blog colectivo, ya que la organización del aula es una organización por equipos de trabajo cooperativos⁴.

La estructura de los blogs de los estudiantes es una estructura de blog compartido por varios estudiantes, normalmente cuatro o cinco, que realizan entradas tanto grupales como individuales. En el blog de la asignatura se pueden visitar todos los blogs de los equipos, por lo que cualquier estudiante puede acceder a la información de sus compañeros, aunque no pertenezca a su equipo.

Como se muestra a continuación, existen varios diseños en los diferentes blogs, dependiendo de la creatividad, motivación, interés, etc., de los estudiantes, pero la mayoría siguen el siguiente esquema:

⁴ Para saber más sobre la metodología y organización de aula se puede consultar: Rayón Rumayor, L., De las Heras Cuenca, A. y Muñoz Martínez, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, pp. 103-122, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/67> [consulta: 02/09/2011].

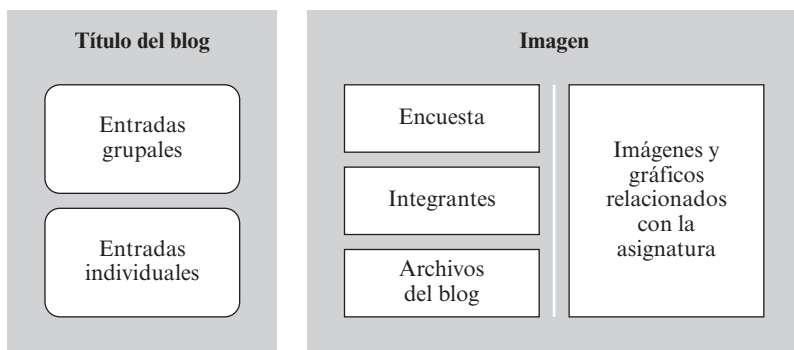


Figura 6.4.—Esquema del blog de los estudiantes

Los objetivos de la creación, gestión y uso del blog, así como del proyecto pedagógico compartido, se pueden resumir en:

- Mejorar la coordinación entre los docentes que comparten la misma asignatura, fomentando la interdisciplinariedad y la transversalidad entre las titulaciones de Educación Infantil y Primaria.
- Crear un proyecto común entre docentes y estudiantes, que desarrolle el sentimiento de pertenencia a un grupo, así como la motivación.
- Usar la red con fines educativos y culturales, y como complemento de otros medios de información y de conocimiento.
- Fomentar la reflexión de los estudiantes y que la compartan con el resto de compañeros y profesores, propiciando el debate intelectual entre todos los protagonistas.
- Fomentar el trabajo cooperativo. Ya sea mediante el blog de la asignatura o los blogs de los estudiantes, los distintos protagonistas, además de su aportación individual, deben comentar, reflexionar y aportar sobre las ideas de los demás.
- Utilizar nuevos instrumentos de evaluación, convirtiendo el blog en un portafolio o diario de aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollar y potenciar el buen uso del lenguaje, capacitando a los estudiantes para la escritura de artículos con los que poder expresar conocimientos, ideas y experiencias.
- Establecer un espacio de creatividad y enriquecimiento, tanto de los estudiantes como de los docentes, a través de materiales visuales inteligentes, llamativos y que se conviertan en una herramienta compartida de creación.
- Dotar a los estudiantes, como futuros docentes, de habilidad en el uso de herramientas en otros niveles educativos (Infantil, Primaria

y Secundaria), comprendiendo su uso y funcionalidades a través de la propia práctica y experimentación.

Por todo ello, podríamos decir que el realizar este proyecto conjunto hizo que se desarrollara el sentido de pertenencia, tanto de los estudiantes como de los profesores, a la asignatura, así como la responsabilidad compartida de crear y gestionar el blog. En definitiva, contribuyó a gestionar el aprendizaje y la enseñanza, entre ambos, y también entre los propios estudiantes de un equipo. Este proyecto, como se ha indicado, tiene incidencia tanto en la metodología de enseñanza y aprendizaje como en las estrategias de evaluación, seguimiento de los aprendizajes y coordinación docente, y puede representar un punto de partida para establecer criterios compartidos.

CONCLUSIONES

En este nuevo escenario de educación superior, la creación, gestión y evaluación de los nuevos programas se configura como una oportunidad para la creación de proyectos pedagógicos conjuntos entre el profesorado y también con los estudiantes, teniendo como base el desarrollo de competencias en los estudiantes y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los proyectos pedagógicos a todos los niveles, usando las nuevas tecnologías como base, pueden suponer una forma de superar los problemas de coordinación y trabajo en equipo, que debido a problemas de tiempo y espacio se pueden dar tanto entre el profesorado como entre los estudiantes. De este modo, los blogs educativos pueden ayudar a construir una nueva metodología, ofreciendo su formato y su dinámica para experimentar sobre nuevos modelos educativos.

Partir de las buenas prácticas que se llevan a cabo en otros contextos, así como conocer las que se están llevando a cabo en nuestros propios centros de trabajo, puede suponer un punto de arranque para la creación de un proyecto pedagógico compartido, al nivel que sea necesario, y teniendo siempre en cuenta las necesidades formativas que los estudiantes tienen y que la sociedad requiere.

Se ha visto a lo largo del capítulo que existen iniciativas en la línea de la creación de proyectos pedagógicos, tanto en única universidad como entre universidades de distintos países, que muestran distintos procesos que ponen de manifiesto la necesidad de establecer redes de colaboración y participación de los distintos agentes que intervienen en los procesos educativos a nivel superior.

Conflictos en las universidades por razón de planes de estudios nuevos

7

MARINA TOMÀS FOLCH

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones tienen el reto de cambiar para dar respuestas a las demandas de los cambios que acontecen en nuestra sociedad. Ejemplo de ello son las organizaciones educativas en general, y las universidades en particular, que responden a la misión básica de formar a los sujetos de una sociedad. Por tanto, si el entorno se modifica las universidades deben ser capaces de cambiar, por ejemplo, los planes de estudio para continuar cumpliendo su misión. Estos cambios que hace la universidad le ocasionan conflictos internos, al confrontar el papel que ha jugado hasta ahora y el que debería jugar en la sociedad actual.

El carácter eminentemente práctico y las dimensiones del capítulo nos llevan a contextualizar el tema en la actualidad universitaria española e imposibilitan hacer un recorrido histórico y plantear un marco teórico profundo o plantear una visión-examen de la institución universitaria española, europea e internacional, que podría explicar buena parte de los conflictos que surgen en los mismos planes de estudio. Por ello, pedimos al lector comprensión si echa a faltar esta fundamentación.

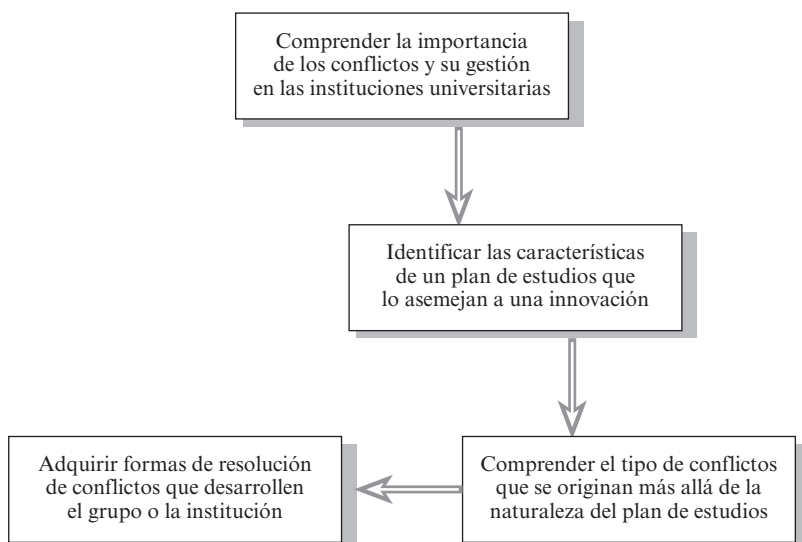
Nuestra tesis consiste en demostrar que la resolución funcional de los conflictos permite avanzar a las unidades organizativas hacia estadios más adaptados a los cambios que se van sucediendo. Esta resolución depende de diversos factores, muchos de los cuales no están en la mano de la comunidad universitaria, debido a la influencia que ejerce la globalidad (directrices europeas como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), criterios de acreditación de títulos por las agencias cada vez más internacionales, criterios universales de evaluación de las mismas agencias...) en la vida interna de cualquier institución universitaria; pese a ello, en algunos casos la universidad sí puede incidir. Nuestro reto es hacer que los conflictos originados por los planes de estudio promuevan una situación mejor en el seno de la institución universitaria.

OBJETIVOS

La gestión de la universidad en los tiempos actuales adquiere cada día mayor importancia, en tanto que ha aumentado la complejidad del funcionamiento de ésta. La elaboración de planes de estudio en el EEES supone cambios en todo lo relacionado con la docencia: forma de entender la programación docente, cómputo de los créditos, forma de evaluar el aprendizaje, etc. Modestamente, queremos contribuir a la gestión de los conflictos generados a raíz de esta renovación, y en concreto:

- Ayudar a la identificación y comprensión de los principales conflictos que surgen a lo largo de la elaboración e implementación de los planes de estudio en la universidad.
- Sugerir propuestas de gestión y manejo de los conflictos más frecuentes en los planes de estudio, para el mayor desarrollo de la institución universitaria.
- Contribuir a comprender las instituciones universitarias y el papel que juegan los conflictos en ellas.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. EL PAPEL DEL CONFLICTO ORGANIZACIONAL EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

Las organizaciones están formadas por personas que actúan a nivel individual o por medio de grupos. Las diversas actuaciones de éstos provocan reacciones que, en determinadas condiciones, pueden desembocar en conflictos. En general, la idea de conflicto se asocia a los conceptos de oposición, escasez de recursos, intereses contrapuestos o metas incompatibles. Sólo se podrá hablar de conflicto cuando las partes así lo perciban, pues dicha percepción hará que las partes del conflicto manifiesten de una u otra manera su malestar. La existencia o inexistencia de conflicto depende de si éste es percibido o no.

Entendemos el conflicto como el proceso a través del cual los individuos expresan y negocian sus diferencias. Más específicamente, el conflicto es una lucha expresa entre dos o más posiciones en competencia, sostenida por uno o más individuos, generalmente basándose en creencias, ideas o metas incompatibles.

Existen distintos enfoques del tratamiento del conflicto en una organización. La concepción tradicional considera que el conflicto es negativo. Esto supone que su gestión tenderá a su eliminación, lo cual conlleva, en muchas ocasiones, que sea la persona o personas que se consideran conflictivas las que sean eliminadas. En cambio, la teoría conductual del conflicto considera que éste es un proceso natural en todos los grupos y organizaciones. Es imposible eliminarlo y, de hecho, hay ocasiones en que redundaría en beneficio del desempeño de un grupo. La teoría interaccionista no sólo acepta el conflicto, sino que lo alimenta, en tanto que afirma que un grupo en el que no existe conflicto tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar.

El conflicto se hace visible a través de las manifestaciones de la conducta a lo largo de una serie de etapas. Una primera etapa sería la que posibilitaría la percepción del conflicto; para que éste sea percibido se deben dar unas condiciones de comunicación, tanto estructurales como de relación entre las personas, que permitan la aparición del conflicto. Le sigue la etapa de cognición y personalización del conflicto. Luego la etapa de comportamiento, en la que las conductas de los diversos miembros pueden adquirir formas muy variadas: desde formas sutiles, indirectas y muy controladas, hasta la lucha directa, agresiva, violenta e incontrolada. Para finalizar, nos encontramos con la etapa de los resultados, que se refiere al desenlace del conflicto. Estos resultados son funcionales si el conflicto ha servido para mejorar el desempeño del grupo, y disfuncionales si el conflicto ha obstaculizado el desempeño del grupo.

El tipo de conflictos organizativos que vive una institución es importante, puesto que denota tanto el grado de profundidad en las discrepancias como las posibilidades de que estos conflictos permitan avanzar y desarrollar la institución. De forma general, en la tabla 7.1 se presenta una clasificación que puede ayudar a catalogarlos.

Clasificamos los conflictos atendiendo a dos criterios: los elementos personales que intervienen y la naturaleza de los mismos.

Atendiendo a los elementos que intervienen, se pueden considerar las siguientes categorías: *intrapersonales*, cuando se trata de conflictos que experimenta el individuo consigo mismo, fruto en ocasiones de decisiones que debe tomar sin conocer las repercusiones que cada alternativa supone, o bien por falta de iniciativa en la ejecución de sus decisiones; *interpersonales*, cuando la situación se da entre dos personas del centro; *entre persona y grupo*, cuando el conflicto se origina entre una persona y un grupo respecto a la situación; *entre grupo y grupo*, cuando la tensión tiene lugar entre dos grupos para el tema en cuestión; *entre persona y organización*,

TABLA 7.1
Clasificación de conflictos organizativos

Naturaleza Elementos que intervienen	Sustantivos				Afectivos					
	Objetivos diversos	Medios diversos	Objetivos superiores	Funciones solapadas	Diferencias personales	Valores diversos	Ejercicio. Roles	Ejercicio. Funciones	Comunicación	Subyugación
Intrapersonales										
Interpersonales										
Entre persona y grupo										
Entre grupo y grupo										
Entre persona y organización										
Entre grupo y organización										
Entre organización y organización										

si la situación conflictiva se da entre un individuo de la organización y la organización en bloque; *entre grupo y organización*, si la situación conflictiva se da entre un grupo de la organización y la organización, y por último *entre organización y organización*.

Atendiendo a la naturaleza del conflicto, se puede distinguir entre conflicto sustantivo y afectivo. Entendemos por *conflicto sustantivo* el que afecta a la tarea. Surge cuando hay desacuerdos en la tarea que se ha de realizar o en el modo en que ésta se ha de llevar a cabo, bien por desacuerdo en los objetivos que se persiguen, por desacuerdo en relación con los medios (humanos, materiales o funcionales) que se han de aplicar para alcanzar el objetivo, porque se fijan objetivos superiores o por el solapamiento de funciones. Entendemos por *conflicto afectivo* el que se refiere a la cohesión y clima de la institución. Son conflictos emocionales que surgen de las relaciones interpersonales en la lucha por hacer triunfar una u otra solución. Dentro de este tipo podríamos considerar las diferencias y roces en las relaciones entre personas de distinta formación, edad, origen social..., por desacuerdo en los valores, en el ejercicio de los roles, en el modo de ejercer la función, problemas de comunicación o existencia de una mayoría siempre subyugada a una mayoría.

Para nosotros, la existencia de conflictos no es negativa. Simplemente es una manifestación, una constatación de las dinámicas que se producen dentro de un grupo, unidad organizativa o institución. Es más, una de las causas que diferencian unas instituciones de otras es la manera que tienen de percibir, tratar y manejar estos conflictos; a nuestro modo de ver, el conjunto es lo que las hará más o menos capaces de desarrollarse.

El conflicto puede ser constructivo o destructivo para la actividad de un grupo o unidad. Los niveles de conflicto pueden ser demasiado altos o demasiado bajos, y ambos extremos obstaculizan el desempeño. De este modo, conviene que un grupo tenga un nivel óptimo, donde haya suficiente conflicto para impedir el estancamiento, estimular la creatividad, permitir la liberación de tensiones y sembrar la semilla del cambio, pero no tan intenso que altere o menoscabe la coordinación de las actividades, suponga la ruptura de relaciones e incapacite para salir adelante.

A la universidad se le plantea el reto de decidir si quiere continuar siendo la institución de referencia en la creación, generación y transmisión del conocimiento para el desarrollo de la sociedad. Debe, por tanto, dotarse de una cultura organizativa predispuesta al cambio. Sin embargo, para construir una cultura de cambio es necesario que adopte estrategias que contribuyan a modificar la cultura existente, para convertirla en una cultura en la que los valores y conductas predominantes sean los de acep-

tación al cambio, interés por mejorar, etc., que son características de una cultura innovadora.

Se plantea este dilema porque, en la actualidad, la universidad está destinada a cambiar si quiere continuar siendo la institución que cree, genere y transmita conocimiento para el desarrollo de la sociedad. Debe, por tanto, dotarse de una cultura organizativa predispuesta al cambio. Sin embargo, para poder llegar a adoptar una cultura de cambio es necesario que adopte estrategias que contribuyan a modificar la cultura existente para convertirla en una cultura en la que los valores y conductas predominantes sean los de aceptación al cambio, interés para mejorar, etc., lo cual, en ocasiones, le plantea conflictos sustantivos de «objetivos diversos» en el interior de la institución y de «objetivos superiores» respecto de otras instituciones como la CRUE u otras instancias.

El cambio de paradigma de la docencia centrada en la enseñanza a la docencia centrada en el aprendizaje ha supuesto un cambio de rol en las responsabilidades del profesor hacia una mayor autonomía del estudiante, cambio que no ha sido necesariamente efectivo; ha resucitado un dilema no resuelto en relación al peso de la investigación y la docencia en las funciones del profesor, sobre todo cuando se trata del baremo que se otorga a cada una para su promoción; ha mostrado la inexistencia de una planificación de la carrera profesional con los incentivos necesarios para cada función, y ha presenciado una baja implicación de los estudiantes en sus estudios.

2. LOS PLANES DE ESTUDIOS ENTENDIDOS COMO INNOVACIONES QUE GENERAN CONFLICTOS

En este trabajo consideramos que un plan de estudios es una innovación y, como tal, pretende mejorar el vigente. Las bases que nos permiten caracterizar un plan de estudios como una innovación se hallan en la investigación de M. Tomàs y otros (2009). Dicho modelo de análisis considera los siguientes aspectos: origen, liderazgo, fases, valores, resistencias y obstáculos, impacto y financiación de la innovación.

Un plan de estudios como innovación se puede clasificar atendiendo a tres variables: alcance, naturaleza y plazo. En relación al alcance, encontramos innovaciones con niveles de alcance diversos, que van desde el sistema universitario hasta una unidad organizativa específica, sea ésta una facultad o un departamento. Según la naturaleza, las innovaciones pueden ser de tipo curricular u organizativo. Y en relación al plazo, el modelo distingue a nivel temporal las que se dan a corto, medio y largo

plazo. Estas tres características son elementos descriptivos que definen a toda innovación universitaria.

Siguiendo esta tipología, los planes de estudio son innovaciones cuyo alcance es el sistema de enseñanza universitaria y cuya naturaleza es curricular/organizativa y a largo plazo.

Cualquier innovación representa una situación de estrés en una organización y un replanteamiento de rutinas y procedimientos, una revisión de puestos dentro de la organización, por lo que suele ser una ocasión en la que afloran conflictos; es decir, sus miembros perciben situaciones que les causan incertidumbre y sensación de pérdida del *statu quo*.

Si bien nos referimos a planes de estudios en genérico, muchas de las referencias prácticas que hacemos a lo largo del capítulo se refieren a la modificación de planes de estudio que emanan de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, y del real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, en los que se marcan las directrices que deben seguir todas las propuestas de planes de estudios que hagan las universidades. En este decreto se alude a la autonomía de cada universidad para crear y proponer los títulos a impartir. Para ello deberán elaborar una memoria para la solicitud de verificación de título oficial y remitirla al Consejo de Universidades, el cual a su vez lo enviará a una agencia (ANECA u otras) para ser evaluado.

Esta memoria debe contener los siguientes apartados: descripción, justificación del título, objetivos, acceso y admisión de estudiantes, planificación de las enseñanzas, personal académico, recursos materiales y servicios, resultados previstos, sistema de garantía de la calidad y calendario de implantación.

El mismo procedimiento de elaboración de nuevos planes de estudios ya supone por sí solo una innovación, por cuanto requiere una serie de decisiones y justificaciones que rompen con la cultura tradicional que consideraba obvia la existencia de planes de estudios, pues siempre han existido. También cambian la forma de entender los objetivos del plan de estudios, incorporando el apartado de competencias que debe adquirir el estudiante, así como la planificación temporal y el cómputo del tiempo de estudio del estudiante, hasta ahora no contabilizado.

3. TIPOLOGÍA DE LOS CONFLICTOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Clasificar qué tipo de conflictos aparecen en los planes de estudio es una tarea muy pretenciosa que no estamos en condiciones de llevar a cabo. Podría ser consecuencia de un estudio explícito sobre ellos, pero no es el

caso. Sin embargo, otros estudios sobre la universidad como organización y sobre los conflictos organizativos en educación nos inducen a establecer una tipología. Los criterios que rigen esta tipología son la naturaleza de los conflictos y las partes intervinientes en ellos. Respecto a las partes intervinientes, hemos tomado las mismas tipologías que en la clasificación general de conflictos en los centros educativos, mientras que para desglosar la naturaleza de los conflictos hemos tomado las diversas dimensiones que describen una innovación (Tomàs, Castro y Feixas, 2010).

TABLA 7.2

Clasificación de los conflictos por razón de los planes de estudio nuevos

Naturaleza Partes del conflicto	Origen	Valores	Liderazgo	Fases	Resistencia	Impacto	Financiación
	Causa/motivo Génesis/iniciativa Orientación	Agentes Naturaleza	Proximidad Estilo Apoyo	Previa/Inicial Ejecución Consolidación/ Sensibilización/ Difusión Aplicación Evaluación	Individuales Organizativas Sociales Normativas	Personal Curricular Estructural Social Económico	Fuentes Recursos
Interpersonal							
Entre persona y grupo							
Entre grupos							
Entre grupo y organización							
Entre organi- zaciones							

A continuación trataremos de explicar la clasificación de conflictos.

3.1. Conflictos en los planes de estudio según el origen

El origen de una innovación se identifica con la génesis, la causa y la orientación. La génesis, o motor del cambio, puede ser interna, externa o

mixta. Las causas que originan una innovación giran fundamentalmente en torno a tres variables: un problema, una normativa de rango superior o un proceso de *benchmarking*. La orientación que origina una innovación puede ser de tipo descendente (*top-down*) o ascendente (*bottom-up*). Igualmente, puede también considerarse la distinción entre innovación emergente, importada o impuesta (King y Anderson, 2002). Es emergente cuando las propuestas están completamente desarrolladas por el mismo grupo, importada cuando las ideas nuevas han sido adaptadas y/o adoptadas de otras prácticas anteriores, e impuestas cuando las ideas han sido prescritas por niveles jerárquicos superiores.

Según el rango de poder formal, podemos distinguir tres tipos de innovación:

- a) Autoiniciada, cuando la inicia cualquier nivel de la jerarquía y va dirigida al mismo nivel,
- b) Descendente, cuando ha surgido en un nivel jerárquico superior y se dirige al inferior.
- c) Ascendente, cuando aparece a propuesta de los componentes de un nivel jerárquico sin atribución formal para tomar decisiones al respecto y la plantean a un nivel jerárquico superior.

Así pues, los planes de estudios como innovación se clasificarían según la causa que los ha originado. En este caso, la causa es de mejora/normativa y de competitividad (con Europa, por ejemplo); la naturaleza de la génesis sería externa e impuesta y la orientación en este caso descendente.

De este modo se entiende que los *conflictos de origen* de una innovación son los que provocan discrepancias, enfrentamientos, etc., entre partes de la universidad (personas o grupos) por razón de las causas o motivos que han llevado a plantear este plan de estudios, por discrepancias en la iniciativa o por la orientación que ha tomado. Por ejemplo, se han dado a conocer conflictos en las universidades politécnicas debido a la no aceptación de esta armonización de los ingenieros o arquitectos con Europa.

3.2. Conflictos en los planes de estudio según los valores

Los valores de una innovación representan el planteamiento axiológico de sus agentes (promotor, implementador y receptor). Los valores pueden ser de orden social, comunitario o académico y personal.

Se entiende por *conflictos de valores* en una innovación los que provocan discrepancias, enfrentamientos, etc., entre partes de la universidad

(personas o grupos) por razón de los valores de los promotores, implementadores y receptores de este plan de estudios. Se han dado conflictos entre estudiantes y profesorado/decanatos/rectorado/MEC por disconformidad con los valores que interpretan unos y otros de la reforma de los planes de estudio de EEES, y también por la naturaleza de éstos. En los años recientes, los estudiantes (receptores de la innovación) han protestado porque consideran que el EEES discrimina en función del poder adquisitivo, promueve el capitalismo y, por tanto, va en contra de valores universales como el derecho a no ser discriminado.

3.3. Conflictos en los planes de estudio por el liderazgo ejercido

En el liderazgo que se ejerce en una innovación son relevantes tres aspectos: proximidad, estilo y apoyo. La proximidad hace referencia a la implicación, accesibilidad y presencia de la persona, equipo o entidad que ejerce el liderazgo durante el cambio. La variable estilo nos indica la forma en la que se ejerce el liderazgo y se puede vincular con las teorías desarrolladas en este ámbito (liderazgo distribuido, liderazgo transformacional, etc.). Finalmente, el apoyo hace referencia al respaldo, asesoramiento u orientación del líder a los implicados, los procesos, conflictos, etc., y se puede manifestar de manera puntual o permanente. El liderazgo puede variar mucho, en función de contextos y departamentos, de unas universidades a otras.

Se entiende por *conflictos de liderazgo* en una innovación los que provocan discrepancias, enfrentamientos, etc., entre partes de la universidad (personas o grupos) por razón del tipo de liderazgo ejercido: apoyo, distancia, estilo...

La cultura académica, muy propia de la institución universitaria, facilita la aparición de conflictos por el tipo de liderazgo ejercido. En las universidades públicas, a las cuales nos referimos especialmente, no siempre existe un liderazgo claro a nivel de decanato o departamento, y con frecuencia existe cambio de líderes, por ser nuestro sistema de gobierno de carácter transitorio y participativo. Ello ocasiona disfunciones cuando se está en medio de procesos importantes de innovación. A lo largo de las distintas fases de un plan de estudios es frecuente que cambie el/la decano/a, y todo su equipo, y que, consecuentemente, cambien el estilo de liderazgo y apoyo al plan de estudios en proceso.

Pero no solamente esto, sino que es frecuente que no exista el mismo interés en promover estos planes de estudio entre los diversos líderes que

intervienen en el proceso (directores/as de departamento, coordinadores/as de titulación, coordinadores/as de practicum, etc.) lo cual crea un choque de liderazgos que dificulta o impide a veces la innovación.

3.4. Conflictos en los planes de estudio según las fases

Las innovaciones suelen transcurrir como mínimo por cinco fases. Una fase piloto o de experimentación, una de difusión o diseminación, una tercera de ejecución, una cuarta fase de evaluación o análisis y, finalmente, una fase de institucionalización o consolidación.

Se entiende por *conflictos en las fases* de la innovación los que provocan discrepancias, enfrentamientos, etc., entre partes de la universidad (personas o grupos) por razón de cómo se han ido desarrollando o sucediendo las fases: conflictos debido a la falta de sensibilización o de participación en los procesos de decisión, conflictos en la ejecución de las decisiones (puede haber acuerdo en los objetivos generales, pero cuando éstos se van concretando aparecen las discrepancias).

Un conflicto relativamente frecuente es el que se da por desacuerdo entre departamentos/unidades organizativas a la hora de organizar las comisiones que decidirán sobre el plan de estudios. Con frecuencia se constituyen comisiones formadas por miembros que representen las diversas unidades organizativas o departamentos. Pueden surgir conflictos entre dos departamentos, o entre un departamento y el equipo de decanato, por el método de selección de estos representantes o por el método de trabajo o de toma de decisiones en esta comisión, etc. En estas comisiones se dan procesos de negociación, se hacen coaliciones y se ejercen procesos de influencia o de poder, por lo cual resultan tan importantes las condiciones de estas comisiones.

3.5. Conflictos en los planes de estudio según las resistencias

Las resistencias que aparecen en todo cambio pueden ser de naturaleza individual, organizativa, social y legal. Las resistencias de tipo individual se deben frecuentemente a razones vinculadas a las rutinas o a la posición vinculada al propio estatus dentro de la organización. Las resistencias organizativas tienen base estructural o cultural. Las resistencias sociales son fundamentalmente de tipo financiero y las vinculadas a la

dinámica del propio sistema (universitario, educativo, etc.). La legislación y normativa universitaria, en tanto que tiende a una regulación mayor, deja menor margen de actuación a las unidades organizativas, lo cual puede generar resistencias. Según las resistencias, existen numerosos tipos de conflicto: individual (rutinas y posición), estructural, social y, quizá en menor grado, normativo.

Se entiende por *conflictos debidos a las resistencias a la innovación* los provocados por discrepancias, enfrentamientos, etc., entre partes de la universidad (personas o grupos) por razón de las resistencias halladas, bien sea por parte de los diversos colectivos (del profesorado, del alumnado, del PAS), de las estructuras vigentes o de las dinámicas de trabajo (ausencia de tradición de trabajo en equipo, de consenso...).

Pero más allá de los conflictos que surgen por razones ideológicas, existen los conflictos de *resistencias*, por cuanto los planes de estudio se vislumbran como una usurpación de los bienes o privilegios hasta ahora disfrutados o también por la exigencia de cambio en las rutinas o modos de hacer. Las decisiones curriculares intrínsecas de un plan de estudios conllevan cambios en el peso de las diversas áreas de conocimiento, lo cual conlleva restringir o aumentar plazas de profesorado, es decir, recursos, y ello a su vez influye en el poder que se tiene.

3.6. Conflictos en los planes de estudio según el impacto

El impacto de una innovación puede recaer en las personas, el currículo, las estructuras organizativas, la economía o el ámbito social. El impacto de un plan de estudios afecta a las personas, al currículo y a lo social.

Se entiende por *conflictos de impacto* en una innovación los que son provocados por discrepancias, enfrentamientos, etc., entre partes de la universidad (personas o grupos) por razón del impacto que este plan de estudios tenga, bien sea en las personas, en el currículo, etc.

Las decisiones que se toman en un nuevo plan de estudios tiene impacto en las personas que se ven involucradas. A menudo se reasignan o reducen horas de docencia de determinadas materias y se incrementan otras. Ello tiene impacto en el profesorado de diversas maneras. A veces eso significa que hay que asignar a un profesor otro tipo de docencia, otras veces que debe suprimírsele el contrato, etc. Estas decisiones en la universidad pública, con unos profesionales que tienen carácter de funcionarios, son frecuentemente fuente de conflicto.

3.7. Conflictos en los planes de estudios según la financiación

El sistema de financiación del cambio atañe a las fuentes (públicas, privadas, mixtas) o a la tipología de los recursos invertidos (personales, materiales, funcionales u otros). Según la financiación, el nuevo plan de estudios es una innovación con una sola fuente de financiación: la pública, y requiere fundamentalmente de recursos humanos.

Se entiende por *conflictos de financiación* de innovación los que son provocados por discrepancias, enfrentamientos, etc., entre partes de la universidad (personas o grupos) por razón del sistema de financiación del plan de estudios. Uno de los conflictos más frecuentes ha sido el derivado de la escasez de recursos asignados al plan de estudios de EEES, sea por la imposibilidad de desdoblar grupos o de hacer grupos más reducidos, o por la falta de recursos de laboratorio o de contratos de prácticas, etc.

4. ¿QUÉ PODEMOS HACER ANTE LOS CONFLICTOS?

Las universidades deben dar respuesta a las necesidades sociales y para ello tienen que adaptar los planes de estudios para una formación más acorde con los tiempos. Pero si estos planes de estudio son diseñados y puestos en práctica por profesorado que no participa de este cambio cultural, se ocasionan conflictos entre los objetivos del plan de estudios a nivel macro (CRUE, MEC) y micro (facultades y centros).

Para que un plan de estudios sea realmente una mejora, es preciso que los conflictos que aparezcan se resuelvan de forma funcional, pues de lo contrario la institución-universidad no va a acometer el objetivo de desarrollarse y de prestar mejor servicio de acuerdo a los cambios sociales.

En la medida que un colectivo (pongamos por caso el profesorado o parte de él) percibe conflicto en el plan de estudios, su conducta va a dificultar la buena marcha de dicho plan de estudios en mayor o menor medida. Hay que tener en cuenta que un plan de estudios afecta al currículo a impartir, y éste depende en buena parte del profesorado. Si éste no comparte los objetivos del plan de estudios, lo manifestará de una forma u otra (quizá absteniéndose), pero ello hará que permanezca un conflicto latente obstaculizador del plan de estudios.

En la tarea de conducir, mediar o intervenir en los conflictos proponemos una serie de fases que permiten caminar por este difícil proceso que tiene como objetivo la resolución funcional de un conflicto. Nos referimos a las cuatro fases siguientes:

Fase I. Identificación del conflicto.

Para ello se puede utilizar una tipología de conflictos lo más ajustada a la situación universitaria. Esta fase, que es de diagnóstico, es sumamente importante. Para ello ayudará un clima de confianza que permita expresar a todo el mundo sus percepciones sobre el plan de estudios.

Fase II. Análisis de las causas del conflicto.

Esta fase empieza, en parte, en la fase I, es decir, en el momento en que se identifica el conflicto, puesto que para realizar la clasificación del mismo hay que ahondar en los motivos que han movido a las partes intervinientes en el conflicto a llevar a cabo unas actuaciones que han manifestado la existencia del mismo.

Las causas de conflicto ante un plan de estudios pueden provenir del tipo de bienes que se modifica (¿quién o qué pierde?), o de los principios y valores que se ven amenazados. Pudiera ser que la causa de un conflicto entre el profesorado fuera la de no haber observado cierta consideración a los más antiguos o no ser considerado como uno/a de las *vacas sagradas*. También las causas del conflicto pudieran tener que ver con la existencia de unas normas de conducta propias de colectivos que han hecho suyo un territorio a veces físico y otras veces psicológico, y alguien teme que se le arrebatase dicho territorio. El nuevo plan de estudios es un conjunto de elementos que pueden hacer peligrar este territorio, lo cual puede suponer la causa de los conflictos.

Fase III. Valoración de las posibilidades de intervención.

No es obvio que intervenir en un conflicto sea necesario y positivo en todas las ocasiones. Al contrario, ciertas situaciones aconsejan mantenerse al margen del desarrollo de un conflicto y dejar que éste siga su curso. Habría que tener en cuenta una serie de variables para saber en qué ocasiones hay que intervenir. Entre los aspectos que hay que atender tendríamos las habilidades de la persona mediadora, las relacionadas con las características de las partes intervinientes en el conflicto, la naturaleza del conflicto o la posible funcionalidad del conflicto.

Fase IV. Búsqueda de estrategias a seguir para la funcionalidad del conflicto.

Ante un conflicto, el tipo de conductas o manifestaciones de cada parte serán decisivas para la funcionalidad del mismo. Estas conductas

pueden estar orientadas en base al grado de cooperación con la otra parte (eje de abscisas) y al grado de asertividad (eje de ordenadas).

Así pues, las orientaciones o intenciones que tendemos a utilizar al reaccionar ante un conflicto se pueden clasificar en (Thomas, 1976):

- *Imponer o competir*. Lo primordial es el logro de los propios intereses, sin tener en cuenta las consecuencias para la otra parte. Esta orientación puede ser pertinente en un caso de urgencia.
- *Evitar*. Se caracteriza porque el conflicto se trata de ignorar, se evade; ambas partes se quieren retirar. Se puede utilizar esta forma de actuar cuando lo que está en juego es trivial, cuando aún no se tiene la información suficiente para manejar de otra forma el conflicto o cuando es necesario dar un tiempo para tranquilizar los ánimos de los implicados.
- *Ceder o acomodar*. Una parte está dispuesta a «sacrificarse» en «beneficio» de la otra parte. Puede ser una intención adecuada cuando lo que está en juego es más importante para el otro que para uno.
- *Conciliar, pactar o comprometerse*. Ambas partes ceden algo y llegan a un compromiso, pero la satisfacción de los intereses es incompleta para ambas partes. Puede ser adecuado para lograr arreglos temporales.
- *Colaborar o negociar*. Ambas partes desean satisfacer el conflicto buscando beneficio pleno para los dos. Su intención es manejar el problema a través de aclarar la diferencia y satisfacer los intereses de ambas partes.

Las orientaciones o intenciones anteriores son comúnmente representadas a través de la figura 7.1.

La elección de una u otra forma de proceder ante un conflicto dependerá del liderazgo que se ejerza en el proceso de plan de estudios, y no necesariamente debe ser siempre la misma. La pericia de la persona responsable del grupo o de la comisión es fundamental, puesto que de la elección de la estrategia dependerá en buena parte que el conflicto se resuelva funcionalmente o no y, en consecuencia, que existan mayores o menores posibilidades de éxito del plan de estudios. Si la persona líder del grupo logra hacer comprender a todos y todas que el plan de estudios es un instrumento útil para el desarrollo profesional, curricular e institucional, probablemente el grado de cooperación y asertividad sea alto.

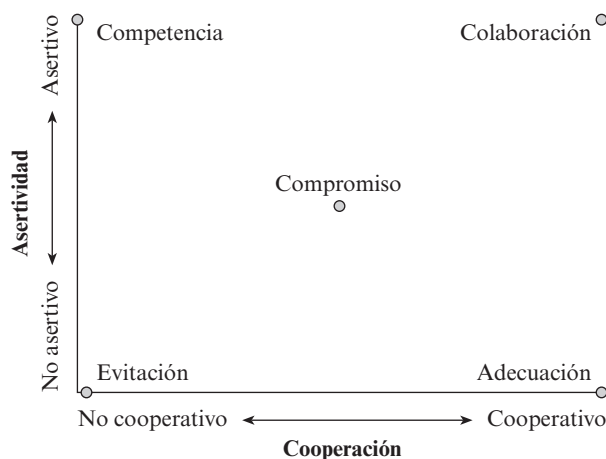


Figura 7.1.—Dimensiones de las orientaciones al manejo del conflicto (Thomas, 1976).

5. MANERAS DE RESOLVER UN CONFLICTO

En general, se conocen tres formas de resolver un conflicto entre personas o grupos: negociación, mediación o arbitraje. Las circunstancias del contexto harán que cada una de ellas sea más o menos recomendable.

Negociación. Es un proceso de discusión que se establece entre las partes en conflicto, y su objetivo es llegar a un acuerdo aceptable para todos.

Se concentra en el tema y los factores de la situación y no en las características de su opositor. En el caso que nos ocupa de los planes de estudios, es la forma más recomendable de resolver los conflictos.

Mediación. Es una negociación entre las partes en conflicto en presencia de una tercera parte, neutral, cuyo papel consiste en facilitar la búsqueda de una solución para el conflicto. La persona mediadora recurre al razonamiento y al convencimiento, sugiriendo alternativas.

La persona mediadora es una catalizadora y no tiene poder para imponer la solución de problemas, siendo su papel funcional. Puede ser útil ocasionalmente cuando hay dificultades de negociar entre dos unidades.

Arbitraje. Las partes en conflicto se someten al juicio de una tercera persona para resolver el caso. La participación del árbitro puede ser vo-

luntaria (es decir, que se le haya solicitado y aceptó o se autopropuso), o puede ser obligatoria por el cargo que desempeña o por imposición legal o contratación. La persona que ejerce de árbitro es la que tiene poder para decidir la solución al conflicto, poder de decisión que se basa en la ley. Si queremos que los conflictos en los planes de estudios sean funcionales, no deberían adoptar nunca esta forma de resolución, porque sólo ocasionaría conflictos latentes que saldrían a la luz posteriormente.

CONCLUSIONES

Los objetivos planteados al principio de este capítulo son muy ambiciosos, pero nos conformaríamos con que se queden en una mera reflexión, orientación y advertencia de la complejidad de la gestión de los conflictos, y de los propios procesos de plan de estudios. En concreto, queremos subrayar lo siguiente:

- La existencia de conflictos en los planes de estudio es natural, saludable y deseable.
- Los conflictos pueden ser utilizados para superar viejos prejuicios, conflictos latentes, procedimientos ineficaces, etc.
- La competencia profesional de los agentes implicados como promotores, implementadores o como usuarios/receptores es fundamental. En este sentido, es esencial que las personas que lideran las diversas comisiones de planes de estudio sepan sacar el máximo provecho de las aportaciones de sus miembros, que consigan transmitir bien el espíritu del plan de estudios y que conviertan las percepciones de conflictos en oportunidades para avanzar conjuntamente.

Cómo organizar las prácticas profesionales y la inserción profesional de los egresados

8

MARTA RUIZ CORBELLA
JOSÉ QUINTANAL DÍAZ

INTRODUCCIÓN

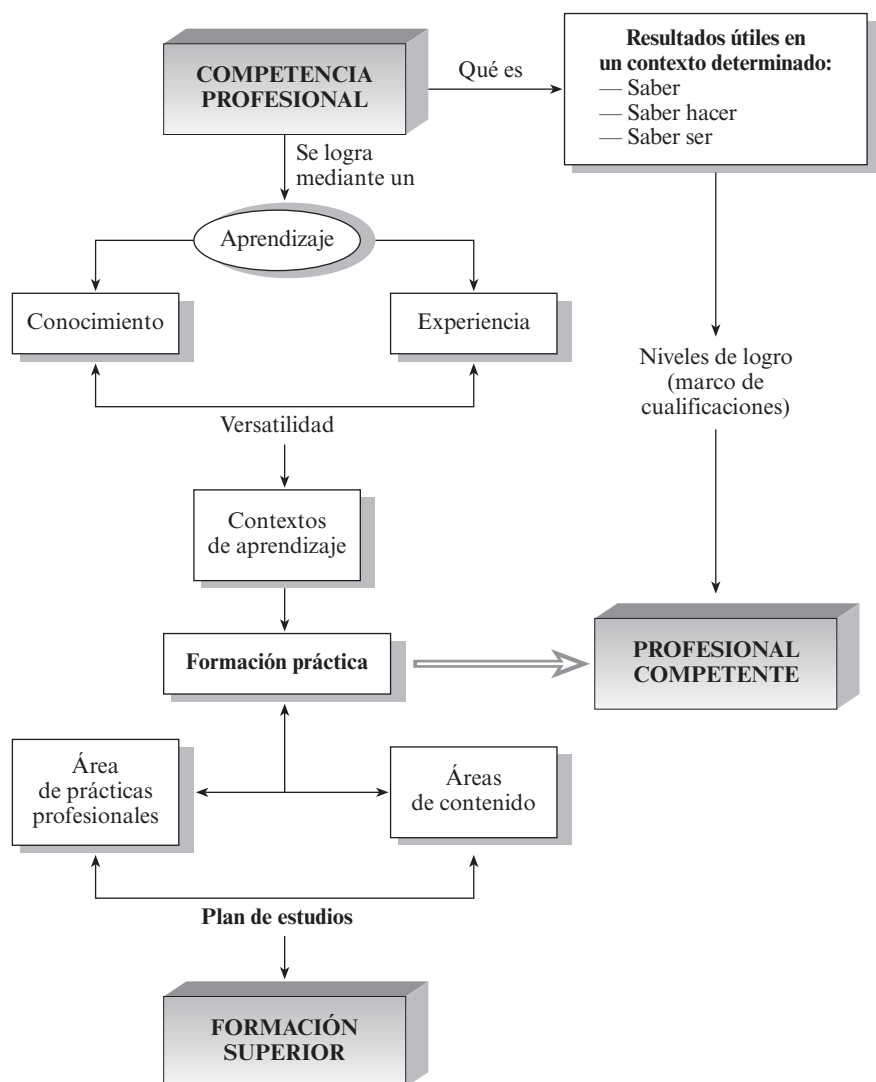
La formación práctica en la educación superior ha sido una constante en toda oferta formativa. Si revisamos el diseño de cualquier titulación, comprobamos que siempre se ha expresado, de una u otra forma, la concreción de esta dimensión práctica en ese currículo específico. Ahora bien, esta cobra aún mayor fuerza en el diseño de las titulaciones en el EEES, sencillamente porque en el ámbito profesional lo que se exige no es que los alumnos sepan muchos contenidos, o que plasmen sin más unos datos o destrezas aprendidos, sino que sepan identificar cada situación y resolverla, que sepan buscar los contenidos necesarios para entenderla y buscar la mejor solución en ese contexto, que sepan dotar de sentido a cada problema y resolverlo de forma autónoma y responsable. Por ello, resulta importante la formación en competencias, al entender que ésta «(...) nos remite a alguien que es capaz, que sabe, que tiene capacidad reconocida para afrontar una situación, que posee un cierto grado de dominio, de habilidades y de recursos. Es un término que recoge las acciones de captar, pensar, explorar, moverse, atender, percibir, formular, manipular e introducir cambios que permiten realizar una interacción competente en un medio dado» (Rué, 2007, p. 62). Y esta formación en competencias reclama necesariamente una formación práctica, que facilita la capacidad de afrontar demandas complejas en contextos determinados. Formación que será atendida no sólo en las materias que componen el diseño de un título, sino también, y de forma cada vez más reconocida, el desarrollo de la materia Prácticas Profesionales, en la que cada estudiante puede observar, aplicar y evaluar sus propios aprendizajes en entornos profesionales reales.

OBJETIVOS

- Comprender la relevancia de la formación práctica en los estudios universitarios.

- Analizar la formación en competencias y su implicación en la formación práctica de los futuros egresados.
- Examinar el proceso y contenido del diseño de la materia prácticas profesionales, exigida en el diseño de toda titulación de Grado.
- Reconocer la interrelación entre las prácticas profesionales y la inserción laboral de los egresados

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS O LA INTEGRACIÓN DE LA REALIDAD PRÁCTICA EN EL PROCESO FORMATIVO

Aunque sea un tema que ya ha sido abordado en múltiples espacios, es importante establecer, como punto de partida, qué entendemos por competencia. Sin duda, estamos ante una palabra compleja y ambigua, debido principalmente a la confusión terminológica existente relativa a los distintos significados que se le atribuyen. Sin entrar en este debate, nos interesa resaltar los componentes esenciales que la configuran, gracias a los cuales comprenderemos la formación práctica implícita en sus diseños:

- La variedad de elementos que contiene, tanto de adquisición personal (contenidos, destrezas, motivaciones, etc.) como los relacionados con los contextos en los que se desenvuelve.
- Su finalidad eminentemente activa, ya que únicamente tendrá sentido si se concreta en conductas. Una educación en competencias se dirige a preparar para el desempeño exitoso de determinados roles y funciones, es decir, para ser capaz de hacer algo (de la Orden, 2011).
- La necesaria utilidad de toda competencia para la adaptación a cualquier contexto, especialmente de trabajo, por lo que deberá ser siempre un aprendizaje polivalente y flexible.
- La transferencia de los aprendizajes de unos contextos a otros.
- Un saber actuar eficaz, eficiente, intencionado e inmediato, capaz de generar nuevos aprendizajes.

Recogiendo todos estos elementos que configuran la competencia, comprenderemos que una formación basada en éstas «(...) comienza con la identificación precisa de las funciones o papeles a desempeñar con éxito y de las exigencias, en forma de competencias a desarrollar, que este desempeño implica. Sigue la definición de los conocimientos, destrezas y actitudes cuya aplicación integrada permitirá el desempeño exitoso, eficiente, del papel o función determinados, relevantes individual o socialmente en nuestra cultura» (de la Orden, 2011, 52). En suma, un proceso que exige contexto, acción y conocimiento (Rué, 2007), y que implica un cambio radical en la forma de enseñar y de aprender en el ámbito de la educación superior.

En esta línea se entiende que nunca podrá ser el resultado del aprendizaje de un solo elemento, ya sea éste un conocimiento, una habilidad, una destreza, etc., sino la conjunción de varios aspectos, tanto individuales, sociales, etc., como relativos a un contexto. En él convergen tanto los co-

nocimientos necesarios que deben estar presentes para fundamentar y dar sentido y contenido a la acción, y que colaboran a la correcta ejecución de la misma, y el contexto en la que se adquiere o se desarrolla. Implica, a la vez, unos valores y unas actitudes determinadas que, interrelacionándose con las capacidades del sujeto, sus aptitudes, sus experiencias y conocimientos previos, saben transferirlo para resolver nuevas situaciones que, a su vez, generan nuevos aprendizajes, gracias a lo cual se garantiza una formación permanente. Por ello, la formación en competencias está dirigida siempre al logro de unos resultados útiles en un contexto determinado, pero teniendo en cuenta que cada escenario siempre está inmerso en un proceso de cambio, por lo que cada uno, y de forma permanente, requerirá necesariamente un proceso de formación. De ahí que signifique movilizar la información, el conocimiento, la capacidad de saber mostrarlo y aplicarlo en situaciones inéditas, complejas, nuevas..., de forma autónoma, lo que va a requerir en todo proceso formativo un:

— Saber:

- Conocer conceptos, teorías, etc.
- Comprender los fundamentos del campo profesional.
- Entender fenómenos como propios desde el punto de vista de su campo.
- Establecer relaciones relevantes.

— Saber hacer:

- Aplicar, adaptar, imaginar procesos prácticos.
- Diseñar actividades.
- Resolver tareas, procesos, etc.
- Saber comunicar en diferentes contextos.
- Trabajar con los otros.
- Trabajar en entornos diversos.
- Resolver problemas o situaciones en condiciones, espacios y tiempos precisos.

— Saber ser:

- Sentido ético.
- Compromiso con el rol ejercido.
- Valoración de las situaciones diferenciales.
- Pensamiento holístico.

- Asertividad.
- Sentido de la planificación, del tiempo... (Rué, 2007).

Ahora bien, el dominio de este contenido propio de toda competencia implica la superación de una serie de niveles de logro, en los que el individuo deberá estar empeñado de forma permanente. Esto se recoge de modo claro en el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*, con el que «(...) se pretende, de un lado, informar a la sociedad, y en particular a los estudiantes, sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel, y de otro suministrar información a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados» (RD 1027/2011, de 15 de julio). Se trata de garantizar un aprendizaje realmente formativo, ya que no sólo aporta contenidos específicos de la ocupación profesional, sino también, y aún más importante, la comprensión de lo que se hace y lo que se debe llevar a cabo en cualquier contexto, el papel que debe desempeñarse en la sociedad actual, la capacidad de aprender y de desaprender, de cambiar o de aprender de los errores. En definitiva, la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas concretos de forma autónoma, creativa y adaptada a cada contexto y a cada situación.

Así, resulta evidente que la formación basada en competencias proporciona una mayor versatilidad al aprendizaje, lo cual es idóneo para los contextos en los que todo profesional interactúa ahora y en el futuro, dotándole de la necesaria flexibilidad que exige una formación a lo largo de la vida para saber responder a cada situación. Se trata de una formación centrada en el que aprende y en escenarios cambiantes y abiertos, que favorece una mejor adecuación a las necesidades y demandas que la sociedad plantea en cada momento, de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos, junto con los cambios sociales y económicos que se están generando, con la consiguiente redistribución de roles profesionales y la aceleración de la internacionalización de las sociedades. Por otro lado, esta formación ya no se adquiere de forma exclusiva en los contextos formales, sino que se aprende de forma continua en diferentes escenarios y tiempos, con lo que se revalorizan los espacios de aprendizaje no formal e informal, sujetos también en estos momentos a la validación de los aprendizajes que se generan en ellos. El reconocimiento de estos escenarios como entornos de aprendizaje es uno de los cambios más significativos que se está generando en estos días en las instituciones de educación superior y que aún no hemos abordado de forma plena.

En esta línea, resulta obvia la relevancia de la formación práctica de los futuros profesionales, ya que la adquisición de competencias exige

situar a los futuros egresados en escenarios reales donde sean capaces de identificar y relacionar la teoría y la práctica de sus aprendizajes. Tendrán así oportunidad de plasmar los diferentes aprendizajes en situaciones contextualizadas en las que se les exige la capacidad de aplicar todos los conocimientos y destrezas aprendidos, o de saber buscar aquello que aún desconocen y su inquietud profesional les mueve a aprender.

Dentro de esta formación práctica, un elemento clave es el período de prácticas formativas en entornos reales de trabajo, «(...) destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo» (Zabalza, 2011, pp. 25-26). Dicho período es reconocido en todo diseño de Grado como una materia específica presente en ese plan de estudios como eje transversal del mismo. Ahora bien, a pesar de reconocer el valor de este prácticum en la formación de todo titulado, «(...) el gran desafío que tendrá que afrontar la educación superior en los próximos años es el de la integración curricular. El de pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas» (Zabalza, 2011, pp. 39-40).

2. SENTIDO Y SENSIBILIDAD PROFESIONAL QUE REQUIERE LA ADQUISICIÓN DE SU COMPETENCIA

No dudamos en afirmar que quizá sea el conocimiento y la competencia para la práctica profesional el objetivo y motivo central de los estudios universitarios. También es el mayor reto al que se enfrentan los equipos docentes a la hora de diseñar programas y contenidos. Es preciso que el estudiante, en su paso a la esfera profesional, aporte la adquisición de unas competencias que faciliten y estimulen su integración profesional y, a la vez, al mundo laboral, asegurándole una transformación rápida y eficaz. De este modo, la actividad práctica, conforme a los programas de estudio, resulta la clave del éxito profesional y, por ende, garantiza la efectividad en el rendimiento de los estudios.

Dos son los contextos, en principio, en los que el estudiante lleva a cabo su experiencia de la práctica profesional. Así, se consideran los diferentes planes de estudio diseñados en el marco del EEES. En primer lugar, todas las áreas de contenido de un título, en las asignaturas y materias que conforman el programa formativo, contemplan una serie de competencias que el futuro profesional, ahora estudiante, ha de ir adquiriendo de cara al mañana. Y, de igual modo, esas competencias son abordadas en materias específicas de prácticas profesionales, diseñadas ad hoc.

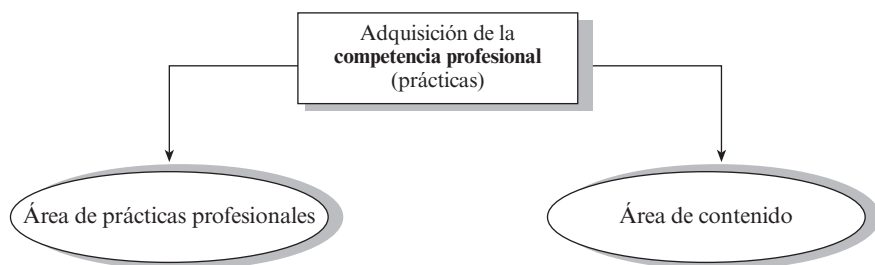


Figura 8.1.

Éstas, necesariamente, han de presentar un carácter integrador, para que las diferentes competencias específicas de la titulación tengan su confluencia en la práctica profesional que se diseña y planifica en esta área.

2.1. La actividad práctica en las áreas de contenido

Ya en 1939, el psicólogo Kurt Lewin enunciaba en su teoría de campo el principio de que es imposible adquirir cualquier conocimiento humano fuera de su entorno. De un modo más sencillo, podemos señalar que toda teoría debe contar con el adecuado sustrato de una buena práctica. Nosotros podríamos parafrasearlo diciendo que cualquier planteamiento teórico que realice la ciencia carece de sentido si no va orientado a la práctica, último destino de su estudio y conocimiento. Este aserto encuentra cumplido acomodo en los estudios de carácter profesionalizador, como son, por ejemplo, todos los estudios de Grado que actualmente se ofertan en nuestras instituciones. También resulta fundada la afirmación en un contexto fundamental, teórico, pues toda aplicación del conocimiento contribuye a su propio desarrollo.

Respondiendo a este planteamiento, el diseño de los contenidos formativos presenta regularmente la siguiente estructura: una fundamentación teórica del conocimiento estudiado, una proyección aplicativa que confirme la afirmación teórica, un desarrollo específico de la esencia de su contenido, y se completa con la experimentación en la práctica, donde el conocimiento se convierte en realidad. Éste es el apartado que mayor satisfacción ofrece a los estudiantes, pues encuentran en la práctica la plasmación de su saber en la realidad. La significatividad del aprendizaje fue preconizada por Ausubel, quien sostenía que el sentido lo encontramos cuando los contenidos pueden relacionarse de manera substancial (no arbitraria) con las ideas correspondientes a la capacidad

humana de aprendizaje y a un contexto cultural particular (aquel en donde se produce el aprendizaje).

Sabedores de ello, y en cierto modo también respondiendo al principio que dirige el espíritu universitario que orienta el EEES, los docentes que planifican la materia diseñan ésta considerando que existan momentos de experimentación práctica en la que los estudiantes puedan captar el valor real de la aplicabilidad del contenido. Teoría y práctica, de este modo, se funden en la actividad discente para aprender no sólo el conocimiento, sino también el alcance que éste tiene en la vida profesional para la que se está formando. Todas las materias de contenido responden a esta premisa y la materializan en algunas competencias que son objeto de desarrollo en los estudiantes. Competencias con un marcado carácter práctico, como decimos, de aplicabilidad al mundo profesional.

Desde *el punto de vista del docente*, tres deben ser las cuestiones que deben dirigir la planificación y el diseño de la actividad práctica, siempre contemplada en el marco de un área de contenido específica:

1. *El enunciado con el que se plantea el contenido.* Es muy importante que éste deje ver claramente cuál es la relación directa que tiene con la práctica profesional, teniendo en cuenta que cuando hablamos de práctica profesional a los estudiantes nos referimos a una realidad no conocida por ellos, que tienen idealizada en cierto modo y, por tanto, que no necesariamente cuenta con correspondencia experiencial. Se le plantea al alumnado una vivencia que ansían y desean de manera vehemente. Precisamente a través de esta práctica deben conocer mejor y reconducir su percepción personal, para aproximar la idealización a lo real.

El enunciado, además, ha de determinar claramente las competencias que pretende el aprendizaje propuesto, para que los estudiantes dirijan oportunamente la intencionalidad de su experimentación a su logro. La relación competencial asumida por el área de contenido es fundamental, pues la suma de todas ellas (en las distintas áreas que conforman la titulación) han de conformar indefectiblemente la competencia profesional requerida por los estudios correspondientes. La profesionalidad del futuro egresado radicará precisamente en la conformación de este elenco competencial. Por eso, cada área debe atinar su planificación, y el diseño de la práctica profesional es el mejor lugar para hacerlo.

2. *La metodología programada para el aprendizaje discente.* Tiene igualmente su importancia, pues de ella dependerá no sólo el modo en que el estudiante alcance el logro de objetivos programa-

dos, sino incluso el proceso seguido en la actividad, ya que hay conocimientos (áreas, incluso) que se prestan o requieren un tipo de aprendizaje colaborativo, mientras que otros favorecen más el autoaprendizaje o la autorreflexión, y se pueden llevar a efecto de modo particularmente personalizado.

En cierto modo, el propio contenido puede condicionar la metodología planteada por el docente, aunque también éste, y sus intereses, gustos o convicciones, pueden, de igual manera, determinar el procedimiento que se diseñe. Valgan como ejemplo algunas de las metodologías más conocidas:

- La reflexión dirigida. Mediante cuestiones, interrogantes, instrucciones, enunciados o líneas de desarrollo personal, se conforma un plan de trabajo con el que se está sugiriendo la línea de aprendizaje discente.
- La metodología de aprendizaje por problemas, consistente en proporcionar al estudiante un problema a resolver, cuya aplicabilidad a la práctica está determinando el aprendizaje que se pretende adquirir.
- El trabajo colaborativo. Se sugiere al equipo de trabajo una meta específica, cuyo logro, debido a su complejidad, requerirá la organización interna del grupo, al objeto de optimizar sus recursos personales. La puesta en común sumará logros parciales para la consecución de la meta inicialmente planteada.
- La investigación-acción. La experimentación práctica se basará en la propuesta de un proceso de investigación, cuyo desarrollo, individual o grupal, generará el aprendizaje pretendido. La propia acción experiencial, dirigida por la línea de investigación establecida, de modo individual o grupal, devenga el conocimiento al estudiante.
- Otras metodologías que se pueden proponer no son tan conocidas, ni tan frecuentemente aplicadas, pero resultan igualmente efectivas. Todas, como decimos, con carácter individual o colaborativo, buscan el mismo fin: brindar un marco de conocimiento experiencial a los estudiantes que, partiendo de una realidad desconocida, al menos en su término, permita acercarse a las posibilidades de desarrollo que el conocimiento teórico les ofrece.

Por eso, es necesario asegurarse de que la metodología que se establezca refleje aproximativamente la realidad y que facilite una

experiencia que resulte enriquecedora y contribuya a la adquisición competencial.

3. *Dirigir* (término al que aplicamos un sentido orientador) *la reflexión*. No tiene sentido ningún aprendizaje, y el experiencial aún menos, si no se cuenta con un mínimo ejercicio de reflexión, mediante el cual el estudiante tome conciencia de su protagonismo en el desarrollo de la acción, materializando el conocimiento adquirido. En este sentido, desde la perspectiva docente ha de tomarse en consideración que la actividad se dirija de modo efectivo para que se:

- Personalice el aprendizaje. Lo que un estudiante aprende es algo muy particular, diferente en cada persona, pues la experiencia queda siempre mediatizada por las circunstancias de conocimiento personal.
- Extrapole el conocimiento adquirido a las peculiaridades circunstanciales de cada uno. El estudiante, en su ejercicio de reflexión, ha de llevar la experiencia vivida a su propio medio vital, insertarla en su entorno y valorar las posibilidades, necesidades o medios requeridos para su adecuado desarrollo en ese contexto que él, o ella, mejor que nadie, conoce.
- Aporte un enriquecimiento personal de la experiencia. Cuando un sujeto hace suyo el aprendizaje, lo mediatiza a través de su propia percepción. El docente, cuando diseñe la actividad práctica, ha de tomar en consideración este aspecto, y estimular que todo estudiante aporte una modificación personal del aprendizaje adquirido, para mejorarlo, enriquecerlo o, simplemente, darle el matiz personalizador que lo envuelva e involucre experiencial y personalmente. Es decir, comprometerse con la propia actividad. Sólo cuando se alcanza este estadio, cuando se hace propio el conocimiento, se alcanza la realidad profesionalizadora que pretende la enseñanza universitaria. De otro modo, nos limitaríamos a aplicar un ejercicio de transmisión de conocimiento, cuya efectividad, al menos desde el punto de vista pedagógico, es prácticamente nula.

Como puede apreciarse, este contexto de aprendizaje resulta adecuado para que el estudiante no sólo se aproxime al conocimiento, sino, y éste es el objetivo último de todo ejercicio práctico, para que la experiencia se proyecte en la realidad profesional, pero con un sentido personal de la vivencia.

No obstante, no olvidemos que dos son los protagonistas del ejercicio didáctico en el aprendizaje. El papel del docente, como ya hemos visto, exige de éste no sólo conocer esa realidad hacia la que se orienta el conocimiento de la práctica profesional, sino, incluso, ir por delante del estudiante, previendo sus necesidades, sus posibilidades de desarrollo y las vías de actuación efectivamente requeridas. Pero el estudiante juega su propio papel. Ciertamente es que la calificación del docente determinará la validez de éste. Pero en realidad, como sucede en cualquier proceso de aprendizaje, la nota no es el objetivo último, sino una constatación de la efectividad del proceso. En este sentido, ha de tomarse en consideración que la práctica que se lleva a efecto en el contexto de las áreas de conocimiento, desde el punto de vista discente, ha de evidenciar:

- *Voluntad de aprendizaje.* Sólo aquello que se desea, se busca y se persigue verdaderamente se aprende. Tengamos en cuenta que el alojamiento de todo conocimiento no es la «nube», como en términos actuales se denomina al mundo etéreo del saber, no es algo virtual que se pierde tras su desarrollo. Ha de ser real y, por tanto, encontrar acomodo en el alojamiento que cada sujeto tiene dispuesto para su propio saber. La única llave que franquea el acceso a ese alojamiento es el pensamiento, que es controlado de modo inexorable por el propio sujeto. Yo aprendo únicamente lo que deseo aprender. Por eso es tan importante una motivación, y no sólo intrínseca (entendiendo que todo conocimiento experiencial ya «per se» aporta), sino, además, controlada mediante la relación con el docente, profesional capaz de mantener el control del proceso en todo momento.
- *Conciencia de las competencias que se están adquiriendo,* o que se pretenden conseguir. Este control regulará la adecuación del proceso de aprendizaje. El saber necesario, adquirido, no debe responder a una realización concreta (la que «manda» el ejercicio planteado), sino a la competencia que nos asegure no sólo su realización posterior, sino la optimización de ésta.
- *La implicación de habilidades y destrezas personales, necesarias en la ejecución planteada.* Cada sujeto es un mundo, y como tal, en el desarrollo de una actividad cada estudiante podrá aplicar, e implicar, lo mejor de sí; algo propio, particular, diferente. De no ser así, recibiremos ejecuciones mecanizadas, que no tienen sentido en un contexto de aprendizaje.

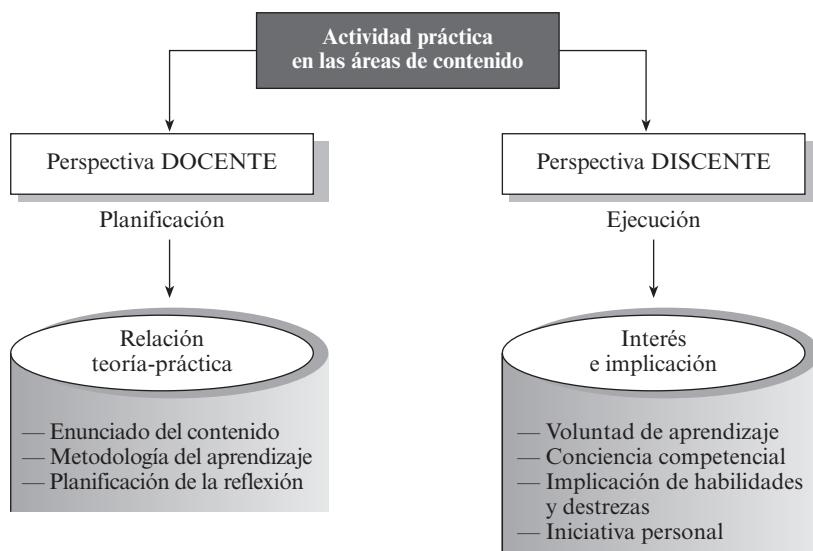


Figura 8.2.

- Por último, señalar que *también es necesario contar con iniciativa*. No tendrá sentido la práctica si no impele al estudiante a ir más allá, enriqueciendo el conocimiento adquirido, buscando nuevas formas de desarrollo o explorando las posibilidades que le brinda su propia realidad contextual. Todo conocimiento debe ser no sólo particularizado, sino, además, profundizado.

De este modo, tenemos ya dibujado el contexto que requiere la práctica profesional en las áreas de conocimiento, si bien no es el único proceso que conforma el aprendizaje del estudiante, pues éste cuenta además con una materia específicamente centrada en la conjunción de todas las competencias profesionales, de la que nos ocuparemos a continuación.

2.2. La actividad a desarrollar en el área específica de prácticas profesionales

Las prácticas profesionales conforman una materia muy específica, con unas características propias en el marco del estudio de cualquier titulación de Grado. La peculiaridad le viene otorgada por la confluencia de varias circunstancias:

- En primer lugar, sabemos que se trata de una materia que gusta muy especialmente a los estudiantes. La razón de ser de su elección vocacional radica precisamente en el gusto que esperan encontrar en su práctica, en la experimentación personal de vivenciar esa ilusión inicial. El deseo por experimentar la práctica profesional genera expectativas no siempre debidamente sentadas ni fundadas, que la realidad se encarga luego de acomodar oportunamente. En unos casos, el contacto con la realidad reactiva la ilusión del estudiante, mientras que en otros le obliga a replantearse sus estudios. En cualquier caso, siempre se da un efecto de acomodo regulador que resulta interesante, porque la expectativa profesional reorienta el proyecto personal de vida.
- Se trata de una materia fundamental, troncal en el plan de estudios, pues ocupa el eje central del desarrollo profesional posterior. Contar con unas buenas prácticas asegura que el estudiante posea un adecuado desarrollo formativo, pues hace que tome en consideración un adecuado elenco de referencias en las que apoyar su adquisición formativa, incluso en el período de formación aún pendiente de completar. De algún modo, la consecuencia de las prácticas será un reordenamiento de la propia formación, una confirmación de su vocación y un refuerzo de la ilusión por el desarrollo profesional posterior (traducido en acciones de intensificación del proceso formativo, implicándose el sujeto de modo más activo en su capacitación).
- Resulta integradora, pues confluyen en ella todas las competencias profesionales que hasta el momento han ido adquiriéndose, diseminadamente, en las distintas áreas de contenido, en las cuales ha habido ocasión de su experimentación, pero, eso sí, parcializada. Aquí se integra en la actuación profesional específica, donde el estudiante puede contrastar su potencialidad personal y tomar conciencia plena de cuáles han de ser las competencias profesionales que requerirá en el futuro, cuando sea profesional.
- En cierto modo, la formación adquirida con las prácticas profesionales mezcla el carácter nivelador con un matiz de diferenciación personalizadora. Intentemos explicarlo. Las prácticas profesionales nivelan a los estudiantes, pues establecen el adecuado nivel de desarrollo que se requiere para ser un profesional. De otro modo, no será posible la experimentación, si no se aplica un nivel competencial mínimo, común en todo profesional. En este sentido, podemos entender que se trata de un punto final de la

fase formativa del estudiante, donde desemboca conformando esa personalidad.

Sin embargo, al mismo tiempo, las prácticas profesionales suponen una materia abierta. La motivación intrínseca que conlleva supone un estímulo para el estudiante, que, al tomar contacto con la realidad profesional, conoce las necesidades y las posibilidades que presenta su actividad y reorienta su propia formación. Gracias a de ello, como ya hemos dicho, cada estudiante marca su propio desarrollo, generándose líneas de trabajo más personalizadas, que se acomodan a los intereses de cada uno y ofrecen, por ende, resultados y niveles de competencia muy dispares.

Además, no podemos ignorar que se trata de una materia con identidad propia, una asignatura en el marco de un plan de estudios formativo de carácter universitario, lo que le lleva a requerir una programación específica que, respondiendo a los criterios de interés, integración y diversidad que acabamos de comentar, plantee un programa de trabajo uniforme, debidamente organizado, que permita y facilite la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas, necesarias en el futuro desarrollo profesional de los estudiantes.

En este sentido, al margen de la conocida estructura didáctica que presenta toda programación en torno a los ejes básicos de contenido, que ya se conocen por ser comunes a todas las asignaturas y que establecen la finalidad de la formación (objetivos y competencias), el programa de contenidos, la metodología de trabajo y los procedimientos de evaluación, la especificidad de las prácticas profesionales requiere una planificación muy concreta del procedimiento de desarrollo, de modo que sea posible dibujar, a lo largo de éstas, el proceso que permite la pretendida adquisición competencial (Ruiz Corbella y Quintanal, 2001). Es lo que de un modo particular vamos a denominar el *Plan de Prácticas*, si bien cada programa universitario podrá plantear la denominación que estime oportuno. Lo que sí es cierto es que el proceso que subyace en este Plan, dado el matiz generalizador que vamos a otorgarle en nuestra explicación, resulta perfectamente válido a toda titulación.

Comenzaremos señalando qué es lo que entendemos por Plan de Prácticas: la secuencia organizada de actividades que el estudiante ha de desarrollar para responder al programa establecido de la materia Prácticas Profesionales. Como ya se ha indicado, éste establece los objetivos competenciales, contenidos, metodología y evaluación, lo que asegura una adecuada formación profesional. Su adquisición responderá a un proceso de actividad, que, con una adecuada organización y el trabajo aplicado por el estudiante, asegurará un óptimo desarrollo pro-

fesional. Esta secuencia organizativa implica tres fases de desarrollo consecutivas:

1.^a *Planificación de la actividad*

Se trata de describir adecuadamente las posibilidades y necesidades que ofrece el planteamiento que se hace de las prácticas. Desde el punto de vista docente, ha de contemplar, al menos:

- La consideración del elenco de *competencias profesionales* que se propone a los estudiantes para su adquisición. El término que empleamos, «proponer», pudiéramos perfectamente sustituirlo por otros de matiz mucho más exigente desde el punto de vista académico, como «plantear» o incluso «requerir». De cualquier modo, se trata de dejar claro cuál ha de ser el punto de término del proceso formativo, para que, a lo largo del mismo, toda la actividad se encamine a su logro.

Estas competencias han de traducirse, operativamente, en *habilidades y destrezas* que el estudiante habrá de desarrollar y experimentar, asegurando la optimización del proceso formativo.

- Y un *abanico de posibilidades formativas* en las que el deseo profesional del estudiante pueda encontrar acomodo, respondiendo a sus intereses profesionales de futuro. La diversificación que permita el programa formativo, las posibilidades profesionales del entorno y los medios y recursos con que pueda contar el equipo docente, determinarán la apertura que este abanico pueda ofrecer.

Una vez claro el procedimiento y las vías de posibilidad, este doble planteamiento ya debe permitir al estudiante «visualizar», en primer lugar, su proceso particular de prácticas, teniendo claro el procedimiento que ha de seguir para el logro final de los objetivos planteados. Y al mismo tiempo, contrastarlo con sus intereses personales, al objeto de satisfacer el desarrollo personal que de su carrera haya podido establecerse.

Respondiendo a estos criterios, al estudiante se le plantea además la necesidad de no recibir pasivamente la información de sus prácticas, sino que, asegurando, desde el punto de vista docente, su implicación activa, se le ofrece una serie de actividades a desarrollar, como:

- *Adquisición y desarrollo de las destrezas básicas necesarias para el desarrollo posterior de actividades.* De un modo más general,

éstas serán cuestiones que girarán en torno a la observación o a la capacidad del estudiante para diseñar la experimentación que más adelante se le va a requerir. La observación será el primer ejercicio que ponga en práctica el estudiante, para aproximarse de un modo perceptivo a la práctica profesional. Ésta puede ser pasiva, lo cual no tiene sentido para quien tiene que aprender. Pero si es algo activo y participante, la observación es un medio ideal para la toma de contacto con la realidad experiencial. En el mismo sentido, una vez conocida esa realidad el estudiante deberá planificar su propia intervención, con apoyo y acompañamiento supervisado, pero al fin y al cabo fruto de una iniciativa personal. Uno y otro serán modos de actuación en los que habrá de implicar recursos y potencialidad propia, que deberá generar con antelación.

- *Toma de contacto, estudio o conocimiento del contexto de prácticas.* Conocer el contexto facilita la aproximación y también la implicación posterior. En ocasiones, al estudiante se le pide un estudio del contexto de trabajo (el docente ofrece el cuestionario-guía necesario para la resolución del estudiante), que será un estudio valorativo en virtud del cual elabora su propio proyecto de actividad práctica.
- *Reflexión acerca de los propios intereses de actividad.* Esta fase resuelve ya de manera muy efectiva el Proyecto Personal de Prácticas. Se trata de profundizar en él y canalizar sus particulares intereses, en una línea de desarrollo específica y personal. En este caso, la guía de trabajo no corresponde al docente, sino que es el propio estudiante quien la elabora, pues, lógicamente, nadie mejor que él conoce sus objetivos de aprendizaje.

La consecuencia de todo ello devengará por parte del estudiante en un *Proyecto Personal de Prácticas*, que, de algún modo, será la guía directriz de la fase posterior, en base al cual contrastará sus expectativas con la realidad experiencial. Es importante tener un proyecto personal. Todo en nuestra vida viene orientado por las inquietudes personales que generan el denominado proyecto personal de vida, el cual tiene su traducción directa en este proyecto de prácticas.

2.^a *Desarrollo de la actividad práctica*

Ésta será la fase en que el estudiante habrá de tomar contacto con la realidad del futuro trabajo. Bien sea con un ofrecimiento oficial de la

institución docente, bien desde la propia iniciativa, resulta de interés que el estilo de trabajo profesional en el que se realicen las prácticas responda a las inquietudes de quien lo desarrolla.

El objetivo clave que puede corresponder a esta fase de experiencia es integrar al estudiante en un contexto real, no simulado. Al finalizar su período de prácticas profesionales, tendrá que haber vivido la realidad profesional desde «dentro», de un modo integrado. Lo mejor para ello es que la oferta de actividades con que se cuente resulte un amplio abanico de posibilidades, adecuado, cercano a los intereses y necesidades personales, sin perder el contacto con la realidad profesional. Desde las instituciones formativas, podremos, por tanto, o bien lanzar una amplia oferta de contextos profesionales, o bien cerrar el proceso «lo justo», no más, para permitir desarrollos abiertos en los que el estudiante también pueda plantear su propio plan personal de prácticas.

3.^a *El producto formativo: conocimiento profesional*

Como finalidad última de toda actuación pedagógica, el estudiante «aprende» cómo llevar a efecto su trabajo profesional (tareas), y cómo hacerlo con eficacia (habilidades, destrezas) y profesionalidad (competencia).

Desde el punto de vista didáctico se le requiere una serie de productos en los que materializar ese aprendizaje. Éstos, respetando que cada plan de estudios planifique el producto formativo como estime conveniente, vienen a contemplar un triple carácter:

- Un ejercicio de *descripción* de la situación y de los hechos. El estudiante ha conocido un contexto profesional y unos profesionales, que habrá podido observar y conocer en su realidad cotidiana.
- Tampoco puede faltar el ejercicio de *análisis*, a partir de la actividad descriptiva anterior. Se le pide al estudiante que acerque al profesional a su práctica a través de su mirada, constatando sus expectativas, valorando situaciones y perfiles profesionales, tomando conciencia de la problemática y sus posibles vías de situación, determinando el proceder que él, en su futuro profesional, podrá imitar, modificar e, incluso, mejorar.
- Por último, en un ejercicio de *prospectiva*, todo es mejorable. La actividad práctica debe lanzar al estudiante a elaborar su propio plan de desarrollo futuro. Para convertirse en un buen profesional, tras las prácticas, conociéndose a sí mismo, ha de quedarle claro cuáles son los aspectos formativos que tendrá que reforzar en el período de formación que aún le resta y donde debe intensificar

sus conocimientos. De algún modo, todo estudiante debiera completar su período de formación práctica con la elaboración de un *Proyecto Profesional*, que también tiene carácter *personal*, en el que materializar no sólo el conocimiento adquirido (tanto teórico como práctico) sino, incluso, el desarrollo futuro de sus inquietudes profesionales. Para ello existe ese espacio específico que se traduce en un proyecto final.

Podíamos concluir, visualizando todo el proceso de prácticas profesionales, con una triple secuencia temporal que giraría en torno a la presencialidad del estudiante en el contexto profesional, y que vendría marcada por un antes, un durante y un después de esa presencia. El antes se traduciría en un planteamiento (o proyecto) personal, coherente y estructurado, de la perspectiva con que observe la práctica a desarrollar, tomando

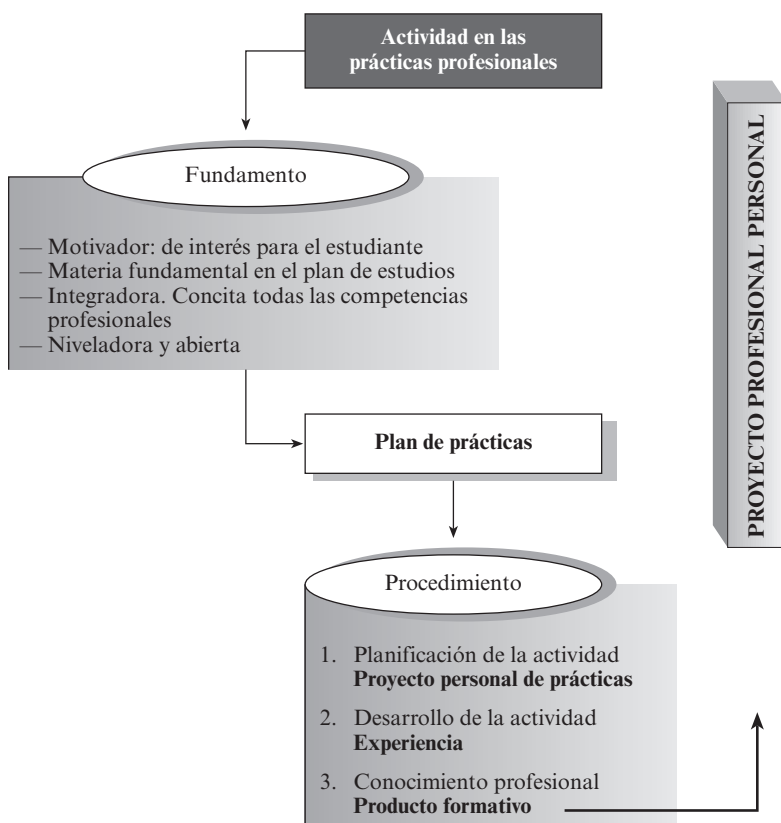


Figura 8.3.

conciencia de ella como estudiante que se está formando. Una segunda etapa de presencia en el centro de trabajo, donde su ejercicio ha de ser de constante observación y análisis, y en el que se reorienta constantemente la actividad. Y después vendría la reflexión, que, con un sentido prospectivo, le permita al estudiante incardinar debidamente su futuro, elaborando su propio proyecto profesional.

3. LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS

Es de sobra conocido, y reconocido por las propias instituciones de educación superior, la estrecha relación existente entre las prácticas profesionales y la inserción profesional de los titulados. La posibilidad de incorporarse a un entorno profesional real pone en marcha no sólo la opción de aprendizaje para el estudiante en este entorno, sino que implica la experiencia de diferentes funciones y situaciones del ámbito profesional, propias del título que se estudia. En esta dinámica formativa, la empresa comprueba «in situ» las competencias y capacidades puestas en práctica por el estudiante, lo que evidencia su formación y puede concluir en una futura contratación. Esta opción enriquece tanto a los propios estudiantes, como futuros egresados, a las propias instituciones, que ven avaladas sus propuestas formativas, y a las empresas, que, de este modo, contratan profesionales con mayor garantía de éxito. No obstante, para lograr esta conjunción de intereses las instituciones universitarias deben ser capaces de:

- Motivar a los distintos actores implicados en la realización de prácticas profesionales de calidad (estudiantes, docentes y empresas).
- Elaborar un Plan de Prácticas Profesionales riguroso y coherente con el perfil profesional al que se dirige la titulación.
- Gestionar Convenios de Cooperación Educativa y la necesaria documentación de Prácticas, de acuerdo con la legislación vigente.
- Atender a las empresas en las que se realizan las Prácticas Profesionales, trabajando con ellas las funciones, competencias y conocimientos que los estudiantes deben adquirir.
- Facilitar la colaboración abierta y fluida entre empresa y universidad, de modo que se facilite el conocimiento entre ambas.
- Promover espacios de encuentro entre empresas y estudiantes.

A todo ello debemos añadir en esta formación práctica la inclusión de contenidos dirigidos a desarrollar competencias para la empleabilidad,

como son búsqueda activa de empleo, formación para el autoempleo, desarrollo de habilidades para la inserción profesional, gestión y técnicas de marketing personal, elaboración de su currículum vitae, análisis y asesoramiento para la construcción del propio currículum académico y profesional, formación en los cambios del entorno, promoción de hábitos, comportamientos y actitudes proactivas, etc. (Vidal, 2003).

Lógicamente, esto exige que cada título recoja no sólo la base de datos de los centros profesionales en los que sus estudiantes desarrollen sus prácticas, sino también:

- Planificar el estudio de la validez de estos centros para la formación de sus titulados, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de los docentes y las propias empresas.
- Estudiar la tasa de estudiantes que han sido contratados, especificando los roles y funciones para las que lo han sido.
- Realizar el registro y análisis de los datos provenientes de todos los actores implicados, con el fin de disponer de información suficiente y real sobre el mercado de trabajo y de cada uno de los centros de trabajo en el que se han desarrollado esas prácticas.
- Aplicar encuestas sobre la satisfacción de los períodos de prácticas profesionales.
- Atender a las demandas de los centros de prácticas que implican cambios en los diseños del título, el estudio del entorno socioeconómico y el análisis de las prácticas que se están ofertando.

Sin duda, será conveniente «(...) el diseño e implantación de un *observatorio ocupacional* en cada universidad, que permita identificar los niveles de inserción y el grado de desarrollo y cualificación profesional de las distintas titulaciones y promociones, así como detectar las necesidades de personal cualificado universitario en el mercado de trabajo, estableciendo líneas de ajuste entre ambas realidades» (Vidal, 2003, p. 152). Ahora bien, aunque esto sería lo ideal, cada título puede, y debe, trabajar en esta misma línea para lograr que su propuesta de prácticas profesionales sea realmente eficaz, con lo que facilitará a sus estudiantes una mejor inserción profesional.

CONCLUSIONES

Si acudimos a diferentes encuestas sobre la satisfacción de las prácticas profesionales de nuestros estudiantes, la mayoría confirman su indu-

dable valor en el correspondiente proceso de formación. Es la materia en la que se aúnan de forma clara la interrelación entre teoría y práctica. Permite a los alumnos confirmar la aplicación real de las diferentes competencias aprendidas, a la vez que les hace conscientes de las que aún no dominan o no conocen. Todos los estudiantes afirman que ésta es la mejor preparación que se les puede ofrecer tanto para la adquisición de experiencia como para la introducción a la vida profesional. Además, es una materia clave para recoger la información necesaria para aportar propuestas de mejora en el diseño de un título, al ver en la realidad profesional la validez de la formación de sus estudiantes.

Reconociendo ese carácter vertebrador que debe presentar esta materia en el diseño de todo título, además resulta fundamental para el análisis de la calidad, pues no deja de ser la mejor manera de unir los estudios universitarios con el mundo profesional y social. La mutua retroalimentación entre ambas realidades es uno de los más ambiciosos avances de la nueva propuesta de formación superior que estamos viviendo en el contexto del EEES.

Cómo gestionar la información y los recursos digitales de la universidad: bibliotecas y recursos comunes a disposición del profesorado

9

JESÚS VALVERDE BERROCOSO

INTRODUCCIÓN

La transformación de la educación superior es un proceso que nos obliga a reexaminar los fines y los medios de estas instituciones seculares. Si bien en la superficie podemos percibir unos cambios relevantes que afectan a los modelos organizativos, las ofertas académicas, los servicios prestados o los recursos tecnológicos disponibles, en la profundidad del proceso nos encontramos con nuevas conceptualizaciones del aprendizaje y la enseñanza, así como con una nueva cultura relacionada con la generación y difusión del conocimiento. Es cierto que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) vehiculan las estrategias, satisfacen necesidades y aportan soluciones, pero no son, en sí mismas, portadoras de la innovación didáctica que las universidades precisan.

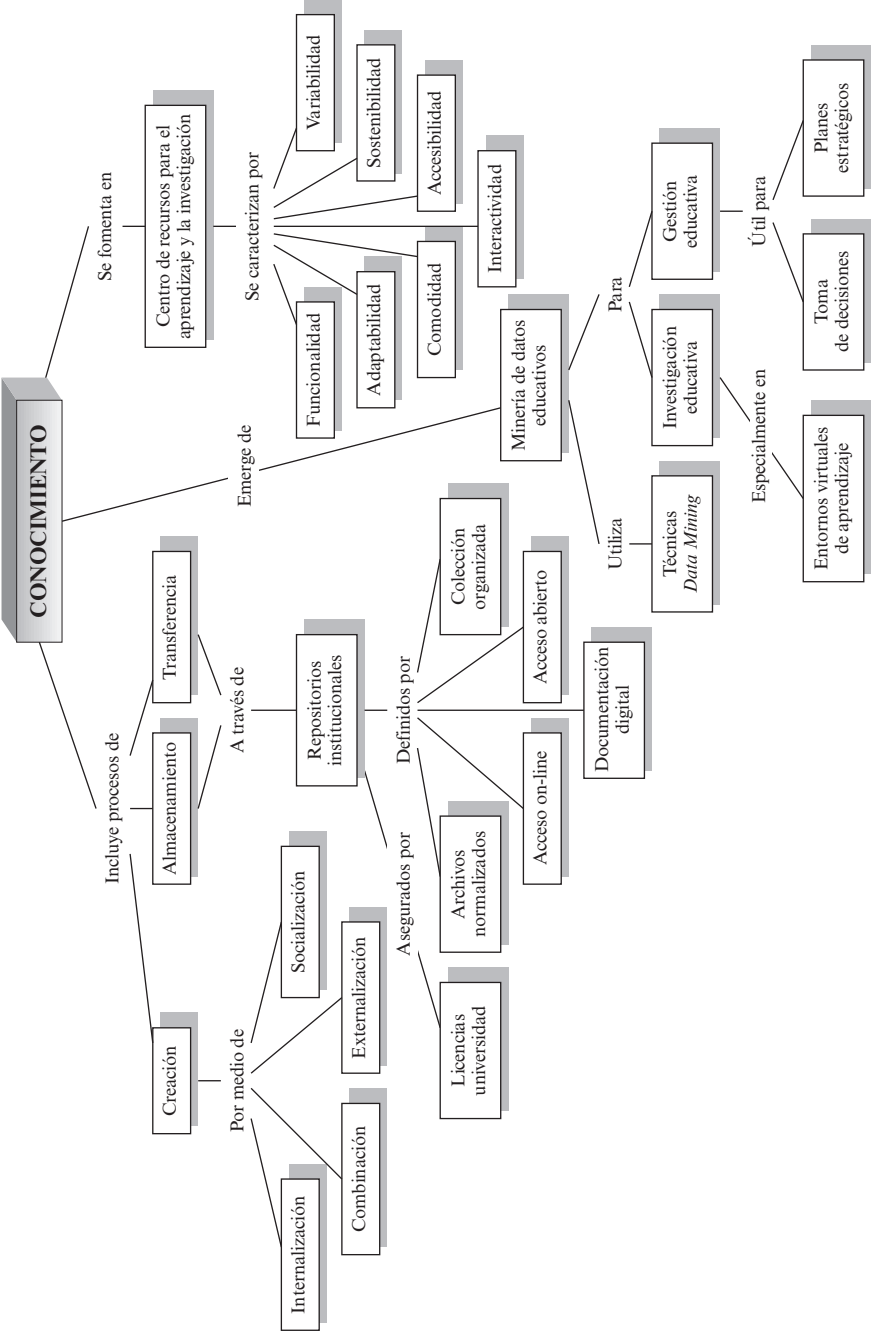
En la actualidad, la producción de contenidos y materiales para el aprendizaje se ha desarrollado de manera exponencial gracias al apoyo de las TIC, pero necesitamos que todo este potencial educativo presente en estos recursos esté realmente accesible, sea recuperable y utilizable por todos aquellos que quieran o necesiten aprender, de una manera eficaz, fiable y sencilla. Dicho de otra manera, que dejen de ser meros objetos digitales para convertirse en Recursos Educativos Abiertos (*Open Educational Resources – OER*). En este capítulo presentaremos los Repositorios Institucionales (RI) y los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) como prácticas educativas de éxito para alcanzar dicho objetivo. Los RI apuestan por una difusión libre y abierta del conocimiento, para lo que cuentan con herramientas tecnológicas cada vez más complejas en su funcionamiento interno y sencillas de uso en su manejo por los usuarios finales. Los CRAI surgen como espacios físicos y virtuales que tienen como eje principal al alumnado y su proceso de aprendizaje, por un lado, y al profesorado y su proceso de enseñanza e

investigación, por otro. Tienen la ventaja de surgir como un centro integrador de múltiples servicios y recursos, dinamizador de innovaciones didácticas y facilitador del uso de las TIC para el desarrollo del conocimiento. Por último, se describe el importante papel que empieza a tener el denominado «*Educational Data Mining*» para la investigación educativa, a partir de la enorme cantidad de información que se recoge en las diferentes bases de datos existentes en las universidades.

OBJETIVOS

- Conocer un modelo sobre la creación de conocimiento en las organizaciones, que oriente la práctica institucional de las universidades en la creación, almacenamiento, integración y transferencia del conocimiento académico y científico.
- Describir prácticas educativas de éxito relacionadas con el depósito y difusión del conocimiento por parte de las universidades, bajo los principios del acceso libre y abierto, y con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Valorar la transformación de la biblioteca universitaria en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) y reflexionar acerca de su papel en la innovación didáctica de la educación superior.
- Conocer el uso de técnicas para investigación educativa basadas en la «minería de datos» para la educación (*Educational Data Mining*) y valorar sus aplicaciones para la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. LA CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES

En su modelo sobre la creación de conocimiento en las organizaciones, Nonaka y Takeuchi (1995) diferencian, por un lado, entre conocimiento tácito vs. explícito (dimensión epistemológica), y entre conocimiento individual vs. colectivo (dimensión ontológica), por otro. Polanyi ya introdujo la idea del conocimiento tácito, al afirmar que «conocemos más de lo que podemos decir» (Polanyi, 1966, p. 4). El conocimiento explícito es codificable y puede ser trasladado a través de un lenguaje formal sistemático. De este modo, es comunicable por individuos y accesible a otras personas. El concepto de conocimiento individual/colectivo está relacionado con diversos niveles de creación de conocimientos. En su nivel más básico, el conocimiento se crea por individuos. Las universidades cuentan con profesores e investigadores para generar conocimientos, y deben contribuir a ello generando un entorno propicio. Este conocimiento se difunde entre grupos y dentro de las organizaciones, así como entre organizaciones.

Según la teoría de la creación del conocimiento en organizaciones (Nonaka y Takeuchi, 1995), el conocimiento se crea y difunde a través de la interacción social entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito. Estos autores identifican cuatro modos de conversión del conocimiento (SECI): *socialización* (conversión desde el conocimiento tácito al explícito), *externalización* (de tácito a explícito), *combinación* (de explícito a explícito) e *internalización* (conversión desde el conocimiento explícito a tácito).

TABLA 9.1

Modos de creación del conocimiento (trad. de Nonaka, 1994, p. 19)

	Conocimiento tácito	a	Conocimiento explícito
Conocimiento tácito	Socialización		Externalización
desde			
Conocimiento explícito	Internalización		Combinación

La *socialización* es el proceso de compartir y crear conocimiento tácito. Este conocimiento se transfiere de individuo a individuo sin usar medios fácilmente accesibles. La clave para adquirir un conocimiento tácito es la experiencia directa y compartida, como la que lleva a cabo un aprendiz con su maestro artesano. La *externalización* es el proceso donde el conocimiento tácito se articula en conceptos explícitos, adoptando la for-

ma de metáforas, analogías, hipótesis, modelos o documentos escritos. Supone el uso de técnicas que apoyan la expresión de las ideas propias, como palabras, conceptos, lenguaje figurativo y representaciones visuales. La *combinación* es un modo de conversión del conocimiento donde confluyen diferentes contenidos explícitos. Se realiza a través de documentos, artículos y reuniones formales (presenciales o virtuales, a través de redes telemáticas). El conocimiento explícito existente se reconfigura y conduce a la creación de conjuntos más complejos de conocimiento explícito. Es un proceso donde diferentes conceptos y conocimientos (incluso desde diferentes disciplinas) se integran en un sistema de conocimiento de cualquier dimensión ontológica. La *internalización* implica la conversión del conocimiento explícito en tácito. Por ejemplo, el proceso de lectura de este texto (explícito) y la comprensión de su contenido conducen a la internalización de ideas personales y a su aplicación en situaciones prácticas. La internalización se puede lograr mediante la observación, la práctica y el ejercicio en un contexto educativo (*learning by doing*).

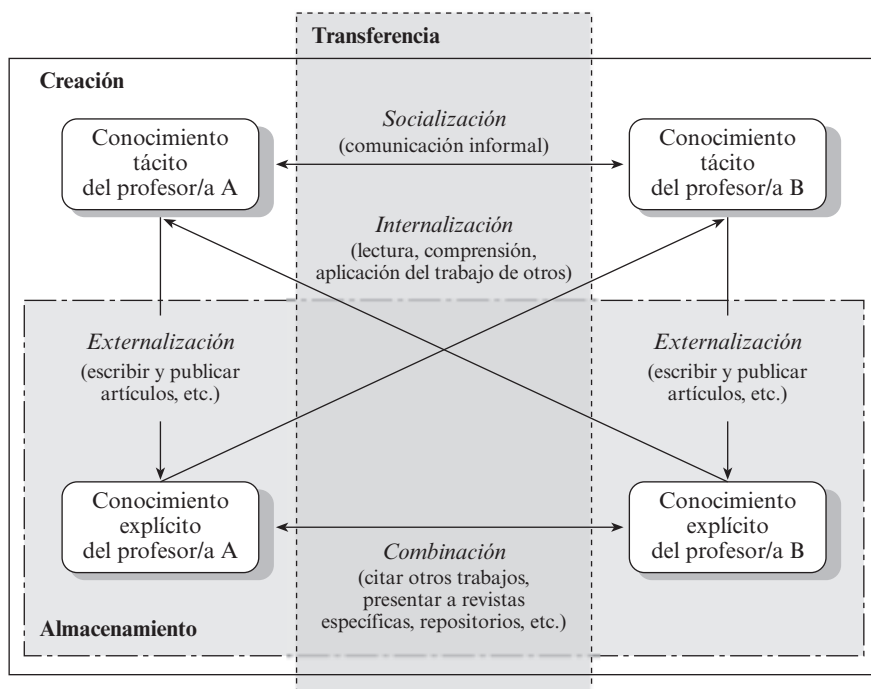


Figura 9.1.—Estructura del proceso de gestión del conocimiento en el contexto universitario (trad. y adapt. de S. Bernius, 2010). The impact of open access on the management of scientific knowledge, *Online Information Review*, 34(4), p. 590.

SECI es un modelo comprehensivo, porque describe diversos procesos de la gestión del conocimiento: creación, transferencia e integración. Otro importante componente de la gestión del conocimiento en las universidades es el almacenamiento, organización y recuperación del conocimiento. Estos procesos incluyen el conocimiento existente en documentación escrita, bases de datos electrónicas, repositorios abiertos o cerrados, etc. El uso de sofisticados sistemas informáticos y telemáticos para la búsqueda, selección y acceso a la información es indispensable para la creación y transferencia del conocimiento. La figura 9.1 recoge los procesos de creación, almacenamiento y transferencia dentro de las interrelaciones entre los diferentes modos de generación de conocimientos.

2. EL ALMACENAMIENTO Y LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO: LOS REPOSITARIOS INSTITUCIONALES (RI)

Gestionar adecuadamente los recursos de aprendizaje mejora significativamente su reutilización, lo que conduce a un considerable ahorro de tiempo y esfuerzo en la generación de materiales didácticos. No obstante, los recursos disponibles a través de los denominados *Learning Management Systems* o LMS (v. gr. Moodle o WebCT) no facilitan la interoperabilidad ni la reutilización de los recursos para el aprendizaje. Una solución para generar un ecosistema de e-learning es la creación de *Repositorios de Objetos de Aprendizaje Reutilizables* (ROAR) o *Repositorios Institucionales* (RI), que son bases de datos con servicios de captación, almacenamiento, indexación, preservación y redistribución abierta (*open access*) de contenidos educativos y de investigación en formato digital, pertenecientes a una comunidad universitaria.

Las condiciones básicas que ha de cumplir un repositorio de acceso abierto son las siguientes (García Peñalvo et al., 2010):

- *Documentación digital*: todos los documentos están disponibles para su libre acceso en formato electrónico.
- *Acceso online*: los documentos están almacenados en servidores accesibles a través de Internet.
- *Uso público*: capacidad para leer, descargar, copiar, imprimir y distribuir un documento, con la única excepción de respetar la propiedad intelectual del autor y la citación del trabajo. Los autores utilizan licencias para preservar algunos derechos (*copyleft*).

- *Archivos normalizados*: deben cumplimentarse estándares para la identificación digital del documento mediante el uso de protocolos internacionales.
- *Colección organizada*: el repositorio no es un mero depósito de documentos, por lo que deben estar organizados mediante la aplicación de alguna clasificación de contenidos. Debe albergar los documentos de forma acumulativa y perpetua.

Su implementación encuentra diversos obstáculos (Sridharan et al., 2010). En primer lugar, en las instituciones universitarias aún no existe una cultura sobre la relevancia de compartir recursos de aprendizaje, debido fundamentalmente al tema de la propiedad intelectual de estos materiales. El profesorado, en general, es reacio a difundir sus creaciones entre sus colegas porque no valora los beneficios que, para toda la comunidad universitaria, aporta esta actitud y comportamiento. Las políticas que algunas universidades han aplicado a estos recursos como propios de la institución no son posibles sin la cooperación voluntaria de sus creadores. En segundo lugar, están los derechos de autor y el copyright. Aunque muchas universidades tienen su propia política al respecto sobre los recursos educativos on-line, siguen existiendo dificultades. Otro obstáculo es la calidad de los recursos y quién ejerce el control para validar estos materiales que se producen de manera masiva. Es necesario establecer procedimientos para diferenciar entre un documento revisado y no revisado. Y, por último, se encuentra el problema de la «granularidad», es decir, dónde limitar un objeto de aprendizaje sin perder el contexto y el valor del recurso.

Para superar estas dificultades se han desarrollado soluciones tecnológicas y legales que están siendo desplegadas por las universidades. Desde el punto de vista técnico, una herramienta de gran éxito es *DSpace*, que es una plataforma de software libre que permite a las organizaciones almacenar y etiquetar sus propios materiales digitales, distribuir estos recursos a través de la web mediante un potente sistema de búsqueda y recuperación, así como archivar, a largo plazo, todos estos contenidos digitales. En sus orígenes fue un proyecto conjunto de Hewlett Packard y el MIT, al que posteriormente se unieron las universidades de Cambridge, Edimburgo, Nacional Australiana y Texas A&M. Actualmente es utilizada por más de mil organizaciones, entre las que más del 70 por 100 son instituciones universitarias y centros de investigación de todos los continentes.

Desde el punto de vista legal, una opción es el uso de las denominadas «Licencias de Universidad», implementadas por primera vez en la Universidad de Harvard en el año 2008 por acuerdo de la Facultad de Artes y

Ciencias, que aprobó exigir a su profesorado una copia electrónica de sus artículos científicos publicados en revistas para el repositorio digital de la universidad y que, de modo automático, cedieran sus permisos de copyright a la institución para archivar y distribuir estos artículos. Esta cesión se denomina «Licencia de Universidad» y sirve para tres propósitos:

1. Incluir todos los artículos del profesorado, incluidos aquellos publicados en revistas científicas que no han permitido hasta la fecha depositar artículos en repositorios institucionales.
2. Normalizar las condiciones para ejercer el derecho de la institución universitaria para archivar el trabajo de su profesorado y hacerlo accesible de manera abierta.
3. Conceder a la institución el derecho a realizar copias adicionales de artículos (por ejemplo, para el archivo permanente) y permitir a otros usar los artículos, siempre y cuando no se realice con fines de lucro.

Este acuerdo fue fruto de una labor de dos años, en los que se fueron construyendo consensos entre administración, biblioteca, profesorado y dirección de la universidad.

En consecuencia, la política de Harvard implementa los dos aspectos más importantes del acceso abierto. Por un lado, obliga al depósito en un repositorio institucional. La experiencia muestra que, sin la exigencia del depósito en el repositorio institucional, una política de acceso abierto es improbable que sea eficaz. Y, por otro, crea una licencia automática que se adelanta a la transferencia del copyright a la editorial de una revista. Para reforzar su cumplimiento, la política de Harvard crea un «*opt-out*», es decir, un procedimiento mediante el cual el profesorado, de manera explícita, puede solicitar no incorporarse a esta decisión para un artículo determinado. Al mismo tiempo, la biblioteca ha creado una «Oficina de Comunicación Académica» para fomentar el depósito y desarrollar el repositorio institucional abierto.

Con relación al alcance de las «Licencias de Universidad», se pueden considerar tres supuestos (Nguyen, 2008):

- *Licencia no restrictiva*. El tipo de licencia más amplia concedida por la institución es aquella que es no exclusiva, perpetua, irrevocable, mundial y con el derecho a sublicencias. Una licencia *perpetua* significa que está vigente mientras duran los derechos de autor. *Mundial* quiere decir que afecta a cualquier protección del copyright que exista, lo cual es particularmente importante para la

distribución on-line a través de Internet. Una licencia *irrevocable* significa que el propietario de los derechos no puede revocar la licencia cuando quiera. El derecho a sublicencias quiere decir que la institución puede autorizar a otros a ejercer el copyright. Por ejemplo, podría permitir a una organización distribuir contenidos a través de un repositorio institucional.

- *Licencia semirrestrictiva*. La institución no puede vender los contenidos y obtener un beneficio económico. De este modo, el autor/a es libre para conceder a un editor de una revista una licencia exclusiva para vender artículos o reservarse ese derecho para sí mismo. Otra posible limitación es que la licencia sólo pueda ser ejercida después de un cierto período de tiempo («período de embargo»).
- *Licencia restrictiva*. Proporciona a la institución solamente el derecho de depositar el contenido en el repositorio institucional y hacerlo disponible sólo por medio del sitio web. Por consiguiente, no estaría permitido emitir sublicencias. El archivo sólo estaría disponible para descarga gratuita en el repositorio de la propia universidad. Esta licencia no permite la creación de obras derivadas (resúmenes, traducciones u otras modificaciones que requieran el permiso del propietario del copyright). Además, limita la disponibilidad del contenido y puede reducir su impacto, al ser de más difícil localización.

En España, el primer repositorio que se puso en funcionamiento fue TDR (Tesis Doctorales en Red)¹ en el año 2001. El Real Decreto que regula las enseñanzas oficiales de doctorado ha introducido la obligatoriedad de que todas las tesis doctorales aprobadas se publiquen en formato electrónico dentro de un repositorio institucional².

Los repositorios influyen positivamente en la conversión del conocimiento, lo que conduce a una aceleración del proceso de creación de conocimiento educativo y científico. La difusión de los resultados de la investigación es el factor determinante más evidente de la transferencia de

¹ <http://www.tesisenred.net>.

² «Una vez aprobada la tesis doctoral, la universidad se ocupará de su archivo en formato electrónico abierto en un repositorio institucional y remitirá, en formato electrónico, un ejemplar de la misma, así como toda la información complementaria que fuera necesaria, al Ministerio de Educación a los efectos oportunos». Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (art. 14.5). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>.

conocimientos. En el sistema de comunicación académica podemos diferenciar entre un investigador o grupo de investigación individual (equipo de investigadores que comparten líneas de investigación en una universidad o participan en un proyecto determinado) y una comunidad de investigación (v. gr., una asociación de investigadores en Tecnología Educativa). Los repositorios incrementan el acceso global al conocimiento educativo y científico. Por ejemplo, publicar documentos bajo el modelo de conocimiento abierto (*open access*) permite a los universitarios reducir los costes económicos derivados del gasto en suscripciones y adquisición de documentos (artículos, libros, informes, etc.) De este modo, los repositorios contribuyen a disminuir la brecha digital entre universidades de países con diferente nivel de desarrollo. El mayor número de citas de un artículo publicado en un repositorio abierto es un claro indicador de una más eficaz difusión del conocimiento.

Por consiguiente, los repositorios también influyen positivamente en la difusión del conocimiento educativo y científico, al incrementar el número de potenciales receptores. El profesorado puede optar por compartir sus documentos en un repositorio institucional o en un repositorio temático. En el primer caso, tienen por objeto agrupar los resultados de investigación y los materiales didácticos de una universidad y hacerlos accesibles al público en general. En la mayoría de estos casos, la gestión de estos recursos está en manos de los bibliotecarios de la institución, y el profesorado, por lo general, no utiliza el autoarchivo de sus documentos digitales en estos repositorios. Una razón que explicaría esta falta de voluntad para compartir recursos en un repositorio institucional es que el profesorado, cuando se documenta sobre un nuevo tema o hace una búsqueda de los últimos descubrimientos («internalización del conocimiento») está más interesado en obtener recursos de su comunidad educativa y científica que de su propia universidad. La situación varía en los repositorios temáticos, que aglutinan documentos de áreas de conocimiento específicas, y donde el profesorado comparte, por ejemplo, artículos científicos en fase de publicación (pre-print). Existen ejemplos exitosos de este tipo de repositorios en diversas disciplinas como las ciencias sociales (*Social Science Research Network*), la física y las matemáticas (*arXiv*) o la economía (*Research Papers in Economics, RePEc*). Estos repositorios satisfacen mejor las necesidades del profesorado universitario, en comparación con los institucionales.

Los repositorios reducen los costes de la gestión del conocimiento. Las universidades se benefician, porque aumenta la productividad científica y académica sin incrementarse los presupuestos económicos. No obstante, la mayoría del profesorado carece de incentivos individuales

para publicar sus trabajos en repositorios; de ahí que las universidades deban establecer mecanismos que promuevan esta actividad. Así, por ejemplo, en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, desde el año 2009 existe una política explícita con relación al acceso abierto, por la cual cada miembro de la Facultad otorga un permiso a la Universidad para difundir sus artículos, así como el ejercicio de los derechos de autor de esos textos. En concreto, cada profesor/a otorga a la Universidad de Harvard una licencia no exclusiva, irrevocable, de ámbito mundial, para ejercer todos los derechos de autor relativos a cada uno de sus artículos académicos, en cualquier medio, siempre que de los artículos no se obtenga un beneficio económico, y autorizar a otros a hacer lo mismo. El profesorado debe proporcionar una copia digital de cada artículo (en PDF) y la institución tiene la posibilidad de difundir el documento en un repositorio de acceso abierto. Otros ejemplos similares, en este aspecto de la política universitaria, los encontramos en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)³ o en la Facultad de Educación de Stanford⁴.

No existen muchas investigaciones sobre los resultados en el aprendizaje y la investigación de los repositorios institucionales y ecosistemas de *e-learning*. He et al. (2010) realizaron un estudio experimental sobre la integración de los repositorios y bibliotecas digitales en sistemas de *e-learning* para la mejora de la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. El interés de la investigación se centraba en la gestión flexible de contenidos (repositorios institucionales), la representación enriquecida del conocimiento mediante ontologías⁵ y las potenciales de las tecnologías de acceso a la información en sistemas de *e-learning* (campus virtuales). Para ello, investigaron cómo se pueden organizar, con apoyo de repositorios digitales, materiales de aprendizaje fragmentados y diversificados dentro de sistemas de *e-learning*, para conseguir que los estudiantes interactúen con dichos recursos de una manera intuitiva, significativa y eficaz. Por otra parte, estudiaron de qué manera se pueden organizar y presentar materiales de aprendizaje, con apoyo de repositorios digitales y herramientas para la representación del conocimiento (ontologías), que transmitan los conocimientos del profesorado a través de cur-

³ <http://libraries.mit.edu/sites/scholarly/mit-open-access/open-access-at-mit/mit-open-access-policy/>.

⁴ <http://ed.stanford.edu/faculty-research/open-archive/oapolicy>.

⁵ Una ontología es una especificación explícita formal de una conceptualización compartida. Representa conceptos y sus relaciones en un formato lógico que es interpretable por una máquina y, de esta manera, permite automatizar capacidades de inferencia sobre los conceptos.

sos. Por último, es preciso analizar cuáles son los diferentes métodos de acceso eficaces que utilizan los estudiantes, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y con el apoyo de repositorios, ontologías y tecnologías avanzadas de acceso a la información.

Como resultados de la investigación, He et al. (2010) desarrollaron un complejo sistema híbrido, entre repositorio, buscador y campus virtual, que denominan «DiLight». En la evaluación de la eficacia de su implantación sobre el aprendizaje de los estudiantes, los resultados confirmaron que los alumnos eran capaces de aplicar su conocimiento y asociarlo a diversos recursos de aprendizaje gracias al uso de DiLight. Esta actividad se realizaba con mayor eficacia que si se utilizaba una plataforma de *e-learning*. Se concluye que estos sistemas integrados ayudan a los estudiantes a aplicar lo que ya saben en tareas que implican el descubrimiento de relaciones y la solución de problemas.

3. LOS CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN (CRAI)

La biblioteca universitaria se ha transformado en las últimas décadas, y ha pasado de ser considerada como un servicio tradicional cuya función básica era el depósito y conservación de la producción científica y técnica de todos los conocimientos, a un centro de recursos que, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, ofrece nuevos y variados servicios relacionados, no sólo con la gestión, almacenamiento y acceso a la documentación en soporte analógico y digital, sino también con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la actividad investigadora. De ahí que hayan venido a denominarse «Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación» (CRAI). Se trata de un concepto de biblioteca más versátil, flexible, integradora y atenta a las necesidades de la comunidad universitaria. Además, ofrece un modelo para una gestión más racional y ágil de los recursos disponibles en una universidad, ya que es frecuente que muchos de ellos estén dispersos, se encuentren duplicados, estén infrautilizados, degradados y con un coste de adquisición y mantenimiento muy elevado. Muchas universidades utilizan sus CRAIs como señas de identidad de la propia institución y marca de calidad de los servicios educativos que ofrecen a sus estudiantes, convirtiéndose en un elemento estratégico de primer orden.

El eje de transformación de la biblioteca universitaria a CRAI tiene su piedra angular en el proceso de aprendizaje y, por ende, en la concepción de una universidad centrada en el estudiante, que implica un cambio

en los planes docentes (metodologías y evaluación), en la comunicación didáctica (uso de las TIC), en los roles profesorado-alumnado (actitudes y comportamientos proactivos) y en los contextos físicos donde tiene lugar el aprendizaje (aulas virtuales, seminarios y/o laboratorios, prácticas externas). Este pilar básico se asienta, a su vez, sobre el enorme potencial que ofrecen las tecnologías de información y la documentación en la adquisición, catalogación y gestión de documentos, así como en el acceso a la información y su difusión. Un CRAI, por consiguiente, actúa como dinamizador del aprendizaje y la investigación, para convertirse en un centro social del campus universitario, donde profesores y alumnos acuden para obtener información, apoyo a sus actividades docentes/disciplinarias e investigadoras, espacios donde trabajar de modo individual o en equipo, ofertas de formación para aprovechar todos los recursos que ofrece la institución educativa, etcétera. En resumen, un CRAI ha de ofrecer una experiencia de aprendizaje global mediante la interacción con documentos, personas y tecnologías. Los servicios que ofrece un CRAI se resumen en la siguiente tabla (basado en Martínez, 2004).

Categoría	Tipología de servicios
Información general y acogida en la universidad	— Orientación al estudiante. — Información administrativa. — Información institucional.
Formación del profesorado	— Cursos, seminarios y talleres. — Apoyo a la innovación didáctica.
Laboratorio de idiomas	— Cursos presenciales y on-line. — Autoaprendizaje. — Traducción. — Consultoría. — Intercambios.
Biblioteca	— Préstamo y consulta. — Repositorios digitales. — Asesoría y formación a usuarios.
Orientación laboral	— Información y asesoramiento. — Apoyo a emprendedores. — Búsqueda de empleo.
Salas de estudio y trabajo colaborativo	— Reserva de espacios. — Accesibilidad.

Categoría	Tipología de servicios
Creación y elaboración de materiales docentes	— Recursos educativos abiertos (OER) y objetos de aprendizaje (LO). — Servicio de publicaciones. — Materiales de autoaprendizaje. — Asesoramiento pedagógico.
Servicio informático	— Mantenimiento. — Seguridad. — Consultoría. — Préstamo hardware.

El conjunto de estos potenciales servicios que formarían parte de un CRAI exige un modelo de gestión y organización que integre los recursos humanos y materiales bajo una misma estrategia hacia la consecución de unas metas comunes. El CRAI es un centro que ofrece servicios de manera coordinada para alcanzar una mayor eficacia, y esto exige poner en marcha nuevos procesos organizativos.

Las universidades británicas (Bath, Bradford, East London, Glamorgan, Hertfordshire, Leeds Metropolitan, London Guildhall, Luton y Sheffield Hallam)⁶ han sido pioneras en la creación de «Learning Centers Resources» y han servido de modelo a los CRAI de diversas universidades españolas⁷. Esta tendencia comenzó a finales de la década de los ochenta, cuando varias universidades «jóvenes» construyeron centros de recursos para mejora la calidad de sus servicios que fueron diseñados por reputados arquitectos y se convirtieron en los edificios emblemáticos de sus respectivos campus. Su objetivo principal era ofrecer espacios, servicios, medios y tecnologías para el aprendizaje, y su centro de atención eran los estudiantes.

Las características que definen a estos centros son las siguientes (McDonald, 2005):

1. *Funcionalidad*, lo cual implica facilidad de uso, viabilidad económica de sus servicios, y máxima eficacia en promover relaciones dinámicas y complejas entre personas, tecnologías y recursos documentales.
2. *Adaptabilidad*, es decir, flexibilidad para la acomodación a las nuevas necesidades que vayan surgiendo a medio y largo plazo, de

⁶ Ejemplos de CRAI: <http://www.upf.edu/bibtic/coneixer/qualitat/crai-ex.html>.

⁷ Por ejemplo, Universidad de Barcelona (<http://www.bib.ub.edu/es/crai>) o Universidad Pompeu-Fabra (<http://www.upf.edu/bibtic/es/>).

modo que, con facilidad, puedan adaptarse espacios a nuevos usos o servicios.

3. *Accesibilidad*, pues como eje académico del campus universitario debe ser un espacio que ofrezca variedad de posibilidades a sus diferentes usuarios, con una política de comunicación clara y directa, que use múltiples canales de información (dentro y fuera del centro) y sin barreras arquitectónicas.
4. *Variabilidad*, es decir, un espacio que satisfaga los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, fomente la autonomía en el estudio y el aprendizaje colaborativo en entornos variados para el desarrollo de actividades individuales o sociales.
5. *Interactividad*, lo cual conlleva una organización de los espacios (mostradores, salas de estudio, espacios para el trabajo en equipo, aulas de formación) que fomente el contacto entre usuarios y servicios.
6. *Comodidad*, es decir, un lugar donde el esfuerzo desplegado para el aprendizaje se vea recompensado por el disfrute de un entorno seguro, acogedor, motivador e inspirador.
7. *Sostenibilidad*, lo cual implica, por un lado, desplegar unas condiciones medioambientales adecuadas (temperatura, humedad, ventilación, iluminación) y una gestión responsable de la energía, y, por otro, asegurar unos costes económicos mínimos para el funcionamiento y mantenimiento del centro.

Entre los beneficios que los CRAI ofrecen a la comunidad universitaria, se encuentra, en primer lugar, una aportación relevante a la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que potencia el acceso y utilización de múltiples fuentes informativas (analógicas y digitales), junto con el apoyo y asesoramiento de profesionales y docentes, en un contexto físico favorable al estudio y al trabajo colaborativo. Por otra parte, como consecuencia de su funcionamiento se obtiene un mayor conocimiento de las necesidades de aprendizaje e investigación de los usuarios y se está en mejores condiciones para poder satisfacer dichas demandas. En tercer lugar, aumenta la eficacia de los servicios universitarios, puesto que se produce una racionalización de los múltiples y dispersos recursos que la universidad dispone, pero que, con dificultades, puede hacer accesible a toda la comunidad cuando se encuentran en espacios diversificados, bajo criterios de uso diferentes y con un mantenimiento deficiente por falta de personal o presupuestos. Este proceso incluye la integración de tecnologías y equipamientos diseminados en los campus, que optimizarán su utilización bajo unos criterios de estandarización de

servicios y acceso fácil a todos los miembros de la universidad. Por último, mejora la imagen de la institución porque el usuario dispone de una oferta amplia de servicios y recursos que complementa su actividad en un contexto de acceso unificado y directo, con horarios más amplios de utilización y la posibilidad de enriquecer su vida social universitaria gracias al contacto con otros miembros de la comunidad.

El CRAI se convierte en el punto de encuentro y en el emblema del modelo educativo que la institución quiere desarrollar y proyectar a sus futuros usuarios. Por ello, es algo más que un edificio, un espacio tecnológico o un conjunto de servicios, para convertirse en un concepto que sintetiza e implementa la idea de una nueva universidad centrada en el alumnado y el aprendizaje, y generadora de entornos que facilitan la interacción con las personas y el conocimiento. Su misión es dar soporte a la docencia, el aprendizaje y la investigación, fomentar la innovación educativa y ofrecer acceso a la información con apoyo de las tecnologías.

4. LA MINERÍA DE DATOS EDUCATIVOS (*EDUCATIONAL DATA MINING*)

Educational Data Minig (EDM) es la aplicación de técnicas de *Data Mining* (DM) a datos educativos. EDM surge en los últimos años como un área de investigación de carácter interdisciplinar (informáticos, pedagogos, psicólogos, estadísticos, etc.), para analizar grandes conjuntos de datos con el objeto de resolver temas de investigación educativa. Por un lado, el incremento tanto de software educativo como de bases de datos con información de estudiantes ha generado grandes repositorios de datos que muestran cómo aprenden los estudiantes. Por otro lado, el uso de Internet en educación ha generado un nuevo contexto conocido como *e-learning*, o educación basada en web, en la que una gran cantidad de información sobre la interacción enseñanza-aprendizaje es generada sin fin y está disponible por doquier. Toda esta información proporciona una «mina de oro» de datos educativos⁸.

El proceso EDM convierte los datos extraídos de sistemas educativos en información útil, que puede ser utilizada por desarrolladores de software educativo, profesorado, investigadores educativos, gestores y administradores de instituciones de educación o proveedores de contenidos,

⁸ <http://www.educationaldatamining.org/>.

entre otros. Este proceso no difiere mucho de otras áreas de aplicación de la DM como empresas, genética, medicina, etc., ya que sigue procedimientos similares. El proceso EDM está basado en los mismos pasos que el proceso general DM:

- *Pre-procesamiento*. Los datos obtenidos de los contextos educativos, en primer lugar, tienen que ser pre-procesados para transformarse en un formato adecuado. Algunas de las tareas del pre-procesamiento son: depuración, selección de atributos, transformación de atributos, integración de datos, etc.
- *Minería de datos*. Es el paso central que da nombre al proceso global. Durante este paso, las técnicas de DM se aplican a los datos previamente pre-procesados. Algunos ejemplos de técnicas de DM son: visualización, regresión, clasificación, *clustering*, patrones de secuencia, *text mining*, etc.
- *Pos-procesamiento*. Es el paso final, en el que los resultados o modelos obtenidos son interpretados y utilizados para tomar decisiones sobre el contexto educativo.

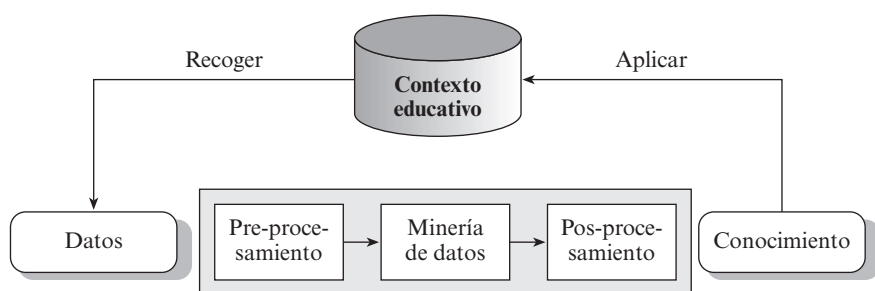


Figura 9.2.—*Educational Data Mining Process* (trad. de García et al., 2011, p. 78).

Existe una amplia lista de herramientas EDM (García et al., 2011) que están diseñadas específicamente para el tratamiento de datos educativos. Sus objetivos son múltiples: analizar la conducta del estudiante en un entorno virtual de aprendizaje; descubrir factores asociados con las tasas de éxito o fracaso de los estudiantes; medir la motivación de los estudiantes on-line; ayudar al profesor con la motivación de sus alumnos; proporcionar al profesor *feedback* sobre el proceso de aprendizaje; evaluar el progreso del alumnado y producir informes de evaluación; proporcionar ayuda al análisis de procesos cognitivos; encontrar y organizar recursos disponibles en la web de una manera descentrali-

zada; proporcionar herramientas al alumnado para buscar los materiales que necesitan; extraer patrones útiles para la evaluación de cursos on-line; ayudar al profesorado a descubrir patrones relevantes en las actividades on-line de sus estudiantes; analizar el comportamiento en la navegación de los estudiantes; visualizar y analizar las interacciones de los estudiantes, etc.

Específicamente, el denominado *web mining*, que es una subcategoría de EDM, se ha utilizado en la investigación educativa para una gran variedad de propósitos y con una amplia diversidad de técnicas. El rápido desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje en las universidades de todo el mundo ha permitido comprobar la importancia del análisis de los datos que se pueden recoger de estos sistemas, teniendo en cuenta que los usuarios están identificados y que se puede recoger detallada información sobre usos y comportamientos (*log files*)⁹ de gran valor para el profesorado, los investigadores y los gestores educativos. Las técnicas de *web mining* aplicadas a los sistemas educativos realizan uno de estos tres tipos de análisis:

1. Agrupamiento, clasificación y detección de valores atípicos.
2. Reglas de asociación y patrones secuenciales.
3. Minería de textos.

En la tabla 9.2 se recogen indicadores recogidos en un proceso de web mining (Cohen y Nachmias, 2011), con el objeto de ofrecer información a nivel micro (profesorado) y macro (gestores o responsables educativos).

Ya se ha estudiado con esta técnica el uso real de los campus virtuales, la conducta del estudiante en las aulas virtuales, la eficacia de los cursos on-line, la organización de la información por parte de los estudiantes o el desarrollo de herramientas que ayudan al profesorado a mejorar su enseñanza en estos entornos. Es una nueva área interdisciplinar de investigación educativa que puede contribuir a la mejora de la calidad educativa, especialmente en entornos virtuales de aprendizaje, así como a hacer más transparentes y eficaces estos procesos, descubriendo información útil sobre el aprendizaje.

⁹ Un *log file* se puede definir como una grabación secuencial en un archivo o en una base de datos de todos los acontecimientos que afectan un proceso particular.

TABLA 9.2

*Indicadores para web mining en entornos virtuales de aprendizaje
(basado en Cohen y Nachmias, 2011)*

Medidas para el profesorado	Uso del contenido	– Cantidad de contenidos. – Grado de utilización real. – Porcentaje de estudiantes que acceden a los contenidos. – Contenidos vistos por los estudiantes. – Varianza entre los elementos del curso. – Varianza entre los alumnos matriculados.
	Relaciones interpersonales	– Número de mensajes. – Cantidad de mensajes de estudiantes. – Media de mensajes por estudiante. – Ratio entre mensajes de estudiantes y de profesorado. – Porcentaje de estudiantes con participación visible en los foros. – Porcentaje de estudiantes con participación invisible en los foros. – Ratio entre mensajes y mensajes contestados.
	Procesos de evaluación del aprendizaje	– Cantidad de tareas de evaluación. – Porcentaje de uso de tareas de evaluación.
	Actitudes del estudiante	– Tasa de uso del curso. – Tasa de uso de interacciones interpersonales. – Tasa de uso de interactividad.
	Reutilización de cursos y objetos de aprendizaje	– Creación de nuevos cursos desde unidades ya existentes. – Transferencia repetida de un curso. – Creación de vínculos a objetos de aprendizaje.
Medidas para los gestores	– Coste-eficiencia. – Mejora de la calidad educativa. – Actitudes de los estudiantes.	

CONCLUSIONES

Las universidades, como depositarias, generadoras y transmisoras de conocimiento, están actualizando los procesos que garantizan estas funciones asignadas por la sociedad. Los avances en las tecnologías de la información

y la comunicación han transformado la forma en que almacenamos los datos y el modo en el que generamos los conocimientos y los canales a través de los que difundimos la información, gracias a la digitalización. Toda la comunidad universitaria debe estar capacitada para crear, conservar y comunicar sus conocimientos académicos y científicos en soportes digitales, a los que se pueda acceder con facilidad, libertad y seguridad. Los Repositorios Institucionales de las universidades son un ejemplo de integración exitosa de los procesos de creación, almacenamiento y transferencia del conocimiento libre y abierto para toda la sociedad. Constituyen un elemento clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y pueden considerarse revolucionarios por acercar realmente el saber a toda persona que desee aprender.

Las universidades, como instituciones educativas, están redefiniendo su concepto de enseñanza y aprendizaje, para situar al alumnado en el eje principal de todo el proceso. En consecuencia, es preciso modificar metodologías y reestructurar roles y funciones, tanto en el profesorado como en los estudiantes. Aprender y enseñar no es un proceso unidireccional, pasivo, predeterminado y cerrado. La sociedad actual exige más participación, interactividad, flexibilidad y apertura en los campus universitarios. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) estimulan y favorecen esta transformación, ofreciendo entornos ricos en recursos y servicios para toda la comunidad universitaria. El aula es un espacio educativo básico, pero insuficiente. Los procesos de aprendizaje no pueden limitarse espacial ni temporalmente, porque las TIC nos ayudan a superar estas barreras y a amplificar el marco desde el cual acceder, comprender y aplicar el conocimiento.

Las universidades, para mejorar su calidad, deben conocerse bien a sí mismas. Existen una gran cantidad de indicadores que, adecuadamente analizados y valorados, pueden contribuir a una toma de decisiones realista y acertada. Hoy en día son muchos los datos que las instituciones educativas albergan en sus bases de datos y que no están suficientemente explotados con fines pedagógicos. La «minería de datos educativos» es una prometedora área de investigación interdisciplinar que ha de contribuir, especialmente, a la mejora del diseño, implementación y evaluación de los procesos formativos en entornos virtuales de aprendizaje.

Para contribuir al cambio en las universidades se propone un decálogo de actuaciones para gestores universitarios (equipos de gobierno, decanatos y direcciones departamentales):

1. Diseño y ejecución de un plan estratégico para el almacenamiento y difusión de contenidos digitales relacionados con la docencia y la investigación.

2. Establecimiento de políticas insitucionales para el fomento de la libre distribución del conocimiento generado por sus docentes e investigadores.
3. Organización de los servicios y recursos informativos o documentales, de modo que se facilite al máximo su acceso y utilización por parte de toda la comunidad universitaria.
4. Transformación de las bibliotecas universitarias en espacios físicos y virtuales para el apoyo a la docencia y la investigación, bajo los principios de accesibilidad, flexibilidad, disponibilidad, eficiencia y atención individualizada.
5. Coordinación de los servicios bibliotecarios con los campus virtuales para generar un «ecosistema de *e-learning*», es decir, un entorno altamente enriquecido de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
6. Creación de unidades para la «minería de datos» educativos dependientes de los servicios de campus virtual, en coordinación con los organismos de docencia y calidad de las universidades (vicerrectorados, servicios, unidades, comisiones de calidad títulos y centros).
7. Establecimiento de acuerdos de cooperación interuniversitaria (regional, nacional e internacional) para la difusión de conocimiento docente e investigador, a través de repositorios institucionales especializados en didáctica universitaria (general y especializada) y/o campos de investigación específicos.
8. Realización de proyectos de investigación para la creación y mejora de infraestructuras tecnológicas (software y hardware) que faciliten el depósito y difusión de contenidos digitales generados por las universidades.
9. Fomento de las «licencias de universidad» y de «licencias *copy-left*» para proteger adecuadamente los derechos de autor y la producción docente e investigadora de la comunidad universitaria, y para facilitar la libre distribución del conocimiento a través de Internet.
10. Creación de normativas para asegurar que los contenidos digitales se generen y distribuyan en formatos libres y estandarizados, según especificaciones que posibiliten su accesibilidad, adaptabilidad, durabilidad, interoperabilidad y reusabilidad.

Cómo articular un plan universitario de acción tutorial

10

JOSÉ MANUEL GIL BELTRÁN
RAQUEL FLORES BUILS

INTRODUCCIÓN

El tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento constituye uno de los retos fundamentales de la Unión Europea. Y para el logro del mismo está claro que los sistemas educativos deben ser capaces de satisfacer las necesidades de esta sociedad caracterizada por cambios vertiginosos. Deben asegurar que todos los grupos sociales tengan acceso a la formación. Sin lugar a dudas, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente al desafío que nos impone esta sociedad del conocimiento, configurada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En consecuencia, deberán proveer a los estudiantes de las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI.

La Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los desafíos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.

Ante esta sociedad se hace imprescindible, para el futuro de la Unión Europea, el apoyo sin reservas del mundo de la educación y la formación. Se necesita, según el Consejo de la Unión Europea (2001), que los sistemas de educación y formación puedan adecuarse y evolucionar de modo que proporcionen las competencias que todas las personas han de poseer en esta sociedad del conocimiento.

Teniendo en cuenta esta situación, la universidad adquiere no sólo un gran reto sino también un gran compromiso. De ahí el cambio en la organización de los títulos de Grado, nuevas metodologías en el proceso de

enseñanza/aprendizaje, nuevos roles para el profesorado y los estudiantes, en fin, todo lo que implica la nueva adaptación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior. En concreto, apreciamos cómo en el caso español se van desarrollando normativas para conseguir esta adaptación; así se pone de manifiesto en la reciente publicación del Estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre), en el que se hace mención clara a la tutoría universitaria. Concretamente, encontramos dos capítulos que hacen referencia explícita a la misma:

- **Capítulo IV: tutorías** (*artículo 19: Principios generales; artículo 20: Tutoría de titulación; artículo 21: Tutoría de materias o asignaturas; artículo 22: Tutoría estudiantes con discapacidad*).
- **Capítulo XV: atención al universitario** (*artículo 65: Servicio de atención al estudiante*).

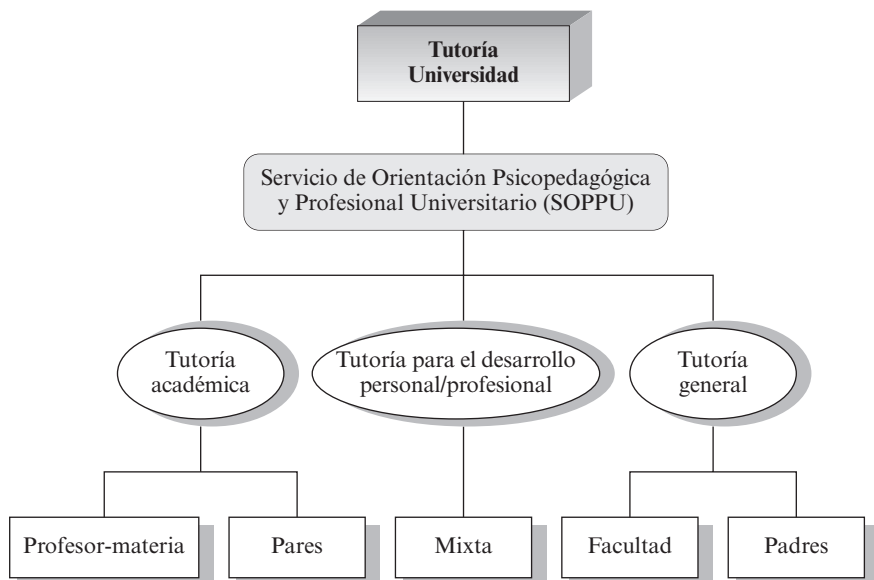
Por nuestra parte, queremos resaltar que la propia transversalidad del modelo de tutoría que proponemos hace que se dé respuesta a todos aquellos aspectos que implícita o explícitamente se reflejan en el Estatuto del Estudiante.

OBJETIVOS

En el presente capítulo pretendemos dar respuesta a una serie de objetivos que permitan llevar a cabo una tutoría universitaria que dé una respuesta real y efectiva a las necesidades que dentro de este campo tiene planteada la comunidad universitaria. Estos objetivos se centran en:

1. Definir un modelo de tutoría que pueda implementarse con facilidad en nuestras universidades.
2. Explicitar los ámbitos de intervención de la acción tutorial dentro de la organización universitaria.
3. Determinar los perfiles personales que caracterizan a los diversos agentes personales intervinientes.
4. Dar a conocer los diversos recursos, tanto personales como materiales, que facilitan todo el proceso de tutoría.
5. Ofrecer a las universidades un plan de acción tutorial.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. TUTORÍA UNIVERSITARIA

La tutoría universitaria debe ir dirigida a conseguir un desarrollo integral del estudiante en todos los ámbitos de su personalidad, tales como: potenciar su autoconcepto y autoestima, así como sus habilidades de vida; facilitar las competencias necesarias para conseguir una participación activa en la sociedad y enseñarle a trabajar en equipo; permitirle llevar a cabo de manera eficaz y con éxito su desarrollo de la carrera; facilitarle las estrategias necesarias para afrontar con éxito la resolución de problemas, así como que sea capaz de tomar decisiones adecuadas a sus necesidades.

El modelo de tutoría que presentamos se basa en el enfoque teórico de tutoría universitaria que definimos como: «Proceso estructurado técnicamente con el fin de ofrecer a los estudiantes universitarios la información y formación necesaria para el desarrollo de su carrera y facilitar su inserción en la sociedad como ciudadano activo».

De dicha definición, deducimos los elementos clave que van a configurar nuestro Plan de Acción Tutorial:

- Es un *proceso*, es decir, no se da como un elemento aislado dentro de la vida universitaria. Este proceso ya tiene su antecedente en

la Enseñanza Secundaria, por lo que se debería trabajar la transición secundaria-universidad, la orientación durante el período universitario y, finalmente, la transición universidad-mundo laboral.

- *Estructurado*. Se lleva a cabo a través de una temporalización y acomodación de objetivos según las distintas fases que el proceso tiene.
- *Técnicamente*. Se encuentra coordinado por el Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario, siendo sus profesionales los encargados de llevar a cabo acciones directas, o bien a través de los diversos agentes implicados en la acción tutorial, de modo que estos últimos no tengan la percepción «de estar solos».
- *Información y formación*. La primera como parte clave para la toma de decisiones, y la segunda como elemento indispensable para que la tutoría tenga éxito, ya que ambas deben dar respuesta a las necesidades propias de cada sujeto.
- *Desarrollo de la carrera*. Este concepto no se refiere al Grado como título, sino que hace mención a todo lo que implica ser universitario: desarrollo personal, afectivo, profesional, cognitivo, etc.
- *Sociedad actual*. Presenta una serie de características que el estudiante debe conocer; de ahí que en su período de formación universitaria deba adquirir una serie de competencias que le permitan una inserción positiva en la misma, tales como: creatividad, TIC, trabajar en equipo, etc.
- Finalmente, *ser ciudadano activo* implica que no se debe dejar de lado todo lo que conlleva en el estudiante universitario el desarrollo de valores como: paz, libertad, solidaridad, tolerancia, esfuerzo, participación política, equidad, autonomía, responsabilidad, diversidad, etc. Todo ello permitirá al sujeto realizarse también como persona y favorecerá su formación integral.

Ahora bien, para ser efectiva y eficaz la tutoría que planteamos debe incardinarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que implica un aspecto gradual y acumulativo de experiencias, que tienen para cada uno de los sujetos su propia significación personal.

De este modo, el *tutor* es el mediador; el *orientador* es el profesional que facilita el proceso; el *estudiante* es el tutorizado que pone de manifiesto su necesidad de conocer, participar e interiorizar las diversas experiencias que se le presenten en la vida universitaria; y el *contenido* vendrá determinado por las diversas acciones que puedan llevarse a cabo a través

del aprendizaje formal, no formal e informal. Todo ello coordinado por el Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario.

Pero, ¿quiénes llevan a cabo su implantación?

Teniendo en cuenta el modelo que proponemos de tutoría universitaria, los agentes implicados en esta tarea son:

- *Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario*: servicio dependiente orgánicamente del Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad, integrado por profesionales cualificados (titulados en psicología, pedagogía, psicopedagogía) en el ámbito de la Orientación e Información.
- *Profesor-tutor*: profesores universitarios con un conocimiento real del Grado y de la universidad, así como experiencia y participación en la vida universitaria. Deben mostrar empatía, habilidades interpersonales y de comunicación con los estudiantes, ser capaces de motivar, tener sensibilidad ante los cambios y poseer aptitudes de liderazgo.
- *Estudiante-profesor*: estudiantes del Grado que responden al perfil «gusto por enseñar». Deben poseer habilidades de comunicación, generar confianza, mostrar buen humor, ser respetuosos y presentar un buen dominio de la materia a enseñar.
- *Estudiante-tutor*: son estudiantes de los últimos cursos del Grado que se encuentran especialmente motivados para «ayudar» a los estudiantes noveles. Deben presentar un buen nivel de empatía, ser sensibles a los cambios, poseer experiencias personales positivas en la vida universitaria y un conocimiento real de lo que la universidad ofrece a los estudiantes.

Por otro lado, no podemos olvidar el papel que actualmente juegan las TIC, y en concreto la tecnología 2.0. De este modo, consideramos que en nuestro modelo tienen cabida una serie de herramientas derivadas de dicha tecnología que nos pueden facilitar la implementación y el desarrollo del mismo. Así, tenemos: Aula virtual, Google apps, Facebook, Twitter, Portafolios digital, Foros de discusión, Buscadores de información, Wiki, Blog, Youtube, Slideshare, Skype, etc.

2. DESARROLLO DE LA TUTORÍA

El modelo que proponemos consideramos que es mixto, ya que se desarrolla a través del Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profe-

sional Universitario, a la vez que organizativamente participa de la centralización y descentralización organizativa de la universidad, pudiendo afirmar de este modo que es global, dinámico e integrador.

Para una eficaz implementación del mismo, debemos partir del estudio que el Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario debe llevar a cabo. Éste debe contemplar, al menos, los siguientes aspectos: análisis de necesidades; objetivos a corto, medio y largo plazo; contenido a desarrollar e implementar; recursos necesarios; explicitar el modelo organizativo con todas las implicaciones e interrelaciones que se integran en el modelo, y evaluación del Programa de Acción Tutorial (DAFO; evaluación por momentos y fases; formativa y continua; memoria final y difusión de resultados).

2.1. Tutoría académica

La tutoría académica responde a la necesidad de dar respuesta a aquellos estudiantes que desean mejorar su rendimiento académico en relación a los contenidos de la materia.

Esta tutoría debería contemplar, de manera preventiva, cuál es el dominio que los estudiantes poseen respecto a los «conocimientos previos» que ya deberían tener adquiridos para poder seguir con aprovechamiento el desarrollo de la materia a lo largo del curso.

Partiendo de esta premisa, la tutoría académica puede ser abordada a través de:

a) Profesor de materia

El estudiante acude a la tutoría para resolver sus dudas. Aquí se elegirían los profesores de cada materia de entre los que conforman la titulación; es decir, no necesariamente tendría que ser el profesor que imparte la materia en ese curso en concreto.

Así, el profesor, a la hora de abordar el contenido de la tutoría, debería: saber escuchar; facilitar que el estudiante sea capaz de definir lo que necesita que le aclaren; partir de los conocimientos previos que el estudiante posee; «enseñar» al estudiante a luchar y a que no basta el tan manido «no lo entiendo»; disponer de material complementario, para poder apreciar la evolución del estudiante; llevar a cabo un seguimiento, generando un compromiso entre el estudiante y el profesor. Esto es especialmente importante, ya que la tutoría «incidental» suele servir para poco, pues no genera aprendizaje ni desarrolla competencias. También debe de-

rivar al estudiante al Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario en el caso de que el profesor detecte situaciones diferentes a la comprensión del contenido de la materia; utilizar un vocabulario adecuado; potenciar el desarrollo de la capacidad de razonamiento; valorar y potenciar el «esfuerzo» del estudiante, y no dar cosas por sabidas.

Por otro lado, el profesor tiene que ser consciente de que el estudiante debe ser un agente activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí que, ante las dudas que le presente el estudiante, éste debe adquirir el compromiso de trabajar, y no sólo esperar que aquél le vuelva a explicar aquello que ya se ha dicho en clase. De ahí que el proceso que debería seguir para llevar a cabo la tutoría de manera eficaz sería: determinar la comprensión lectora del estudiante y el nivel de dominio de los conocimientos previos; revisar los apuntes y contrastarlos con otros documentos de apoyo; asegurarse del grado de dominio de la expresión escrita y plantear, entre otras, actividades de razonamiento.

La formación didáctica y metodológica del profesor es fundamental en este tipo de tutoría. De ahí la importancia de organizar seminarios que fomenten la formación en estas dos áreas, ya que ello facilitará el conocimiento de estrategias de enseñanza que repercutirá en un mejor aprendizaje del estudiante. De este modo, consideramos que, por la formación pedagógica que posee el profesorado universitario, esto se convierte actualmente en un reto para la universidad del siglo XXI.

En esta tutoría adquiere especial relevancia la «revisión de las calificaciones de los exámenes». Aquí acuden generalmente aquellos estudiantes que necesitan un poco de «ayuda» para aprobar, pero que sin embargo no suelen asistir con la intención de aprender. Es importante que el profesor motive a los estudiantes a este tipo de revisiones con el fin de «aprender y mejorar» aquello que se ha expuesto en el examen.

b) Tutoría por pares

Esta tutoría está dirigida a aquellos estudiantes que encuentran dificultades para superar la materia o que desean elevar su rendimiento en la misma. Es importante empezar estas tutorías en el primer curso del Grado, ya que es el mejor modo de conseguir los objetivos, al tiempo que se consigue un efecto multiplicador y preventivo de la acción tutorial a lo largo de la vida universitaria. Asimismo, es fundamental establecer un «contrato académico» entre los participantes, con el fin de mejorar el proceso y llevar a cabo un buen seguimiento del mismo.

La tutoría por pares sería aquella que se llevaría a cabo a través de estudiantes de cursos superiores que presentasen un buen rendimiento

académico en las materias objeto de atención. Para llevarla a cabo utilizaremos la figura del estudiante-profesor. Así, se seleccionarían aquellos estudiantes de cursos superiores que respondiesen al perfil «estar motivados y tener gusto por enseñar». Su selección se realizaría a través de entrevista individual, y exigiéndoles ciertos requisitos: tener buenas calificaciones en la materia en que van a actuar de profesores, así como mostrar empatía y habilidades interpersonales y de comunicación. Una vez seleccionados, se impartiría un seminario de formación sobre estrategias de enseñanza en la materia en concreto, uso de materiales, conocimientos fundamentales de la materia, resolución de casos, etc.

Para que este tipo de tutoría tenga éxito, es necesario que desde la universidad se diseñen e implementen una serie de acciones. Entre otras, podemos citar:

- Realizar un cronograma de las materias objeto de tutoría, y tener disponibilidad de espacios (seminarios, aulas de trabajo en grupo, etcétera).
- Disponibilidad del profesor-tutor, como consultor y facilitador de material de apoyo para el estudiante-profesor.
- Creación de un aula virtual, que pueda servir tanto de organizador de materiales de apoyo como para guardar los materiales elaborados por los propios estudiantes-profesores.
- El grupo de tutoría por pares respecto a la enseñanza de una materia quedaría organizado de la siguiente manera: un profesor-tutor de la materia que coordinaría a cinco estudiantes-profesores, y cada uno de éstos asumiría la enseñanza de tres estudiantes de materia.

En definitiva, este sistema de tutorización académica presenta beneficios para todos los agentes implicados. Así, hemos comprobado cómo son los estudiantes «expertos» los que consiguen un mejor conocimiento de la materia, al tiempo que desarrollan una serie de habilidades y competencias (trabajar en pequeño grupo, habilidades de comunicación, creatividad, confección de material «ad hoc», gestión del tiempo, etc.) que complementan su formación académica y personal. En cuanto a los estudiantes de materia, apreciamos que potencian las habilidades de saber preguntar, valoran el esfuerzo, aprenden a «luchar ante las dificultades», ponen en práctica estrategias de aprendizaje y desarrollan la capacidad de resolución de problemas, al tiempo que son capaces de extrapolar estas estrategias al aprendizaje de otras materias.

Tal como hemos constatado, a través de la tutoría académica por pares obtenemos muy buenos resultados cuando la aplicamos a los diversos

tipos de estudiantes que nos podemos encontrar, como por ejemplo estudiantes con algún tipo de discapacidad, los que acceden a la universidad con más de 25, 40 o 45 años, estudiantes Erasmus, así como aquellos que realizan los denominados Cursos Cero.

- *Estudiantes con discapacidad.* El profesor tutor debería ponerse en contacto con el Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario que atiende a este colectivo. Ello nos permite conocer si hay algún estudiante de cursos superiores del Grado que posee dicha discapacidad. En caso afirmativo, y si éste posee las características adecuadas para desempeñar el papel de estudiante-profesor, se le plantearía dicha posibilidad. En caso de aceptar, se seguirían las mismas directrices que para el resto de estudiantes-profesores. En caso negativo, lo que haríamos sería seleccionar un estudiante-profesor que voluntariamente quiera hacerse cargo de la tutoría. Aquí la ratio es de uno a uno. Es importante destacar en este caso el papel del Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario, ya que ambos estudiantes necesitan del apoyo técnico de estos profesionales.
- *Estudiantes procedentes del acceso a través de mayores de 25, 40, 45 años.* Estos estudiantes presentan una problemática especial, ya que son personas que presentan falta de hábitos de estudio y desconocimiento de la universidad actual, al tiempo que deben compaginar los estudios universitarios con su vida laboral y familiar. Ante ello, el estudiante-profesor deberá trabajar con ellos los conocimientos previos necesarios para abordar la materia (aquí interviene también el profesor-tutor); al mismo tiempo, se solicitará el apoyo del Servicio de Orientación en áreas específicas como la planificación, gestión del tiempo, estrategias de aprendizaje, reducción de la ansiedad, motivación, etc.
- *Estudiantes Erasmus.* Este colectivo presenta una serie de características que le hace ser especialmente vulnerable en su rendimiento académico, ya que desconoce el nivel de exigencia de la materia, tiene que adaptarse a una nueva situación universitaria (alojamiento, amigos, país, etc.), y no domina suficientemente el idioma ni la metodología de enseñanza en su nueva universidad. Aquí vuelve a ponerse de manifiesto la eficacia de esta modalidad de tutoría. Así, el estudiante-profesor debería poseer un nivel medio de conocimiento del idioma del estudiante de Grado que permitiese mejorar la comunicación entre ambos. Al respecto, se puede pedir el

apoyo del Servicio de lenguas de la Universidad para facilitar la traducción de materiales de apoyo que el estudiante-profesor pudiese elaborar. Una fuente de selección de estudiantes-profesores podría estar formada por los estudiantes Erasmus de nuestra Universidad que llevaron a cabo su estancia en la universidad de su país.

- *Cursos Cero*. En muchas universidades se establecen Cursos Cero, dirigidos a estudiantes de primero de Grado respecto a aquellas materias que se consideran fundamentales desde la Dirección del Grado, y cuyos conocimientos previos no han sido suficientemente adquiridos por dichos estudiantes. Estos cursos son impartidos por el profesor responsable de la materia en el Grado. Ahora bien, aquí también podríamos aplicar nuestro modelo de tutoría, ya que organizaríamos con cada estudiante-profesor grupos pequeños de estudiantes con los que llevaríamos a cabo un seguimiento de la materia durante, al menos, el primer trimestre. Ello lleva consigo la consolidación de aprendizajes, evita la adquisición de conceptos erróneos, da seguridad y motiva a los nuevos estudiantes.

c) Tutoría del Practicum

Dentro de la tutoría académica, adquiere especial relevancia la tutoría del Practicum, materia obligatoria de cada Grado. Al respecto, el profesor-tutor, además del perfil de tutor debería añadir el del conocimiento del mundo laboral relacionado con ese Practicum. Esta tutoría es fundamental, ya que acerca a los estudiantes a la vida real. Para ello, sería interesante contar con la participación de estudiantes egresados que hubiesen realizado dicho Practicum, de manera que cada uno de los egresados pudiese asesorar a un grupo de estudiantes que están realizando el Practicum.

2.2. Tutoría para el desarrollo personal/profesional

Este tipo de tutoría va dirigido fundamentalmente al estudiante que acaba de incorporarse a la universidad, ya que el objetivo que persigue es facilitar tanto la adaptación a los estudios universitarios como el desarrollo integral del mismo como persona.

Esta tutoría está basada en la acción conjunta entre el profesorado y los estudiantes-tutores, y sigue la siguiente estructura, en la que están

implicados los diversos agentes que van a participar en este modelo de tutoría.

- a) *Director del Grado*: su papel es facilitar la selección del profesorado tutor, así como servir de mediador en aquellas situaciones que lo requieran. Ello le permite conocer con mayor realidad el desarrollo del curso académico, así como poder tomar decisiones para su mejora en los próximos cursos.
- b) *Profesor-tutor*. Es elegido por el Director del Grado. Las funciones que tendría asignadas, entre otras, serían: seleccionar a los estudiantes-tutores; facilitar la incorporación y adaptación a la vida universitaria de los estudiantes universitarios; coordinar a los estudiantes-tutores; identificar los aspectos que pueden dificultar el desarrollo normal de la adaptación a la vida universitaria; participar en las reuniones de grupo; proponer temáticas nuevas que desarrollen la formación en competencias, habilidades y que se puedan dar en la Tutoría General.

Ahora bien, para poder llevar a cabo esta tarea con éxito sería fundamental que desde el Servicio de Orientación de la Universidad se llevase a cabo un seminario dirigido a la formación del profesor-tutor.

- *Estudiante-tutor*. Este cargo, cuya aceptación es voluntaria, tiene como objetivo servir de apoyo y guía a los estudiantes tutorizados, de modo que faciliten su adaptación a la universidad, así como dar a conocer los diversos recursos que ésta pone a disposición de los estudiantes universitarios. Los estudiantes-tutores deberían recibir un seminario de formación sobre la acción tutorial que van a desempeñar.
- *Estudiantes-tutorizados*. Son aquellos estudiantes que, de manera voluntaria, desean participar en el Programa de Acción Tutorial de la Universidad. El programa se inicia en primer curso y se va desarrollando a lo largo de los distintos cursos que conforman el Grado.

La organización de este modelo de tutoría tiene como punto de partida el número de estudiantes matriculados en primer curso del Grado. A partir de este dato se establece la siguiente proporción: cada estudiante-tutor tutoriza a un máximo de diez estudiantes, y cada profesor-tutor coordina a un máximo de cinco estudiantes-tutores.

Una vez determinadas las personas participantes, es fundamental diseñar un cronograma de actuaciones a lo largo del curso académico. Al respecto, proponemos distribuir las acciones en cuatro fases.

1. Se lleva a cabo al final de curso (mayo/junio), con el fin de preparar el curso próximo. Fundamentalmente en este período se desarrolla la acción de selección y formación tanto de profesores como de estudiantes-tutores. Al respecto, se elaboran unas carpetas dirigidas a profesores-tutores, estudiantes-tutores y estudiantes tutorizados.
2. Al inicio del curso académico, durante la primera quincena del mismo tiene lugar la presentación del Programa de Tutoría a los estudiantes de primero. Para ello, el Director de Titulación acuerda la suspensión de clases durante el día de dicha presentación, durante un período de dos horas. Durante el mismo, se podría llevar a cabo la presentación del Grado por parte del Director del Grado; la exposición de los estudiantes-tutores sobre aspectos básicos para facilitar el conocimiento del Grado y su adaptación a la universidad; la participación de los profesores-tutores; la explicación del programa de acción tutorial por parte del orientador/a de la universidad o la cumplimentación de cuestionarios, cuyo objetivo es conocer el perfil de estudiantes que tendremos en el Grado. Estos cuestionarios sirven al mismo tiempo como inscripción de los estudiantes al Programa de Tutoría, así como para la configuración de los grupos de tutoría con sus respectivos estudiantes-tutores. Los estudiantes tutores pueden también realizar una visita guiada de los espacios más representativos de la facultad donde se imparte el Grado (laboratorios, seminarios de trabajo en grupo, despacho profesores, etc.).
3. Una vez conformados los grupos, se diseñan cinco sesiones de trabajo distribuidas a lo largo del curso, estableciéndose al respecto una serie de objetivos básicos y otros que van surgiendo a lo largo del curso.
 - Sesión 1: presentación del Programa (expuesto anteriormente).
 - Sesión 2: valoración de los estudiantes sobre su incorporación a la vida universitaria (octubre).
 - Sesión 3: análisis de aspectos docentes y académicos: estrategias de estudio, dificultad de las materias, motivación, gestión del tiempo, preparación de exámenes, etc. (diciembre).
 - Sesión 4: análisis de los resultados de la evaluación, recursos del Departamento de Orientación para superar las dificultades, planificación del semestre, etc. (febrero).
 - Sesión 5: evaluación final, opciones para el verano, etc. (junio).

4. Al finalizar el curso, se lleva a cabo una evaluación global de las acciones llevadas a cabo, así como la planificación del próximo curso, no sólo para los estudiantes de nuevo acceso sino también la continuación de la acción tutorial de estos grupos. Un aspecto a destacar es que tanto la participación del profesorado como de los estudiantes tutores no debe basarse en el voluntarismo, sino que éstos deben ver reconocida su labor por parte de la universidad. Nosotros hemos constatado que el reconocimiento institucional a ambos colectivos es un elemento motivador, al tiempo que aumenta la implicación y eficacia en el desarrollo del Programa.

2.3. Tutoría general

Esta tutoría va dirigida al alumnado universitario en general, siendo importante adecuarlo a cada Facultad con el fin de dar respuestas más realistas y específicas a las necesidades que estos estudiantes presentan.

El objetivo es ofrecerles una formación que permite, a lo largo de su vida universitaria, desarrollar una serie de competencias transversales que incidan en su desarrollo personal y su futuro profesional.

Esta tutoría sería organizada y coordinada por el Servicio de Orientación Psicopedagógico de la Universidad conjuntamente con el Decanato de la Facultad, a fin de determinar tanto las temáticas como la dirección de los contenidos. Así se llevarían a cabo bajo la modalidad de talleres, cuyo cronograma respondería a dos talleres por cada curso académico. Hay que destacar el carácter anticipatorio de los contenidos de los talleres respecto al curso en que se está matriculado. Por nuestra parte, proponemos las siguientes temáticas:

- Primer curso: conocimiento de los recursos de la universidad. Planificación del estudio, gestión del tiempo y realización de exámenes.
- Segundo curso: movilidad del estudiante: Erasmus, Sicue. Hablar en público y presentación de trabajos.
- Tercer curso: conocimientos de Instituciones Europeas (Portal Europeo). Estudiante universitario y TIC.
- Cuarto curso: mundo laboral y yacimientos de empleo. Toma de decisiones al finalizar el Grado.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los estudiantes, al finalizar el Grado, pueden optar por continuar su formación en la universidad a través del

Master y Doctorado, la tutoría general debería abarcar también a estos colectivos. De este modo, podemos llevar a efecto los siguientes talleres:

- a) Recursos de la universidad (en general y específicos de estos estudios). Iría dirigido a estudiantes que provienen de otras universidades.
- b) Redacción, exposición y publicación de trabajos científicos.
- c) Salidas profesionales en España y en el extranjero.
- d) Fuentes de información.

Otro aspecto que podemos contemplar en este tipo de tutoría es el relativo a la participación de los padres en la vida universitaria. Tal como hemos podido comprobar, en las universidades tanto anglófonas como francófonas existe una larga tradición de participación de los padres desde diversos campos en la vida universitaria, siendo uno de los elementos que da prestigio a dichas universidades. Sin embargo, en la universidad española no existe esa tradición, de modo que su participación la podemos considerar como anecdótica.

Por nuestra parte, consideramos que, teniendo en cuenta la etapa educativa en la que se encuentran los estudiantes universitarios y la repercusión que estos estudios tienen, la participación de los padres creemos que es importante. De ahí que, a través de este tipo de tutoría, los padres no sólo pueden tener una información relevante y actual de lo que implica *ser universitario*, sino que también pueden obtener una formación que les permita ayudar a sus hijos en la toma de decisiones finales, ya que ambos, padres-hijos, «hablarían el mismo lenguaje».

Al respecto, nuestra propuesta de participación se llevaría a cabo por medio de seminarios de formación. Éstos se organizarían a través del Grado y por cursos. De esta manera tendríamos:

- 1.^{er} curso: conocimiento de la universidad y del Título de Grado.
- 2.^o curso: programas de movilidad.
- 3.^{er} curso: la familia, agente activo en la vida universitaria: acogida de estudiantes, mentores de practicum, etc.
- 4.^o curso: salidas académico-profesionales al finalizar el Grado. La vida en otros países.

En definitiva, los padres podrían tener la posibilidad de participar activamente en la vida universitaria. De hecho, estamos convencidos de que la universidad actual no puede dejar a un lado este gran «recurso» personal que son los padres.

CONCLUSIONES

Para que la tutoría en la universidad pueda ser eficaz y cumplir los objetivos inherentes a la misma, consideramos necesario que, entre otros, se den los siguientes requisitos:

1. La tutoría debe integrarse en el Programa de Orientación que tenga la universidad.
2. La universidad tiene que potenciar el Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional Universitario, de manera que éste no se dedique únicamente al campo de la información, sino que desarrolle programas y acciones dirigidas al campo Psicopedagógico y Profesional.
3. El Servicio de Orientación Psicopedagógico y Profesional tiene que estar compuesto por profesionales de la Orientación: psicólogos, pedagogos y/o psicopedagogos.
4. La tutoría debe considerarse como un indicador de calidad de la universidad.
5. La acción tutorial requerirá obligatoriamente de una información y formación adecuada de todos los agentes intervinientes, como son profesores, estudiantes, etc.
6. La acción tutorial deberá tener el apoyo institucional de la universidad, ofreciendo los recursos personales y materiales que se necesiten para llevarla a cabo con éxito.
7. Tanto los profesores-tutores como los estudiantes-profesores y estudiantes-tutores deberán tener su correspondiente reconocimiento: académico, gratificaciones, etc., de modo que la acción tutorial no se lleve a cabo «exclusivamente» de manera voluntaria.
8. La participación de los diversos servicios, tanto internos como externos, de la universidad es fundamental para el buen desarrollo de Programa de Acción Tutorial.
9. La tutoría universitaria debe facilitar las dos transiciones que el estudiante en esta etapa educativa va a realizar: la transición secundaria-universidad y la transición universidad-mundo laboral.
10. Sería importante crear una red de universidades donde se facilitase el intercambio de experiencias.

En definitiva, consideramos que el modelo de tutoría que acabamos de exponer es realista, técnico y dinámico, a la vez que extrapolable para

su implementación en cada una de las universidades españolas, ya que se puede adaptar fácilmente a la idiosincrasia de cada una de ellas, al tiempo que da respuesta eficaz a uno de los retos que actualmente tiene planteada la comunidad universitaria. Todo ello desde un enfoque holístico que nos permite abarcar los diversos aspectos que inciden en el desarrollo de la carrera del estudiante universitario, no solamente como estudiante, sino también como persona.

Cómo organizar espacios y tiempos centrados en las personas en la universidad

11

ADELA ZAHONERO ROVIRA
MARIO MARTÍN BRIS

INTRODUCCIÓN

Una vez iniciada la segunda década del siglo XXI, la planificación y gestión de la educación y de los recursos humanos deben contemplar estratégicamente nuevos problemas y enfoques, entre los que la «humanización» de los espacios destinados para actividades educativas habría de ser prioritaria. Bien se trate de construcciones adaptadas o nuevas, es indudable que el espacio constituye una variable enormemente influyente para el quehacer educativo, puesto que se articula en función de actividades llevadas a cabo por personas que transitan por él. Por consiguiente, el modo en que sea articulado determinará, en muchos casos, las relaciones humanas que se establezcan en su seno. Así, tal y como señala Batanaz (2003), «el espacio deviene en un problema didáctico, a su vez continente e integrante de la acción didáctica» (p. 241).

Podríamos apuntar una triple perspectiva en la orientación que, desde la arquitectura escolar, analiza las formas de concebir el espacio en contextos educativos. Un primer punto de vista viene determinado como encuadre para el desarrollo de las capacidades individuales, y por tanto favorece el crecimiento personal, si bien (y esto nos conduce al segundo enfoque) el espacio como entorno es, por sí mismo, proveedor de conocimiento. Este aspecto resulta especialmente significativo en algunos de los edificios que albergan niveles universitarios de enseñanza. No hay que olvidar que aquí aparecen vinculadas las parcelas de diseño interno y externo del edificio y, por supuesto, la decoración y la distribución de estancias. Un tercer punto de vista centra la atención en la evidente función del espacio como marco de actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mucho se ha discutido en los últimos años acerca de los criterios que deben regular el diseño y la construcción de los recintos destinados a ser

continentes de actividades educativas. La mayor parte de la literatura especializada refleja investigaciones cuyo fundamental objetivo es la solución de problemas vinculados a la calidad de los servicios educativos, e intentan aunar otros aspectos como funcionalidad del mobiliario, los locales y las áreas que los componen. Es cada vez más creciente la preocupación de la comunidad científica por indagar acerca de la necesidad de armonizar la forma y el uso de los recintos educativos con los nuevos requerimientos planteados por la atención diferenciada y educación permanente (adultos, capacitación y actualización profesional, programas para personas discapacitadas, etc.), de un lado, así como la aplicación de nuevas metodologías y tecnologías educativas por otro. En ambas perspectivas el punto de atención gravita en las relaciones que los individuos establecen con el entorno, pero también en el propósito de establecer vínculos más estrechos entre procesos educativos y desarrollo de la comunidad, así como entre sistema educativo y sector laboral, entre otros.

La universidad (más concretamente la española) está inmersa actualmente en un proceso de redefinición de sus mecanismos de gestión, enfatizando el papel de la evaluación como estrategia para la mejora continua de la organización. Así, percibimos una demanda insistente del establecimiento de indicadores válidos para analizar y evaluar los múltiples componentes del sistema, con el fin de servir de apoyo en la toma de decisiones de la institución, de la administración y de los propios estudiantes, englobando también el uso y mejora de los aspectos organizativos, entre los que se incluyen tiempo y espacios. Son muchas las voces que ponen de manifiesto su malestar ante la visión funcionalista de la universidad (Riesco, 2007), y su innegable aportación a la perpetuación de una sociedad clasista, en la que una organización y estructuras organizativas burocratizadas en exceso conllevan, al fin y a la postre, a apartarnos de las personas que configuran este ámbito educativo, convirtiéndolo injusto y poco integrador, cuando en nuestro concepto debiera ser abierto, flexible y democrático.

En esta línea, nuestro estudio pretende una aproximación a las características y prestaciones físicas y psicológicas que definen la calidad ambiental de las aulas. Para ello, resulta fundamental profundizar en la opinión que los miembros de la comunidad universitaria —y, principalmente, los alumnos— tienen con respecto al valor de estos rasgos, y la necesidad de su presencia para considerar un aula de calidad.

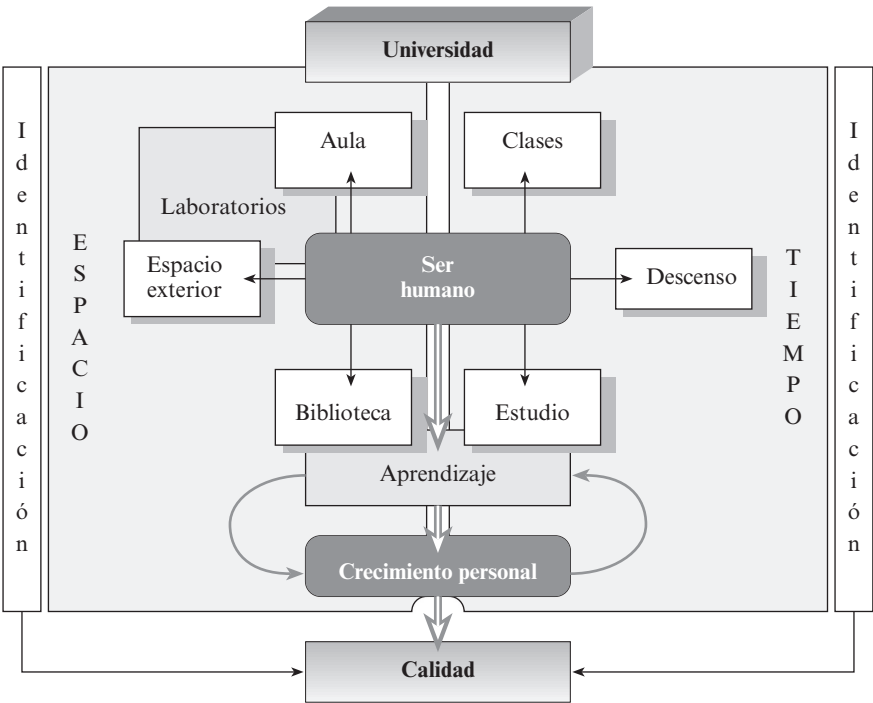
El desplazamiento hacia la actividad del que aprende no debería ser una novedad. Sin embargo, hemos de reconocer que si algo caracteriza negativamente a algunas titulaciones y universidades más de lo que nos

gustaría es el escaso tiempo dedicado a la planificación docente y a la identificación de objetivos terminales vinculados con los aprendizajes del alumno universitario. Tal vez la sociedad actual esté mostrando mayores niveles de exigencia en relación con la calidad de la formación universitaria, y quizá le esté exigiendo que aborde su tarea desde una perspectiva más pedagógica y didáctica, más humana y menos formal e interesada. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debiera significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas.

OBJETIVOS

1. Ayudar a la comprensión de los factores que explican la importancia de la estructuración de las coordenadas espacio-temporales en las instituciones educativas universitarias y en la satisfacción de las personas que trabajan o estudian en ellas, desde distintas perspectivas.
2. Poner de relieve el valor que aporta a los espacios y tiempos de calidad en la universidad la opinión de las personas que la «habitan», desde sus necesidades.
3. Proponer herramientas para evaluar la satisfacción del personal que estudia, enseña o trabaja en la universidad, con la finalidad de establecer criterios sobre los que reflexionar para la mejora de los aspectos organizativos espacio-temporales.
4. Subrayar el papel primordial de la organización de tiempos y espacios, teniendo en cuenta a las personas en torno a las que se articulan, porque favorece las interacciones entre los individuos de la comunidad académica, y promueve su identificación con el marco en el que las relaciones tienen lugar y un mejor aprendizaje formativo.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. ESPACIO, TIEMPO Y PERSONAS

La determinación de los bordes que limitan a cada sistema espacio-temporal, la forma en la que se organizan internamente sus elementos y el empleo que el hombre hace de ellos han sufrido innumerables transformaciones a lo largo de la historia. Dichas modificaciones son debidas en parte a las diferentes percepciones sensoriales que el ser humano ha asimilado de este espacio, de acuerdo con el desarrollo físico, motriz, neurológico y psicológico de su organismo, y de acuerdo con la evolución de las normas de la cultura a la cual pertenece.

La impronta que la herencia cultural plasma en las relaciones del ser humano con el espacio circundante fue intensamente estudiada de modo interdisciplinar desde mediados del siglo pasado por varios autores nor-

teamericanos¹, cuyos trabajos retomaban conceptos como el de territorialidad. Según este concepto, la realidad humana transita alrededor de una serie de pequeños «ismos espaciales», delimitados y utilizados por las personas en función de patrones que comparten de modo consciente o inconsciente y, por tanto, asociados a su herencia cultural, que aporta particulares concepciones en la utilización de las dimensiones y organización del espacio. En este sentido, resultan esclarecedores los aportes de la teoría espacial de la proxémica de Hall (1985), según la cual la percepción y elección de las actividades adecuadas en determinados espacios es totalmente cultural, reafirmando la realidad de que lo que es relevante para una cultura, puede no serlo para otra. Es por ello que este antropólogo hace hincapié en la necesidad de utilizar escalas urbanas acordes con las étnicas; esto es, la necesidad de tomar en cuenta las normas *proxémicas* que rigen las interacciones comunicacionales de una sociedad, la planificación de los espacios que están destinados a los individuos que la integran, y en consecuencia adaptados y centrados en las necesidades de las personas que van a ocuparlos, apartándose conscientemente de los postulados de la arquitectura universalista contemporánea.

La estrecha relación que guarda el concepto espacial de cada ser humano con la concepción que éste se forma de sí mismo permite suponer que un adecuado manejo de estas variables podría redundar en un mejor funcionamiento de los sistemas educativos y en una aprehensión más idónea de los discursos que fundamentan las diversas áreas del saber.

Los espacios en los cuales el hombre realiza sus diferentes actividades suponen, además de una dimensión física relativa al lugar en donde éstas se desarrollan, una dimensión temporal que hace referencia al momento en el que se producen. El espacio es, así, una noción finita y definida, que se estructura al interior de espacios más grandes y/o de mayor duración en el tiempo, en una serie infinita de prolongaciones posibles. Esta doble naturaleza de tiempo y ubicación, que limita exteriormente al espacio, se encuentra complementada por una configuración interna establecida en función de los objetos y personas que «habitan» estos espacios y, lo que es más importante, de los comportamientos que los seres humanos despliegan en su interior, dotándolo de una dimensión dinámica.

¹ G. Bateson, E. Goffman, E. T. Hall, P. Watzlawick, E. Schefflen y, más recientemente, S. J. Sigman son miembros integrantes del llamado «Invisible College», que reunía a etnólogos, antropólogos, psiquiatras, sociólogos y lingüistas pertenecientes al entorno de las escuelas de Palo Alto, Chicago y Filadelfia.

2. LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

La delimitación progresiva de los territorios y la fragmentación de los tiempos de la vida del hombre condujeron a la edificación de recintos destinados al cumplimiento de funciones especializadas, de los cuales la escuela constituye un ejemplo. Durante mucho tiempo, la mayor parte de los edificios educativos se caracterizaron por una estructura fija e inamovible, cuya configuración interior fue modificándose paulatinamente, diversificándose mediante la edificación de distintas áreas, que permitían a los alumnos cambiar de ambiente y de posición para realizar diferentes actividades (zonas de clase, laboratorio, etc.), en aras de la consecución de una mayor congruencia y funcionalidad del espacio.

Un nuevo impulso en este proceso de apertura vino de la mano de los sistemas de enseñanza abierta, llevando las actividades educativas más allá del restrictivo entorno institucional, y haciéndose extensible a nuevos lugares y tiempos, lo que, en definitiva, marcaría una profunda modificación en la organización y el uso de los espacios educativos.

Tal y como señala La Borderie (1979):

La escuela es un lugar de comunicación, donde lo que importa no es sólo lo que se enseña y el cómo se hace, sino que las enseñanzas sirvan para que cada uno de los educandos elabore su propia experiencia respecto de los diversos espacios que lo rodean y estructure una interpretación personal de los discursos que han sido elaborados por otros para explicar este entorno. La estructuración de los espacios educativos debe ser acorde con el carácter dinámico de la función para la que fueron creados, y su organización interna ha de permitir a cada alumno elaborar su propio sentido de las cosas (pp. 15 y 16).

3. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA COMO ESTUDIO DE ECOSISTEMAS

La terminología ecológica se refiere reiteradamente, con diversas connotaciones, al concepto de espacio, entendido como soporte de unas formas determinadas de vida (biotopo) y de comunidad de organismos vivos instalados en un espacio concreto (biocenosis). Trasladando estos conceptos al ámbito educativo, el biotopo podría identificarse con los aspectos materiales y de infraestructura, en tanto que la comunidad de educadores y educandos constituiría la biocenosis. La interrelación entre ambos sistemas supone el ecosistema educativo (Colom, 1986).

La dimensión física del espacio no agota su significado ni explota todo su contenido emblemático, aunque sea considerada por la organización educativa como punto de partida de posteriores análisis y marco referencial obligado para la comprensión de otras dimensiones (conceptuales, ideológicas, psicológicas, sociológicas, etc.). En este sentido, la territorialización educativa y subsiguiente diseño constituyen dos de las aplicaciones más inmediatas de la dimensión física del espacio. Dentro de esta metodología debe ser incluido el análisis de los microespacios: los individuos y sus relaciones en grupo, posibilitadores de una dinámica de comunicación y de interacción a pequeña escala. Se trata del espacio psicológico, infraestructura humana y personal de la organización educativa.

El aula, por otra parte, constituiría una unidad ecológica primaria en la cual se desarrolla la práctica educativa a nivel institucional. Consiguientemente, es de suponer que el profesor, como profesional, desarrolla en el aula su modo de conocer y pensar en referencia e interacción clara con dicho entorno (Escudero, 1986, 195). Así, desde la perspectiva de la comunicación educativa, el aula es considerada como un contexto necesariamente condicionante y enriquecedor, en el que la forma, dimensiones, características del mobiliario, distribución de los subespacios internos y la ubicación del profesor y de los alumnos en ellos —sin olvidar otras cuestiones, como materiales de construcción, decoración, iluminación, recursos didácticos, climatización y estado de conservación y mantenimiento— configuran un encuadre de aprendizaje formativo complejo, decisivo, y también un elemento definidor del llamado «currículo oculto», creador de un ambiente polivalente, posible marco de la praxis cotidiana (Grant, 1978; Trilla, 1985; Loughlin y Suina, 1987).

Con todo, el centro educativo es considerado como unidad básica de referencia desde una metodología ecológica más reflexiva y coherente, en la que el análisis del comportamiento del profesor y los alumnos en el contexto del aula en relación al currículo que se desarrolla se muestra totalmente insuficiente, tanto metodológica como conceptualmente, para la comprensión, interpretación y planificación de la realidad educativa y la acción de los profesores» (Escudero, 1986, p. 197). «Frente a la mentalidad didáctica que restringe ese aprendizaje al que se agota en las materias o áreas del currículo, es preciso mantener una visión más ecológica del ambiente escolar como fuente de adquisiciones» (Gimeno, 1988, 107).

Por ello, es evidente la concepción del centro educativo como unidad global configuradora de percepciones y realidades en profesores y alumnos y como ámbito —espacio— propio del desarrollo curricular.

Consecuentemente, tanto planteamientos teóricos como praxis e investigación en el terreno educativo deben ir más allá de criterios o perspectivas

didácticas, psicológicas, sociales o culturales, integrando aspectos organizativos en el contexto del aula, en una parte del centro educativo o de la totalidad del mismo, como modo de aproximación a la realidad educativa.

Aspectos como las actividades propias de los tiempos de descanso, o la administración general de los recursos didácticos, el espacio y el tiempo por el conjunto de profesores, son elementos que configuran la existencia o no de «un estilo propio del centro» (Zahonero y Martín Bris, 2010). Entre todos estos factores, la dimensión física constituye un condicionante de primera magnitud, comenzando por la atención al edificio escolar desde una perspectiva ecológico-ambiental. Este nuevo enfoque debiera ir más allá de criterios de ahorro económico, propiciando el diseño de los edificios escolares desde una óptica multidisciplinar, capaz de adaptar los espacios a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje en el contexto de un entorno adecuado y enriquecedor que aúna perspectivas metodológicas concretas con los marcos legislativos correspondientes.

4. EN BUSCA DE ESPACIOS DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Uno de los pilares de la evaluación de la adecuación de los espacios tomando como eje las personas, nos aproxima a las tesis de la llamada psicología ambiental. Para alguno de sus más destacados autores (Canter, 1988; Stokols, 1978), la percepción del entorno por parte de los individuos se asocia a un énfasis en los afectos positivos que el ambiente provoca en las personas, recreando experiencias de éxito en el alcance de objetivos personales o grupales dentro de cada lugar. Paralelamente, desde un acercamiento fenomenológico (Mac Pherson, 1984; Seamon, 2000), la experiencia personal del alumno y su desarrollo psicosociológico en contacto con el ambiente del aula nos conduce a enfatizar la percepción del alumno, las relaciones entre éste y el profesor, así como con el grupo de compañeros.

Si bien este subjetivismo es importante, no podemos desdeñar la dimensión «objetiva» del ambiente que nos aportan modelos teóricos como el de la Psicología ecológica (Barker, 1987; Wicker, 1987; Bechtel, 2000). Según esta visión, la observación no se produce desde la óptica subjetiva, sino en la comprensión de los lugares como escenarios en los que se desarrollan conductas, y los elementos físicos y humanos se constatan como inseparables y contingentes para el desarrollo del programa.

Cuando tratamos de valorar ambientes destinados a albergar funciones determinadas, es obvia la necesidad de abordar la utilización de múl-

tiples indicadores, tanto objetivos como subjetivos, sin olvidar los técnicos y, por supuesto, aquellos que se centran en el usuario.

Esta perspectiva nos permite evaluar conjuntamente los recursos ambientales y la calidad de la experiencia individual correspondiente, combinando un modelo de individuo racional, valorativo e intencional, con un ambiente objetivamente preparado para el desarrollo de sus planes de acción (Fernández-Ramírez y Reboloso, 1998).

El aula, en tanto considerada escenario, es un marco de conductas que precisa de la adecuación de elementos físicos, temporales y humanos en función de las tareas académicas y, por tanto, necesita una adecuada disposición, una organización temporal y espacial de actividades y la existencia de elementos que requieran una respuesta activa del alumno.

5. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ESPACIOS EN LA UNIVERSIDAD

Existen algunas investigaciones centradas en las personas y que forman parte de una institución educativa universitaria (Ward y Russell, 1981; Corraliza, 1987, 1998; Reboloso, Fernández-Ramírez, Pozo y cols., 1998), que nos apuntan a condiciones que deberían fundamentar los criterios de adecuación espacial y temporal en la universidad. La evaluación de la calidad ambiental de un escenario no se reduce a la mera descripción física del lugar, ya que los criterios que se utilicen poseen implicaciones valorativas que resultan claves para determinar el nivel de satisfacción de las personas. Scriven (1995) argumenta que los indicadores usualmente utilizados en los estudios evaluativos son correlatos de la variable/criterio bajo estudio (satisfacción, calidad), si bien no constituyen partes conceptuales de la misma. En consecuencia, es necesario transformar de algún modo los indicadores descriptivos en indicadores valorativos, bajo el supuesto de que están conceptualmente más relacionados con la calidad del diseño que tratamos de evaluar.

En una institución universitaria, los indicadores fundamentales de esta calidad centrada en el alumno vendrían determinados por los siguientes factores:

- La localización del espacio/aula, su accesibilidad desde el exterior y la proximidad a otros lugares de interés diario dentro del campus.
- El acondicionamiento, prestando especial importancia a cuestiones físicas (iluminación y temperatura), el tamaño del aula, el espacio personal y las molestias que causa entrar o salir del pupitre.

- La disposición de la clase con relación a las actividades que deben realizarse en la misma: la posibilidad de ver y escuchar al profesor en todo momento, la flexibilidad de la colocación del mobiliario para permitir ubicaciones diversas y facilitar el trabajo en equipo o individual, así como los necesarios descansos entre las sesiones.
- Los elementos que pueden influir en la pérdida de atención o distractores, tales como ruidos, vistas que se contemplan a través de las ventanas y perturbaciones causadas por los propios compañeros dentro del aula.
- Las relaciones con los compañeros y grado de integración con el grupo.
- El grado de satisfacción con respecto a los aspectos estéticos del espacio, así como la identificación ambiental con el aula, que permiten considerarla como propia.

Hasta aquí es evidente la predominancia de factores de valoración subjetiva en nuestro análisis. En consecuencia, es necesario reflejar que una mirada externa, objetiva y procedente de observadores expertos, debiera fijar su atención en los siguientes ámbitos:

- El análisis del área del profesor incluiría accesos, rampa para discapacitados, tarima, mobiliario específico, equipamiento tecnológico y pizarras, etc.
- La zona del alumno se valora en función de los asientos, su número, diseño (ergonómico o no) y distancia entre los pupitres.
- Otros complementos, como las perchas, papeleras, etc.

Consecuentemente, y en línea con la perspectiva del significado ambiental, las buenas aulas despiertan en los alumnos sentimientos de agrado (cualidades estéticas), motivación (activación y orientación al desarrollo de actividades académicas) y control (reducción de distractores). Y, de acuerdo con la perspectiva de la psicología ecológica (Gump, 1987; Wicker, 1987), tienen buenas condiciones estructurales (acondicionamiento) para el desarrollo de las actividades para las que están previstas (actividades académicas, atender al profesor) y carecen de problemas de falta de sinergia (distractores).

CONCLUSIONES

En la universidad debiera abordarse con prontitud un cambio en los enfoques organizativos que se centrara en el proceso de aprendizaje del

estudiante y en el diseño de las condiciones, también espaciales, que lo favorezcan.

Estas condiciones han de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas sus vertientes, y favorecer la identificación de las personas (alumnos, profesores, personal no docente) con el entorno que les rodea, poniéndolos en situación de expresar al máximo sus capacidades individuales como integrantes de la comunidad universitaria, y posibilitando, al mismo tiempo, un desarrollo del engranaje académico en todas sus facetas.

Una orientación efectiva de los aspectos organizativos referentes a tiempos y espacios en la universidad debiera partir de la opinión y valoración de los usuarios, contemplando no sólo aspectos físicos y funcionales, sino los ámbitos que, yendo más allá, permiten una «apropiación» de ellos por parte de las personas a cuyo servicio están. Conjugación de las necesidades de la organización con el desarrollo y crecimiento personal de los individuos que forman parte de ella, implica un equilibrio entre los universos intersubjetivos y la funcionalidad, homeostasis suficientemente confortable como para permitir esa evolución personal.

PARTE CUARTA

Cambios en la evaluación, la calidad, la mejora y la humanización de la universidad

Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad

12

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo pone sobre el tapete el espinoso tema de la evaluación del alumnado. El conocimiento académico tiene valor de uso (discutible) y valor de cambio (innegable). Es decir que, aunque no esté clara su utilidad, si se demuestra que se ha adquirido se canjea por una calificación, la cual es importante porque es el indicador del éxito. De ahí, entre otros motivos, la importancia de la evaluación. En realidad, condiciona todo el proceso de aprendizaje.

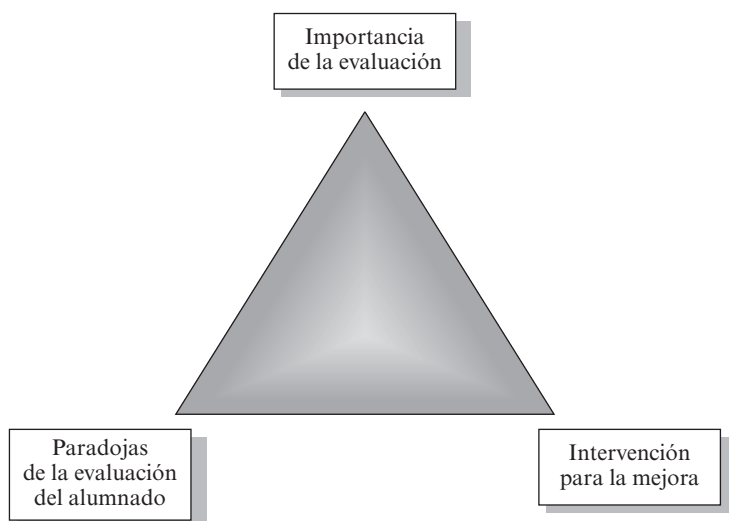
Para avivar la reflexión se plantean veinte paradojas de la evaluación que, con mayor o menor intensidad y frecuencia, aparecen en el proceso y el contenido de la evaluación del alumnado.

Finalmente, se proponen algunas estrategias para mejorar el proceso de evaluación, con el fin de convertirlo en un instrumento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

OBJETIVOS

1. Reflexionar críticamente sobre el proceso de evaluación.
2. Comprender las incongruencias, deficiencias y paradojas del proceso de evaluación.
3. Mejorar la práctica profesional de la evaluación y de la enseñanza.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. SENTIDO Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Evaluación es un término polisémico que, en el ámbito académico, suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y que tiene como resultado y finalidad la calificación académica. La lengua inglesa utiliza diferentes vocablos para referirse a lo que nosotros, multívocamente, denominamos evaluación: *accountability, assessment, evaluation, appraisal, self-evaluation, self-assessment, research...* Es preciso saber de qué estamos hablando en todo momento. De lo contrario, el lenguaje servirá para confundirnos (Marina, 1998). Y el primer estadio de la confusión, el más peligroso también, es aquel en el que pensamos —sin ser verdad— que nos estamos entendiendo, porque entonces no buscaremos los caminos para aclararnos.

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 (y de persona) eres».

Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se

profundiza en su dominio, más conciencia se tiene del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más cuestionamos nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras interrogantes. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece en toda su inmensidad (Cardinet, 1986).

La evaluación culmina el proceso de enseñanza y aprendizaje y da pie a la plasmación en las actas de los resultados finales del mismo. El análisis de la evaluación nos permitirá comprender lo que sucede con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución universitaria.

La evaluación de los alumnos en la universidad presenta, a mi juicio, algunas paradojas que sintéticamente quiero plantear, con objeto de avivar la reflexión y de abrir caminos para la transformación y la mejora de las prácticas evaluadoras.

2. PARADOJAS DE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Utilizaré aquí el término paradoja en un sentido retórico, aludiendo a la aparente incompatibilidad que está presente en un razonamiento, a la contradicción que surge en el interior de una teoría o, en definitiva, a la coexistencia de planteamientos dispares en un mismo discurso o en una práctica profesional como la evaluación.

El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica (Litwin, 1998).

Goldschmid (1990) ha utilizado anteriormente el recurso de las paradojas para reflexionar sobre la enseñanza universitaria y la problemática que la atraviesa con persistencia y profundidad.

Paradoja 1

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.

La cultura que genera la evaluación (Santos Guerra, 1996) potencia unas formas de actuar y de pensar conducentes a la búsqueda del éxito,

el cual se sustenta en la obtención de calificaciones excelentes. Cuestiones relativas al saber, al deseo de saber o al disfrute del aprendizaje se desvanecen bajo la presión del resultado. «¿Has disfrutado aprendiendo? ¿Has aprendido cosas relevantes? ¿Tienes ganas de seguir aprendiendo?». He aquí preguntas intrascendentes, al lado de las más apremiantes y pragmáticas: «¿Has aprobado? ¿Qué nota has sacado? Con las calificaciones que has obtenido, ¿puedes conseguir la beca?».

Más importante que aprender es aprobar. La sociedad, la familia, la institución y los propios alumnos se meten en esta endiablada y absorbente filosofía.

Del placer de aprender se pasa a la obligación de aprobar, lo que provoca la pérdida de la inocencia intelectual (Álvarez Méndez, 1995).

Los indicadores que confirman esta paradoja pueden rastrearse fácilmente en la práctica de la docencia universitaria. Veamos algunos:

- La utilización de la tutoría se intensifica en las vísperas de los exámenes y en las fechas de entrega de calificaciones. La tutoría se vincula al examen, a la calificación, al resultado. En definitiva, la tutoría se utiliza sobre todo para aprobar, y no tanto para aprender. En los períodos destinados al aprendizaje hay menos consultas y menos encuentros de tutores y aprendices.
- La reprobación o el elogio de las familias se centra en la eficacia que se manifiesta a través de los buenos o malos resultados. ¿Cuántas te han quedado? o ¿qué notas has sacado? son preguntas típicas que se plantean en los días posteriores a los exámenes. Pocos alumnos se encontrarán con padres/madres preocupados por preguntar a sus hijos: «¿Has aprendido cosas interesantes?».
- Para saber cuántos alumnos están matriculados en una asignatura no hay que ver quiénes asisten a las clases, sino quiénes están en los exámenes. Esa es la hora del auténtico recuento.
- La práctica de algunas facultades en las que se interrumpe la actividad docente durante varias semanas para dedicarlas a los exámenes es también significativa. Los alumnos se encierran en sus casas o en la biblioteca, y en esas fechas preparan las pruebas que les han de llevar al éxito o al fracaso.

Para comenzar el curso académico pasado pregunté a mis alumnos: «¿Cómo os defraudaría vuestro profesor durante el curso?». Yo contesté también a esta otra pregunta: «¿Cómo me defraudarían mis alumnos?».

Entre mis sugerencias, aparecía una en la que les planteaba que me defraudarían si les viese obsesionados por la calificación y poco preocupados por el aprendizaje. Alguien dijo: «Para entrar en los Departamentos de la Universidad, sin ir más lejos, se tienen en cuenta —entre otras méritos— las calificaciones. ¿Cómo no obsesionarse con ellas?». Hicimos una comisión (compuesta ahora por alumnos y profesor) para contestar a esta nueva cuestión: ¿Cómo nos defrauda el sistema a profesores y alumnos?

Cuento esta anécdota porque, efectivamente, los comportamientos de los alumnos están condicionados por los contextos organizativos y sociales en los que se mueven.

Cuestiones:

- Evaluación como comprobación y evaluación como aprendizaje.
- Efectos secundarios negativos de la enseñanza.
- Incidencia de la cultura neoliberal en la práctica escolar.
- Presencia e importancia de las trampas para conseguir buenos resultados: copia, trabajos plagiados, negociación engañosa...
- Sometimiento a la figura del profesor.

Paradoja 2

A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especialidades es alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores.

Resulta sorprendente que alumnos que han sido considerados excelentes estudiantes durante etapas anteriores consigan masivamente malos resultados en la primera evaluación realizada en la universidad.

Cuando esto sucede, suele explicarse el fracaso masivo, por muy poco rigurosa que sea la argumentación, por la escasa y mala preparación que han recibido los alumnos en los niveles anteriores.

Este tipo de fenómenos requiere un análisis más riguroso que el que suele hacerse, frecuentemente simplista y exculpatorio. No voy a negar que pueden existir causas que estén en el origen del fracaso y que puedan echar sus raíces en la mala preparación, pero aún entonces habrá que coordinar los niveles, interpelar a los profesionales, replantear los currículos, etc. Cuando no se hace así, los alumnos padecen las consecuen-

cias de la irracionalidad y de la injusticia de un proceso como la evaluación, que se carga de poder y de exigencias, pero que no genera reflexión y cambio.

El fenómeno inverso también existe. Es decir, que alumnos que han obtenido resultados deficientes en etapas anteriores, al llegar a determinadas especialidades se conviertan —sin sorpresa— en estudiantes que obtienen excelentes calificaciones.

No se plantean en los Departamentos (ni lo hacen tampoco los profesores que suspenden) reflexiones conducentes al análisis de las causas de ese fracaso. Tampoco se hace un análisis sobre el éxito sorprendente en otros estudios. Ello quiere decir que la evaluación no es una ocasión de análisis ni de mejora de la práctica.

La simplificación de las explicaciones no sólo tergiversa la realidad, sino que pervierte la utilización del conocimiento. Es decir, que cuando se atribuye el fracaso a la mala preparación que traen los alumnos o a su pereza o falta de interés, los profesores no tienen que revisar nada sobre sus prácticas o sobre la organización de la actividad. La simplificación suele utilizarse para defender intereses particulares y posiciones nomotéticas en las instituciones.

Cuestiones:

- Las bisagras del sistema: necesidad y exigencia de la coordinación entre niveles.
- La evaluación como proceso de reflexión sobre la práctica.
- La naturaleza de los procesos de evaluación en las instituciones universitarias.
- Las funciones de la evaluación en la enseñanza.

Paradoja 3

Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.

La hora de la verdad es la de los exámenes y sus resultados. Baste ver cómo reaccionan los estudiantes ante una huelga de enseñanza y ante una huelga de actas. La expresión «perdemos el curso» no se plantea cuando no se aprende, sino cuando no se aprueba. Son frecuentes los períodos en que todo el proceso de aprendizaje se detiene para organizar exámenes. Ha llegado la hora de comprobar lo que se ha aprendido.

La frecuencia con que se instalan en las prácticas institucionales los momentos de examen manifiesta de forma inequívoca que la comprobación del aprendizaje se realiza en la fase final del proceso, siendo su culminación, su broche de oro.

La complejidad del fenómeno de la evaluación se simplifica a través de un proceso de medición de resultados mediante pruebas (frecuentemente de respuesta única y opción múltiple) que obliga a los estudiantes universitarios a estudiar de manera que salgan con éxito de las pruebas.

La manera más simple de plantear la evaluación es hacer preguntas que permitan comprobar si han aprendido aquello que se trataba de enseñar. Pero esta simplificación esconde preguntas de gran calado: ¿La selección de conocimientos ha sido adecuada? ¿La forma de trabajarlos ha facilitado el aprendizaje? ¿Los contenidos de la evaluación son los más relevantes? ¿Se entiende la forma de preguntar? ¿Han captado lo que se pregunta? ¿Han contestado lo que saben? ¿Se ha valorado adecuadamente lo que han respondido?

Una escasa preparación de los docentes en las dimensiones didácticas de su práctica esconde la preocupación por cuestiones más complejas. Cuando esta complejidad se descubre, existen dificultades para responder adecuadamente a ella. Por ejemplo, la masificación de los estudiantes dificulta un análisis de procesos. ¿Es posible hacer evaluación de progreso con más de cien alumnos?

La preocupación por los resultados priva a la evaluación de la mayor parte de su poder transformador. No aprenden de ella ni el sistema, ni los profesores ni los estudiantes. Dicen Stufflebeam y Shinkfield (1987): «El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...». Pero si dicha evaluación sólo está atenta a los resultados, ¿de dónde puede surgir la comprensión para el perfeccionamiento?

La cultura neoliberal (Pérez Gómez, 1999; Angulo Rasco, 1999; Santos Guerra, 1999, 2011) y algunas de las corrientes que nos están invadiendo (la calidad total es un ejemplo clamoroso) acentúan el interés por la eficacia de los resultados. La obsesión por la eficacia mata preocupaciones elementales: ¿Disfrutan aprendiendo? ¿Les sirve para algo lo que estudian? ¿Acaban aborreciendo el aprendizaje? ¿Aprenden a estudiar por sí mismos? ¿Es justa y respetuosa la forma de relacionarse? ¿Se utiliza la evaluación como amenaza y control? ¿Si no hubiera calificaciones, estarían aprendiendo con nosotros? ¿Utilizan el conocimiento de manera ética? ¿Se pone el saber al servicio de valores?

Esa obsesión por la eficacia manifestada en los resultados da lugar a unas comparaciones entre universidades, entre facultades o entre cursos hartamente discutibles (MEC, 1989). Si no se parte de las mismas

condiciones, si no se dispone de los mismos medios, si no se utilizan criterios adaptables y contrastados de evaluación, ¿cómo comparar lo incomparable?

Esa comparación no es inocente sino perversa. En el fondo tiende (y muchas veces consigue) a favorecer a las instituciones y a las personas más beneficiadas por la cultura, el dinero o el prestigio social. De esa forma, la evaluación se convierte en un instrumento de perpetuación y acentuación de las diferencias y de la injusticia.

Cuestiones:

- Complejidad de la evaluación de procesos.
- Formación didáctica de los docentes universitarios.
- Dimensión ética de la evaluación.

Paradoja 4

Aunque en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.

Sólo es evaluable, de manera efectiva, el alumno. En efecto, el estudiante no se libra de esa función que cierra el proceso de enseñanza. Pase lo que pase, el alumno es evaluado. No sucede lo mismo con los políticos, con los gestores o con el profesorado, pues éstos serán evaluados si hay tiempo, ganas y dinero para hacerlo.

Curiosamente, el alumno es la pieza inferior dentro de la escala jerárquica de la institución. Políticos, rectores, decanos, directores de departamento, profesores y alumnos: esa es la escala en orden descendente. Sólo se evalúa la última pieza del sistema. Este hecho no es casual. Todos tienen influencia en el logro de las pretensiones formativas, pero solamente uno es evaluado de manera inexorable, y es evaluado a través de un proceso que tiene consecuencias. ¿Qué sucede si no ha aprendido por culpa de la institución o del profesor o del Rector?

El rendimiento del estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o su esfuerzo personal, ni de la mayor o menor idoneidad del profesor. Depende también de la organización general de las instituciones... (Casanova, 1997).

La evaluación del profesorado puede hacerse o no y, si se hace, no tiene consecuencias, ni siquiera —en muchos sitios— para la prórroga de contratos o para la presentación a la convocatoria de plazas. Si al profesor le evalúan sus alumnos negativamente en el ítem «explica con claridad», podrá decir que no tienen el nivel suficiente para entenderle y, en cualquier caso, podrá seguir repitiendo lo que hacía sin que haya consecuencia alguna.

De ahí la importancia de hacer una evaluación de las instituciones universitarias asentada en la necesidad de mejorar las prácticas docentes y no sólo de controlar al profesorado, como apuntan Vroeijenstijn y Acherman (1991).

Pedirle cuentas solamente al alumno de aquello que ha aprendido, sin tener en cuenta todos los factores y todas las personas que inciden en ese aprendizaje, resulta parcial e injusto.

Cuestiones:

- Evaluación y jerarquía.
- Consecuencias de la evaluación.
- La evaluación institucional.

Paradoja 5

La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.

Doyle (1979) dice que en las aulas existe una estructura de tareas y una estructura de participación. Cuando habla de las tareas o funciones intelectuales que se ejercitan, hace una relación graduada en orden a la complejidad:

- Memorización.
- Aprendizaje de algoritmos.
- Comprensión.
- Análisis.
- Opinión.
- Creación.

Aunque todas son necesarias, creo que es fácil decir que la complejidad o la riqueza intelectual de estas operaciones va creciendo de las pri-

meras a las últimas. Sin embargo, si observamos cuáles son las más potenciadas en los exámenes, podremos comprobar cómo el orden está invertido.

Téngase en cuenta que, dada la importancia de los procesos de evaluación, el estudio se organiza para dar respuesta a las preguntas que realizan los profesores.

Este hecho acentúa la hegemonía del conocimiento que se imparte y subraya la importancia de la respuesta única. Si resulta decisivo para conseguir un buen resultado repetir fielmente los contenidos de la enseñanza, la forma de estudiar y el estilo del aprendizaje se basarán en la memorización.

Este problema llega a su apogeo cuando se utilizan las mal llamadas «pruebas objetivas». ¿Cómo se cultiva a través de ellas la capacidad de síntesis, de análisis, de estructuración, de comparación, de opinión, de creación?

En algunas facultades circulan documentos con pruebas de años anteriores que los alumnos estudian concienzudamente (algunos estudian únicamente eso) para salir airoso en los exámenes.

No es difícil suponer que ese esquema tantas veces repetido de escuchar-anotar-estudiar-repetir resulte poco atractivo y poco estimulante tanto para los alumnos como para los docentes.

Resulta paradójico que los alumnos tengan que almacenar en sus cabezas aquello que los profesores les han transmitido teniendo sus apuntes delante.

La simplificación que supone un tipo de corrección a través de la fórmula $A - E/N - 1$ rompe el diálogo sobre la discusión de criterios y la aplicación de los mismos.

Cuestiones:

- Finalidad de la enseñanza.
- Funciones de la evaluación.
- Repercusiones de las prácticas universitarias.
- Repetición versus construcción del conocimiento.

Paradoja 6

Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.

Digo que «la institución entiende» porque me refiero a lo que sucede «de facto». Es decir, habrá alumnos o padres y madres de éstos que consideren que la calificación es injusta, pero son pocos (verdaderas excepciones) los que se deciden a solicitar un examen alternativo o los que piden medios para que la institución haga frente durante el verano a las deficiencias habidas durante el curso. Prefieren esperar una nueva oportunidad o matricularse con otro profesor.

La evaluación brinda información sobre los resultados obtenidos por los alumnos, pero no suele decir nada sobre las causas del éxito o del fracaso. De ahí que se suponga que toda la responsabilidad del fracaso depende de su capacidad, de su interés o de su esfuerzo.

Los procesos atributivos que se plantean respecto al fracaso de los alumnos suelen focalizarse en comportamientos de éstos y no de los profesores o de la institución (Santos Guerra, 1998, 2006):

- a) Son vagos.
- b) Son torpes.
- c) Están mal preparados.
- d) No saben estudiar.
- e) Están desmotivados.
- f) No asisten a clase.

No digo que no exista una parte de responsabilidad en los comportamientos y actitudes de los alumnos, pero resulta curioso que las explicaciones que hacen éstos de las causas de su fracaso apuntan en otras direcciones:

- a) No nos interesa lo que explican.
- b) Los profesores no saben explicar.
- c) Exigen de forma arbitraria.
- d) Ponen exámenes tramposos.
- e) Corrigen de forma arbitraria.
- f) Faltan a las clases.
- g) No atienden en las tutorías.

(...) sistemáticamente, durante cursos y cursos académicos, los docentes solemos leer, en los resultados de la evaluación tradicional, los éxitos o fallos del alumno, dejando de lado todos los restantes cúmulos de variables. Las consecuencias son obvias: exactamente las mismas que tendrían lugar (...) si, habiéndose apagado la luz a causa de que se han fundido los fusibles, nos empeñáramos en que «lo que pasa es que está fundida la bombilla»; podemos dedicarnos a comprar lámparas nuevas,

hasta centenares, y sustituirlas en nuestra casa: la luz nunca llegará por ese camino, sólo perderemos tiempo y dinero, a menos que nos dediquemos a plantearnos el interrogante de los porqués de los hechos observados (Fernández Pérez, 1988).

Prueba de que la institución considera que el alumno es el único responsable del fracaso es que ésta no arbitra los medios necesarios para ayudar a los que han fracasado. Si el alumno ha suspendido porque no ha estudiado, lo lógico es que se ponga a estudiar.

Este tipo de atribuciones escasamente rigurosas ante un fenómeno tan complejo merma a la evaluación de sus funciones más ricas, a saber:

- Diálogo.
- Diagnóstico.
- Comprensión.
- Mejora.
- Aprendizaje.

He titulado uno de mis trabajos (Santos Guerra, 1998) *Evaluación de los alumnos y aprendizaje del profesorado*. En efecto, la evaluación puede ser una fuente de aprendizaje cuando existe apertura para reflexionar críticamente sobre la práctica y cuando existe una actitud de disposición a la mejora.

Desde la concepción acrítica se potencian las funciones más pobres de la evaluación:

- Medición.
- Comprobación.
- Comparación.
- Jerarquización.
- Discriminación.
- Clasificación.

Resulta paradójico, pues, que la función más potente de la evaluación sea la comprobación del aprendizaje que ha realizado el alumno, sin que se avive a través de ella el análisis sobre el proceso de aprendizaje o las condiciones en las que éste se desarrolla.

Cuestiones:

- Evaluación y aprendizaje del profesor.
- Evaluación y mejora de la práctica.
- Complejidad de los procesos atributivos.

Paradoja 7

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.

Resulta chocante la minuciosidad de las repeticiones de las pautas de evaluación que utilizan los profesores. Existe muy poca influencia de lo que ha sucedido en experiencias anteriores, de la opinión de los alumnos, de intercambios con otros profesores o de lecturas que han despertado la reflexión personal. Incluso los que innovan lo hacen de la misma forma todos los años.

Los estudiantes suelen predecir con bastante exactitud cuál va a ser el tipo de evaluación que va a realizar el profesor, pues de un año a otro se suelen repetir las formas de evaluar y los criterios de evaluación.

Los profesores rutinizan con frecuencia sus formas de evaluar, y pocas veces introducen cambios sustantivos. El aforismo «cada maestrillo tiene su librillo» es especialmente válido en lo referente a la evaluación.

Hay prácticas que deberían conducir lógicamente a una revisión de los criterios que las inspiran, pero pocas veces se produce este mecanismo inteligente. Por ejemplo, en los siguientes casos:

- Un profesor tiene año tras año el 80 por 100 de suspensos, frente al corto porcentaje de otro compañero que imparte la misma disciplina en un curso gemelo.
- Un alumno repite una y otra vez una disciplina de primero, y sin embargo tiene ya aprobadas las de otros cursos superiores que exigen el dominio de la que no aprueba.
- Con un profesor las calificaciones rozan el sobresaliente general, mientras que con otro del mismo curso los alumnos tienen un alto porcentaje de suspensos y los demás consiguen un simple aprobado.

Este tipo de fenómenos deberían llevar a un análisis de lo que sucede con un proceso de altísima complejidad, que se simplifica de una forma completamente subjetiva.

Cuestiones:

- Rutina institucional.
- Rutina personal.
- Dinámicas del cambio.
- Autocrítica profesional.

Paradoja 8

A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.

La evaluación encierra un poder omnímodo del profesor. No sólo porque éste impone unos criterios establecidos previamente (a veces negociados), sino porque la evaluación consiste en repetir aquello que el profesor considera importante.

¿Cuántas veces se tienen en cuenta los conocimientos aportados por los alumnos en el aula? ¿Qué importancia se concede a las aportaciones críticas de cada estudiante?

Es sorprendente la poca frecuencia de conflictos respecto a la evaluación. Pocas veces se solicita la intervención de un tribunal de evaluación, sea como reclamación de calificaciones, sea previamente al examen. Existe temor a que el gremio docente actúe en apoyo del profesor a quien se ha reclamado una revisión del examen.

Una demanda lógica de los alumnos podría ser: «Por favor, enséñenos a pensar por nosotros mismos». Pero se transforma en esta otra, tan perniciosa: «Enséñenos a repetir lo que usted dice». La tarea docente debería consistir en ayudar a los alumnos a buscar por sí mismos, a indagar, a investigar, a descubrir la verdad.

Algunas veces, a los males de la repetición como estrategia única de evaluación se le añaden componentes inquietantes desde el punto de vista ético. Me refiero a la exigencia de que contesten a través de las obras que hemos publicado quienes les examinamos, lo que exige no sólo que aprendan lo que decimos en los libros, sino que, previamente, los compren.

Cuando los docentes se dirigen a las editoriales para solicitar la publicación de sus libros, suelen ofrecer como argumento las seguras ventas que se producirán entre los alumnos que cursan sus asignaturas.

Muchos alumnos llegan a los exámenes con esta inquietud: ¿Qué querrá leer el profesor? ¿Qué espera que le diga? ¿Qué enfoque le parecerá más conveniente? E incluso: ¿*Cómo* le gusta que se lo exprese?

Cuestiones:

- Pensamiento divergente.
- Repetición y crítica.
- Evaluación y sumisión.

Paradoja 9

Aunque la organización de la universidad ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad.

La masificación de alumnos dificulta la tarea de hacer evaluación rigurosa. Digo dificulta, y no impide, porque algunos profesores hacen lo mismo con 5 alumnos que con 500.

Un pequeño grupo de alumnos permitiría al profesor conocer cómo aprende cada uno, qué sabe y qué dificultades tiene para el aprendizaje. Lo que hace cotidianamente en el aula serviría como referente fundamental de su aprendizaje.

Los profesores explican oralmente, pero casi siempre preguntan por escrito. ¿Cómo van a disponer de tiempo para hacer entrevistas individuales? Es el sistema el que lo impide.

La organización, por otra parte, mantiene una rigidez que se aviene mal con la diversidad de las experiencias y del alumnado. Los mismos tiempos, las mismas estructuras, las mismas fechas de entrega de actas... Todo ello condiciona un modo de actuar adaptado y flexible.

No sólo es el contexto organizativo lo que dificulta una buena práctica de la evaluación en la universidad, pues hay iniciativas y mecanismos que la ponen en entredicho. Se evalúa la docencia de los profesores, de tal forma que apenas si adquiere relieve para el intento de hacer bien las cosas, de dedicarles el tiempo y la preparación que requieren. Sin embargo, la forma de evaluar la investigación tiene otro carácter: más exigente, más riguroso, más importante sin duda. La conclusión es obvia: hay que dedicarse a las cosas importantes, a las que tienen repercusiones sobre la práctica. Me he referido en otro lugar (Santos Guerra, 1993) a estos fenómenos como «abusos» de la evaluación.

Esta masificación acentúa el valor del examen como prueba única. Obsérvese que esa «consagración del momento» hace que algunos profesores rechacen demostraciones fehacientes de haber adquirido el conocimiento hechas por los alumnos a posteriori («me puse nervioso», «me quedé en blanco», «no me expliqué bien», «me confundí»...). El argumento (o la excusa) con la que el profesor rechaza las alegaciones suele ser de este tipo: «Deberías haberlo dicho en su momento, no ahora».

Cuestiones:

— Evaluación y organización.

- Condicionantes de la tarea.
- Transformaciones institucionales.
- Incentivación de las innovaciones.

Paradoja 10

Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié teóricamente en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.

Es frecuente el divorcio entre lo que se explica y lo que se hace. La evaluación que realizan los alumnos contradice las teorías que aparecen en los libros sobre evaluación que los alumnos estudian para realizar sus exámenes.

Resulta paradójico que en una institución en la que se explican la naturaleza y exigencias de la evaluación cualitativa, la práctica se sustente sobre modelos cuantitativos. Incluso, cuando se utilizan evaluaciones de corte más cualitativo, el resultado final ha de constar en un acta con una sola palabra: suspenso, aprobado, notable, sobresaliente o matrícula.

Es, en efecto, paradójico que quizá en una asignatura en la que se estudia la importancia y la conveniencia de la evaluación se realicen exámenes a través de pruebas objetivas.

Lo que planteo respecto a la evaluación de los alumnos puede verse también en lo que se refiere a la evaluación de las instituciones. Se estudia la necesidad de la evaluación institucional, pero no se hace. Se insiste en la importancia de una evaluación naturalista, pero cuando se lleva a cabo se aplican de forma exclusiva cuestionarios cerrados. Se explica que es importante la formación en valores, pero se pregunta exclusivamente por los resultados obtenidos en las pruebas.

Cuestiones:

- Teoría y práctica en el aprendizaje.
- Coherencia institucional.
- Efectos secundarios del sistema.
- Currículo oculto y aprendizaje.

Paradoja 11

Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en períodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos.

Los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada alumno, aunque el sistema sitúa los momentos de evaluación en unas fechas fijas e iguales para todos.

La suposición de la que parten las evaluaciones consiste en señalar que es posible medir los aprendizajes en el mismo momento que ocurren o dentro de un curso escolar y que, para ello, es útil recurrir a la creación de situaciones más formalizadas en las que la medición puede ser realizada. Esta situación es controvertida para nosotros en tanto reconocemos que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza (Litwin, 1998).

Algunos alumnos dicen al día siguiente del examen: «No me acuerdo de nada». Se ha producido una memorización rápida, que ha tenido como fin el éxito académico inmediato. ¿Qué queda de todo ello en la mente y en la persona?

El alumno, todos los alumnos, se preparan para el día del examen, y suelen acogerse mal las excepciones de quienes no pueden o no están en condiciones de acudir con todos los compañeros a esa cita inexcusable y decisiva.

Esas situaciones excepcionalmente importantes tensan al alumno y provocan una situación estresante. Cuando alguno acude al profesor para solicitar una nueva oportunidad, se alude a la igualdad de oportunidades respecto a los compañeros.

Da la impresión de que lo importante es saberse la materia en ese preciso momento. Si algún alumno manifiesta que domina una materia, pero que en el momento del examen se quedó bloqueado, se le aconseja que espere una nueva oportunidad.

Cuestiones:

- Evaluación y ritmos de aprendizaje.
- Evaluación y aprendizaje individualizado.
- Justicia y diversidad.

Paradoja 12

Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos.

Resulta lamentable comprobar cómo muchos alumnos consideran a los demás rivales, no compañeros. Se ocultan o niegan la información, no se prestan los apuntes, pretenden hacer un reparto ajustado a lo que ha hecho cada uno en los trabajos de grupo, presentan a los profesores trabajos que ocultan a los compañeros...

Pocos podrán discutir la idea de que la finalidad de la universidad y del trabajo que se realiza dentro de ella es la mejora de la sociedad. ¿Para qué los conocimientos? Si se utilizan para oprimir, destruir, engañar, ¿no había que preguntarse cuál es el sentido del saber?

La competitividad se está extendiendo no ya a la comparación de los resultados de los alumnos, sino a los de las instituciones. Se trata de conseguir mejores resultados que otras facultades, que otros cursos...

Esas comparaciones se hacen sin tener en cuenta las condiciones de partida, los medios disponibles o la capacidad inicial de los alumnos. De esta manera se pretende evaluar las instituciones exclusivamente por los resultados que obtienen los alumnos. No se trata, pues, de llegar al máximo de lo que puede alcanzar, sino de conseguir llegar más allá que los demás.

Este fenómeno, muy del gusto de la cultura neoliberal, da lugar a pretendidas mediciones realizadas por pruebas estandarizadas, a la confección de listas clasificatorias e, incluso, a la concesión de prestigio y ayuda a quienes queden los primeros. Es difícil negar que éste es un buen camino para incrementar las desigualdades y la injusticia.

Cuestiones:

- Cultura neoliberal y competitividad.
- Evaluación y valores.
- Políticas de redistribución y de reconocimiento.

Paradoja 13

Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable.

Alguna investigación (Fernández Pérez, 1988) ha mostrado que para que haya objetividad en la corrección de exámenes de ciencias hacen falta, al menos, doce correctores. Para exámenes de letras, más de cien.

En efecto, un profesor considera que la respuesta exacta es imprescindible, otro da más valor a la opción matemática elegida, otro al lenguaje

con el que se ha expresado, otro a la opción creativa que ha elegido para resolver el problema, e incluso alguno exigirá que repita la opción por la que se había inclinado el profesor.

Baste dar a otros docentes los mismos ejercicios para que cada uno los puntúe o al mismo profesor en momentos diferentes. Además de las dificultades de fijación y aplicación de criterios, existen otras variables que inciden en la corrección:

- Estado de ánimo del corrector.
- Conocimiento previo del alumno.
- Relaciones personales establecidas.
- Efecto halo.
- Participación en el aula.
- Expectativas forjadas.
- Ejercicio previo corregido.
- Etc.

Sorprende que, dada la complejidad del proceso de corrección, haya tan pocas reclamaciones por parte de los alumnos. Este hecho no se debe interpretar exclusivamente bajo la suposición de que habrá acuerdo con el sistema de corrección, sino que hay que sospechar que puede existir miedo al etiquetado, falta de práctica, inquietud por la inflexibilidad, sospecha de gremialismo en caso de que se acuda con la queja al profesor o al departamento...

Cuestiones:

- Objetividad, subjetividad y arbitrariedad.
- Los instrumentos de evaluación.
- Los estereotipos de evaluación.

Paradoja 14

Aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos sólo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas.

La participación de los alumnos en la evaluación puede (debe) plantearse en sus dimensiones más profundas (sentido, finalidad, ética...) y no sólo en las más tangibles y superficiales: fijación de criterios, aplicación

de los mismos, discusión sobre dicha aplicación... Sin embargo, es poco frecuente que los alumnos participen en estos procesos.

Aunque se habla y se escribe sobre la participación y la negociación del currículo, lo cierto es que se publican las programaciones en las que se fijan las fechas, las formas y los criterios de evaluación.

Cuando los profesores piden la opinión, ya suele estar todo decidido. Los alumnos saben que se trata de un simulacro de participación. En ocasiones se les pide opinión sobre aspectos meramente anecdóticos. Se pregunta si prefieren un día u otro, un tipo de preguntas u otro, pero no se negocian los aspectos sustantivos.

Nada quiero añadir sobre el caso del profesor que plantea una negociación tramposa, es decir, una negociación sobre el proceso evaluador en la cual solamente habrá aceptación en el caso de que la decisión de los alumnos coincida con la que él había ya tomado.

La autoevaluación de los alumnos es una práctica poco generalizada en la universidad. Es el profesor quien decide todo lo relativo a tiempos, tipos de pruebas, condiciones, frecuencia, criterios de valor...

Frecuentemente, estas decisiones no sólo no son compartidas con los alumnos, sino que no son conocidas por ellos. De esta manera, la evaluación condiciona todo el proceso de aprendizaje.

Cuestiones:

- Participación real y simulacros de participación.
- Participación condicionada.
- Participación tramposa.

Paradoja 15

Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales.

El carácter individual de la evaluación se manifiesta en las actas y también en todo el proceso de recogida de información por parte de los profesores. Aunque se realicen trabajos de grupo, el profesor tiene la preocupación de saber qué ha hecho cada uno.

Esta individualización se da también en el profesorado. La fragmentación del currículo tiene una muestra clara en los procesos de evaluación. Cada profesor evalúa en su asignatura y casi nadie se pregunta cómo es

posible que existan diferencias tan acusadas entre los resultados que obtienen los mismos alumnos con profesores distintos. A veces esa diferencia se produce entre dos profesores que imparten la misma asignatura en grupos paralelos.

No existe una pregunta global sobre el aprendizaje realizado por los alumnos en general o por cada alumno en concreto. ¿Quién se pregunta si salen los alumnos adecuadamente formados?

La cultura neoliberal en la que estamos inmersos impregna las esferas escolares (Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 2011). Es probable que esta cultura esté subrayando los mecanismos tendentes al individualismo y a la competitividad.

A pesar de la importancia que se concede al trabajo de grupos, la evaluación tiene un carácter rabiosamente individualista tanto para el alumno como el profesor.

Las actas tienen un carácter exclusivamente individual. Cada alumno se encuentra con su calificación. El profesor, al final del proceso, tiene que poner una nota a cada uno.

Cuestiones:

- La acción colegiada frente al paradigma de la balcanización (Hargreaves, 1996).
- La evaluación como mecanismo que favorece el individualismo y la competitividad.
- Cultura neoliberal y desarrollo del individualismo en las instituciones universitarias.

Paradoja 16

Aunque la universidad investiga desde el cosmos en su conjunto hasta el más pequeño microorganismo, pocas veces centra su mirada sobre sus propias prácticas (en concreto, sobre la evaluación que se practica en sus aulas).

La universidad se caracteriza por sus exigencias y compromisos de investigación. Es consustancial a dicha institución la preocupación por la indagación científica. Ahora bien, resulta sorprendente que sean objeto de análisis cualquier tipo de fenómenos y problemas, cualquier tipo de objetos o materias, pero que casi nunca se pose esa mirada escrutadora sobre sus prácticas institucionales.

Pocas veces ha sido la evaluación de los aprendizajes objeto de investigación por parte de los docentes: ¿qué expectativas tienen los alumnos y los profesores sobre los procesos de evaluación?, ¿cómo se corresponden enseñanza y aprendizaje?, ¿qué factores influyen en la selección de contenidos de la evaluación?, ¿cómo influye el «efecto halo» en la aplicación de criterios?, ¿qué efectos produce en el estudiante el etiquetado de la calificación?...

Cuando se indaga sobre la evaluación (en las facultades y escuelas) se eligen como objeto de estudio otros niveles del sistema. No es difícil encontrar investigaciones de profesores universitarios sobre la forma de plantear la evaluación en Primaria, en la ESO o en Bachillerato, pero pocas veces se pone el foco del análisis en los procesos de evaluación de la universidad.

Obsesionados por las nuevas corrientes, se pone el énfasis en los resultados académicos de los alumnos como si ése fuera el único indicador de la calidad de las instituciones universitarias (Santos Guerra, 1991).

Cuestiones:

- Libertad académica y responsabilidad.
- Importancia de la investigación en la acción.
- Racionalidad y justicia de las prácticas.
- Institución y estímulos profesionales.

Paradoja 17

Aunque la enseñanza universitaria debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido.

Se debería insistir con más intensidad y frecuencia en las dimensiones éticas de la evaluación (Strike, 1990). Creo que la evaluación no es fenómeno meramente técnico o científico, sino que tiene profundas dimensiones morales.

La preocupación de House (1997) por las cuestiones relativas a la justicia me parecen sustanciales. Una forma determinada de entender y de practicar la evaluación favorece a unos y perjudica a otros. No hay práctica educativa aséptica o neutral.

Recuerdo aquí la reflexión, ya lejana en el tiempo, pero cada vez más necesaria en la actualidad, de Barry Mc Donald (1978):

La evaluación, como otros campos de la investigación, está sitiada por un buen número de persistentes dilemas, algunos técnicos, algunos éticos y algunos, yo sugeriría, políticos.

Todavía es más contundente la vinculación de los procesos evaluadores a la ética si se considera que en sí mismos encierran situaciones de poder. Puede suceder que el alumno no tenga libertad de opinión si se siente amenazado por el profesor que tiene el poder de aprobar o suspender.

He visto cómo algunos alumnos emitían opiniones más libres cuando habían recibido ya las últimas calificaciones por parte del profesor.

Cuando hablamos de evaluación educativa no sólo nos referimos a una evaluación que tiene como escenario la institución educativa y como objeto las cuestiones relativas al aprendizaje, sino que educa porque respeta a las personas y desarrolla la justicia y la equidad.

Cuestiones:

- Evaluación, ética y poder.
- Evaluación y libertad de opinión.
- La evaluación como poder.

Paradoja 18

Aunque la universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad.

Esta paradoja aparece de forma palmaria en la investigación que realizó el profesor Fernández Pérez (1998) en la Universidad Complutense.

Los alumnos, en un porcentaje elevado (77 por 100), hablan de arbitrariedad en las calificaciones. Entienden que «en las notas de la carrera hay un factor de azar (lotería, suerte): depende mucho del profesor que te toca».

El 92 por 100 de los estudiantes dicen que el tipo de examen que padecen es la prueba final en la que «te juegas todo a una carta», en lugar de tener la oportunidad de una evaluación continua.

En dicha investigación, los alumnos manifiestan, en un elevadísimo porcentaje (98 por 100), que los profesores «carecen de la costumbre de explicar las razones de las notas de las evaluaciones».

Se da en esto cierta paradoja un tanto esquizofrénica: la universidad que entroniza verbalmente el rigor científico y la verdad objetiva como criterios prioritarios y casi sagrados de cualesquiera objetivos, he aquí que olvida toda su científicidad y su rigor intelectual cuando se trata de determinar niveles de aprendizaje en los alumnos, con vistas a su evaluación, siendo así que el diálogo sobre las calificaciones obtenidas en la evaluación podría/debería convertirse en un momento privilegiado de aprendizaje, habida cuenta del contexto psicopedagógico en que dicho diálogo podría enmarcarse (Fernández Pérez, 1988).

Esta sensación de arbitrariedad o de injusticia, según apunta el profesor Fernández Pérez en la citada obra, conlleva efectos negativos:

- a) La insatisfacción personal fruto de la frustración académica, que irradiará su afecto de agresividad o indiferencia.
- b) El aprendizaje latente de que la denominada justicia no es solamente cuestión de razón, sino de poder.
- c) Una desconfianza sistemática (preventiva) hacia la evaluación, como momento académico en el que no sólo no se aprende algo nuevo sino que ni siquiera queda uno informado acerca de lo que realmente sabe o ignora.
- d) El refuerzo de la desmotivación para el estudio, limitándose a ir pasando las asignaturas «burocráticamente», sometiéndose acríticamente a las exigencias «para aprobar».

Cuestiones:

- Evaluación y rigor.
- Consecuencias de la arbitrariedad.
- Aprendizajes latentes.
- Componentes emocionales de la evaluación.

Paradoja 19

Aunque se dice que hay que preparar a los alumnos para la universidad, la práctica docente que se lleva a cabo en ella es de peor calidad que la de los niveles anteriores.

Resulta sorprendente que se insista tanto en la preparación para la universidad. ¿Qué quiere decir? ¿Prepararse para sobrevivir en la universidad?

La incipiente preocupación por la evaluación de actitudes, de procedimientos y de valores en otros niveles, va perdiéndose hasta que aparece de forma descarnada la preocupación por los resultados obtenidos en los aprendizajes de conocimientos.

Ya sé lo difícil que resulta interpelarse por la evaluación de otras dimensiones, siendo la más sencilla (la de los conocimientos) tan endiablamente compleja. No podemos olvidar, no obstante, que hay preocupaciones que deben ir más allá de la preparación técnica de los profesionales.

Ingenieros bien enseñados, médicos bien ilustrados, enfermeras bien entrenadas, graduados en high-school y en universidades, fueron los que construyeron y alimentaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial (H. G. Ginot, citado en Sánchez Márquez, 1998).

Lo cierto es que en la universidad se eleva el número de alumnos por aula a extremos inconcebibles en niveles anteriores. ¿No dice claramente este hecho que lo que sucede ahora es que un profesor explica en voz alta y que dentro de unas semanas o unos meses preguntará por lo que se ha aprendido?

Sucede también que, a medida que los profesionales de la enseñanza avanzan en la escala académica, va perdiéndose la preocupación por su preparación didáctica. La docencia resulta así una actividad inespecífica (Benedito, 1991). Lo que hace falta para acceder a ella es haber obtenido buenas calificaciones como alumno, asistido a numerosos Congresos o realizado publicaciones abundantes. ¿Qué tiene todo ello que ver con la dimensión específica de la docencia? ¿Qué tiene que ver con la ciencia y el arte de enseñar? ¿Con la complejidad de evaluar?

Cuestiones:

- Formación del profesorado universitario.
- Preparación para la universidad.
- Sentido de la docencia universitaria.

Paradoja 20

Aunque los indicadores de rendimiento se consideran insuficientes para hacer la evaluación de las instituciones, éstos constituyen la piedra angular de la evaluación de las universidades.

Herbert R. Kells (1991) critica esta progresiva tendencia a la hora de evaluar las instituciones de enseñanza superior.

La triste verdad para el ámbito universitario es que hemos abierto las puertas a la utilización indebida y perjudicial de los indicadores de rendimiento, con todos sus posibles daños. No hemos creado individual ni colectivamente los sistemas multifacéticos que nos permitan informar a los demás de nuestra eficacia y eficiencia, y que, al mismo tiempo, nos ayudarán a mejorar nuestros servicios y programas de estudios (Kells, 1991).

John Elliott (1992) llamó oportunamente la atención sobre la identificación de los indicadores como elementos indiscutibles de la calidad. Muy valioso, al respecto, es el libro de Robert Stake (2006) en el que reflexiona sobre los contrastes entre la evolución comprensiva y la evaluación basada en estándares.

Las iniciativas que, desde instancias oficiales, se ponen en marcha para hacer la evaluación, han de ser analizadas desde una perspectiva ética y política, no meramente técnica.

Toda política de evaluación universitaria debe tener en cuenta que la evaluación es un acto de poder, un ejercicio que requiere de legitimidad política (Universidad Nacional de Litoral, 1995).

La medición de resultados con pruebas estandarizadas para realizar clasificaciones (lo que los ingleses denominan *assessment*) es un grave riesgo para las instituciones educativas (Stronach, 1989).

Este tipo de evaluación beneficia a las universidades privadas, ya que seleccionan sus clientelas, disponen de medios mejores, trabajan con grupos pequeños, y luego comparan los resultados académicos de sus alumnos con los de las universidades públicas.

3. ACTUACIÓN ANTE LAS PARADOJAS: MEJORAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA EVALUACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA

Plantear el tema de la evaluación nos sitúa ante una problemática compleja, ya que, como hemos visto, nos acerca a dimensiones no meramente técnicas sino afectivas, organizativas, ideológicas...

«Hablar de evaluación implica tocar un punto sensible que está muy cargado afectiva e ideológicamente, porque a través de la evaluación se

concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y de la realidad de las diferencias (Perrenoud, 1990).

Las paradojas nos permiten subrayar la complejidad de un fenómeno que frecuentemente se simplifica, sea por las urgencias temporales, sea por las dificultades organizativas o por las dificultades que conlleva dilucidar sus dimensiones teóricas.

Los problemas y contradicciones que he apuntado no suponen una descalificación de los profesionales que trabajan en la universidad. Muchos de ellos se dedican a su tarea de forma concienzuda y ejemplar. Lo que he pretendido es llamar la atención sobre las paradójicas situaciones que se generan en una práctica institucional que presta escasa atención a las dimensiones didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué hacer, pues, ante las paradojas?

- En primer lugar, creo que es saludable plantearlas, aunque de ello se derive más inquietud que tranquilidad, más desasosiego que conformidad, más incomodidad que satisfacción. No poner en tela de juicio las prácticas nos lleva a repetirlas de manera mecánica. Asentarnos en las certezas de la práctica hace inviable su mejora.
- En segundo lugar, desarrollar procesos de diálogo con los alumnos, que son los principales implicados en un proceso que frecuentemente condiciona su trabajo, su forma de estudiar y sus relaciones con los profesores y con la institución.
- En tercer lugar, revisar de forma personal si están presentes en nuestra práctica profesional y abordar procesos de transformación y de mejora.
- En cuarto lugar, plantear de forma colegiada cómo hacer de la evaluación un proceso de cambio para los profesores.
- En quinto lugar, poner en marcha procesos de investigación sobre la práctica que conduzcan a informes escritos que puedan difundirse y promover plataformas de debate y de transformación.

Dice Scriven (1991) que «es imposible mejorar sin evaluar». Depende de qué evaluación se trate. Sí es posible, si se hace una evaluación que provoca comprensión y que se encamina al cambio. No lo será si se pone la evaluación al servicio de quienes más pueden, más saben o más pagan.

CONCLUSIONES

Resulta decisivo abrirse a la autocrítica y a la reflexión. Es necesario poner en tela de juicio las prácticas. Hacerlo así nos permitirá reconocer algunas paradojas y deficiencias de la evaluación del alumnado.

Las principales conclusiones se establecen en la última parte del artículo, en la que se proponen varias estrategias de intervención, a raíz de la comprensión que ha suscitado el análisis, a saber: dialogar con el alumnado, investigar sobre evaluación que se practica con el fin de mejorar su racionalidad y su justicia, establecer procesos colegiados de innovación...

La rutina es el cáncer de la práctica profesional. Se debe reflexionar para comprender y para mejorar.

Evaluación de la docencia universitaria

13

ANTONIO MEDINA RIVILLA

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad de la docencia universitaria es una tarea compleja y necesaria para avanzar en el saber, en el pensamiento y en la pertinencia de la práctica de enseñanza, que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes y el dominio de las competencias pretendidas.

Presentaremos con este trabajo la síntesis de varias aportaciones (Medina, 1994, 1998, 2003, 2004, 2010, entre otras), que completaremos con nuevos hallazgos de investigaciones, como las de Ahumada (2007), e informes de los procesos y pruebas de evaluación de numerosas universidades (UNED, Algarve, Porto Alegre, etc.).

Pretendemos aportar el modelo de evaluación de la docencia que hemos desarrollado, y que está centrado prioritariamente en la autoevaluación y completado por la coevaluación, así como las modalidades de las pruebas y algún estudio de caso (Medina, Domínguez y Sánchez, 2009). Asimismo, expresamos la incidencia y proyección que la evaluación de la docencia evidencia en la mejora integral de la práctica educativa, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la cultura innovadora, que hemos de realizar en la universidad.

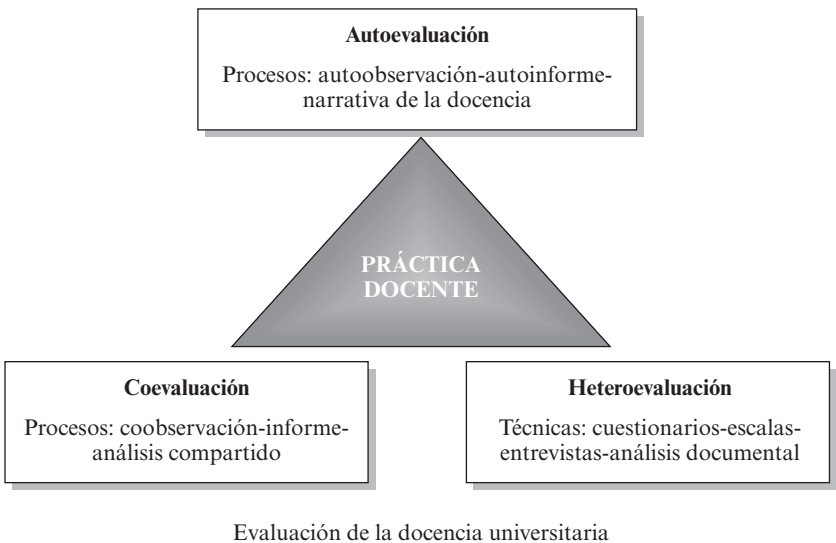
La evaluación aporta el conocimiento pertinente comprender la práctica de la enseñanza, la proyección en los aprendizajes formativos de los estudiantes y la información más adecuada para llevar a cabo las mejoras necesarias que transformen las actuaciones de los docentes en la universidad y contribuyan a crear un clima de avance y desarrollo colaborativo entre el profesorado y los estudiantes.

OBJETIVOS

Se pretende en este capítulo reflexionar sobre los siguientes ámbitos relevantes:

- El sentido y proyección de la evaluación de la docencia en la educación superior.
- Los modelos de evaluación de la docencia universitaria.
- Los métodos para desarrollar la evaluación de la docencia universitaria.
- La valoración de las prácticas evaluadoras de la docencia.
- El impacto de la evolución de la docencia universitaria en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La necesidad de evaluar para innovar en la educación superior.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. SENTIDO Y PROYECCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La evaluación es una actividad esencial para conocer, tomar conciencia y optar por las decisiones de mejora más adecuadas para lograr la innovación de la docencia.

La evaluación se sitúa en el proceso de la docencia como una base para avanzar en la transformación continua de la misma, dado que sin este conocimiento acerca de cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y sin emerger los modelos didácticos que a ella subyacen, no comprenderemos ni las acciones desarrolladas ni las realizaciones que han caracterizado la tarea del profesorado.

La evaluación, por su significado, sirve al profesorado para darse cuenta de los aspectos positivos y de las limitaciones que han tenido lugar durante el desempeño del acto didáctico, comprendiendo las principales decisiones asumidas y generando las claves para enfocar las futuras tareas que en cada escenario formativo mejor preparen a los estudiantes para el dominio de las competencias genéricas y profesionales.

La evaluación es una función didáctica que se inserta en los procesos formativos, para valorarlos y promover las mejoras más adecuadas, implicando al profesorado y estudiantes en un compromiso de desarrollo y óptimo desempeño. La evaluación se sitúa en complementariedad con dos acciones esenciales para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje: la investigación (al tomar de la enseñanza algunos métodos esenciales como el cualitativo y del aprendizaje la observación, el análisis de tareas, la narrativa, los equipos de discusión, etc.), a la vez que este procedimiento heurístico fundamenta y da sentido al conjunto de acciones que mejorarán las prácticas docentes y la innovación que proporciona la línea de transformación y mejora integral de las acciones formativas.

La evaluación, al convertirse en un juicio de valor y aportar la información más fiable para desarrollar prácticas docentes de calidad, debe ampliarse y encontrar su pleno desarrollo en una cultura de la innovación (Medina, 2011) mediante la que se configura un clima de superación, mejora y apertura a nuevas opciones formativas que sitúen a la universidad en la institución estimuladora y propiciadora de los cambios más pertinentes, que proyecten en la sociedad y en el sistema educativo las concepciones y prácticas más acordes con la sociedad del conocimiento que sean apropiadas a las demandas de los nuevos retos sociolaborales, orientando la educación superior a la formación integral de los estudiantes.

Evaluar la docencia es juzgar la pertinencia y coherencia entre el modelo didáctico diseñado y la estimación de logros alcanzados en la práctica docente y en el aprendizaje formativo de los estudiantes, su autorregulación, el verdadero dominio de los saberes esperados y la cultura global implementada en la tarea didáctica llevada a cabo.

La evaluación es la actividad que garantiza el papel de la docencia, su proyección hacia el aprendizaje formativo de los estudiantes y el avance en la nueva cultura institucional. Esta función es esencial para el profesorado.

rado y para la institución educativa, y requiere del dominio de los modelos y métodos más adecuados para desarrollarla, a fin de generar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Los modelos son representaciones valiosas de una realidad que se desea conocer y mejorar, aportando nuevo conocimiento y desempeñando prácticas innovadoras.

Los modelos más empleados armonizan el papel evaluador del profesorado, quien ha de comprender el conjunto de elementos más valiosos de su acción docente, actuando de modelo que profundice en su significado y asumiendo los riesgos derivados de su propia evaluación con las actuaciones heteroevaluadoras de estudiantes y expertos.

La autoevaluación es el juicio de valor acerca de la pertinencia, calidad e impacto de la docencia en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el avance de la institución educativa y el desarrollo profesional, aportando la información más representativa para conocer el desarrollo de las prácticas educativas y construir nuevas bases para la continua mejora de las tareas formativas.

La evaluación se basa en el conocimiento profundo que el profesorado configura de su propia práctica formativa, lo que le convierte en un activo creador de conocimiento e investigador de la tarea docente, al seleccionar los aspectos más adecuados para comprenderla y transformarla en su globalidad.

La autoevaluación de la docencia requiere del docente seleccionar los datos más pertinentes y relevantes que se produzcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizarlos y descubrir los aspectos más valiosos y su impacto en el desarrollo de las competencias y en los resultados de aprendizaje esperados. Así, al analizar las prácticas desarrolladas se identifican los puntos fuertes de la tarea formativa y se reconocen algunas debilidades, asumiendo críticamente la línea más fundamentada para entender con toda su complejidad la tarea realizada.

La autoevaluación implica al profesorado en su docencia, al comprenderla y discriminar la pertinencia del discurso que emplea, la metodología en coherencia a las tareas, la adecuación de los materiales, así como el conjunto del acto didáctico mediante el cual estimula el aprendizaje de los estudiantes, convirtiendo la práctica docente en un campo de reflexión y valoración continua.

La cultura de la autoevaluación ha situado al profesorado en el principal creador de saberes didácticos y ha desarrollado un estilo de mayor exigencia, estimando cada curso los logros alcanzados y proyectando las mejoras continuas para dar respuesta a los retos de la complejidad, el saber integrado y el dominio de las competencias, tanto docentes como discentes.

La visión de las propias actuaciones es una garantía, el armonizar las necesidades de docentes y discentes en cada proceso formativo y preocuparse de profundizar en las claves de su propia docencia, aceptando las continuas demandas que nos hemos de cuestionar en una línea ascendente de búsqueda de mejoras, respuestas creativas y superación de los ingentes retos que nos plantea la sociedad del conocimiento.

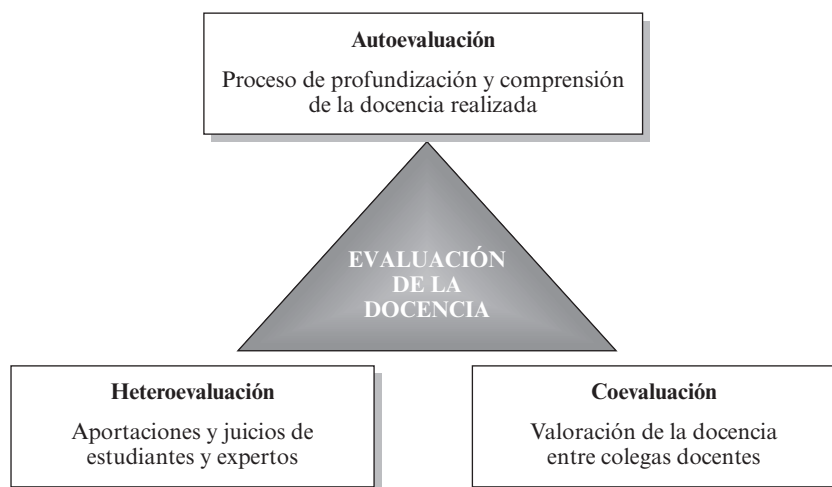
El modelo de autoevaluación ha de completarse con el de heteroevaluación, el lograr la participación de los estudiantes y expertos en la estimación de los procesos formativos desempeñados por el docente. La heteroevaluación ha de realizarse desde el rigor, la adecuación y la aplicación de los métodos y pruebas consideradas más valiosas, aportando las concepciones, ideas y rasgos que mejor estimen el poder creativo de la docencia desempeñada.

La heteroevaluación proporciona nuevos datos acerca de la pertinencia de la docencia realizada, su impacto en el aprendizaje y formación de las competencias de los estudiantes, a la vez que el juicio de expertos ha de proporcionar nuevos elementos para avanzar en el conocimiento y mejora continua de la docencia.

Las unidades de calidad de las universidades, la ANECA y los principales agencias europeas han diseñado nuevas técnicas (cuestionarios, rejillas, escalas, etc.) que han aportado nuevas informaciones que el profesorado ha de seleccionar y completar con la autoevaluación para proporcionar nuevas síntesis integradoras, que sirvan a cada docente para identificar sus puntos fuertes, avanzar en esta línea y consolidar un clima que estimule la reflexión, las más adecuadas formas de saber y las actuaciones que se han de mejorar.

La *coevaluación* entre colegas y equipos de docentes es el complemento a los anteriores, aportando el rigor de la colaboración, el enriquecimiento compartido y la experiencia de la mejora continua de la docencia, como profesión básica para la implantación del EEES, en el que el profesorado ha de asumir el desarrollo permanente y la colaboración de los estudiantes en el dominio de las competencias y del aprendizaje a lo largo de la vida.

El esquema que representa estos modelos se amplía mediante la selección de los métodos y técnicas más coherentes con las concepciones de la evaluación en el marco de la Unión Europea.

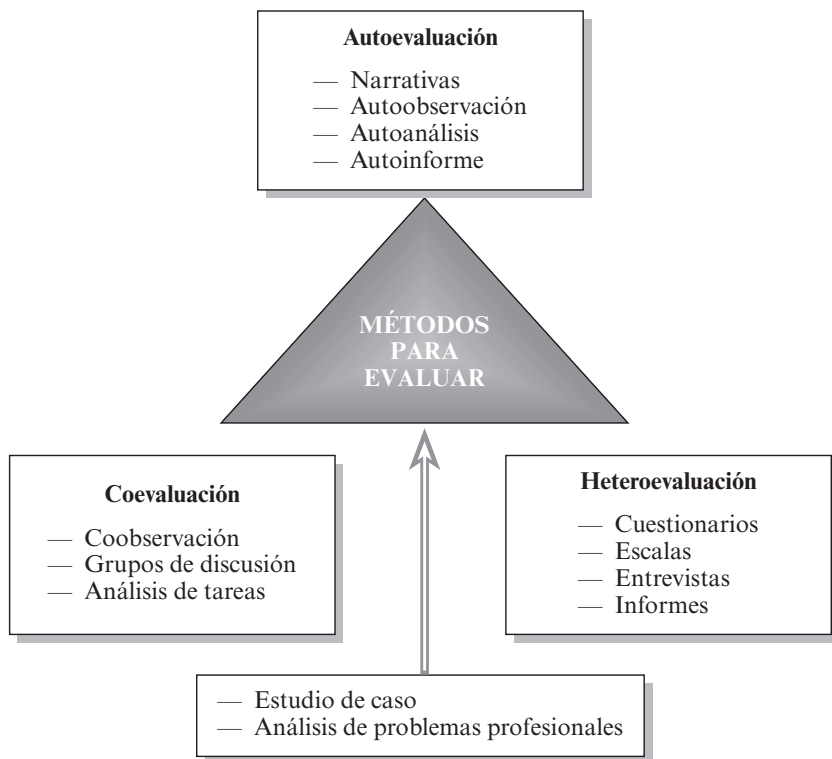


La evaluación, desde esta triple visión, aporta al profesorado valiosos datos, que le facilitan el mejor conocimiento como formador universitario, a la vez que le sitúan en un rico panorama, que le propicia cada curso una reflexión abierta y un estilo comprometido con la investigación e innovación continua de su docencia, logrando, junto a una pertinente percepción de su actuación profesional, asumir una línea de transformación y adaptación continua a los ingentes desafíos de la tarea universitaria y de los complicados logros que delimitan el EEES. Los trabajos de Medina, Sevillano y De la Torre, 2010, o Domínguez, Medina y Cacheiro, 2010, entre otros trabajos, evidencian que la evaluación ha aportado las bases para el cumplimiento de las directrices del EEES y el desarrollo de un clima y cultura de crítica necesario para reformar lo más valioso de la institución universitaria en su visión histórica (académica, generadora de personas con un sentido y una proyección humanista y universal, que descubren la satisfacción de engrandecer el conocimiento y de actuar como organización que impulsa valores, programas y acciones para la mejora continua de la sociedad y la formación de los profesionales que necesita.

3. MÉTODOS PARA DESARROLLAR LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Los modelos de evaluación requieren, para aplicarse a la realización de los procesos evaluativos, de algunos métodos que estimen la pertinencia y aseguren el mejor modo de llevar a cabo la complementariedad de actuaciones evaluativas que se pretenden aplicar.

Dichos métodos se representan en el siguiente esquema:



La práctica autoevaluadora de la docencia ha de construirse como un proceso creativo y abierto a la mejora continua, profundizando en el conocimiento de las actuaciones didácticas y valorando su incidencia en el dominio de las competencias docentes y discentes (Medina, Domínguez y Medina, 2010; Medina, 2009; López de Ahumada, 2007; Medina, Domínguez y Sánchez, 2009), que sintetizan un estilo de evaluación e innovación de la propia docencia, en este caso autoevaluación colaborativa del equipo.

Los métodos a seguir han de aplicarse formando como eje «la autoobservación y grabación representativa, en vídeo» de las situaciones docentes, convirtiéndose en un auténtico proceso de investigación que genera un documento «ad hoc» para estimar la calidad y pertinencia de los procesos educativos desarrollados, así como la relevancia y significatividad de las situaciones y escenarios de docencia registrados.

La autoobservación ha de prolongarse mediante el análisis de lo grabado en vídeo, aportando así nuevas interpretaciones que estimen la cali-

dad del proceso de enseñanza-aprendizaje durante los momentos temporales seleccionados (semana, mes, trimestre...), a través de los cuales será posible extraer los elementos de la práctica docente desempeñada en toda su amplitud, avanzando en la valoración de estas acciones docentes y profundizando en su coherencia, pertinencia y grado de adecuación entre lo diseñado y la tarea docente aplicada.

Autoevaluar es conocer, comprender la evolución de la docencia. Así, hemos de valorar si el modelo didáctico que subyace a nuestra práctica se ha aplicado con rigor y siguiendo la línea de innovación que hemos pretendido, ampliando estos aspectos a una nueva realidad más dinámica, como es estimar la pertinencia de los métodos, tareas y materiales para facilitar y estimular el dominio de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. La estimación del grado de adecuación entre lo pretendido y plenamente realizado es el gran objetivo de la autoevaluación, que ha de poner de manifiesto si se ha generado una docencia coherente y orientada a formar a los estudiantes con las bases pretendidas en el EEES, y su repercusión en las organizaciones universitarias y en las futuras instituciones en las que deberán aplicar el nivel alcanzado en las competencias y en su estilo de acción y compromiso con los valores sociales más creativos y humanizadores.

La autoevaluación ha de aplicar «narrativas» que devuelvan a cada docente no sólo lo realizado, sino la percepción y el nivel de identidad que evidencia con la docencia desempeñada, proyectando los estilos de ser y de actuar en los informes anuales que se espera que los docentes realicen, y cuyos referentes y criterios han de tener en cuenta:

- La calidad de la docencia desempeñada, y la pertinencia del modelo, métodos y medios didácticos integrados en la práctica docente.
- La proyección de la autoevaluación en la identidad profesional y en el avance profundo que se espera de cada miembro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La repercusión en la cultura y clima de la institución, convertida en un marco que ha de propiciar el avance y la continua mejora y satisfacción del profesorado, etc.

La autoevaluación incide en los docentes apoyándoles en su autodesarrollo personal y profesional, a la vez que estimula su visión y compromiso con la transformación y desarrollo de la práctica docente.

La elaboración del autoinforme anual ha de contemplar la estimación de las competencias docentes, con las que hemos de avanzar, destacando entre ellas:

- Planificación.
- Tutoría.
- Metodología.
- Comunicación.
- Diseño de medios y recursos didácticos.
- Tareas.
- Evaluadora.
- Innovación docente.

Estas competencias deben estimarse cada curso, para así ponderar el auténtico desarrollo conseguido anualmente (Medina, Domínguez y Medina, 2010). Deben tomarse como referente las decisiones concretas en la modalidad de enseñanza presencial y virtual, generando modelos *e-learning* y empleando con armonía los medios clásicos, digitales e integrados, valorando la pertinencia y colaboración de los mismos cada año académico y semestre. También es preciso diseñar una matriz y ponderar el avance en las competencias citadas de modo cualitativo y cuantitativo, ampliándolo a la estimación del progreso alcanzado por los estudiantes durante el período evaluado y determinando la línea de mejora anual y el proyecto de mejora en el trienio elegido.

La matriz que cada docente ha de construir y tener en cuenta para realizar esta evaluación ha de contemplar al menos las siguientes competencias y el avance que experimentamos durante cada período evaluado (año, semestre, mes).

Competencias docentes

- Planificación.
 - Tutoría.
 - Metodología.
 - Comunicación, etc.
- Estimación del logro en el tiempo evaluado: 1, 2, 3, 4, 5, 6.
 - Explicación: Frases narradas más representativas.

Competencias discentes

- Genéricas:
 - Comunicación.
 - Dominio digital.

- Análisis.
- Comprensión.
- Liderazgo.

— Profesionales:

- Diseño de programas de innovación.
- Elaboración de medios para la profesión.
- Aplicación de métodos para comunicar las decisiones, etc. (en función de la titulación, materia, asignatura y curso).

Carioca et al. (2007: 26) definen el perfil profesional del docente, y presentan una matriz para realizar la evaluación formativa del profesional de la docencia, la cual sintetizamos a continuación:

Competencias principales	Soy competente en: — Métodos — Técnicas — Documentos	Quiero ser competente para...
Técnico-científicas Pedagógico-didácticas Diagnóstico	Espacio de aprendizaje: — Registros — Cuestionarios — Autoinformes	Expresiones abiertas del discurso autoevaluativo
Participación Relacionales Cumplimiento del proyecto educativo Desarrollo organizativo	Contexto de la organización: — Docentes — Programas — Observación sistemática	—
Conciencia de la comunidad/institución Colaboración e interacción Desarrollo comunitario	Contexto de la comunidad: — Entrevistas — Análisis de proyectos comunitarios	—
Análisis y dar cuenta de la propia práctica Inteligencia estratégica Trabajar en un contexto multicultural Contribución a la profesión Cuestiones éticas y deontológicas	— Espacio de desarrollo profesional — Estudio de planes estratégicos — Análisis de la relación entre las culturas	—

Competencias principales	Soy competente en: — Métodos — Técnicas — Documentos	Quiero ser competente para...
Sociedad del conocimiento Organización de aprendizajes y gestión del conocimiento Planificación de cursos Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida	Desafíos profesionales en el EEES: — Relatorios — Programas diseñados — Impacto de los grados y posgrados	Frases que expresan la práctica centro-evaluadora

El docente ha de valorar el dominio de estas competencias y avanzar en su desarrollo profesional, consciente del proceso innovador y de los desafíos que le plantea el EEES, pero sintiéndose protagonista del modelo y de los procesos de cambio, con su pertinencia y proyección para el avance y la mejora personal y profesional.

Hemos de valorar el impacto de la docencia en el desarrollo integral y humano de los estudiantes, su implicación con modelos de desarrollo sostenible, globalización, armonización de saberes, *flexicurity*, etc.

El autoinforme incluirá el nivel de implicación del profesorado universitario ante los nuevos retos socioeconómicos, institucionales, transculturales y universales que hemos de contemplar en la matriz anterior, invitando a cada docente universitario a construir el tipo de matriz de elementos a observar, ponderar y explicar. Se sientan así las bases de un amplio autoinforme, que sintetice los aspectos centrales de la práctica docente, convirtiendo la evaluación en una actividad reflexiva y comprensiva, a la vez que rigurosa, para encontrar una línea de investigación de la docencia, que armonice el reto de conocer y entender lo que hemos realizado en la institución educativa con el proyecto de apertura, transformación y mejora continua. Esta mejora debe devolver al profesorado universitario su interés por conocerse, valorarse y tomar decisiones, que lleven a una plena autotransformación de la docencia universitaria, con incidencia en el cambio institucional, a la vez que mejore la empatía con los estudiantes, con los que hemos de compartir los procesos evaluativos como responsables de la mejora de la visión de una sociedad más emprendedora, colaborativa y previsora de los grandes problemas que afectarán a toda la humanidad.

Las plataformas y algún programa tecnológico facilitan la recogida de datos, su análisis y las interpretaciones más fecundas a los que hemos de tender, apoyando a cada docente en la auténtica cultura de la innovación.

La coevaluación requiere de métodos colaborativos que posibiliten la reciprocidad y la discusión entre colegas de los hallazgos más relevantes, así como profundizar en la coobservación, grupos de discusión y análisis de la calidad de las tareas docentes desempeñadas. El sistema de matriz y las competencias docentes y discentes presentadas para el desarrollo de la autoevaluación han de adaptarse, a la vez que el conjunto de atributos o indicadores (competencias) a evaluar, pudiendo ser complementados y trabajados mediante esta metodología. Esto, a juicio de Marswell y Loomi (2002), constituirá una mejor integración y aportación de los datos, que profundizarán en el objeto de evaluación y permitirán describir coincidencias y discrepancias en los criterios predeterminados, afianzándose tanto la credibilidad como la transferencia de los datos y de los elementos referenciados.

Constituir algún grupo de discusión entre colegas e invitar a algunos estudiantes a este proceso reflexivo constituye un proceso de mayor rigor en la búsqueda de resultados. Así, nos proponemos que la evaluación sea una tarea de equipo, valorada por todos los implicados y realizada como una indagación fundamentada, en la que, al seleccionar las competencias, los resultados de la docencia, el aprendizaje integral, etc., se evidencia que aportará un conocimiento de gran impacto para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La coevaluación enriquece la autoevaluación, facilita un referente destacado y, al apoyarse en el juicio de colegas, incrementa la validez y la coherencia en los hallazgos obtenidos, que inciden en la mejora de la docencia universitaria.

La heteroevaluación representa otra perspectiva, que amplía la anterior y que debe ser tenida en cuenta como una buena aportación, que ha de ser plenamente representativa y de gran fiabilidad, junto a la pertinencia, dado que en algunas situaciones se convierte en un simple control inadecuado y en modo alguno en una evaluación capacitadora en el profesorado.

La evaluación la consideramos esencialmente formativa, para proyectarse en la mejor asesoría al docente y como base para el aprendizaje a lo largo de la vida de los discentes. Dicha naturaleza formativa, realizada con rigor y responsabilidad e integrada con el conjunto, proporciona nuevas perspectivas y enfoques al significado y papel de la evaluación de la docencia.

Los cuestionarios se han convertido, dentro de la metodología cuantitativa y de encuesta, en una técnica para la recogida de información que ha de ser tenida en cuenta por el docente si cumple las condiciones de veracidad, representatividad y fiabilidad, pudiendo ampliar el conocimien-

to alcanzado por los otros modelos evaluativos, más apropiados a la peculiaridad y funciones de la docencia universitaria.

Los ítems de los cuestionarios reflejan la adecuación de la docencia en fondo, contenido, forma, pertinencia didáctica y en proyección al dominio de las competencias docentes-discentes, a la vez que se integran algunas preguntas abiertas que sirvan de auténtico contraste y evidencien si el encuestado conoce el modelo de docencia esperable y pueda valorarlo.

La integración de los modelos y métodos es la garantía para llevar a cabo la evaluación de la docencia universitaria en el marco del EEES.

4. VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUADORAS REALIZADAS

La red RIAICES ha generado algunos modelos de mejora de las prácticas evaluadoras de la docencia, desde el proyecto AMECESU o la creación de una cultura que evalúe la docencia aprendiendo en coherencia con el dominio que han de alcanzar los estudiantes en su visión creativa y en la comprensión de los aspectos más relevantes de la actuación evaluadora, hasta valorar el impacto en la mejora de las universidades y de la sociedad.

Las prácticas de evaluación de la docencia no han tenido en cuenta el dominio de las anteriores competencias (Medina et al., 2007; Medina, 2010; Medina, Domínguez y Cacheiro, 2010, entre otras contribuciones), lo que evidencia que las actitudes docentes no se han realizado valorando qué nivel de dominio y aplicación de las competencias referidas ha alcanzado el profesorado universitario, así como las presentadas y referenciadas por Carioca y su equipo (2007: 26).

Los cuestionarios que mayoritariamente se han aplicado para estimar la calidad de la docencia se han centrado en elementos relevantes de la práctica docente y de su previsible incidencia en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, pero se ha omitido la necesaria reflexión y el análisis del auténtico dominio que profesorado y estudiantes han de alcanzar en las competencias pretendidas.

En consecuencia, se estima necesario profundizar en la secuencia y dominios de las competencias docentes expuestas y consideradas por una muestra relevante del profesorado universitario de cinco universidades de diversos países (España, Portugal, Argentina, Letonia y Alemania), en la que se valora altamente (4,5 a 5) las competencias referidas de planificación, tutoría, comunicación, innovación docente, metodología, evaluación, etc.

Las prácticas evaluadoras de la docencia no han tenido en cuenta estas competencias y se han centrado en otros comportamientos observables de los docentes o en aquellos aspectos que han estimado más relevantes tanto las unidades de calidad de las universidades como las diversas agencias.

La mejora de la docencia requiere una triple toma de conciencia centrada en:

1. El valor prioritario para la tarea universitaria de la formación integral y de la proyección y capacitación profesional de los estudiantes.
2. La necesidad de las instituciones universitarias de una auténtica innovación y transformación de la docencia universitaria.
3. El reconocimiento de la función natural y esencial del sentido y significado del profesorado universitario en la educación universitaria como agentes clave de la actual innovación en el EEES.

Estas características evidencian que la evaluación del proceso, de la calidad y de los resultados de la docencia es la verdadera garantía para conseguir la transformación y el desarrollo continuo del profesorado que se implica rigurosa y profundamente en la docencia. Este papel es connatural al profesorado universitario, quien ha de dar cuenta cada curso del escenario formativo, de los logros reales y de las limitaciones encontradas en el desempeño de su función esencial: la tarea de enseñanza que estimule y motive el aprendizaje formativo y el dominio de las competencias profesionales de los estudiantes con un elevado compromiso social.

La práctica evaluadora estimará el desarrollo que logre cada curso el profesorado en las competencias docentes presentadas, con la auténtica evolución, enriquecimiento real e impacto en el aprendizaje autónomo y profesional que cada estudiante, al valorar el camino de mejora en las citadas competencias docentes, en la cultura institucional, en las cualidades éticas y en las aportaciones a la innovación educativa y la solución de los problemas de la sociedad del conocimiento, ha realizado, encontrando las auténticas aportaciones y reconociendo las limitaciones sufridas en la tarea desempeñada.

5. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los procesos de enseñanza-aprendizaje han de comprenderse y mejorarse, y para ello requieren constatar si se han realizado como una prác-

tica formativa y orientados por una docencia creativa e innovadora. Este conocimiento de la pertinencia de la docencia para promover procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad se adquiere cuando realizamos una evaluación que nos informa de la adecuación de la docencia para resolver los complejos problemas que cada acto didáctico nos plantea. Así, entenderemos la práctica docente como la función más relevante del profesorado, que pretende descubrir el significado de cada tarea y su proyección en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Valorar la incidencia que la docencia tiene en los actos de aprender es una línea fructífera de investigación, dado que podemos anticiparnos a los retos de cada estilo de aprendizaje y competencias que el estudiante ha de desarrollar, consolidando el proceso mediante la evaluación del conjunto de decisiones que adopta el profesorado. La tarea a asumir puede ser innovadora, si se logra que, ante una pluralidad de opciones, encontremos la más adaptada a los intereses y estilos cognitivos de los estudiantes, y mediante la evaluación tendamos a ponderar si los métodos, tareas, clima, medios, etc., que se han empleado en cada acción docente han sido los más adecuados.

La evaluación retroinforma el modelo de docencia que desempeñamos y aporta soluciones a la interpretación y proyección de aquella docencia realizada. Los estudiantes, mediante su evaluación, mejoran el dominio de las competencias y el conocimiento global de los saberes. El verdadero avance con la potencialidad de las prácticas lo encontramos al asumir los datos de la evaluación, interpretarlos y tomar las decisiones más apropiadas para que se mejore el proceso formativo y se lleven a cabo actuaciones relevantes y creativas.

CONCLUSIONES: EVALUAR PARA INNOVAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La razón última de la acción evaluadora es conseguir que se actualicen los procesos de enseñanza-aprendizaje y se logre una educación superior cada vez más académica, profesionalizadora y de recuperación de los valores humanos más relevantes.

Evaluar es estimar, desde datos fiables y modelos pertinentes, si la docencia que realizamos responde a los nuevos desafíos y criterios que el EEES ha planteado a las universidades europeas, y a la vez reinformar al profesorado para que construya una cultura de reflexión, desarrollo de la identidad profesional y de autonomía institucional. Las tareas de docencia se enriquecen si aplicamos los modelos y los métodos anteriormente referidos y se implica a los equipos docentes y al profesorado en un proceso

y cultura evaluadora de naturaleza formativa, cuyo enfoque final lleve a construir escenarios para la mejora integral de la educación, mediante la cual la institución universitaria en su conjunto participe en la innovación y genere programas apropiados para que el profesorado realice una estimación continua del pensamiento y la práctica docente, adoptando las decisiones más pertinentes para conseguir una educación superior profesionalizadora y de gran impacto en el desarrollo de las comunidades y organizaciones.

La interdependencia entre evaluación e innovación ha de ser intensa, logrando que los juicios de valor emergidos de las evaluaciones sean la base para culminar las innovaciones requeridas.

La evaluación ha de tener un impacto directo en la innovación de las prácticas docentes, dado que proporciona nuevos conocimientos y sitúa al profesorado como el protagonista de las transformaciones que ha de asumir en la docencia. Una reflexión y rigurosa estimación de lo más valioso que hemos desempeñado durante el curso pasado incide en la mejora de la imagen profesional y sienta las bases para la adaptación de las universidades a los ingentes cambios.

El profesorado, al incorporar una cultura evaluadora, apoyada en un modelo formativo y en el método más coherente con su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que integre los didácticos y heurísticos, conseguirá situar su docencia en el centro de su investigación como profesional e implicará a los estudiantes en una senda de innovación educativa, consiguiendo la óptima armonía entre la innovación de los procesos de aprendizaje y la adaptación continua de los de enseñanza.

Sintetizamos esta visión de la evaluación en un proceso de búsqueda de conocimiento y aprendizaje desde las actividades desarrolladas, para proceder a la mejora continua de la docencia como tarea básica de las instituciones universitarias. Al evaluar, el profesorado autoanaliza su tarea formativa, profundizando en el saber acerca de su enseñanza, el proceso de aprendizaje propiciado a los estudiantes y la implicación de la institución en la mejora de la educación superior.

La evaluación implica al docente en su autoconocimiento y en el de los estudiantes, mejorando su autoimagen y la de los colegas, si lleva a cabo un proceso evaluador de armonización entre la auto, co y heteroevaluación mediante los métodos de narrativa, coobservación, grupos de discusión y toma de decisiones para la mejora continua de la docencia, el desarrollo profesional del profesorado y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

La «cultura del impacto JCR»: el caso del área de Didáctica y Organización Escolar

14

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
JOSÉ LUIS VILLENA HIGUERAS

INTRODUCCIÓN

La evaluación científica experimentó a finales de los años cincuenta del pasado siglo un giro copernicano cuando E. Garfield introdujo el concepto de indexación. Desde entonces, se asume internacionalmente que el factor de impacto define el valor científico de una revista, por lo que puede considerarse el indicador de calidad de sus trabajos.

El sistema español de ciencia y tecnología ha asumido esta tesis polarizando la evaluación científica a los datos ofrecidos en el informe *Journal of Citation Report* (en adelante, JCR) por la empresa privada Thomson Reuters a través de su producto estrella, Web of Knowledge (WOK). A tal efecto, la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), actualmente dependiente del Ministerio de Economía y Competitividad, tiene contratada su licencia. En este informe descansa el criterio más importante para la evaluación de la calidad de la investigación científica española: «la publicación en revistas JCR».

La crítica es una práctica imprescindible en los procesos educativos, sobre todo si se refiere a una situación problemática que afecta al colectivo investigador y si se orienta al debate científico. Nuestro trabajo critica el sistema establecido de evaluación de la producción científica centrado en el impacto.

Nuestra argumentación se basa en varias premisas sobre este sistema:

- El sistema se puede describir y reconocer, y es susceptible de crítica.
- Su influencia en muchos investigadores es considerable.
- Su asimilación por la comunidad científica define un problema complejo para los investigadores y para la ciencia misma.

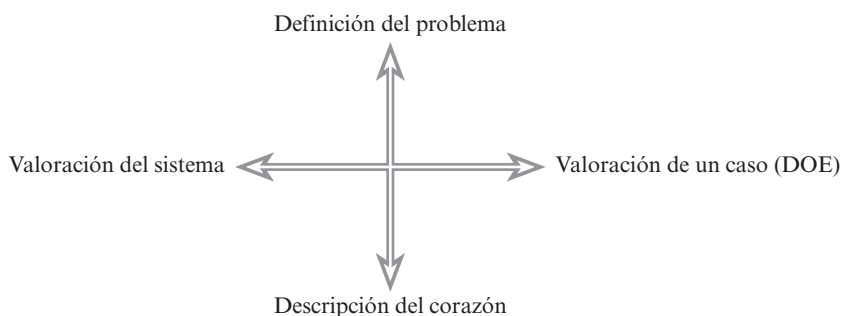
- Es particularmente discutible para la investigación en el área de Didáctica y Organización Escolar, por la ausencia de revistas específicas en el citado índice.

Para su desarrollo, realizaremos un análisis etiológico, descriptivo y crítico-humanista del sistema de evaluación científica en cuestión.

OBJETIVOS

1. Describir la anatomía y la fisiología del corazón del sistema de evaluación de la producción científica vigente centrado en el impacto.
2. Clarificar algunos reflejos del «impacto» que esta forma nomotética de entender la evaluación está teniendo en un área de las Ciencias Sociales: la Didáctica y Organización Escolar (Pedagogía Aplicada a la enseñanza para la formación).

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Producción científica u obsesión por el reconocimiento

Lo que parece perseguirse es calidad. En educación básica hay una gran dificultad para una aceptación común de este término (Villena, 2010). Pero por la orilla de la universidad ha entrado un tsunami que nos ha arrastrado a una situación muy delicada. Observa Fanelli (2010) que la comunidad científica se encuentra dividida entre la obligación de investigar con el mayor cuidado y calidad posibles y rendir cuantitativamente. Esta fina andadura por encima del alambre tiene lugar mientras que —como ocurre en

casi todas las profesiones— una materia prima básica de todo intelectual, el tiempo, escasea más y más cada curso y cada día.

La aplicación al rendimiento de cuentas se traduce en no pocos casos en una obsesión por la eficiencia, que tiende a identificarse con el reconocimiento de méritos. Todo ello condiciona la vida universitaria, exterior e interior. En un trabajo anterior (De la Herrán, 2010) hicimos notar que dos intereses clave del profesor-investigador universitario son su propio CV y el desarrollo (necesariamente tribal) de su grupo de pertenencia académico. Estos dos vértices, junto al sistema de evaluación que cuestionamos, circunscriben el problema en un área triangular que enmarca nuestro análisis y la realidad en que se vive.

A veces, el interés por la formación del alumnado y la propia formación pedagógica quedan relegados por un lado, y condicionados por esta forma de entender la ciencia y su progreso por otro. Esto es especialmente grave en los investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar (en adelante, DOE), porque si la prioridad siempre debe ser la persona y su formación, con mayor razón así será cuando de ella depende en gran medida la educación de otro alumnado. Pero las circunstancias nos han sumido en la «cultura del impacto» (De la Herrán, 2011), cuyo epicentro es el informe JCR, con incidencia determinante en la valoración de un docente-investigador. Esto se agrava al pensar en la investigación en el área de DOE, que carece de revistas específicas del área.

Como nos concreta M. Lorite (2011, comunicación personal), experto en Documentación de la Universidad Autónoma de Madrid, en la categoría «Education & Educational Research» del JCR, en 2010 hay 184 revistas, de las que siete son españolas: *Comunicar* (además de en esta categoría está en *Communication*), *Cultura y Educación*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Porta Linguarum* (además de en esta categoría está en *Linguistics*), *Revista de Educación*, *Revista Española de Pedagogía* y *Teoría de la Educación*. Hay otras revistas que tratan de educación en otras categorías —algunos títulos están adscritos a más de una categoría—: *Infancia y Aprendizaje* (*Psychology, Educational/Psychology, Developmental*) y *Revista Psicodidáctica* («Psychology, Educational»). Esto genera un «efecto cuello de botella» o «embudo» que afecta a la mayor parte de investigadores y atasca la difusión de trabajos meritorios que inevitablemente rebotan hacia afuera.

1.2. Algunas causas generadoras del problema

Definimos algunas posibles que han concurrido en el sostenimiento del problema:

- El éxito de la sinergia entre el sistema educativo (especialmente los posgrados y estudios de doctorado) y el sistema científico en los últimos años, del que un efecto ha sido una ingente cantidad de producción científica —más de 1,4 millones de artículos científicos en el año 2010—. Esta avalancha investigativa se ha traducido en una mayor atención por la calidad de los trabajos y en una respuesta de selección para modular el flujo.
- El auge de las tecnologías que, coincidiendo con el incremento productivo, han potenciado aproximaciones cuantitativas a la evaluación aplicada a bases de datos.
- El predominio de una cultura universitaria en la que se confunde «evaluación» y «evaluación nomotética» (Stake, 2010). Ésta basa juicios en datos pretendidamente objetivos que no consideran contextos, biografías, circunstancias y otros factores. Pese al avance del conocimiento en Ciencias Sociales, la evaluación nomotética se ha absorbido en todas las áreas, importada de las Ciencias Naturales. Ello ha generado una «cultura de la citación» (Wouters, 1999) que condiciona el trabajo de quien investiga, violentando especialmente el de quienes se ocupan de un área —como la Didáctica y la Organización Escolar— cuya epistemología no es dual, ya que está abierta a la complejidad y tiene como uno de sus objetos de estudio a la propia evaluación.
- El conjunto de características y posibilidades del sistema de evaluación de la producción científica de Thomson Reuters, con criterios empresariales que seguidamente describimos.

2. Descripción del corazón del sistema de evaluación establecido

2.1. La empresa, su producto estrella y su fundamento

El sistema de evaluación de la producción científica establecido radica en una creación del doctor Eugene Garfield (n. 1925), fundador del Institute for Scientific Information (ISI), hoy de la empresa Thomson Reuters Science. En 1955 revolucionó la investigación científica con el concepto de indexación de citas e investigaciones. Garfield vendió ISI a Thomson Reuters. Desde entonces no se llaman ISI las bases de Thomson Reuters. Thomson Reuters Science (2010) es una división de Thomson Reuters Corporation, que se autodefine como «la fuente líder en el mundo en información inteligente para investigadores» (p. 1). Provee cobertura a las

revistas regionales e internacionales de mayor influencia en todo el mundo. Su producto estrella es Web of Knowledge (WOK), una plataforma con una extensa cantidad de información, herramientas y tecnología integradas. En ella incluye la base de datos Web of Science (WOS), un producto de recuento de citas en publicaciones científicas, actualizado desde 1900, que actualmente cubre a unas 12.000 revistas de varios campos: ciencias naturales, química, ciencias sociales y artes y humanidades. La WOK se apoya en el siguiente principio, conocido como Ley de Bradford (en Thomson Reuters, 2010b, adaptado):

La literatura básica de una disciplina científica se publica en revistas con gran relevancia, que definen el núcleo de la ciencia que tratan, y las de poca relevancia, que interesan a otras disciplinas. Por tanto, sería poco práctico e innecesario indexar a todas las revistas del mercado, porque sólo un reducido número de revistas publica la mayor parte de los resultados científicos importantes.

Además, entre otros recursos, contiene otra importante base de datos, *Current Contents Connect*, productos para el análisis y evaluación (como JCR y *Essential Science Indicators*) y gestores de referencias bibliográficas de Internet como *Endnote Web*, diseñado para ayudar a neófitos a realizar el informe de un trabajo de investigación.

2.2. Su sistema de evaluación: articulación y concepto central

La Web of Science (WOS) incluye a su vez varias bases de datos formadas por listados clasificados: Science Citation Index Expanded (SCIE), Science Citation Index (SCI) (versión CD), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (AHCI), Index Chemicus (IC) y Current Chemical Reactions (CCR). Con alguna frecuencia, algunas prestigiosas revistas de Educación han confundido al colectivo investigador al mezclar la aplicación JCR (revistas con factor de impacto) con los índices de citas SCIE, SSCI, SCI, AHCI, etc.: juntos forman la base de datos Web of Science, que es la fuente de la que se nutre JCR para calcular el factor de impacto. Es decir, en WOS están las revistas fuente. WOS tiene una estructura que privilegia el dinamismo y se actualiza «mediante la identificación y evaluación de nuevas revistas prometedoras, y la eliminación de las revistas que se han vuelto menos útiles» (p. 2). Cada año, Thomson Reuters revisa más de 2.000 revistas y selecciona un 10-12 por

100 para ser incluidas. Las revistas candidatas a evaluación pueden también presentar su candidatura. La evaluación para su inclusión se realiza, según expresan, por especialistas en las materias sobre cuatro criterios (Thomson Reuters, 2010b, p. 2):

1. Normas básicas para la publicación de las revistas.
2. Su contenido editorial.
3. Diversidad internacional de su autoría.
4. Las citas relacionadas con ella.

Las revistas recién indexadas tienen un proceso especial de revisión y tutela. Todas ellas deben verificar los estándares que consideran básicos:

1. Puntualidad en la publicación.
2. Cumplimiento de las convenciones internacionales de redacción (títulos de revistas informativos y de artículos descriptivos, resúmenes, información bibliográfica de las referencias citadas e información de la dirección de cada autor).
3. Publicación completa en inglés o, al menos, la información bibliográfica (título, resumen, palabras clave).
4. Revisión por pares.
5. Si es posible aplicarla, información sobre el financiamiento de la investigación presentada.

El listado de revistas incluidas en WOS las clasifica por lo que denominan «orden de impacto», que resulta del cálculo que cada año hace para obtener de cada revista el llamado «factor de impacto». Éste es el concepto clave que describe la media de citas que en un año tienen los artículos de una revista, calculado al cuantificar las citas recibidas por la información contenida en sistemas disponibles en línea (en una selección definida que no considera una gran cantidad de medios de difusión del conocimiento, aunque cubre más de 7.600 revistas de más de 3.300 editores de unas 220 disciplinas revisadas por colegas). Concretamente, este factor de impacto es el cociente entre el número de citas recibidas de artículos publicados por esa revista en los dos —o tres— años completos anteriores y el número total de artículos publicados por la revista en esos años. Las citas consideradas son las de las revistas que figuran en SCIE, SSCI o AHCI. Así, hacen entender que este factor refleja la «calidad» del medio, y ello estima la repercusión media anual de la revista en el ámbito científico de referencia. La revisión se publica en el JCR, que indica las revistas más citadas en un ámbito según sus análisis. Estos datos «pro-

porcionan una manera sistemática y objetiva de determinar la importancia relativa de las revistas dentro de sus categorías temáticas» (FECYT, 2009, p. 2). En este índice se diferencian las «publicaciones líderes», organizadas por secciones. En lo que puede resultarnos de mayor interés, la edición de *Social Sciences*, incluye unas 1.700. Como expresa Anónimo (2010), viene a ser el *hit parade* de las publicaciones científicas. Los artículos de revistas incluidas en el JCR son, en la práctica, lo considerado como sistema único y excluyente para el reconocimiento de trabajos, personas, departamentos, centros universitarios y principalmente de las propias revistas.

2.3. Las posibilidades del producto

Thomson Reuters (2010) destaca en su publicidad comercial las siguientes posibilidades de la Web of Science:

- La selección internacional que ofrece.
- Su accesibilidad.
- La información catalogada para bibliotecas, revistas, editores, organismos, centros, docentes, investigadores, estudiantes, etc.
- Las facilidades que ofrece para poder localizar instituciones, revistas, tópicos, tendencias, autores, trabajos, citas bibliográficas, actas de congresos, etc., y para compartir resultados de investigaciones.
- La identificación que hace de revistas, artículos, autores, etc., y avances más influyentes, estimados en un campo científico.
- La inclusión de artículos revisados por expertos, como signo de mejora y garantía.
- La creación automática de informes sobre instituciones o personas.

2.4. El necesario concurso de las Administraciones públicas

«Más de 3.550 instituciones de 90 países usan Web of Knowledge» (WOK) en 2008 (Thomson Reuters Science, 2010, p. 4). Entre esas instituciones se encuentran fundaciones de ciencia y tecnología o equivalentes, que gestionan las licencias nacionales de WOK como servicio para los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, y que incluyen universidades, organismos ministeriales de investigación, centros tecnológicos, parques científicos, servicios de investigación agraria o sanitaria, administración

pública de I+D, entidades de seguimiento, análisis y prospectiva científica, etc. En España, FECYT (2009) contrata las siguientes licencias nacionales de WOK: Web of Science, JCR, Essential Science Indicators y Endnote Web. Así, las Administraciones públicas son cooperadores necesarios (en difusión y financiación) de Thomson Reuters para el desarrollo de su sistema comercial de evaluación. A tal efecto, por ejemplo, reaccionan y promueven reuniones de las revistas JCR de campos concretos a través de fundaciones nacionales. Para ello suelen habilitar portales telemáticos, cuya finalidad declarada es impulsar tanto la calidad del medio como de los contenidos..., pero en relación con el sistema creado y gestionado por Thomson Reuters. Por ejemplo, España promueve estos encuentros a través de la FECYT por medio de RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR), reuniendo a las que están presentes en los índices publicados por esta empresa.

Finalmente, el conjunto del engranaje es accionado por las agencias nacionales de evaluación, y más específicamente por las comisiones nacionales evaluadoras del nivel universitario. En España, la agencia y la comisión de referencia son la ANECA —que pretende contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, instituciones y profesorado— y la CNEAI, respectivamente. Para consolidar el sistema, uno de los productos contratados (Essential Science Indicators, ESI) supervisa y analiza el comportamiento de sus clientes (naciones, instituciones, empresas y publicaciones), haciendo su estimación particular del rendimiento de su investigación.

3. VALORACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN ESTABLECIDO

3.1. Críticas desde sus posibilidades funcionales

Para ejemplificar el presente apartado, partimos de la pretensión investigadora de realizar una revisión y, posteriormente, de los datos públicos relacionados con el impacto que el sistema tiene en educación, y especialmente en el área de DOE. Pero no ha sido posible hacerlo de forma específica, más allá de ciertos aspectos relativos al conjunto de las ciencias sociales, observándose un sorprendente hermetismo también de los organismos evaluadores en nuestro país, del mismo modo que en aquellas comunidades autónomas donde disponen de agencias regionales, lo que a nuestro juicio supone un elemento interesante para la reflexión.

Ante esta situación, tuvimos acceso a las opiniones de profesorado del área DOE del cuestionario que la Coordinadora nacional del Área difundió en 2011, en el cual participamos, concretamente en el epígrafe que hacía referencia a la acreditación del personal universitario más joven. Sobre estos resultados volveremos más adelante.

Llegados a este punto, consideramos oportuno poner de manifiesto la definitiva relación que tiene el sistema de evaluación aceptado con la carrera profesional del profesorado y personal de investigación del área. Por ello, planteamos el debate crítico sobre las siguientes cuestiones:

- La accesibilidad que propicia una gestión unificada y la posibilidad de disfrutar del servicio WOK con «inmejorables condiciones económicas» (FECYT, 2009, p. 2) podría ser una ventaja, si a lo que el sistema diera acceso fuese a la calidad real de su contenido. Pero la selección de revistas contempla una determinada definición de impacto, que no aborda o estima directamente la calidad de contenido, la evolución producida, el esfuerzo de recopilación o síntesis, la satisfacción de las personas o instituciones que recibieron el beneficio de su conocimiento, etc., sino la difusión del medio en el interior del propio sistema.
- No hay procedimientos para evitar el sesgo en la información para sujetos administradores, investigadores, docentes y estudiantes.
- Las facilidades que ofrece para poder localizar instituciones, revistas, tópicos, tendencias, autorías, trabajos, citas, etc., no engloba a todos, sino que hace una selección bajo criterios propios, que excluye conscientemente un amplio abanico de fuentes. Además, los criterios de búsqueda determinan los hallazgos y retroalimentan el sistema, haciendo aún más visible lo que consideran visible y ocultando el resto. Los avances y la innovación son la mera expresión de una creación propia y, por tanto, ciertamente tautológica.
- Su facilidad para que quienes investigan comuniquen y compartan información, lo cual coadyuva a una relación restringida o artificial, por mediatizada, no favoreciendo colaboraciones con otros agentes externos al sistema.
- La inclusión de artículos revisados por colegas de cierto grado de experticia y, por tanto, sujetos a determinados criterios de «mejora» y «garantía», puede no ser una ventaja. Dependerá, entre otras cosas, de la clase de artículo y su temática (campos de conocimiento muy amplios, que pueden evitar una evaluación rigurosa al revisar, por ejemplo, un especialista en psicología un trabajo sobre

geografía), el momento histórico/político o de quién evalúa (edad, formación, intereses, tiempo del que dispone...), creándose toda una política específica de admisión de trabajos, no siempre relacionada con la calidad científica, el impacto real o la contribución al conocimiento o su utilidad científica y social.

- La estimación de la influencia del trabajo en algunos colegas relevantes en la comunidad científica y la facilidad para generar informes de instituciones o personas facilita la escora que, como otras «posibilidades», puede alienar y desvirtuar el proceso de construcción científica.
- La unanimidad en la aceptación universitaria y por los órganos de calificación de la investigación del sistema que estamos cuestionando comunica una llamativa ausencia de duda, revisión o debate, algo que es ajeno al propio proceso de generación del conocimiento. Además, califica sus datos de «precisos y esenciales», afirma que incluye el contenido de «tendencias actuales en las diversas disciplinas» y se jacta de hacerlo de un modo «completo o relevante», siendo todo lo anterior afirmaciones autoproclamadas, fruto de una estrategia de comercialización y posición dominante más que de la rigurosidad de un discurso científico.
- Otorga la condición de «revista influyente» a aquellas que indexa con factor de impacto, por lo que puede determinar los objetivos y postulados de las publicaciones, que aspiran a estar recogidas en el sistema mayoritario.
- Si bien hasta el momento los científicos se han comunicado entre sí mediante congresos, publicaciones de diversa índole, correspondencias, listas de distribución, etc., el sistema que estamos cuestionando identifica y conecta entre sí colaboradores potenciales a los que otorga relevancia (únicamente entre los que ya están registrados), lo que puede propiciar o reforzar la formación de círculos restringidos y dominantes de ciencia normal relacionada con un discurso dado, posiblemente estándar y «oficial».
- Muchos trabajos orientados a la mejora específica de los contextos educativos, como es consecuente en el área de DOE, no pueden ser evaluados del mismo modo que otro tipo de producciones científicas, pues el valor/impacto tiene peculiaridades que deben ser consideradas, por encima de los estándares del sistema.
- Al ser un sistema de pago, y además costoso, aleja de su utilización a un significativo número de instituciones, organizaciones, administraciones y personal de investigación, introduciendo un sesgo, el económico, muy poco relacionado con la ciencia.

- Parece claro el sesgo lingüístico y geográfico que favorece a publicaciones y autores anglosajones, esto es, de la cultura de origen de la empresa gestora. Esto se refleja, por ejemplo, en descompensadas proporciones entre el número de revistas JCR en inglés y en otros idiomas. Por tanto, el factor instrumental satura la producción y la muestra, con un peso indudable respecto a lo realmente importante: la investigación y su rigor constructivo. Por mayoritario que pueda ser en la comunidad científica el uso de la lengua inglesa, ésta no debe condicionar el tejido de la ciencia. El concepto de revista como medio de divulgación científica y también como proyecto económicamente sustentable (sea o no empresarial) queda mediatizado por el idioma y por otras motivaciones expansivas de dominio cultural. Decimos que el sistema uniformiza instrumentalmente, pero también lo hace contextualmente, canalizando la diversidad hacia la cultura anglosajona, como hemos expresado, desde su núcleo: el idioma inglés. En efecto, Thomson Reuters sólo vacía artículos en este idioma. De hecho, uno de los estándares básicos para la indexación de revistas aspirantes a los listados de Thomson Reuters (2010b) es que la publicación completa o su información bibliográfica esté en inglés, aunque —añade—: «es evidente que las revistas más importantes para la comunidad internacional de investigación publicarán el texto completo en idioma inglés» (p. 3).

3.2. Críticas de fondo

Las anteriores observaciones dibujan otras de carácter más global, que son consecuencia directa del procedimiento de este sistema de evaluación de la calidad productiva científica. Como estamos exponiendo, se apoyan en el hecho de su monopolio y centralización intelectual e instrumental en torno a una empresa privada que ejerce su influencia mundial y con la que las Administraciones públicas cooperan activamente:

- La autoatribución de «liderazgo de pensamiento» o portador de información «esencial» en los campos científicos que incluye no sólo parece pretencioso y poco autocrítico, sino que puede aproximarse a un cierto adoctrinamiento epistemológico, obviamente peligroso y científicamente rechazable.
- Al asentar tendencias y autorías, dificulta el desarrollo de emergencias o de propuestas heterodoxas. Según un estudio promovido por

la propia Thomson Reuters (2010b), de las 7.621 revistas de todo el mundo que son incluidas en el JCR de 2008, tan sólo 300 representaron más del 50 por 100 de lo que se citó y más del 30 por 100 de lo que se publicó. Un núcleo de 3.000 revistas cuenta con más del 90 por 100 de los artículos citados y más del 80 por 100 de los publicados (p. 2). Si bien se reconoce que los núcleos científicos no son estáticos, su sistema enfatiza estándares de ciencia, la recurrencia y la permanencia de los círculos científicos dominantes que se nutren y citan entre sí, y no aspectos que no tienen por qué guardar relación con la exclusión o la inclusión de nuevas revistas en la base de datos de Thomson Reuters. Piénsese, por ejemplo, que a cualquier revista —JCR o no— le interesará más que en ella publiquen las habituales firmas de prestigio que un autor heterodoxo y desconocido, independientemente de la relevancia o utilidad de su trabajo, porque recibirá más citas.

- Que el sistema coadyuve a que el medio sea el fin es, al menos, cuestionable. Como se ha descrito, Thomson Reuters identifica y evalúa para su inclusión en sus listados a nuevas revistas que considera prometedoras y elimina de los informes JCR a las que se han vuelto *menos útiles*. El valor atribuido por las Administraciones públicas al factor de impacto genera actitudes convergentes en autores, instituciones, ediciones o personal de gestión, con el propósito de que se concentren e identifiquen más con las reglas del juego. Esto afecta tanto a las revistas que quieren entrar en el sistema como a las que, una vez indexadas, quieren mantener su posición. En las primeras, porque uno de los decisivos criterios de admisión son las citas de las revistas ya indexadas relacionadas con la misma. Y en las segundas, porque si dejan de proceder como ahora dejarán de ser JCR (con las implicaciones que tiene en los sistemas de acreditación). Además, el sistema arbitra una tutela para las revistas recién incluidas que refuerza la homeostasis. Para asentar y visibilizar aún más el mecanismo, Essential Science Indicators (ESI), un producto evaluativo de WOK, clasifica a sus clientes —naciones, instituciones, empresas y publicaciones— en su campo de investigación.
- El poder que se le otorga al sistema organiza la producción y su uso como si lo que ocurriera fuera de ellas no existiera o no sirviera para promocionar en el campo de la calidad y del reconocimiento científico. Lamentablemente, éste es el mensaje tácito que se transmite a quien investiga y a las revistas: «Si tu trabajo no está aquí, no vale». Por tanto, el sistema incide indirecta y negativamente

te en quienes, por razones diversas, quedan fuera porque no pueden o porque no quieren.

- Relacionado con el anterior punto, pretende implícitamente minusvalorar los análisis y procedimientos para cuestionar, por ejemplo, la carrera docente. En un reciente trabajo, Aróstegui y Cisneros-Coher-nour (2010) presentaron un completo documento de reflexión sobre la formación del profesorado de música a partir del análisis de los planes de estudio en Europa y América Latina. En su estudio, ponen de manifiesto las principales cuestiones del caso, enfatizando sobre la formación del profesorado que trabaja en ese campo disciplinar. Se trata, por tanto, de un artículo basado en el impacto positivo sobre estudiantes y sociedad, tal como debiera ser el referente para cualquier ámbito. Sin embargo, si quien investiga está pensando en los condicionantes del «sistema ISI», su producción podrá tender hacia la meritocracia más que en otros criterios de mayor calado científico.
- Por otra parte, como las revistas españolas no se citan tanto como otras, se añade el problema local de las relativamente pocas revistas españolas indexadas en el JCR, lo que hace que los trabajos de investigación se intenten publicar en medios extranjeros JCR para mejorar los propios listados, lo que refuerza el sistema emisor-gestor de Thomson-Reuters.

4. VALORACIÓN DE UN CASO: IMPACTO EN INVESTIGADORES DEL ÁREA DOE

Como hemos señalado anteriormente, tuvimos la posibilidad de elaborar un borrador inicial sobre las opiniones vertidas por 60 componentes del área de DOE en un cuestionario anónimo de libre cumplimentación, a través de Internet, que se difundió en todas las universidades españolas. El instrumento fue presentado en la reunión anual del área en 2011, celebrada en la Universidad de Cádiz. Uno de sus epígrafes consultaba sobre la accesibilidad percibida a la acreditación (o evaluación positiva, en general, para las diferentes figuras de personal docente e investigador laboral o habilitación para titularidad) por parte de los más jóvenes.

Las cuestiones que aquí presentamos no han sido obtenidas para este fin, no representan opinión alguna de la coordinadora ni pretenden ser un minucioso análisis de los resultados. Simplemente, y ante la ausencia de datos oficiales, permiten nutrir el presente trabajo con diferentes opiniones sobre esta temática, más como estímulo para el debate científico y cooperativo que como catálogo de posibilidades.

Algunas constantes relevantes han sido:

- Únicamente una respuesta señalaba que la evaluación o acreditación —altamente dependiente de publicaciones en revistas de alto impacto o «con factor de impacto» (JCR)— fuese accesible para los jóvenes. Otras dos aludían a falta de datos o de transparencia por parte de las agencias evaluadoras para dar una opinión, mientras que el resto expresaba su percepción —con más o menos argumentos y datos— de la dificultad existente (en cualquier rango de edad, pero especialmente en los jóvenes). Además, la percepción mayoritaria es que con el paso del tiempo la cuestión no mejora, especialmente en DOE en comparación con las didácticas específicas. En efecto, no se interpreta que existe realmente una carrera docente, y la ausencia de convocatorias de plazas de profesorado, como contexto, precariza el sistema con la figura de sustituto interino.
- Hay un argumento mayoritario de que se trata de un proceso no transparente y parcial, fundamentado en que existe una gran variabilidad entre los méritos de los que han podido obtener una evaluación positiva o acreditación. Además, se destaca que en su opinión no siempre tienen éxito las mejores solicitudes.
- Se critica mayoritariamente el excesivo peso que se otorga a los méritos de investigación (fundamentalmente la publicación en revistas ISI, con escaso valor de publicaciones de libros de difusión mundial, por ejemplo), cuando la gran mayoría de aspirantes son contratados según criterios de necesidades docentes en las instituciones. Se denuncia además que, al ser personal joven, suele tener dificultades añadidas por esa dedicación docente (mayor número de créditos, peores horarios, grupos mayores...), junto con las deficiencias y perversiones del sistema habitual de publicación (no existe un número suficiente de revistas, existe una gran dificultad para publicar en las revistas de mayor utilidad para el CV, existen numerosos casos de fraude en qué se publica y por parte de quién; la existencia de pago para admitir publicaciones, etc.). Esta visión incrementa la idea de que es el propio sistema el que dificulta, con los criterios que dispone, la evaluación positiva.
- Se indica que se fomenta el clientelismo y los «acuerdos» (por ejemplo, intercambiándose la publicación entre dos autores con responsabilidad en dos revistas diferentes), la existencia de «padrinos» que facilitan el acceso a que un trabajo pueda ser publicado, o también la necesidad (o «suerte» de pertenecer) de ser integrante

de grupos de investigación de alto nivel o cuyos miembros gravitan alrededor de reconocidos investigadores que facilitan la admisión de los trabajos.

- Relacionado con todo lo anterior, se destaca el escaso peso proporcional que tiene la gestión (cuando cada vez existen más responsabilidades de este tipo en las universidades) y la nula importancia que se le da a la extensión universitaria (uno de los pilares de la universidad con sentido humanístico, propio de nuestra herencia histórica) u otras actividades o al conocimiento de idiomas. Por otro lado, se resalta que la publicación mediante canales de libre distribución o de *copy left* no tengan valor alguno, aunque pueda tener más seguimiento o impacto (por ejemplo, una publicación en Internet que cuenta con numerosas visitas registradas) y que quizá cumplan mejor con las exigencias de divulgación científica y distribución del conocimiento.
- Otro de los méritos considerados, las estancias en el exterior, según quienes han respondido al cuestionario son muy difíciles de conseguir y costosas, se dispone de pocas ayudas y muchas veces no se obtienen permisos o colaboración universitaria para poder realizarlas.
- Un aspecto que nos ha resultado de gran interés es la percepción de la homogeneidad que se está produciendo en el discurso. Por la dinámica de las publicaciones periódicas —que precisan de un tiempo de revisión, comunicación con la autoría, publicación, etcétera—, los filtros que se establecen, los criterios editoriales, etc., se fomenta un discurso estándar, esquematista, habitual, atemporal, oficialista y dentro del sistema, que impide de hecho la construcción dialéctica del conocimiento y la exploración de terrenos y formatos menos transitados, pero de indudable valor científico posible.
- Por todo ello, se resalta que el sistema, lejos de estimular a la mejora en la evolución de la capacidad universitaria (docente, investigadora, de gestión, extensión...) fomenta la burocracia y la meritocracia, lo que en dosis altas y sesgadas acaba desmotivando y pervirtiendo la carrera universitaria.

CONCLUSIONES

Decía Confucio (1969), un pedagogo extraordinario y no muy conocido en nuestro país, que: «No hay que buscar el reconocimiento. Pero sí

que lo que se haga sea digno de reconocimiento». Esto no lo dice un profesor, sino un maestro. Y qué lejos estamos de tal profundidad, de tal sensatez o de tan buena pedagogía. La obsesión por la eficiencia de la pedagogía por objetivos que criticaba Gimeno Sacristán (1982) se superó a través de conocimiento didáctico. La obsesión por la eficiencia de la evaluación de impacto se superará, sin duda, asimismo mediante conocimiento. Para ello, el conocimiento didáctico puede ser útil en extremo. Por eso, no es casual el haber reparado en esta área del conocimiento, y no en otra.

Hoy la función básica docente-investigadora, que es generar conocimiento, ya no es suficiente. Es preciso publicar ciencia de determinada manera y en lugares concretos. De ello dependerá, quizá, su desarrollo profesional, su investigación, su financiación o su trabajo universitario, por las exigencias de los sistemas de evaluación a los que nos hemos apegado. Por ello, en muchos casos los científicos han pasado de investigar a redactar, como ha descrito Anónimo (2010). El sistema establecido coloca a quien investiga en la universidad más cerca de la fabricación que del sosiego, del interés personal que del humanismo del que toda ciencia se nutre, del esquematismo y de las formas arbitrarias y rígidas que del contenido, de los *papers* que del ensayo. Y esto se nos antoja una contradicción científica y de sentido común, particularmente importante si de enseñanza y educación se trata. Por tanto, el problema puede asociar implicaciones para la investigación, pero serán de mayor calado las repercusiones formativas. Esto supone un problema pedagógico de primera magnitud.

Si el sistema coadyuva a la precipitación de la razón, las cosas —todas— se harán peor. Esto ya ha ocurrido en el plano de la estricta investigación científica, como ha constatado Fanelli (2010). Cuando la carrera por el mérito se relaciona con la supervivencia, puede generar mecanismos de defensa ineficaces —ansiedad, obsesión en grado variable, eficacismo, concentración preoperatoria, etc.

Pero cuando la carrera por el mérito es para la preminencia, la notoriedad o el ego docente (personal, colectivo, de titulación, institucional, nacional, etc.) puede generar además estupidez. Todo ello puede condicionar la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, los climas sociales, a quien pretende o necesita investigar, a la «calidad real» de la ciencia misma —que ha de estimarse desde el conocimiento, y no desde lo que lo secunda—, a los futuros alumnos...

Por tanto, también puede alejar (alienar) a la persona de lo que precisa para realizarlo, y que, aun siéndole esencial, se hace que lo perciba como superfluo. Y es contradictorio que las circunstancias lleven a relegar

lo fundamental: la satisfacción por el trabajo, el cultivo personal, la educación de otros, la mejora social mediante el conocimiento que nos define, etc. Ante el contexto de aceleración social que satura de manera creciente las vidas en general y las profesiones en particular, también en la ciencia es imprescindible evaluar lo que se está haciendo y lo que se está recorriendo, hacia dónde avanzamos y para qué. Y cambiar, desempeñar y mejorar lo que sea menester.

Como epítome de esta conclusión, nos hacemos eco de Mayor Zaragoza (2010), quien citaba a María Novo para invitarnos a reflexionar, y reapropiarnos del tiempo y de los procesos que realizamos (p. 13). Lo suscribimos como paso necesario para no perder la referencia de un centro que, aunque nunca conocimos, notamos que se nos escapa.

Algunas críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto

15

AGUSTÍN DE LA HERRÁN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo reflexiona sobre las condiciones del ecosistema científico, el papel de la ciencia en la sociedad y en el conocimiento y de cómo se articula a través de sistemas de evaluación institucionales. Concretamente se centra en causas, procesos y efectos del sistema de evaluación nomotética imperante del personal investigador universitario, desde una perspectiva crítica y alternativa. Se definen, para la reflexión y el debate, problemas, objeciones, posibles errores, secuelas y prevenciones indirectamente orientadas a una práctica de esta evaluación más válida y fiable.

El ser humano siempre ha buscado una correspondencia entre el medio y el mensaje. Contenidos gráficos y verbales sublimes han ocupado entornos dignos para su realce y permanencia. Pero ha habido excepciones, y no siempre se ha verificado una correspondencia entre el medio y el mensaje. De hecho, se han escrito obras maestras en los peores soporres, y no pocos autores e investigadores hoy reconocidos empezaron autoeditando en imprentas asequibles sus primeros trabajos. Otros no pudieron traspasar la barrera formal, y sus contribuciones se perdieron para la memoria colectiva.

¿Por qué los investigadores noveles y veteranos han podido experimentar dificultades para el reconocimiento público de su mérito y del contenido de sus trabajos? Ha podido ser por varias razones, entre las que destacamos algunas transferibles a la situación actual:

- Quizá los investigadores no lo pretendían.
- Quizá no estaban informados de las reglas de juego.
- Pudo ser que en algún caso no gozasen de la gracia o favor de personas y grupos dominantes que gestionaban los entornos.
- Pudo ser también por envidias, celos y choques de egocentrismo.

- Quizá fuesen personas heterodoxas cuya contribución era diferente a la normal. Pero como no supieron «vender sus ideas», ni siquiera se consideraron creativas (Sternberg, 2001).
- Quizá estuviesen adelantadas a su tiempo, porque su complejidad de conciencia fuese propia de momentos posteriores.
- O pudo también ser porque los evaluadores pusieron su atención en el producto contemplado, sin apercibirse de que eran promesas de futuro en formación.

Nuestra propuesta sólo tiene sentido desde la perspectiva autoformadora del científico como intelectual crítico y comprometido. Criticamos el sistema de evaluación de la producción científica centrada en el factor de impacto y polarizado en las revistas JCR, y lo hacemos porque promovemos un perfil de profesor investigador como un intelectual comprometido con su profesión docente e investigadora, con la ciencia y con la sociedad. Entendemos que el intelectual mantiene un diálogo crítico y autoevaluativo con el entorno y consigo mismo. Por ello, el papel del intelectual «no consiste en colocarse un poco en el frente y un poco al lado [de la realidad] para pronunciar la verdad muda de todos». Al contrario, cuestiona «las formas de poder, de las cuales él es al mismo tiempo objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso» (Foucault, 1979, p. 78).

Por tanto, activa un compromiso que se articula sobre una suerte de responsabilidad reflexiva que requiere no sólo preguntarse, sino además pronunciarse, sobre cuestiones relativas al contexto condicionante de su profesión como investigador (López, Varela y Von Sandem, 2010): «¿Cuáles son los discursos (científicos, religiosos, etc.) que legitiman y cuáles los que cuestionan el orden actual de cosas?, ¿con cuáles se aliena la universidad?» (p. 51). Pero como se ha dicho, el profesor intelectual mantiene un diálogo intenso consigo mismo —en tanto que parte y fuente del entorno— y su contexto o ecosistema científico. Desde esta lectura, y la aceptación de los retos asociados, nos cuestionamos: ¿qué tipo de conocimiento contribuimos a construir?, ¿a qué precio?, ¿a quién favorece? Lo esperable es que las respuestas a estas preguntas analicen el sistema de evaluación que criticamos y sus efectos, y puedan traducirse en dudas capaces de enraizar proyectos transformadores. Hace no mucho, Soriano (2008) ya advertía, dentro del «efecto ANECA», que el sistema de evaluación de la productividad científica estaba cambiando los hábitos de los investigadores, cuya mayor parte es la población de profesores universitarios. Recientemente, Díaz Barriga (2011) ha reparado, en un sentido semejante, que hay un cambio claro en la pauta de los académicos a nivel mundial, polarizado a:

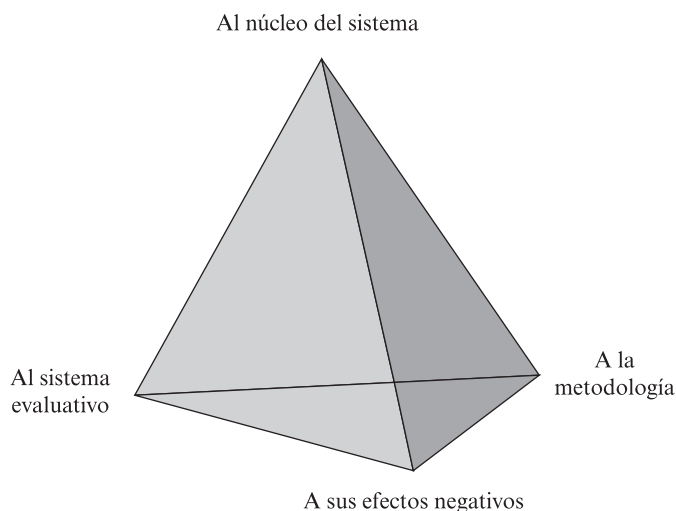
1. Cubrir indicadores de evaluación en los que quizá pueda completar su producción científico-académica.
2. Dejar de publicar en revistas no indexadas, para hacerlo en revistas arbitradas.

A ellas añadimos dejar de hacerlo en libros de editoriales que no sean de primera línea (o arbitradas en bases del estilo del *Book Citation Index*) y en dejar de hacerlo en forma de ensayo o de artículo reflexivo, por el hecho de que varios evaluadores, aun de Ciencias Sociales, niegan la identificación entre reflexión y ciencia. La conclusión es que no basta con enfoques de calidad para contribuir al desarrollo del conocimiento científico, porque, según se entienda, no sólo depende de ella. Es más, a veces, la obsesión por una interpretación de la calidad y la excelencia lo condiciona, inhibe y deteriora, y con ello a la comunidad científica que lo genera. Nuestra intención es profundizar en la comprensión y analizar interpretativamente esta evidencia.

OBJETIVOS

La intención de este capítulo es compartir con la comunidad científica un conjunto de críticas al sistema de evaluación de impacto que afecta al profesorado universitario, para compartir razones e incrementar la conciencia aplicada al particular.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



FUENTE: Elaboración propia.

1. CRÍTICAS AL SISTEMA EVALUATIVO

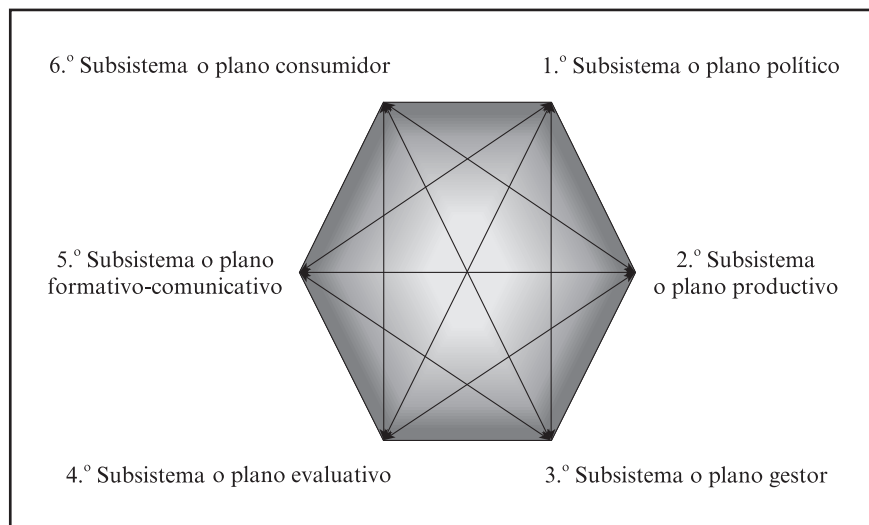
El sistema de evaluación vigente es susceptible de críticas. Muchas de ellas caben asociarse a bucles condicionantes del ecosistema científico. Entendemos por bucles secuencias de acciones, la última de las cuales refuerza la primera. En su configuración más simple, se estructuran como pares de fuerzas cerradas en sí mismas. Estos bucles consolidan su funcionamiento favoreciendo su homeostasis (tendencia a continuar en la situación actual) y dificultan el cambio del sistema por sí mismo.

Los cuestionamientos críticos, sus bucles y las posibles alternativas orientadas a su mayor validez no se dirigen tanto a una parte del sistema —por ejemplo, las revistas con índice de impacto— cuanto al sistema más amplio de evaluación de la actividad científica centrado en el factor de impacto que componen. El sistema estaría compuesto por el epicentro (la empresa Thomson Reuters), las Administraciones públicas de Ciencia e Innovación como participantes necesarios, índices de citas e informes de factor de impacto (JCR), los evaluadores externos y los investigadores y consumidores de estas producciones. Además, habría que incluir normativas oficiales, agencias de evaluación, otras bases o recursos para la valoración, otras revistas con índices de calidad relativos, etc. Así, lo que comenzó siendo un sistema de evaluación nomotético de la calidad de las publicaciones científicas se ha ampliado hasta generar un verdadero ecosistema científico y condicionar su funcionamiento, que se ha entrampado en su propia red y con ella a muchos profesionales y medios que, haciendo de un modo excelente su trabajo, no perciben el justo reconocimiento. Así, el primer bucle que cabe concretar es constitutivo, y radica en los planos (o subsistemas) del ecosistema que comentamos (véase diagrama del capítulo):

- *Central o núcleo del sistema:* El epicentro de esta suerte de sistema solar condicionante está compuesto por un núcleo de doble estrella que gira sobre sí misma. A saber, el anhelo de calidad y la empresa Thomson Reuters y sus productos, principalmente los asociados a Web of Science (WOS), de los que el más conocido es el informe JCR.
- *Político:* Forman parte de este plano o subsistema las directrices de Thomson Reuters, la necesaria concurrencia de los ministerios de ciencia y tecnología de los Estados, sus agencias y centros de evaluación, las normativas, las convocatorias de investigación, etc.
- *Productivo:* Lo integran los diversos campos y áreas científicas, los proyectos de investigación subvencionados, los investigadores, los profesores-investigadores, etc.

- *Gestor*: Cabe identificarse con la coordinación y organización de congresos, dirección de revistas del alto impacto, coordinación y edición de libros y otras publicaciones científicas, así como con órganos de gestión, como los comités de redacción, comités asesores y comités científicos, etc. Este subsistema nutre directamente el plano o subsistema *formativo* —si bien todos los subsistemas están relacionados—, lo que cierra el bucle.
- *Evaluativo*: Está principalmente constituido por las directrices de Thomson Reuters, los evaluadores externos de proyectos de investigación y los de revistas de alto impacto, etc.
- *Formativo-comunicativo*: Se refiere tanto a la formación inicial como a la continua de los investigadores. Por tanto, está muy relacionado con las universidades, particularmente en niveles de posgrado (enfoques metodológicos, trabajos de fin de master, tesis doctorales), pero también con el condicionamiento de la formación continua del profesorado-investigador, incluyendo las lecturas personales, los testimonios informales de compañeros, los proyectos de investigación, las acciones formativas *ad hoc*, las estancias en el extranjero, los congresos científicos —comprendidos como foros de conocimiento para la formación científica—, etc. Por extensión, afecta a todos los profesores de todos los niveles educativos, que reciben formación universitaria, incluyendo por tanto a sus futuros alumnos de todas las edades.
- *Consumidor*: Todos los anteriores planos o subsistemas se desarrollan con una desembocadura social-consumidora. Están animados por la empresa y por el propio sistema educativo, que demandan retroactivamente un determinado producto de consumo. Todo el proceso está catalizado por los medios de comunicación, cuya atención —y la de los espectadores— se centra en las producciones avaladas por los demás subsistemas.
- *Relaciones entre los diversos subsistemas o planos*: Como se ha dicho, todos los planos o subsistemas están relacionados, si bien sus vínculos no son de la misma fluidez e intensidad. Funcionalmente, y si lo que apreciamos es la evaluación de la actividad científica del profesorado universitario, definirían el «sistema de evaluación» en un sentido amplio.

Se desarrollará el conjunto de críticas al sistema evaluativo en cuestión, agrupándolas en las siguientes categorías de análisis, lectura comprensiva y posible escritura transformadora:



FUENTE: Elaboración propia.

Figura 15.1.—Subsistemas o planos del ecosistema científico implicados en la evaluación de la actividad científica del profesorado centrada en el impacto.

- Críticas centradas en el núcleo del sistema.
- Críticas centradas en algunas premisas del sistema evaluativo en cuestión.
- Críticas centradas en su metodología evaluativa.
- Críticas centradas en algunos de sus efectos negativos.

2. CRÍTICAS CENTRADAS EN EL NÚCLEO DEL SISTEMA

Primera crítica: «La empresa Thomson Reuters se arroga el liderazgo en el ámbito científico y reviste de autoridad a autores, trabajos, temas y líneas de investigación»

De esta crítica se desprende una relación estrecha entre liderazgo científico y soporte de contenidos del sistema establecido. La fortaleza del sistema puede hacer que un autor no incluido en los círculos de la ciencia normal con un tema heterodoxo que publique en revistas incluidas en el JCR, o bien una publicación en revistas de bajo impacto con

un contenido impactante y con liderazgo potencial, se desaprovechen o pasen desapercibidos. Thomson Reuters (2010b) reconoce que «un núcleo esencial de la literatura científica forma la base para todas las disciplinas académicas» (p. 4). De hecho, se ocupa de él y lo fortalece, porque se construye desde citas mutuas. He aquí el ciclo cerrado que encontramos: si el liderazgo del sistema se acepta, definirá la normalidad desde los contenidos determinados por sus reglas de juego. La revisión de Thomson Reuters y la publicación del informe Journal Citation Report (JCR) generan un bucle que se puede ver por delante y por detrás. Por delante, es el que consolida a parte de la comunidad investigadora, porque facilita que cuanto más reconocimiento se tiene más prestigio se obtiene, y a más prestigio más proyectos financiados, más artículos JCR y mayor reconocimiento. Por detrás, es el que favorece que, a mayor impacto en revistas JCR, mayor probabilidad de ser leído y citado, y con ello de seguir publicando en la misma línea, porque despertará más interés y nichos (líneas, secciones, monográficos, etc.) para seguir publicando. Con todo, la verdadera autoridad no es poder, sino la base del liderazgo. Pero no es una cualidad inherente al líder, sino el resultado de una atribución. Por tanto, no se tiene; o se recibe o te la dan, y por tanto depende por entero de la aceptación, identificación y otorgamiento de autoridad de los liderados, y no de quien se atribuye por un interés particular o de propaganda egocéntrica este estatus.

Segunda crítica: «Thomson Reuters se conceptúa como depositaria de la calidad»

Esta razón se basa en un doble supuesto falso: «Puesto que el sistema interpreta que la calidad depende del índice de impacto y éste es la base del conjunto, todo lo que incluye tiene calidad, y lo que está fuera del sistema muy probablemente carece de calidad». La segunda parte del supuesto puede llegar a pensarse, pero no a expresarse, porque no resultaría elegante, ni fina, ni cierta. Porque, por ejemplo, ¿quién negaría que el contenido de un libro o de un artículo en una revista no indexada pueda ser original, riguroso, honesto y muy válido para la ciencia? ¿Y no hay artículos flojos de autores solventes en revistas de alto impacto? El bucle se genera cuando la razón consciente o rigurosa se deja saturar por una motivación egocéntrica. Entonces, aunque se pueda reconocer la débil relación entre el medio y la calidad del mensaje, se procederá

prefiriendo las mejores revistas a cualquier otro soporte, con lo que se consolidará el sistema. Sin embargo, el mejor vino puede beberse en un vaso de plástico, y una copa de cristal de roca y oro puede albergar suciedad. ¿Cómo puede una obra dramática de una gran compañía representada gratuitamente para los enfermos de un hospital tener más valor que la desarrollada en un teatro romano?

3. CRÍTICAS CENTRADAS EN ALGUNAS PREMISAS DEL SISTEMA EVALUATIVO EN CUESTIÓN

Primera crítica: «Las revistas de alto impacto y los trabajos de calidad no siempre están relacionados: el medio (revista) no es el mensaje (contenido del trabajo y calidad)»

Esta crítica rebate un supuesto erróneo: «Si una revista es de alto impacto y el índice de impacto refleja la supuesta calidad de conjunto, sus artículos habrán de ser de calidad». Es erróneo porque las premisas pueden ser erróneas, y concretamente porque el índice de impacto no está relacionado con el contenido de los trabajos. Lo que lo define y por tanto refleja es la difusión de un medio en un año. Es el equivalente al índice de audiencia de un programa de televisión, pendiente de la cantidad de usuarios que se entretienen con determinados programas. Así, los índices de impacto serían a la investigación lo que los índices de audiencia a la televisión. Pero lo más relevante es que ambos hitos (calidad e impacto) no están asociados. Y si estadísticamente lo están, no sería de rigor la generalización a todos los casos.

En esta ocasión es posible identificar un bucle. A saber: el índice de impacto de una revista se define en función de las citas recibidas de autores que publican en las revistas de impacto indexadas que componen las bases de datos que publican los propios índices. Por tanto, como en otros contextos hacen los astronautas, el sistema se bebe sus fluidos. En una sociedad del conocimiento es preciso arbitrar sistemas más próximos a la complejidad y por ende más ajustados al fenómeno o más justos, que visibilicen la calidad real de los contenidos más allá de las formas y de receptáculos. Mientras que no se dé el paso, estaremos en un plano de asociación burda entre cantidad y calidad y su consecuente generalización, lo cual, si bien puede ser cierto en muchos casos, no lo es en otros muchos.

Por tanto, el medio no es el mensaje. Un viejo cuento japonés previene de la confusión entre la Luna y el dedo que apunta a la Luna. Una revista de impacto implica que, desde la perspectiva de sus condiciones de publicación y sus evaluadores, incluye artículos de calidad. Concretando, refutamos esta premisa desde diversos ángulos:

- En alguna revista JCR, a veces —pocas— se pueden encontrar artículos llamativamente malos, escasos o flojos, incluso de autores prestigiosos. Si hay excepciones —como en la naturaleza se da el albinismo en córvidos—, lo riguroso será afirmar que no siempre la calidad del continente acompaña a la del contenido.
- La suposición de calidad de los artículos de las revistas JCR no significa que los que se publican en revistas de menor impacto o no indexadas no puedan contener tanta o más calidad.
- La atribución de calidad no se corresponde con el medio, sino con el medio en el período evaluado. La calidad del medio hay que mantenerla, y la inclusión en el informe JCR —cuya revisión es anual— es provisional y dinámica. Palomero Pescador (2010) repara en sus implicaciones al decir: «bien podría suceder que una revista de un buen nivel científico y profesional termine ocupando una posición discreta dentro del ranking correspondiente a su especialidad. O a la inversa. Todo es posible» (p. 1).
- Una prueba de invalidez del sistema por fijación al continente y desatención del contenido se deriva del hecho de que sólo considera lo que valora, y en consecuencia no percibe lo que queda fuera de su radio de acción. En efecto, un trabajo aceptado en una revista JCR puede perder todo su valor si se incluye como capítulo de un libro firmado por el mismo autor.
- Otra prueba es que existen revistas internacionales de alta calidad que, al no ser reconocidas como nacionales, no pasan a ser candidatas a JCR.
- El éxito en el establecimiento y generalización del sistema de evaluación de la actividad científica actual en los países científica y tecnológicamente más avanzados nos puede llevar a suponer que «toda revista científica seria y rigurosa aspira a tener un fuerte índice de impacto a nivel internacional, por ser éste el que determina el reconocimiento de su calidad por parte de la comunidad académica» (Palomero Pescador, 2010, p. 1). Debemos discrepar de esta normalidad anunciada. La seriedad quizá sí haya de llevarle a querer ser un buen soporte para la publicación de trabajos de calidad y con la mayor difusión posible. Pero esto no es idé-

tico a lo que el autor propone, precisamente por lo que después cuestiona: «Nos preguntamos, no obstante, si no deberían estar los saberes y la ciencia por encima del mercadeo de los índices de impacto» (p. 1).

4. CRÍTICAS CENTRADAS EN SU METODOLOGÍA EVALUATIVA

Primera crítica: «El sistema acepta una metodología evaluativa propia de las Ciencias Naturales y, por tanto, ajena a otros campos y disciplinas del saber»

El hecho es que se incorpora una metodología evaluativa proveniente de las Ciencias Naturales a todas las demás. Y al hacerlo, y por su expansión en ellas, se incide en el desarrollo de su investigación científica. Esto conlleva alteraciones epistemológicas en el tejido científico de las ciencias para las que este enfoque no es propio, y distorsiones e interferencias en el trabajo de producción científica de sus investigadores. En algunas Ciencias Sociales, Artes y Humanidades se precipitan procesos y se exagera la importancia de las fechas, desacreditando a priori lo que no es reciente, minimizando el valor científico del libro y de otras fuentes documentales, etc. Qué contradicción para la universidad que una publicación, para ser de impacto, deba minimizar en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades la consideración de fuentes añejas o de libros, viejos o recientes, con independencia de la complejidad de su conocimiento. En otro lugar nos detendremos más en este punto, que analizaremos desde la perspectiva de su efecto.

Segunda crítica: «El sistema de evaluación está centrado en la parte evaluadora y en la productividad (periferia de la cantidad), no en la parte evaluada y en la calidad»

Puede que, preconscientemente, se utilice tanto el término «calidad». Pero la comodidad (a veces degradación de la eficiencia), unida a los intereses particulares, hace que el modo más cómodo de hacerlo sea refugiándose en un enfoque nomotético de la evaluación, apoyado en las ventajas de procesamiento de datos asociadas a las TIC. Para el desarrollo de un *brainstorming* —cuya tercera regla es «cantidad es calidad» (de Prado, 2000)— la cantidad creativa es importante. Pero para la productividad

científica ocurre lo contrario. En su investigación, Fanelli (2010) encontró una tendencia anómala a confirmar hipótesis en los autores que más publicaban en revistas de alto impacto., afirmando que la presión por publicar altera el trabajo de los investigadores y afecta a la calidad científica. Este dato conduce a un replanteamiento de las políticas centradas en mediciones cuantitativas, que a la larga pueden llevar a un deterioro de su calidad. Siendo así, cuestionamos que los indicadores de calidad puedan considerar a un investigador —basándose en el factor de impacto— muy por encima de los demás. La estimación de la calidad científica basada en el factor de impacto enfatiza una clase de mérito. La contribución del investigador al conocimiento científico puede quedar desdibujada, estimarse poco y mal e incluso pasar desapercibida. Es más, desde el propio sistema de evaluación de la productividad centrado en el impacto se sabe que su procedimiento es mejorable hacia la consideración de más indicadores. Sin embargo, no se lleva a la práctica. Por ejemplo, hasta el momento en España el factor de impacto ha sido referente principal para la concesión de sexenios (Orden de 2 de diciembre de 1994, «Boletín Oficial del Estado» número 289, del 3, y la Resolución de 5 de diciembre de 1994, «Boletín Oficial del Estado» número 293, del 8). Sobre el papel de las normativas reguladoras, las publicaciones no indexadas en bases de datos, los libros o el CV —que también se requiere— deben tenerse en cuenta; pero no es secreto para nadie que apenas tengan efectos reales en la decisión favorable. Más bien, estorban a los evaluadores, cuyas instrucciones son muy precisas y cuya motivación técnica y personal —dado el volumen de trabajo que afrontan— es resolver lo antes y del modo más claro posible los expedientes, evitando si es posible conflictos potenciales o indirectos. Y la opción comprensible es acogerse a unos pocos criterios claros (simplificadores y según los casos simplistas), porque no hacerlo conduciría irremisiblemente a mucho más tiempo, más presupuesto y más conflictividad.

Tercera crítica: «Se evalúan trabajos de campos distintos con el mismo factor de impacto»

La investigación científica se desarrolla en campos muy distintos. Incluso dentro de un grupo amplio de ciencias —como los tres alojados en la Web of Knowledge— hay importantes diferencias entre ellas. Las diferencias más claras provienen de dos criterios:

- Tamaño de su corpus: la propia Thomson Reuters (2010b) observa que los campos científicos más pequeños, como la Cristalografía,

«no generan tantos artículos o citas» como los grandes, por ejemplo la Biotecnología o la Genética.

- Urgencia-perennidad: Hay ciencias asociadas a la urgencia social y al momento presente. Este dato condiciona el modo de generar ciencia. En efecto, sus trabajos más relevantes reciben muchas citas en un breve período de tiempo, a cuyo término son sustituidos por otros envoltentes de grado de complejidad mayor y experimentan una drástica disminución en el número de citas recibidas. Esto ocurre, por ejemplo, en Ciencias Naturales y en Ciencias de la Salud. Otras ciencias pueden incorporar ocasionalmente esas urgencias, incorporando de una forma más activa el conocimiento histórico, comparado, actual y básico, con una independencia de las fechas mayor. Por ello, su dilación es mayor. Por ejemplo: «en las Artes y las Humanidades puede tomar un tiempo relativamente largo para que un artículo pueda atraer un número significativo de citas» (Thomson Reuters, 2010b), mientras que en áreas como las Ciencias Naturales «no es inusual que las citas se acumulen rápidamente después de dos o tres años» (p. 5).

Thomson Reuters distingue en sus rankings JCR entre campos o secciones, dentro de los que define categorías. Por ejemplo, la sección de «Social Sciences» se nutre de 55 categorías. Sin embargo, no los tiene en cuenta para calcular el FI. Es más, parece jactarse —quizá como indicador de objetividad— de que lo calcula de la misma manera: «Todas las revistas de Ciencias Sociales son sometidas a la misma evaluación que se hace para las revistas de Ciencias Naturales» (Thomson Reuters, 2010b, p. 6). Nuestra crítica se basa en que, al incorporar a unas ciencias sistemas adecuados para otras, se puede condicionar la investigación científica. Siendo así, ¿por qué no individualizar? La buena pasta italiana se hace en pocos minutos con agua hirviendo, pero un cocido requiere fuego lento y mucho tiempo.

Cuarta crítica: «No hay igualdad de trato evaluativo entre trabajos empíricos y reflexivos»

Un reflejo de lo anterior es que los artículos de reflexión se consideran menos publicables, o incluso no publicables, por no científicos, lo que puede llevar a una interpretación sesgada del conocimiento científico. Uno de los estándares básicos que Thomson Reuters (2010b) expone como requisito para las revistas indexadas en sus rankings es que «siem-

pre que sea posible, cada artículo publique información sobre la fuente que apoyó el financiamiento de la investigación presentada». Esto significa dos cosas: que los artículos realizados como resultado de una investigación financiada tendrán preferencia, y que se presupone que lo que el artículo contiene es una investigación. Ahora bien, ¿qué es y qué se entiende por investigación? «Investigar» es «realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia» (Real Academia Española, 2001). No es por tanto sólo realizar actividades experimentales. En la investigación científica hay dos clases de contribuciones o de textos:

- Los que precisan revisar el estado de la cuestión, bibliografía reciente e internacional, citar con precisión, emplear un formato de artículo científico, un diseño riguroso, analizar con rigor datos y concluir con respuestas que generan certidumbres científicas relativas.
- Los que deben ser analizados, porque generan dudas, invitan a preguntarse, pueden basarse en fuentes no necesariamente recientes, nacionales o internacionales, o porque su contenido no parece obedecer a un diseño.

Los dos contribuyen al conocimiento científico, porque el conocimiento es como una tela cuyo haz es el saber apoyado en lo concreto —con independencia de su tamaño, alcance o dimensión— y cuyo envés es la duda y la reflexión honesta y abierta al debate con los demás. Siempre ha sido así y en todos los campos: la historia de la ciencia nos informa de que una pregunta, una crítica, una valoración, una metáfora, una propuesta, etc., han sido contribuciones al conocimiento científico. Todas ellas podrían percibirse como radios cónicos que, desde zonas distintas, convergen hacia el vértice de las cuestiones. Pese a ello, sólo se valoran los primeros.

Si los artículos cualitativos son difíciles de publicar en revistas de impacto, los indagatorios, reflexivos, hermenéuticos, no empíricos, etc., lo son más. Hay revistas que directamente no publicarán artículos reflexivos. Aún más: será improbable que se publiquen aquellos de investigación que no devengan de una investigación financiada, cuyos datos identificativos conviene expresar. Y todavía será más difícil que una investigación reflexiva se financie. La ausencia de este tipo de contribuciones al conocimiento es un bucle vicioso basado en una ausencia flagrante que ha terminado por instalarse. Los artículos científicos contruidos sobre elaboraciones

reflexivas no se ajustan al patrón dominante del conocimiento científico, pues divergen en sentidos imprevistos, con razones críticas incluso hacia el propio sistema, por lo que, con mayor probabilidad, pudieran no engordar o contribuir a la consolidación de las tendencias dominantes. En conclusión, dada la convergencia y el esquematismo inducidos por el sistema, se tienden a desconsiderar. El hecho de que los artículos de reflexión tengan menos espacio para aflorar y que las bases de alto impacto contribuyan a que las tendencias se instalen y refuercen su homeostasis, dificulta no sólo que la heterodoxia surja, sino que una vez que lo ha hecho pueda desarrollarse. Sin embargo, las casas necesitan tanto vigas como traviesas, y desde las necesidades del conocimiento habremos de reconocer que, sobre todo al comienzo, los nuevos enfoques y los temas emergentes necesitan la reflexión para aflorar. Pero las necesidades del conocimiento no siempre coinciden con las de los sistemas que pretenden organizarlo y gestionarlo, ni tampoco son las mismas que las de los círculos científicos dominantes —sobre todo cuando su proceder es anticientífico, por no basarse en la duda y en la apertura—.

Como consecuencia de la tendencia anterior, se valoran demasiado los *papers* y muy poco los ensayos. Puesto que el sistema evalúa menos la reflexión que la investigación empírica, el tipo de libro que está en mayor peligro de alejamiento científico es el ensayo. Esto es consecuencia de un sesgo inducido por el tipo de conocimiento científico favorecido, que automáticamente produce líneas dominantes (empíricas) y minorías (indagadoras), y tanto en el sector formativo (universitario) como en el financiador (subvenciones), y tanto en el productivo (investigadores) como en el evaluativo de esa producción (evaluadores externos) y en el comunicativo (revistas).

Todo ello se convierte en un bucle: si ese sistema formativo-subvencionador-productivo-evaluativo-comunicativo se nutre de su sesgo, se avalará mutuamente y apreciará y financiará, investigará, valorará bien y publicará sólo una forma de conocimiento científico. Si la universidad se enfoca a ser una universidad preferentemente empirista (cuantitativa o cualitativa), relega el ensayo, y la ciencia se dejará de nutrir de conocimiento y, en consecuencia, lo utilizará y demandará cada vez menos. Es posible que al principio parezca que esto no produce efectos, pero, del mismo modo que el organismo que deja de tomar vitaminas, terminará por notarse desde luego en el conocimiento resultante.

En síntesis, ¿a dónde va este conocimiento? Como consecuencia de una mayor valoración y demanda de una sola forma de generar conocimiento, se persuade al científico de que esa parte es el todo. Y si ya ocurre que todo lo que no sea artículo en revista de impacto tiene menor

valor científico, cada vez más claramente ocurre que, además, lo que no es empírico o lo que es reflexivo o indagador ni vale ni es científico. Este perverso precepto y su evitación se transforma en un mecanismo de supervivencia o de «desarrollo» académico y de supervivencia de los sistemas formativos-financiadores-productivos-evaluativos-comunicativos alineados o identificados con ello. Obviamente, entre otras cosas, puede acabar con el libro o con una clase de libro, más ensayístico. En efecto, una creciente relevancia del *paper* conduce a la disminución de cantidad y calidad de las publicaciones de editoriales, de las cotas generales de reflexividad, de conocimiento y de demanda de lectura de libros para la propia formación (Larrosa, 1996). Sin embargo, un libro siempre puede ser una novedad. Cualquier conocimiento puede ser pertinente, con independencia de en dónde se publique y de quién lo exprese, si y sólo si nuestra receptividad está abierta más allá de prejuicios.

Quinta crítica: «No se previene la mala práctica de algunos evaluadores externos»

Reconocemos a los evaluadores externos —a los que ya hemos aludido desde la perspectiva de la crítica y de alguna solución parcial— como figuras clave y partes fundamentales del sistema de evaluación (formativo-financiador-productivo) que cuestionamos. Son como los neurotransmisores para el cerebro: sin su concurso no hay sensibilidad, no hay movimiento, no hay razón. Asociados a ellos, distinguimos dos problemas fundamentales, ligados a su formación como científicos y a la validez de su trabajo: un problema que denominamos vertical (o de especialización) y un problema horizontal (o de sesgo):

- Problema vertical o de especialización en los evaluadores externos. Con frecuencia se publican monográficos en las revistas. Se supone, como ha reflexionado Riesco (2011), que «la mayor parte de sus autores son especialistas en el tema. Por tanto, ¿quién es idóneo para evaluarles» (comunicación personal). Una valoración realizada por un evaluador no especialista puede conducir, con relativa facilidad, a un juicio erróneo, sobre todo si la contribución es altamente original o emergente.
- Problema horizontal o de sesgo en los evaluadores. Este problema de sesgo tendría a su vez dos lecturas. La primera, el sesgo (*pro* o *anti*) personal o de «escuela», que está ligado a contenidos o a personas, y a escuelas o a *ismos*, que pueden resolverse dualmente,

bien mediante aceptación bien mediante rechazo. La segunda lectura es la metodológica, y se refiere a los esquemas interpretativos a priori, adquiridos como consecuencia de una formación inicial, continua y de un ejercicio profesional en un solo sentido o a través de una o más metodologías que se interpretan con parcialidad. Por ejemplo, cuantitativista versus cualitativista, empirista versus reflexiva, dual versus compleja, asociada a una técnica de investigación versus asociada a otra que se interpreta como alternativa, rival, etc.

5. CRÍTICAS CENTRADAS EN ALGUNOS DE SUS EFECTOS NEGATIVOS

Primera crítica: «El «efecto cuello de botella» genera atascos y conflictos que condicionan negativamente la investigación»

En España, el hecho de que el número de revistas con factor de impacto sea pequeño en casi todos los ámbitos científicos, se traduce en el problema del «cuello de botella», por el cual la baja cantidad de revistas indexadas disponibles favorece a la cultura científica de la empresa emisora-gestora del sistema. Obviamente, las reglas de juego favorecen a priori a autores de países anglosajones, en la medida en que el idioma inglés es criterio de admisión y permanencia, según la importancia internacional de la revista (Thomson Reuters, 2010b, p. 3, adaptado). En efecto, la situación de inferioridad —científica, cultural e idiomática— de las revistas españolas es observada por el catedrático J. Aréchaga (2009), quien repara en su dificultad para competir internacionalmente y en la obsesión por la publicación en medios extranjeros JCR para mejorar los propios rankings (investigadores, trabajos, sexenios, proyectos, departamentos, centros, etc.). Algunas de las razones de esa dificultad son el presupuesto científico sobre el PIB, el grado de desarrollo científico o el mismo idioma de referencia.

El atasco del «efecto cuello de botella» o «embudo» generado por los pocos medios para tantos trabajos merecidos puede también interpretarse como una pinza, cuyos brazos son la imposibilidad estadística de publicar —dado el amplio colectivo interesado, tanto de áreas pedagógicas como no pedagógicas— y el rechazo sin paliativos de las revistas a buenos trabajos —sin ofrecer ya orientaciones para su mejora— por exceso de demanda. La obstrucción que produce tampoco es saludable para la salud

de la ciencia, porque, teniendo en cuenta lo que sabemos desde hace años —que el 75 por 100 de los trabajos publicados en revistas de Ciencias Sociales no son nunca citados, y que esta proporción es del 98 por 100 en Artes y Humanidades, según Hamilton (1991)—, se intensifica la Ley de Lotka (1926) —antecedente del «efecto Mateo», de Merton, según el cual la sociedad da más a quien más tiene—, que afirma que pocos son muy citados y muchos casi no lo son, o no lo son.

En síntesis, el sistema genera ansiedad y quizá frustración en investigadores, porque sólo muy pocos consiguen publicar en los «mejores medios». Esta tensión contextual se relaciona tanto con la organización competitiva (rankings de revistas, de bases de datos, de personas y trabajos citados, etc.) como con el reducido número de revistas con factor de impacto disponibles. Al haber tanta oferta, se rechazan más rápidamente los artículos mejorables. En efecto, cuando había pocos, tenía más sentido remitirlos al autor y sugerir propuestas de mejora desde una actitud constructiva y respetuosa. La excesiva oferta lleva a los evaluadores a desaconsejar la publicación de trabajos perfectibles en mayor medida que si el problema del cuello de botella no existiera. Un efecto secundario y perverso de todo ello es el mal uso que algunas revistas hacen de la tasa de rechazo de trabajos evaluados como indicador de su propia calidad. Por otra parte, los aceptados se publican en plazos muy amplios, normalmente superiores al año. Esto dificulta su aprovechamiento para méritos —sexenios—, que requiere que el artículo se encuentre publicado en el momento de su solicitud.

Segunda crítica: «El sistema de evaluación establecido condiciona y altera el conocimiento científico en cuanto a contenido: la normalidad científica»

Es sabido que una normalidad dominante —social, cultural, religiosa, política o, en nuestro caso, científica, léase la metodología nomotética propia de las Ciencias Naturales— tiende a extender su modo de enfocar, comprender, interpretar y hacer, y a condicionar otras sensibilidades distintas, que pueden activar menos recursos económicos o asociar beneficios de naturaleza distinta. La dominante actúa como un sumidero o bien como un embudo, que conduce el flujo a un solo punto o llama a una convergencia inducida. Cuanto más poderoso sea el sistema o el subsistema y cuanto más aceptada sea la norma, más dificultad tiene el resto —por ejemplo la heterodoxia— para ser valorada por sí y desde coordenadas relativas o idiosincrásicas de un modo comparable. El condicionamiento puede referirse tan-

to al contenido como a la forma. Detengámonos en esta «crítica» en el condicionamiento en cuanto a contenido, y dejemos para la siguiente la influencia en cuanto a forma.

El sistema de evaluación de la productividad científica se centra, según la Ley de Bradford (1930) (Thomson Reuters, 2010), en la ciencia normal, concentrado en un reducido número de revistas representativas. Pero es de dudosa validez para la ciencia excepcional. De hecho, se premia la normalidad —definida por la frecuencia de citas y la convergencia de contenido (línea de investigación, enfoque, tópicos, etc.)—, de acuerdo con la estructura de las ciencias. Esto puede significar una inhibición de la creatividad y de la crítica de los autores. Como señala Anónimo (2010): «no hay espacio para la creatividad, la elucubración o las propuestas arriesgadas. [...]. Pero la realidad es que la carrera contrarreloj de la publicación no permite muchas licencias de originalidad» (p. 1). Esta práctica fomenta la presencia en las ciencias de «corros cerriles» o «circuitos cerrados» desde los que se aprecian más las producciones asimilables a los circuitos normales que las originales. Las afinidades previas, los colegios invisibles —o descarados—, las afinidades y las identificaciones tribales de cualquier signo y sesgo pueden afectar a la aceptación, la evaluación positiva de trabajos y a deteriorar la originalidad de la investigación de cualquier campo, como ocurre —por poner un ejemplo— con la Pedagogía (de la Herrán, 2003). Esto supone una opción por el silencio, porque los ecos pueden obtener más méritos que las voces. En efecto, un investigador mediocre y agradable perteneciente o apoyado por un círculo reconocido (enfoques, temas, autores, intereses, prejuicios, etc.) será citado por sus afines, que además serán sus principales consumidores. Quien no está en los circuitos, publicará con dificultad y apenas será citado. Si además es «voz» y se enfoca en investigación básica o reflexiva, será poco más que un marginal, pese a encarnar a la universidad genuina. El grave problema asociado es que este hábito contradice la razón de ser del conocimiento científico y de la universidad, que no ha de prejuzgar trabajos ni generar bucles taponadores, a sabiendas que inhiban lo que en otros momentos ha sido crucial para el avance científico. La historia de la ciencia es a veces una historia de voces, de ecos y de silencios. Algunos, como F. Mayor Zaragoza (2010, p. 10, adaptado), piensan que la historia de la humanidad también lo es, y precisamente es papel de la universidad ayudar a que los silenciosos y los silenciados dejen de serlo en todos los ámbitos, para que lo que predomine sea el conocimiento. Nuestra opinión es que la universidad, de mano de la creatividad, tiene una responsabilidad ineludible en este sentido, y no sólo social, sino también autorregulativa.

Complementariamente, y con una actitud no exenta de mercantilismo, se persuade a los investigadores de que una investigación no se puede hacer al margen de las últimas investigaciones empíricas, las cuales es preciso conocer, retomar e integrar junto a la contribución creativa, en su caso. Pero, a veces —pocas, *e pur si muove*—, la contribución creativa no está directamente soportada en investigaciones previas. Como este caso no es lo frecuente, ni la formación o receptividad de los editores o evaluadores acompañan, pueden perderse contribuciones originales y extremadamente valiosas que no encajen con las formas del saber establecido o del estado de una cuestión. La Historia de la Ciencia nos muestra casos en que una contribución significativa no partió ni precisó de la noción de este saber deductivo y sistemático para aflorar y enriquecer el corpus científico de referencia. Las claves básicas de esta eficiencia posible han sido y son dos impulsos capaces de mutar bucles planos en espirales evolutivas: 1) el conocimiento y confianza del sistema emisor, o sea, la confianza de los investigadores creativos en su objetivo, de modo que lo cuidan al máximo y creen que su contribución puede ser valiosa para la construcción del conocimiento científico actual y futuro, y 2) la expectativa, receptividad y reconocimiento del sistema receptor; es decir, la actitud, receptividad, voluntad y apoyo del círculo íntimo relevante y de la comunidad científica, de los medios de difusión, de las agencias de acreditación, de los medios de comunicación, etc.

Tercera crítica: «El sistema de evaluación establecido condiciona y altera el conocimiento científico en cuanto a forma: el esquematismo científico»

Tiene que ver con el esquematismo de los informes científicos empíricos y promovidos desde las revistas y desde el sistema gestor en cualquier nivel de concreción (agencias, ministerios y empresa Thomson Reuters, como epicentro). Sea desde un enfoque cuantativo o cualitativo, la forma habitual de presentar un artículo científico es presentando al autor con sus datos de filiación, el título descriptivo, fuente de financiación, en su caso, el tema, problema, pregunta de investigación o hipótesis, objetivos, muestra, revisión de literatura, diseño, análisis de resultados y conclusiones. Se deduce de ello que se parte de la premisa de un mismo tipo de contribución y de tejido científico. De hecho, se ha generado una normalidad en el sistema —tanto en la oferta como en la demanda— en este sentido. Consecuencia y causa de ello son los esquemas propuestos por las revistas. Éstas —con unas exigencias asociadas a un

vínculo narcisista por su estatus de revista JCR— exigen para sus artículos estructuras definidas y condiciones formales distintas que, para algunos investigadores, son un engorro. Sus consecuencias en los investigadores son mayor lentitud e incomodidad, y no mayor calidad. Como decimos, el origen del esquematismo proviene en primera instancia de una falsa identificación entre ciencia y método empírico, cuya asociación está bien cementada en la mentalidad de muchos investigadores, probablemente por una formación científica sesgada, restringida, que ha generado una percepción dual del sistema generador del conocimiento científico estrechamente unido a un marcado sentido práctico, algún éxito personal constatado en este sentido y, por tanto, a una seguridad doctrinaria o una ausencia de duda en este sentido. Sobre todo prende en determinadas ciencias, investigadores en situación de mayor precariedad (no permanentes) y en los profesores permanentes más identificados con esta asociación y este modo de hacer, que con frecuencia promueven. Su efecto puede alienar y ralentizar el fluir del conocimiento hacia a lo que la universidad fue desde su origen y dice ser: reflexión, meditación, conocimiento, crítica científica, conciencia social, formación, complejidad, universalidad, evolución humana, evaluación humana, transformación, utopía, etc. En los investigadores incipientes o con menos recursos, un efecto positivo del esquematismo en una revista de alto impacto puede llevar —como medida defensiva y eficaz— al diseño y desarrollo mecánicos de investigaciones a veces basadas en los esquemas que dieron buen resultado, sin reflexión creativa suficiente. El efecto general es que la contribución a una forma normal de plantear y de hacer ciencia puede condicionar el conocimiento que genera. Es importante recordar que: «las formalidades no son los hechos» (Einstein; González Jiménez): los pueden tapar, evitar, alejar, con independencia de que sea inducido o exitoso para uno mismo. Además, puede inhibir la creatividad aplicada al diseño de investigaciones.

Cuarta crítica: «Los condicionamientos y alteraciones en cuanto a contenido y forma pueden incidir en la creatividad del científico»

Hace años lo previmos e intentamos motivar a la autocrítica. Quizá todavía sea válido lo que observábamos en el ámbito educativo:

«En primer lugar hablamos de estancamiento, de crisis de originalidad, de creatividad mal empleada, de casi ausencia de innovación

fundamental, de confusión condensada, de conocimiento disperso y de ética diluida, a lo extenso y profundo de la frazada científica. En un segundo momento describimos que, en educación, es más habitual la investigación homeostática, paradigmaticada o modelizada que la creativa, relacionante, ampliadora o generadora de corpus e inductora a cambios profundos.»

(A. DE LA HERRÁN, 2003, p. 12).

Sobre la investigación científica, hoy sostenemos en general lo que hace treinta años apreciaba E. Morin (2007): «Hay una nueva ignorancia, ligada al desarrollo mismo de la ciencia» (p. 17). Sin embargo, a diferencia de su causa, que se centraba en el modo de organización del conocimiento, nuestro diagnóstico es más cultural y de enfoque. La investigación científica en la universidad se interpreta de un modo restringido. Su justificación se apoya más en las técnicas de recogida y análisis de datos cualitativos o cuantitativos y el esquematismo convencional de trabajos empíricos que en la producción de conocimiento válido y falsable. Por ejemplo, con frecuencia se excluye del «conocimiento científico» la valoración crítica, las implicaciones sociales, las consecuencias educativas, las connotaciones éticas, la prospectiva, la creatividad en la identificación de problemas, diseños de investigación, etc. Al no primar el «conocimiento» (comprendido en toda su riqueza y, por tanto, sin mayores calificativos) sino una lectura parcial del mismo como polo atractor de su metodología, con frecuencia se queda a mitad de camino y contradice esencialmente su razón última. El método científico a veces estorba la generación de conocimiento. Por tanto, lo más destacable de la investigación científica en la universidad es la identificación inadecuada entre esquema, diseño, método, técnica, hechura científica y conocimiento, causada por un concepto restringido o dual de la ciencia empírica, que al generalizarse se interpreta como el seguro o el convencional. Un indicador de ello es el esquematismo que cualquier revista de impacto demanda como requisito formal sine qua non de la admisión de un artículo. El esquematismo predominante condiciona de un modo definitivo a los evaluadores. Con frecuencia, por prejuicio o falta de formación, la mayor parte tienden a no valorar las investigaciones reflexivas o hermenéuticas, que son muy difíciles de publicar en revistas de alto índice de impacto. En este caso, la valoración positiva de un artículo reflexivo dependerá en gran medida del azar, o sea, de que su trabajo caiga en manos de evaluadores preparados o ignorantes, pero con sensibilidad científica. Y como el grado de apertura epistémica de los evaluadores pudiera ser conocido por quien les remite los trabajos (secretaria/o, director/a), también depende en alguna medida de ellos.

Un bucle asociado a esta observación es el siguiente: a mayor demanda de investigaciones empíricas requeridas, más oferta de ellas y menor cantidad de contribuciones reflexivas habrá. ¿Pero qué es la ciencia o cualquier ámbito humano sin creatividad? ¿Qué es un buen motor sin combustible? La creatividad, entendida como «cualidad del conocimiento» (de la Herrán, 2010) es una metodología de su desarrollo y por ende de la ciencia. Es más, diríase que el desarrollo científico se apoya en relacionar, preguntarse, percibir, generar y resolver problemas de modos originales, renovar, atreverse, tantear, aprender de los errores... Quizá convenga atender a dos cuestiones complementarias: la primera es que la creatividad no fluye bien con corsés, limitaciones y otras formas básicas de desconfianza; la segunda, que el rigor intelectual y empírico no está reñido con las posibilidades de la razón.

Quinta crítica: «El sistema puede condicionar la estructura de la comunidad científica»

Las reglas de juego son exigentes para todos. Paulatinamente van generando un tejido científico de calidad supuesta, cuyo entramado está condicionado, como ya hemos detallado. Al aceptarlo, los investigadores con más capacidad o recursos acaban publicando en revistas de impacto, no sin esfuerzo. Esto no tendría repercusión negativa —o podría ser incluso positivo— si no se diera un efecto colateral, que actúa como par de fuerzas y asegura un bucle con el que el sistema queda pervertido. Y es que, casi automáticamente y por la misma lógica que se interpreta dualmente, se dejan de considerar del mismo modo a los trabajos, autores, revistas o tipos de publicación que no alcanzan un estatus, al menos notable, del entramado. Y todos ellos pasan a ser percibidos como de divisiones inferiores. Por tanto, lo que va a generar poco a poco es una percepción diferencial entre «lo bueno» (JCR) y «lo demás» (resto). Este conocimiento sesgado va a operar como un prejuicio, desde el que se puede ir generando una figura con luces y con sombras. Este claroscuro produce una suerte de estructura concéntrica y cíclica —lo más parecido a un «psicograma» (Casanova, 2005)— centrada en el facto de impacto: en el centro estarían las publicaciones JCR de mayor impacto; en el siguiente sector circular las bien indexadas pero no JCR; en el siguiente, las indexadas en bases e informes locales o menos exigentes, etc. Así pues, el sistema de evaluación de la actividad científica genera, de hecho, por su dualidad y por el prejuicio inducido, una estructura que hemos asimilado a la metáfora de la ciudad medieval que describiera H. Pirenne, agolpada alrededor del castillo, en cuyo

interior mora una nobleza cuya finalidad es su pervivencia y desarrollo y en cuyos extramuros se agolpa el campesinado.

Así, dentro de este efecto, la mayor gravedad consistirá en la cementación del bucle anterior, la cual se produce de la forma indicada a continuación. Como consecuencia de esta ciudad medieval, algunos autores no enviarán artículos a revistas peor situadas en las bases de datos, ni aun bajo invitación. Tampoco publicarán en editoriales que puedan no ser consideradas «de primera línea» —hasta la fecha, y para bien de ellas, no existen aún bases de datos de editoriales de impacto—. O incluso rehusarán publicar en editoriales reconocidas porque el trabajo propuesto pueda estar alejado de su línea de investigación. Y rehusarán en los tres casos porque hacerlo «no les valdrá para nada». Este proceder no será equilibrante ni favorecerá la difusión científica, ni la divergencia de razones —pluralidad, diversidad, creatividad, riesgo—, ni el desarrollo de temáticas emergentes, ni desde luego a las editoriales, que, en cambio, y como positividad colateral, reducirán las publicaciones de los de siempre —y con ello su perjudicial «efecto tapón»— y se abrirán a nuevos autores no necesariamente peores. Pero, en conjunto, promoverá la convergencia de pensamiento y la congruencia del conocimiento. En ambos casos, se tenderá a enriquecer lo que ya es fuerte, y no se contribuirá en las mismas condiciones de alcance y reconocimiento que la diversidad emerja como fuente de renovación científica y de contenido. En la medida en que los trabajos en las JCR se valorarán más que cualquier otra cosa, serán los más citados y se incrementará la brecha entre las revistas JCR y el resto de los medios y revistas no indexadas. Globalmente, se validará la cultura de la evaluación así entendida, que quedará afianzada por aquellos que aprecian y refuerzan sus ventajas, que suelen coincidir con quienes han sido reconocidos por el sistema de evaluación vigente.

En definitiva, lo malo —que por serlo es criticable— no es lo que el sistema de evaluación de la productividad científica considera y favorece. Lo peor es que recubre al resto de revistas y a quienes en ellas publican como fuentes científicas y autores de segunda categoría, que, según la Ley de Bradford, interesan más a otras disciplinas que a la propia. Y este condicionamiento ni es científico, ni tolerable, ni se sostiene por sí solo. Es notoria la tristeza y la indignación que produce contemplar decenas de publicaciones periódicas conocidas, serias, dignas, entregadas a la mejora del conocimiento científico, con excelentes contribuciones científicas y asociadas a un factor de impacto 0. La realidad objetiva es que una contribución importante puede encontrarse en una publicación periódica de «impacto 0» o en un libro no necesariamente reciente, y quizá por ello «impactante». La Historia de la Ciencia nos dice que muchas veces es en

los medios de menor relumbré o atención donde pueden publicarse contribuciones que podrían contribuir al desarrollo e incluso a un giro copernicano en el conocimiento. Y tiene su lógica: las buenas contribuciones heterodoxas pueden tener muy difícil la admisión en una revista de impacto y quedar fuera de los círculos de ciencia dominante, y por ello no aceptarse. Por otro lado, es un «deber de memoria» y de respeto histórica y científica descubrir los antecedentes y pioneros, aunque ello pueda evidenciar a los criadores o redescubridores de tantos mediterráneos. Y he aquí que medios excelentes —cuyos contenidos no suelen aparecer en Internet— son el libro descatalogado o las ideas de autores que no pudieron publicar en prestigiosas editoriales o revistas.

Sexta crítica: «El sistema vigente puede generar tensión y lacerar la autoestima de algunos investigadores»

En general, el sistema vigente evalúa competitivamente la calidad de la producción científica, produce malestar y aliena el trabajo docente (Támez y Pérez, 2009). Sin posibilidad de un reconocimiento comparable de otro modo, el investigador tenderá a intentar publicar en revistas con factor de impacto. A partir de este criterio, surgen dos posibilidades polares: el éxito, si se logra, o el fracaso, si no se consigue. El éxito tiene un efecto secundario en muchos investigadores: la obsesión por hacerse con proyectos de investigación financiados que incrementen la posibilidad de publicar en revistas con factor de impacto. El fracaso, que algunos identifican con no lograrlo, puede asociar un impacto negativo en su autoestima como investigadores.

De entre quienes no lo hacen podrían distinguirse varias posibilidades: no lo hacen porque desconocen las reglas de juego, o porque son críticos con el sistema vigente y no quieren, o porque tienen miedo al fracaso o no pueden. Este último caso es el más delicado. Cuando ni siquiera el conocimiento de las reglas de juego puede paliar una falta de eficiencia, la autoestima del investigador puede resentirse en algunos casos. A pesar de que se evalúa un trabajo —y no a una persona ni la competencia de un investigador—, nadie se merece que el sistema le diga que lo que hizo no valió para nada. A veces ese juicio se debe a la interpretación evaluativa del trabajo, pero además esa decisión puede estar condicionada por el efecto del cuello de botella —las pocas publicaciones para tantas solicitudes—. No se debe descartar el caso en que el valor de un trabajo no es percibido y por tanto valorado por los evaluadores. El caso es que, con frecuencia, un científico cuyo trabajo ha sido reiteradamente rechazado por revistas

JCR puede sobreponerse y adaptarse, en virtud de una fortaleza yoica o de una resiliencia suficientes. Pero puede ocurrir que el investigador interprete que el rechazo no es de un trabajo, sino de sí mismo como investigador. En estos casos pueden ocurrir posibilidades indeseables:

- La generalización de la atribución causal del fracaso del investigador al subsistema de revistas JCR, y la consecuente negativa del autor a volver a intentarlo.
- La salida del autor del sistema científico.
- La «venganza» («desplazamiento», lo llamaría Freud) de autores inmaduros con descontento en el papel de evaluadores externos de revistas de impacto, cuya situación interior o frustración pudiera condicionar la valoración de algunos artículos, de algunas personas o de la emergencia o evolución de algunas líneas de investigación.

Estas situaciones y pérdidas podrían ser significativas, aunque lo más grave es que pudieran ser personalmente deteriorantes.

Séptima crítica: «El sistema de evaluación perjudica al libro»

Socialmente, el libro pierde el peso cultural que hace años tenía. Hay quien, impulsado por Mc Luhan, asocia la pérdida de relevancia del libro a la emergencia de la cultura de la imagen y de las TIC. Pero en tanto que información visual y tecnología instrumental, éstas son culpables de nada. Incluso desde ellas se proponen y se propondrán otras formas de desarrollo del libro: e-book, libro web, etc., por lo que incluso podrían ser firmes aliadas de la promoción de la lectura. En todo caso, desde la perspectiva de la enseñanza, el deterioro del libro sí puede asociarse al mal uso de Internet, al desconocimiento didáctico de técnicas de enseñanza que eduquen a los estudiantes en su uso razonable y el mayor empleo del libro como recurso de aprendizaje didáctico, la paradoja de centrar la formación en la lectura y no en la escritura (de la Herrán, 1998) y, como pensamos, en el modo de evaluar la productividad científica investigadora de quienes son docentes universitarios.

Como ya hemos hecho notar en otros párrafos, desde esta perspectiva el libro se encuentra en una situación que Bateson (1977) podría calificar de «doble vínculo», es decir, aquella en la que haga lo que haga, pierde. Pierde así como recurso depreciado que, no obstante, orbita como comparsa alrededor de un sistema centrado en el FI. Y puede perder

mucho más si entra en el juego de las indexaciones de editoriales de primera, de segunda y de enésima división, lo cual parece que pudiera ocurrir con la inminente publicación del Book Citation Index. Así pues, desde el punto de vista del reconocimiento investigador, el libro ha pasado de ser un recurso respetado a ser un mérito menor. Si este efecto se detuviese en el campo investigativo, su importancia sería limitada. Pero he aquí que, saturando al sistema de investigación, está el sistema educativo, el cual a su vez nutre al investigador, no sólo para la generación de conocimiento, sino para la formación de personas, incluidos los futuros investigadores. Por tanto, si el libro se debilita, lo hará la cuádruple capacidad humana que al fin y al cabo lo justifica: leer-comprender-escribir-actuar. Y esto ocurre no sólo en el plano de la construcción social, sino en los procesos de igualdad de oportunidades. A estas alturas de la pedantemente llamada posmodernidad podemos retomar a Confucio (1969), que proponía primero hacer las cosas y después hablar de ellas. Y si los investigadores, más que leer para comprender, escribir y actuar, consultan para publicar, ¿cómo se va a promover la lectura, especialmente si a quienes la universidad forma es a profesores de cualquier nivel educativo?

Es un imperativo que desde la educación, o mejor desde el privilegiado ámbito —por su doble condición de investigadora y educativa— de la investigación educativa, se promueva —como intentamos hacer aquí— una reflexión crítica y alternativa del posible efecto que el sistema de evaluación científica está produciendo en el libro. Porque la lectura (Contreras Domingo, 2010), y con ella el estudio, la escritura, la creatividad y el autoconocimiento (de la Herrán, 1998) resultan básicos para la formación inicial y continua de los profesores. De otro modo, una formación «sin tanto libro» podría tener efectos colaterales, o quizá ya los esté mostrando. Volviendo al pedagogo Confucio (1969), recordemos que decía en el *Lun Yun*: «Donde no hay estudio, hay estupidez». ¿Por qué entonces parece favorecerse? Una explicación la da el recientemente fallecido M. Lipman en 1976: «la estupidez no parece amenazar al orden establecido; la reflexión sí podría hacerlo» (Nickerson, 1987, p. 320) (en Ferrer, 2010). Pues bien, un modo de reciclar esta tendencia es a través de la lectura serena y gratuita de un libro que nutra el conocimiento que a la postre somos: «Cuando uno lee un libro es un coautor. Los libros inducen a la reflexión» (Mayor Zaragoza, 2010, p. 15). Pudiera ser que estemos induciendo una formación para ser más espectadores que actores o autores de nuestra vida.

En consonancia con lo anterior, mención aparte —aunque no lejana— merece el libro humilde, el libro pequeño. Hoy se venden más libros best sellers gracias a su excelente distribución en grandes superficies y eventual publicidad. No hay tanto interés por el libro pequeño, por el libro local o

por el libro modesto, que pudiera albergar conocimiento, porque, en general, no se pretende ni se busca ese conocimiento. Un indicador de este fenómeno es que cada vez más librerías pequeñas tienen que cerrar su negocio. Por otro lado complementario, es un hecho común a todos los períodos que a veces los autores no encuentran o no quieren otra vía para expresar sus razones e investigaciones que los libros. Esto ha pasado siempre. ¿Por qué el ecosistema científico incorpora ceguera selectiva, si supuestamente pretende el conocimiento?

Quizá por encima del libro se está perdiendo visión global de lo que se está haciendo y construyendo. El libro —y no sólo la lectura— es crucial para la formación y para la enseñanza de cualquier profesor-investigador. Al eliminar el libro de la parte principal del escenario, se está induciendo a un posible deterioro del conocimiento, lo cual representa el mayor y más desapercibido riesgo a analizar y corregir. Al estar fuera de los rankings de impacto, ningún libro se sostiene en una comparación con el valor del mérito atribuido a las publicaciones JCR. ¡Aunque el libro esté compuesto por capítulos cuyo contenido sea el de sendos artículos JCR! Y como todo confirma que «lo que no se evalúa, se devalúa» (Fernández Pérez, 2008, comunicación personal), deja de sugerirse, apreciarse y preferirse por investigadores, profesores, revistas e instituciones. Esto genera un ciclo vicioso, cuya desembocadura es un progresivo alejamiento, primero del libro de la ciencia, y segundo de la ciencia del conocimiento. Desde este efecto se puede escorar, lenta e inexorablemente, la formación del propio profesor-investigador, que sin quererlo puede condicionar la comunicación y la formación de sus estudiantes universitarios y, en el caso de los profesores, de sus futuros alumnos. Por tanto, la traslación del libro a la enseñanza es directa. En síntesis, la desvalorización científica del libro es un efecto —entre otros— de la forma de evaluar la productividad científica, que a su vez condiciona tanto la propia investigación científica como el sistema formativo, pudiendo traer repercusiones impredecibles.

Octava crítica: «El sistema de evaluación permite la mala práctica del subsistema gestor (revistas de alto impacto)»

Inventa lege, inventa fraude —«Hecha la ley, hecha la trampa»—, dice un proverbio latino. El sistema de evaluación favorecido no es una excepción. Cumpliendo sus reglas, permite hacer trampas en el juego, sobre todo dependientes de la ética personal y profesional. La motivación a veces es comprensible: de sus resultados pueden depender anhelos tan dispares como la supervivencia (personal, académica, de líneas y enfoques

de investigación o metodológicos, etc.), el prestigio, la influencia, la consideración, la preservación de la autoestima, etc. Cuando algunas de estas necesidades son altas y la ética personal o institucional es baja, se puede optar por los atajos y por la superación de obstáculos para el beneficio propio (por ejemplo, publicar en las revistas deseadas) o de otros que nos son próximos o afines. Otras actuaciones se orientan a mejorar los índices de impacto de las propias revistas. Pueden ser metodologías eficaces, pero sin decencia (así es como los griegos clásicos definían la ética). Algunas de estas malas praxis son:

- Desde las revistas de alto impacto, que una revista de impacto prefiera incorporar a su contenido el trabajo de un autor de referencia porque será más citado que otro desconocido, puede inducir a irregularidades.
- También pueden ser objeto de tratos de favor autores ligados a la revista, afines con quienes se simpatiza o amistades, mientras que si quien pretende publicar es un desconocido o no-afín, éste debe seguir el procedimiento previsto, comparativamente más riguroso. Algunas de estas arbitrariedades pueden ser:
 - Por parte de los autores, visibilizar su intención de publicar mediante un contacto irregular a un directivo o miembro del equipo de redacción suficientemente conocido.
 - Por parte de la revista, prejuzgarlo y valorarlo positivamente antes de remitir su trabajo a evaluadores externos escogidos —que llamaremos «falsos ciegos»—.

Los artículos publicados se supone que son evaluados con garantías por cada revista científica. Pero, como ya hemos comentado, en alguna revista JCR pueden encontrarse artículos llamativamente malos, incluso de autores prestigiosos. ¿Cómo han llegado hasta allí? A veces la motivación es personal, a veces institucional y en ocasiones la propia normativa no lo impide. Por ejemplo, una Resolución de 6 de noviembre de 2007 de la CNEAI, que establece los criterios de evaluación en cada campo científico, concreta que un criterio de calidad hace referencia a que más del 75 por 100 de los autores de una revista deben ser autores externos al comité editorial. ¡Eso significa que un 25 por 100 puede ser del comité editorial! Y que, por tanto, algunos de los más cercanos pueden ser sistemáticamente privilegiados, en mayor o menor medida.

Algunas trampas que podrían ser cometidas por revistas de alto impacto son sutiles y otras podrían ser descaradas. En todo caso, desde fuera son difíciles de evitar. Destacamos algunas de ellas:

- Acuerdos entre el coordinador de un monográfico con la dirección de la revista pueden llevar a evitar en algún caso que un trabajo pase por evaluadores externos.
- Envíos de trabajos a evaluadores conocidos cuya respuesta (positiva o negativa) es previsible ante un trabajo, bien porque antes se les advierte, bien porque el trabajo de un autor se puede reconocer sin advertirlo, bien porque participa del mismo sesgo epistemológico, enfoque científico, tema o problema de investigación, etc.

Por otro lado, siguiendo las premisas del sistema, es posible, dentro de la más estricta legalidad, la manipulación para alterar el índice de impacto. Y es que hay formas aceptables de incrementar los índices y factores de impacto, como desarrollan Cañedo Andalia, Nodarse Rodríguez, Guerrero Pupo y Ramos Ochoa (2005). Pero los órganos directivos de la propia revista pueden manipular los criterios clave a la hora de determinar la calidad del medio. «Así, por ejemplo, hay editores que están haciendo auténtica “ingeniería del índice de impacto”, de manera que recomiendan o incluso exigen a los autores citar artículos publicados en su revista (más en concreto, de los dos últimos años), si es que quieren publicar en ella» (Palomero Pescador, 2010, p. 1). Como ejemplifica el autor, hay casos en que se ha incrementado el índice de impacto de una revista de un modo artificial con un solo artículo, siguiendo modos ilegítimos de proceder.

Novena crítica: «El sistema de evaluación permite la mala práctica del subsistema productivo (investigadores)»

Aunque los diferentes subsistemas considerados estén interrelacionados, algunos comportamientos criticables del subsistema autor son, a nuestro juicio, las autocitas realizadas o inducidas por una motivación extracientífica. La misma empresa gestora del sistema que principalmente cuestionamos, Thomson Reuters (2010b), expresa que la autocita de una revista JCR tiene una tasa media inferior o igual a un 20 por 100, aunque «no es inusual o injustificada en las revistas que son líderes en un campo, debido a la alta calidad de los trabajos que publican y/o por la singularidad o novedad de su objeto» (p. 6). Sin embargo, previene que las desviaciones de esta tasa se examinan:

«Para determinar si es excesiva y se está utilizando para inflar artificialmente el factor de impacto. Si determinamos que las autocitas se están utilizando de forma inadecuada, el factor de impacto de dicha

revista no será publicado y la revista puede llegar a ser considerada para ser excluida de la Web of Science» (Thomson Reuters, 2010b, p. 6).

El mal uso y el fomento de la cita y la autocita pueden ser una práctica pseudocientífica y cínica. Con mucha frecuencia, una gran parte de las citas y de referencias que los autores de trabajos incorporan a sus trabajos son materiales innecesarios, de falso fundamento o de un hipertrofiado marco teórico que, además, es postizo o incluso es mentira, porque nunca se ha consultado esa fuente y menos reflexionado con rigor y detenimiento. Aunque se relacione con el contenido del estudio, su incorporación suele ser traída de otro lugar o ser posterior a su realización, en función de lo que se va encontrando a golpe de alerta de buscador. ¿Y qué clase de fundamentación es aquella que, siendo ajena, se puede incorporar después de realizar un trabajo? No son fundamentos, sino apoyos o prótesis bibliográficas que no sólo no se aceptan mal, sino que se requieren como «imprescindibles». Luego vendrá aquello de discriminarlas, porque pueden ser muchas, y quedarse con las más recientes —porque viste mejor—, con las de nombres reconocidos —porque quedará más respaldado—, con citadas en revistas JCR —porque se entenderá que la calidad de aquellos fundamentos quedará garantizada— y, si es posible, con citas de la misma revista JCR a la que se envía, porque esto facilitará la consolidación del medio en el informe de la empresa-monopolio JCR, a quien indirectamente también se beneficia. Sobre este último punto, es llamativo el creciente número de trabajos publicados en un medio que lo citan. Con una actitud ciertamente infantil, algunas revistas apuran su margen de autocita, e incluso piden a los autores que citen a la propia revista dentro del margen permitido por la empresa Thomson Reuters, de modo que si el artículo enviado incluye citas de la revista incrementa sus posibilidades de ser publicado.

Otra mala práctica de causalidad egocéntrica o inmadura son los círculos de citas, comprendidos como un efecto de la estructuración de científicos en sistemas de pertenencia o de identificación. A veces estos círculos de citas lo componen pocos individuos, aunque otras veces son numerosos. Suelen estar jerarquizados. Todos ellos siguen la misma metodología, que puede dirigirse a un medio o su propio estatus y el de sus miembros. En efecto, se podrá mejorar el estatus de impacto y el caché de un medio y de los investigadores cruzando referencias para subir en los rankings. El método básico es el «yo te cito a ti y tú me citas a mí» (Anónimo, 2010, p. 2), además de autocitarnos. El problema asociado más grave es que, como en otros casos, lo que favorece la rentabilidad de un sistema —por ejemplo, un círculo de citas— puede perjudicar a otros, por ejemplo debilitando el conocimiento científico, o perjudicando a otros

científicos más brillantes —aunque peor organizados— que no pueden visibilizar tan eficazmente sus trabajos e hipotecar el futuro de esa ciencia gratuitamente.

Otra mala práctica es aprovecharse de los demás. En efecto, en todas las ciencias se dan casos de quienes firman artículos sin haber trabajado en ellos, porque simultanean esfuerzos —«tú me haces este favor hoy, que yo te lo haré mañana»—, o porque se descargan en otros el trabajo, siendo normal que éstos se encuentran en inferioridad de condiciones. Por ejemplo, el caso de aquellos directores de proyectos que ni siquiera los gestionan, o el de directores de tesis que firman artículos de doctorandos sin haber escrito una línea.

Y una más es la que pueden realizar autores identificados de más de un modo —por ejemplo, como personas físicas o como componentes de un grupo de investigación que actúa como autor—, de modo que se citan sin parecer autocita.

CONCLUSIONES

La ciencia tiene mucho de tanteo y acierto y de intento de mejora desde lo anterior. Pareciera que lo que sobre todo hace fuese fabricar del mejor modo posible o conocido piezas de un motor para el vehículo social. No contempla hacia dónde se dirige ese vehículo o la lucidez de quien conduce. Sólo le preocupa una calidad fragmentaria y cuestiones como la velocidad de marcha y el estado general del conductor. Siendo relevantes, no son suficientes. La cultura del impacto y el sistema de evaluación del científico asocian errores que pueden conducir al conjunto del sistema a consecuencias difícilmente previsibles. Es posible y conveniente abrir al debate científico lo que ocurre, exponer hacia dónde estamos encaminando lo que hacemos y compartir con la mayor conciencia posible que lo que se hace se puede mejorar, para estar en condiciones de generar un conocimiento científico internamente coherente.

El conjunto de críticas y bucles anteriores nos indica algo que casi todos los investigadores saben: que el sistema que evalúa su productividad puede tener errores y presentar una deficiente validez y fiabilidad, de modo que sólo parcialmente contribuye a lo que dice pretender y a la construcción de una ciencia de calidad. Creemos que es un imperativo criticar con ánimo de cambio y mejora radicales, pero además intentar —admitiendo el riesgo de equivocarnos, de malos entendidos, de críticas posteriores u otros efectos colaterales indeseables— revisarlo y concretar propuestas de mejora y *desempeoramiento* parcial o totalmente realizables.

Alternativas a críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto

16

AGUSTÍN DE LA HERRÁN

INTRODUCCIÓN

Desde los problemas y críticas anteriores se desprenden esbozos de alternativas al sistema dominante de evaluación de la producción científica, deduciendo algunas posibilidades de cambio y mejora que se abren al debate. Unas dependerán más de los investigadores y de su formación, otras más de las universidades, otras de las revistas científicas y otras de las empresas que gestionan —en la práctica como monopolio— las bases de datos dominantes. Tales alternativas serán soluciones posibles y viables si de su articulación se genera una cierta comprensión autocrítica y consecuentes sinergias. Desde el punto de vista de cada subsistema (por ejemplo, la universidad, revistas científicas, investigadores, las administraciones asociadas, las agencias de evaluación y acreditación, Thomson Reuters, etc.), cada propuesta puede interpretarse además como controlable o incontrolable.

El siguiente conjunto de alternativas tiene por finalidad profundizar en el conocimiento de un ecosistema científico desde la perspectiva del condicionamiento y en algunas consecuencias graves de este enfoque de la evaluación, que está incidiendo significativamente en personas, modos de hacer, en la universidad y en el conocimiento científico mismo. En conjunto, se pretende proponer bases para una redefinición o reforma de esta forma de entender y practicar la evaluación que permita una práctica más ecuánime y coherente con su función y su última razón de ser, que es la mejora social desde el conocimiento.

Las estrategias de cambio recorrerán dos subprocesos: el primero es eliminar lastres (reducir la tendenciosidad, la arbitrariedad, la injusticia aplicada, etc.), y el segundo es incrementar la capacidad evaluativa en el sentido de la complejidad y la conciencia. Dicho de otro modo, nuestro punto de partida son las críticas y bucles anteriores, que podrán cambiar

cuando algún factor les haga pasar de figuras planas a espirales evolutivas. Es decir, cuando su estructura pueda incorporar una tercera dimensión —altura o conciencia (de la Herrán, 1998)— que conlleve una verdadera mutación geométrica. Las causas que podrían propiciar esta posibilidad son:

- *Desde fuera del sistema.* Por la crítica metodológica exógena de quienes no publican —porque no quieren, porque no lo conocen o porque no pueden— en revistas de alto impacto —por ejemplo, JCR—.
- *Desde dentro del sistema.* Por la crítica metodológica endógena basada en el conocimiento de autores, realizada por medios indexados y de prestigio y por instituciones y expertos que conforman el sistema amplio de evaluación. O bien por la crítica de las instituciones que contratan el sistema, porque lo redefinan y relativicen desde los ministerios y agencias correspondientes mediante sus fundaciones y comisiones nacionales arbitradas para ello.
- *Desde el núcleo del sistema, en tanto que principal emisor de las reglas de juego.* Por el cambio en las condiciones en las reglas de juego que puedan planificar los administradores o monopolizadores del sistema centrado en el FI, como Thomson Reuters, Council Science Editors, SCImago Journal & Country Rank, etc.

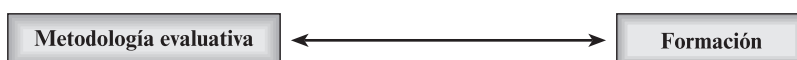
La mejor alternativa posible es la cooperación sinérgica de los tres cauces motivada por una cierta humildad científica que pueda actuar como antesala de duda y de autocrítica hacia lo que se está haciendo y lo que, en consecuencia, se está construyendo. Es imprescindible contar con un anhelo convergente de mejora en la contribución a la evolución del conocimiento. O sea, la mejor opción es la que se basaría en la confluencia de motivaciones orientadas a un cambio cualitativo en la forma de comprender la evaluación de la productividad del personal académico y científico y de su finalidad. Otras opciones menos eficaces podrían ser las motivadas individualmente por cada cauce y subsistemas. Obviamente, éste es el camino más probable. Individualmente no descartamos ninguno de ellos. Sin embargo, la tercera posibilidad —que hemos llamado «desde el núcleo del sistema»— es la que, por un lado, induciría un cambio más rápido, si bien sobre ella no se tiene ninguna clase de control, aunque sí una lábil posibilidad de influencia. Ahora bien, en el caso de un cambio radical desde este subsistema emisor, éste no dejaría de serlo ni de detentar el control de la situación, algo profundamente contradictorio para una institución como la universidad (en tanto que casa de

estudios y de generación de conocimiento), sobre todo en la medida en que se entiende que esta institución tiene algo que ver con el legado de Sócrates o de Kant. Con todo, es improbable que estos cambios se produzcan en esta entidad, porque por un lado redundarían en detrimento en su rentabilidad como sistema y, por otro, porque se trata de un sistema egocéntrico (orientado sólo o predominantemente a su rentabilidad) y no de un sistema maduro (centrado en la conciencia y la mejora social, más allá del propio interés como sistema), capaz de percibirse de forma distanciada, autocriticarse y rectificar en función del bien común (de la Herrán, 2010), interviniendo en lo que es de su ámbito e influyendo en lo que escapa a su control. Así pues, si el enfoque y las premisas de actuación cambian, lo previsible es que estas empresas privadas tengan que minimizar su influencia, porque son, primero, su pujanza y su influencia y, después, su condicionamiento y distorsión, aceptadas quejosa pero acriticamente las claves de su éxito, que dependen más de lo que desde las administraciones públicas y las universidades se les atribuye que de ellas mismas.

OBJETIVOS

La intención de este capítulo es —como en el caso del bloque dedicado a críticas— compartir con la comunidad científica alternativas parciales al sistema de evaluación de impacto que afecta al profesorado universitario, con el fin de generar debates orientados a tomas de decisiones críticas y constructivas en torno a soluciones parciales posibles.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. ALTERNATIVAS PARCIALES

Hemos recorrido algunas críticas realizadas al sistema de evaluación de la actividad científica del profesorado centrado en el factor de impacto, desde varios planos interpretativos: lo que consideramos núcleo del sistema de evaluación en cuestión, algunas premisas del mismo sistema

evaluativo, su metodología, algunos efectos negativos, etc. Para articular y expresar lo que presentamos como propuestas de soluciones parciales no responderemos punto por punto a aquella categorización crítica. No obstante, responderán a todo el conjunto de críticas del capítulo anterior. Se agruparán en dos bloques: alternativas centradas en la metodología evaluativa del sistema, y las centradas en la formación.

1.1. Alternativas centradas en la metodología evaluativa del sistema

Primera alternativa parcial: «Individualizar el factor de impacto»

Puesto que el factor de impacto promovido por empresas como Thomson Reuters —la empresa líder— es común a todos los campos, áreas y ciencias, nuestra propuesta alternativa se centra en primer lugar en la necesidad de individualizarlo, en función de aquéllas. Esta adaptación pudieran hacerla la misma compañía, pero, en la medida en que queda lejos del control, cabría generar unas adaptaciones desde los ministerios de Ciencia y Tecnología o las diversas agencias de evaluación de los Estados. Nuestra propuesta se basa en la gran diferencia interna entre las ciencias vigentes y emergentes de un mismo campo, disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar, y en la conjetura fundada de que el error se reduciría si se definiese una suerte de factor de impacto relativo (FIR), propio de cada campo o ciencia, en función de sus características, entre las que cabe considerar el tamaño, el tipo de ciencia y el comportamiento de las propias disciplinas, su estructura epistemológica (vectorial, como la Astronomía, o vectorial-divergente, como la Pedagogía) o su ritmo de crecimiento. Por ejemplo, en las ciencias más asociadas a la urgencia y al momento presente —Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud— el lapso de citas de un artículo es menor y más intenso, siéndoles de aplicación un cálculo del FI ajustado a dos o tres años. Pero esta unidad no es a nuestro juicio de aplicación a otras Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Dependiendo de cuáles y de su tamaño, y como consecuencia de sendos estudios bibliométricos, cabría estimar su período de cita en un número de años que podría oscilar entre tres y cinco. Dicho de otro modo, es un hecho científico que cada fruta —de distinta o de la misma especie— tiene un momento óptimo de recogida. O bien que la caña guadúa y el nogal no crecen exactamente al mismo ritmo. Siendo así, es un disparate compararlos.

Segunda alternativa parcial: «Descentrar el foco»

Una solución fundamental orientada a una mayor validez de la metodología de evaluación nomotética es relativizar y ampliar el espectro de los méritos centrados considerados. Por ejemplo, diversificando los indicadores de calidad. Esta alternativa responde a la conjetura siguiente: cuando menor es el foco, mayor es la probabilidad de imprecisión y la invalidez a priori. Un principio básico de Física observa que cuando una fuerza se imprime en una mayor superficie, la presión se reparte y disminuye en cada punto de contacto. Por ello, una báscula convencional podría pesar un objeto de 40 kg y 20 cm² que se colocara sobre ella, pero quedaría agujereada si la superficie fuese la punta de una aguja y su indicador no marcara correctamente. La expansión de foco será una ganancia similar a cuando en el contexto didáctico se pasa de una evaluación final centrada en la prueba de examen, a una evaluación continua y formativa más compleja y didáctica que puede incluir el resultado de una prueba de examen como un dato entre varios.

En nuestro contexto, la presión disminuida se refiere tanto exterior del sistema como al interior (de cada investigador). Al aumentarse el diámetro de la diana, más lanzamientos aceptables podrán incluirse y comprenderse entre los buenos. De este modo, se incorporarán algunos que de otro modo quedarían fuera de la valoración positiva. Por otro lado, esto permitirá colocar el blanco más lejos y ensayarse tiradas más largas, profundas y fuertes.

Relativizar y desconcentrar los méritos obsesivamente centrados en el FI pasa por cuestionar y redefinir el epicentro del sistema. Actualmente, el informe JCR que revisa y publica Thomson Reuters se identifica como el criterio más valorado entre los posibles para reflejar la calidad de la actividad científica. Los ministerios de Ciencia y Tecnología le atribuyen la autoridad y el liderazgo que esta misma empresa se autoatribuye en sus páginas web, desde su no ignorado «monopolio de hecho» de la evaluación científica. A partir de aquí, una alternativa capaz de contribuir a una mayor validez de un sistema excesivamente reconcentrado en el impacto de un conjunto de revistas «excelentes» es diversificando los indicadores y objetos de evaluación representativos del mismo criterio. Nuestra perspectiva es que el sistema que criticamos sobrevalora las publicaciones en las revistas JCR sobre cualquier otro mérito de investigación. Las agencias nacionales de evaluación de la calidad valoran ese mérito como destacado, y confían tanto en su criterio, que expresamente distinguen entre artículos publicados en revistas JCR y los publicados en otros medios indexados y no indexados.

Ante este sistema criterial, las Administraciones de Ciencia y Tecnología suelen promover otros sistemas de evaluación (personal contratado) o

acreditación (personal funcionario), que distribuyen, mediante multitud de indicadores con vocación de exhaustividad, el criterio de reconocimiento del trabajo científico realizado. Por tanto, un modo de hacerlo en primera instancia es descentrando el foco de atención evaluativa en el impacto y oscilar hacia un sistema más amplio, inspirado en la evaluación mediante acreditación. La evaluación mediante acreditación también es criticable, porque valora los conocimientos para la promoción, no para la comprensión (Stake, 2010), porque reduce un esfuerzo, un proceso o una vida a pocos datos manejables, porque no tiene en cuenta los contextos o las personas y porque opera en un nivel cortical, superficial. Pero para ello, con buen criterio a nuestro juicio, en primera instancia procura poner sobre la mesa el mayor número posible de indicadores valorables, que dice tener en cuenta con una perspectiva acumulativa. Tiene de positivo, a nuestro parecer, su tendencia a estimar todas las contribuciones posibles. Además, evalúa mediante el sistema de la suma de puntos por apartados, y no sólo por rendimientos de indicadores, que también incluye en su consideración como un dato más. Así, al no requerir un mínimo o un máximo en cada apartado considerado, lo que valora es el mérito en conjunto aplicado de un modo más repartido, más equilibrado. De este modo, aunque el CV de un profesor investigador pueda tener carencias, lo relevante será el criterio de trabajo, que puede cubrirse por diversos caminos complementarios. Por otro lado, puede permitir valorar con mayor justicia —siempre que los prorrateos no descompensen los diversos grandes apartados (formación, docencia, investigación y gestión)— diferentes perfiles profesoriales: investigador, docente, profesional, gestor, etc.

Tercera alternativa parcial: «Invertir el cuello de botella» o «ampliar la boca del embudo»

Ya hemos reparado, en el apartado destinado a la descripción del sistema y a su asociación a críticas, que hay muy poco para demasiados. Una cosa es un embudo que canalice los cauces, y otra muy distinta que el supuesto adminículo o la espita sean tan estrechas, que más que aperturas, supongan cierres que impiden pasar por razones estadísticas. Es entonces cuando las posiciones, las influencias, los contactos y las llamadas de teléfono pueden intervenir para sortear estas dificultades de acceso. Es también entonces cuando un buen artículo científico con alguna imprecisión, en lugar de evaluarlo formativamente y aprovecharlo, es rechazado porque hay decenas esperando tras la puerta. En entonces también cuando las revistas científicas exhiben su tasa de rechazo como indicador

de calidad, aunque para nosotros sea sobre todo un indicador de perversión del sistema y de una cierta tristeza. Es entonces cuando más conocimiento científico se derrama y se pierde, con lo que quien pierde en primer lugar son quienes rechazan, pero también la ciencia, la docencia, la universidad y la sociedad en su conjunto. Por tanto, entiendo que no se puede dejar un problema estructural así al arbitrio del tiempo, pues mientras éste lo arregla se ha podido perder mucho conocimiento y ha podido producir mucho desgaste o indignación.

Como alternativas al problema del efecto «cuello de botella», sugerimos las siguientes soluciones parciales orientadas a que la publicación de buenos trabajos sea a la vez un acto grato, no competitivo e infinitamente más fértil y creativo:

- Asociar condiciones equivalentes a las revistas JCR al máximo número de revistas científicas posible.
- Reducir el tiempo de edición entre número y número o incrementar frecuencia de la publicación (periodicidad), pasando, como mínimo, a ser bimensuales. Esto multiplicaría la presencia del medio, facilitaría la consolidación de estas revistas, democratizaría el acceso a la publicación, multiplicaría la influencia, beneficiaría al conocimiento científico y contribuiría a reducir la pérdida de contribuciones científicamente válidas. Sería preciso reforzar los equipos gestores de las revistas con mayor reconocimiento o incluso profesionalizar la gestión, para poder reducir los plazos entre la recepción y la publicación de originales.
- Quizá una estrategia básica podría ser generar sus propios sistemas de publicación de indicadores consensuados por un organismo internacional público, democrático, universal e independiente.
- Una alternativa más radical y saludable es desalinearse de «sistemas solares de calidad centralizada» (como el «thomson-reuters-céntrico») y prescindir, no sólo del índice JCR como criterio para la estimación de la calidad basada en el FI, sino también de la intervención o evaluación de ninguna empresa externa, bien privada o pública. O sea, dejar que el conjunto de medios (revistas, bases de datos) de un entorno definido (nacional o internacional) se autorregule y defina desde dentro la prelación de buenas revistas. Esta decisión podría ser válida, pero tendría que encontrar otros criterios para compararse a los rankings de otras administraciones públicas de investigación que continuasen aceptando el sistema tradicional JCR. En cualquier caso, no tiene mucho sentido que las Administraciones públicas sometan sus criterios de ca-

lidad a los índices de impacto publicados por una empresa privada que se beneficia de ello, y cuyos intereses no son otros que su propio rendimiento sistémico.

- Asociado al problema del cuello de botella, otra solución podría ser la posibilidad de reconocimiento retroactivo de méritos. Supongamos una revista que no es de impacto, pero que al cabo de los años pasa a formar parte del informe JCR, SJR u otro equivalente, publicado por una Administración pública nacional o internacional. Es muy probable que el cambio de estatus sea debido a los artículos anteriores, que en su día fuesen publicados sin reconocimiento. Por otra parte, es posible que un investigador/a de ese trabajo no obtuviera reconocimiento de mérito en su día, y que su trabajo pueda ser susceptible de citación tardía, un fenómeno más propio de unas ciencias que de otras —por lo que cabe incorporarse a un eventual FIR (factor de impacto relativo)—. Nuestra propuesta, favoreciendo siempre al investigador, consiste en posibilitar la presentación del mismo trabajo como mérito equivalente a la publicación equivalente a una JCR, si la revista ha cambiado de condición, pero no sólo para el futuro, sino con carácter retroactivo. De ese modo, se podrían diversificar los medios en JCR (o equivalentes) y en JCR (o equivalentes) potenciales, lo cual redundaría en una mayor apertura de la boca y el cuello del embudo en cuestión.
- Otra solución que podría contribuir a reducir los cuellos de botella es arbitrar índices de impacto para publicaciones heterodoxas. Esto contribuiría a abrir el abanico de bancos de información y de datos.

Cuarta alternativa parcial: «Anhelar (valorar, buscar y reciclar) la excepcionalidad»

Se trataría de proceder de modo contrario a como es habitual. Lo normal es valorar, dualmente, los artículos que están en las revistas bien indexadas, del tipo JCR. Como ocurre en los parques naturales africanos, parece que la mayor parte de los animales acude a las mismas charcas. Pero ese hábito puede acabar empobreciendo las contribuciones científicas. Además, esas aguas pueden acabar cada vez más turbias.

Nuestra propuesta es la contraria: consistiría en rastrear y rescatar —con criterios más idiográficos que nomotéticos— otros pozos y otras charcas, tanto de revistas indexadas como no indexadas, con preferencia publicadas en revistas no JCR. Se propone que el sistema de evaluación sea integrador, y a la vez nomotético (atendiendo a datos objetivos prove-

nientes de factor de impacto de medios y citas de trabajos) e idiográfico (relativo al contenido, originalidad y contribución del trabajo en sí). A partir de su detección, en un segundo momento habría que rescatar y publicarlas (visibilizarlas, quizá en un índice de trabajos análogo al JCR) para favorecer su reciclaje al cauce del conocimiento científico. Una pieza clave para el desarrollo de esta metodología podría ser un cuerpo de evaluadores o de «rescatadores» en sentido estricto que, en nombre de la comunidad científica y para su progreso, construyan, por ejemplo desde propia iniciativa o sugerencias de otros investigadores, buenos e innovadores trabajos con buen o alto potencial científico. Pudiera ocurrir que algún trabajo que de otro modo pasase desapercibido fuese conocido e incluso citado. Pudiese ocurrir que la revista de pertenencia pudiera valorarse de un modo especial, por haber contribuido a esa difusión inusual.

En estos casos, no nos parece que esta clase de trabajos —que sí se valorarían por su contenido, y no por su soporte o medio— se deberían incentivar de un modo al menos equivalente a las actuales publicaciones en revistas del estilo JCR. Como afirma nuestro maestro, un heterodoxo catedrático de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, F. E. González Jiménez: «Publicar en muchas revistas de impacto no nos hace dignos. Es más digno publicar en revistas que no sean de impacto impacto y hacerla de impacto» (comunicación personal). Quizá entonces pueda diferenciarse entre medios de impacto y artículos impactantes, abriendo la puerta a la consideración del contenido sobre el continente. Aun así, el impacto pudiera ser intensivo (alto en poco tiempo) o extensivo (bajo o creciente en mucho tiempo), por lo que el criterio cuantitativo pudiera resultar clarificador para aterrizar en el cualitativo. Desde luego, un planteamiento como éste necesitaría una ayuda externa. Análogamente, hay reacciones químicas que no se dan sin catalizadores. De ahí nuestra propuesta.

Quinta alternativa parcial: «Evaluar trabajos con una intencionalidad didáctica»

Los trabajos (proyectos de investigación, artículos científicos, libros o capítulos de libros, contribuciones a congresos, etc.) pueden evaluarse desde dos enfoques complementarios: bien para aceptarse o rechazarse, bien para aprovecharse en beneficio del desarrollo científico. Esta segunda lectura es congruente con la ayuda didáctica al autor/es, si es que ésta es posible. Esta consideración es coherente con la naturaleza profundamente cooperativa e histórica de la ciencia (de la Herrán, 2003). En esta medida, es interesante que el evaluador externo entienda que «evaluar es

analizar para mejorar», y no «analizar para depurar». Esa mejora pasa por pretender rescatar o reciclar la contribución para aprovecharse, sobre todo en dos casos: si se percibe que es un magnífico trabajo en una fase prematura, o si se trata de una contribución creativa.

Recordamos que la investigación sobre evaluación de creatividad (de la Torre, 2006; de la Herrán, 2008) apunta a que no es saludable para la formación de una persona, con independencia de su edad, campo productivo u otras circunstancias, evaluar o connotar negativamente sus contribuciones creativas, sobre todo porque en la comunicación creativa lo que con frecuencia se expone es la propia intimidad. Además, con el incremento de trabajos y las escasas puertas de entrada, cada vez es más frecuente un fenómeno comunicativo antipedagógico: la mala educación de algunos evaluadores, que se expresan sin autocontrol, porque su anonimato lo garantiza, o porque tienen mucho trabajo, o porque a ellos les trataron mal, o porque, como una vez comentó un catedrático de universidad a un conocido: «me da lo mismo». Estas cauciones son especialmente importantes en los casos de investigadores jóvenes —dato que un evaluador externo no le conoce—, aunque es generalizable si nos acogemos al principio obvio del *life long learning*. En la medida en que todo investigador es un profesional en formación continua, se habrá de arbitrar un sistema que conceptúe los trabajos no dual o radiográficamente, sino en clave de proceso, que podría ir mejorando con ayuda y orientación sistemáticas facilitadas por el propio sistema evaluador o por otras personas con más experiencia y resiliencia que orienten al investigador con una perspectiva práctica. Porque, ¿acaso es incompatible la generación de conocimiento científico con el afecto o la cordialidad propia de una persona equilibrada y madura? ¿Por qué perder investigadores —a los que una experiencia desagradable les ha hecho caminar en sentido contrario al gato de Thorndike— o contribuir a la (de)formación de investigadores rencorosos? ¿Acaso la universidad no está cuajada de ellos?

Sintetizando, cuando una contribución puede ser susceptible de orientación y perfeccionamiento podemos proceder egocéntricamente (desde la propia estrechez de conciencia, desde la revista, desde el prejuicio, desde la impulsividad, etc.) o con generosidad científica e intencionalidad didáctica. Por otra parte, un autor actualmente deficiente puede ser un excelente investigador en formación. Será mucho más adecuado y congruente con la naturaleza del conocimiento científico apoyarle y orientar su trabajo desde una referencia humanizadora. Por ejemplo, desde el respeto y la duda, agradeciendo su esfuerzo, animándole a continuar y a corregir la propuesta para volverla a presentar en el mismo medio. Así se ganará en eficiencia, en afecto y en conocimiento. Por otra parte, será tan importan-

te como lo anterior identificar a los evaluadores cuya función no sea formativa y desde luego no sea correcta, para prescindir de su colaboración por el bien de la revista y del estado general de la ciencia.

Sexta alternativa parcial: «Equilibrar la investigación empírica y reflexiva»

Esta solución responde a la evidente desigualdad de trato evaluativo entre los artículos científicos reflexivos y los empíricos (bien cuantitativos, cualitativos o mixtos). Algunas alternativas operativas son:

- Centrándonos en las instituciones financiadoras, favoreciendo e incentivando desde políticas fundamentadas que los ministerios e instituciones públicas y privadas financien investigaciones reflexivas, aunque en algún caso la financiación sólo pueda servir simbólicamente para cubrir los cafés del investigador. Qué importante sería que se hiciera, porque en esa medida excelentes trabajos en todos los campos de la ciencia podrían quedar avalados y así aspirar a publicación en revistas de alto impacto.
- Centrándonos en las revistas de alto impacto, expresando la posibilidad de acoger estas propuestas por parte de todas las revistas de impacto, algo que actualmente sólo ocurre con una minoría.
- Centrándonos en los comités de evaluación externa, incluyendo como evaluadores externos de cada revista a investigadores con una formación científica compleja, abierta, descondicionada o, sencillamente, de un buen nivel de desarrollo científico que permitiera su valoración orientada a la evolución del conocimiento, y no sólo de un determinado modo de entender o de investigar la ciencia. Algunas de las características de su perfil serían: honestidad, rigor intelectual, mentalidad abierta, flexibilidad, capacidad de valorar la creatividad ajena, independencia epistemológica, no dualidad, baja tendencia al prejuicio, valoración de la pregunta además de la respuesta, etc.
- Centrándonos en la forma, unificar y flexibilizar en la medida de lo posible el sistema de condiciones formales y presentaciones, para favorecer la fluidez productiva, alejando las propuestas de minuciosos y molestos esquematismos, comprendidos como productos tan inútiles o absurdos como profundamente egocéntricos.
- Centrándonos en el fondo, y ya que se identifica ciencia con ciencia empírica, y ésta con esquematismo del *paper*, es un imperativo

que sobre todo el subsistema gestor (revistas, evaluadores) se centre y promueva el conocimiento —por encima siempre de una lectura y metodología parcial del conocimiento científico—, cuyo esquema puede obedecer a otros cánones formales. La premisa pedagógica podría ser semejante a: «otros formatos son posibles, y es posible que nuestra forma de entender la metodología científica sea una entre varias». Ello no ha de significar en absoluto menor rigor o menor utilidad científica, sino justo lo contrario: ampliación del espectro del rigor. Por ejemplo, una contribución centrada en la pregunta y en esbozos de respuesta puede generar no sólo multitud de proyectos, sino líneas de investigación novedosas e investigaciones aplicadas, tanto empíricas como nuevamente reflexivas, por efecto de la complejidad del conocimiento. Por tanto, ¿qué sentido tendría impedir su publicación? Hacerlo es como tirar a la basura árboles en formación por el hecho de ser todavía pequeños y frágiles. ¿No es más riguroso pensar —si algo entendemos de la génesis del conocimiento científico—, con una perspectiva compleja y evolutiva, que las diferentes contribuciones puedan encontrarse en diversos grados de desarrollo?

- Centrándonos en la formación general, favoreciendo la formación de todos los agentes del sistema —universitario, subvencionador, investigador, asesor-evaluativo, comunicativo-formativo— para incrementar el significado y el sentido de lo que la ciencia y el conocimiento científico son, no sólo son y no son.

Séptima alternativa parcial: «Valorar y reconocer al libro y a su contenido»

Asociado a lo anterior, y respondiendo a la crítica que indica el debilitamiento dual del libro como cuna del conocimiento, nos parece preciso incorporar la producción bibliográfica en el reconocimiento de la productividad científica, no sólo para descentrar el foco y agrandar el cuello del embudo, sino para diversificar las fuentes de conocimiento científico ante estudiantes, investigadores, periodistas y ciudadanos en general. Aun así, esta incorporación no debiera realizarse transfiriendo el sistema de indexaciones y rankings de publicaciones periódicas a editoriales ni sometiendo a los trabajos a criterios de calidad basados en citas mutuas. Si se procediese así, se estarían consolidando corros invisibles o descarados, y podría acelerarse la generación de *guetos* y brechas indeseables entre editoriales reconocidas y no reconocidas, de primera y de tercera división,

editoriales buenas y editoriales basura, etc., con lo que el problema de fondo que criticamos no sólo no se paliaría, sino que se propagaría, agravando la desarmonía.

Pero como hemos apuntado, ya se ha incluido al libro en un sistema similar al de las revistas, de «indexación de excelencia», llamado *Book Citation Index*. Está promovido por la misma empresa privada, Thomson Reuters, que causa estos fenómenos de fragmentación científica, y a la que otras empresas similares y las administraciones científicas nacionales e internacionales siguen como pollinos a la zanahoria. Desde nuestra perspectiva, se hace preciso cambiar el sistema evaluativo hacia opciones de mayor complejidad, para tener más control sobre lo que vale, evitando las segundas o enésimas divisiones o rankings, con la finalidad de profundizar en la evaluación y preservar la salud y la conservación de la cultura, el conocimiento y la ciencia, así como de la razón cultural de ser del libro mismo. Lo que debe cambiar no es el libro, que puede mostrarse en soportes diversísimos, sino el sistema que lo clasifica, lo cuarteo y lo margina, porque en el fondo no le interesa en absoluto. Y el que se pueda percibir que así lo hace es el mayor indicador de sistema poco útil o saludable para la evolución del conocimiento científico, amplia o fenoménicamente entendido. Es el sistema el que debe estar en función de la persona, de la ciencia, de la universidad, del libro y de la sociedad, no al revés. Caminar de espaldas es inseguro. Dejar de tomar nutrientes esenciales puede ser a la larga muy perjudicial. Incluso hay enfermedades, como la descalcificación ósea, que no avisan y pueden producir fracturas importantes.

1.2. Alternativas centradas en la formación

Primera alternativa parcial: «No dar nada por sabido: Centrar inicialmente la formación en el know how (conocimiento instrumental) del sistema de evaluación»

¿Es válido un sistema de evaluación que no se conoce bien? Han tenido que pasar varios años desde su implementación para que los investigadores —sobre todo de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, menos familiarizados con esta tradición evaluativa surgida desde el campo de las Ciencias Naturales— se percatasen de sus pormenores. Ha habido casos de pérdidas flagrantes de oportunidades —acreditaciones, sexenios, etc.—, causadas, no por no tener los méritos requeridos, sino por no haber sabido identificarlos y sacar partido de ellos. La administración tampoco se ha mostrado muy didáctica, y tampoco ha arbitrado una metodología informativa o

respetuosa con sus profesionales. Más bien al contrario, ha seguido actuando como normalmente —por sorpresa—, para preservar el erario público sobre las personas. Aún hoy muchos investigadores ignoran cómo sacar el máximo partido a los propios méritos para que el sistema le reconozca su trabajo. Los entornos científicos a los que la comprensión y el mejor uso han llegado antes son aquellos en los que habían investigadores versados con tradición en grupos de investigación reconocidos por cada universidad, y han cooperado y se han ayudado también en este sentido.

La mayor parte de los investigadores han adquirido conocimientos instrumentales por ensayo-error y han perdido mucho tiempo intercambiando conocimientos y alguna que otra leyenda urbana con colegas. Hoy, con bastante retraso, se ofertan cursos organizados por sindicatos, bibliotecas universitarias y Administraciones públicas, universidades, congresos (genéricos o sobre campos definidos), jornadas u otros eventos organizados por sociedades científicas, instituciones, etc., centrados en las propias áreas, cuya finalidad es orientar al investigador sobre los pormenores de las reglas de juego, con el fin de que sepa cómo sacar el máximo partido a sus méritos. Por tanto, la solución básica es arbitrar modos eficientes para su comprensión y, desde luego, difundirlos masivamente. El discernimiento en cada investigador de los criterios y las claves evaluativas suele traducirse en un giro súbito de la orientación de sus esfuerzos, desde tres decisiones complementarias: no hacer valer como méritos requeridos producciones publicadas que figuren en medios no valorados, intentar publicar en revistas de alto impacto (JCR, SSCI, AHCI, SJR, etc.) y dejar de hacerlo en otros medios (revistas no indexadas, libros que no sean de primera fila, etc.). No pocas veces esta polarización de intereses está saturada de obsesión.

Segunda alternativa parcial: «Valorar y pretender la complementariedad metodológica»

Tal y como está planteado el sistema de evaluación de la productividad científica, los investigadores deben adaptarse a las reglas de juego, las cuales provienen de las Ciencias Naturales. Ambas son de una naturaleza epistemológica específica y sólo parcialmente transferible. Desde esta perspectiva no se tiene en cuenta a la persona, ni el contenido de sus trabajos, ni su ciencia de referencia, ni su contexto, ni las instituciones, ni su biografía, etc. Al no tener en cuenta la realidad singular de cada trabajo, el sistema de evaluación es tan objetivo como inválido y poco fiable, luego escasamente «científico». Si partimos del hecho de que todo conocimiento científico es falible y de que la duda lo constituye de arriba a

abajo, un rechazo a priori de las consideraciones anteriores pudieran ser una *contradictio in terminis* para la ciencia. Decía Freud que «toda omnipotencia esconde una impotencia», y esto también quizá ocurra con lo que nos ocupa, tanto más si pudiera estarse incurriendo en un error del tipo *pars pro toto* —tomar una parte por el todo—.

Para paliarlo o reencauzarlo, una vía de solución posterior a la necesaria formación y autoformación podría ser la complementariedad dialéctica de carácter metodológico, desde una formación científica basada en el conocimiento. Para fructificar, es preciso incorporar un anhelo de «complejidad de conciencia» aplicada, a partir de la observación de que es precisamente esta variable la que puede hacerse equivaler a «evolución del conocimiento». Para ello son centrales para todos los campos científicos y muchas áreas y disciplinas el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje formativo en todas direcciones, las contribuciones cuantitativas y cualitativas, las contextualizadas y generalizables, las empíricas y reflexivas, las que se han hecho y las que se podrían realizar, etc. Y aún mejor si es contrastado y si se desarrolla a través del diálogo y el debate, prácticas de gran utilidad, si bien deficitarias en la universidad española —y que sólo se practican aparente y pobremente en algunos congresos y mejor en las defensas de algunas tesis doctorales—. A partir de aquí, podrían elaborarse e investigarse —en tanto que problemas, alternativas y retos susceptibles de análisis e investigación científica— síntesis superadoras condicionadas por la apertura, la flexibilidad, la voluntad reflexiva, la humildad científica y el anhelo de la mejora social desde el conocimiento. O sea, lo que debería ser una «normalidad universitaria».

Tercera alternativa parcial: «Enfocar la formación global y pedagógicamente»

La formación no debiera ser fundamentalmente defensiva o para la supervivencia, sino un cauce central para el propio desarrollo profesional y personal. Puede englobar conocimientos y alternativas orientados a un cambio más profundo, directamente autoformativo. Por ello proponemos la reflexión pedagógica para enriquecer la formación del científico y así promover un investigador más crítico y consciente del sistema de evaluación y de sus implicaciones educativas. Nos explicamos. De entrada, no se trata de centrar la reflexión en uno mismo —el propio currículum vitae, la promoción, los méritos, etc.—, sino de desidentificarla de nosotros para reidentificarla en el sistema formativo del que el investigador, los compañeros de equipo y sus estudiantes forman parte. De hecho, existe una re-

lación directa entre lo que desde la investigación se hace y se promueve y en la enseñanza para la formación del profesorado, de modo especial en los posgrados de orientación investigadora. En efecto, un riesgo real ajustado a fenómeno es la extensión del sesgo asociado al sistema de evaluación de la productividad científica al sistema formativo. Para rescatar lo mejor de este sistema sin incurrir en sus debilidades, el camino más directo es el enriquecimiento de la formación del científico que, con un enfoque pedagógico, podría apoyarse en cuatro núcleos: el propio sistema de evaluación de la calidad científica, el concepto de ciencia, el concepto de evaluación y las implicaciones de todo lo anterior en la formación didáctica del investigador, que abarca su propio conocimiento, la comunicación didáctica y, en su caso, el conocimiento y formación de sus estudiantes.

Cuarta alternativa parcial: «Profundizar y compartir un concepto enriquecido de ciencia»

Para promover todo lo anterior es imprescindible profundizar en la concepción que el científico tiene de lo que se entiende y pretende la ciencia. Es un hecho que la ciencia depende del científico, que es un efecto de su formación, de su trabajo y de las circunstancias, como la luminosidad depende de la fuente y de los objetos en que incide. A partir de aquí, la ciencia se puede percibir lineal y dualmente (con frecuencia con una fidelidad condicionante, y por ello mal entendida o mal interpretada de las preconcepciones asimilables a la propia disciplina de referencia, a su vez comprendida dualmente), o bien con una mirada a la vez rigurosa, amplia y abierta a la complejidad. De ambas posibilidades polares, una comprensión compleja de la ciencia, su naturaleza y su finalidad es consecuencia de una razón universitaria educada que, además, por ser más compleja no se opone en absoluto a la dual, porque la engloba, como el producto a la adición o como Einstein a Newton. Una concepción así suele resultar relativamente independiente de la expectativa y comportamiento de las agencias de evaluación y acreditación. Para esta ampliación de la comprensión de la ciencia puede resultar especialmente útil el desarrollo alcanzado por la epistemología de las Ciencias Sociales, y en particular por la Pedagogía, que adoptamos como referencia. Así, antes que la mirada fija en tradiciones metodológicas determinadas y en los medios de impacto, una mirada amplia de la ciencia debiera al mismo tiempo valorar, ser tan exigente y admitir contribuciones cuantitativas, cualitativas, críticas, creativas, ensayísticas, reflexivas, hermenéuticas, utópicas, complejas, etc. La condición común podría ser el rigor constructivo y la generación de

conocimiento para la formación personal y la mejora social. Es importante, a nuestro juicio, valorar el conocimiento, y no sólo una forma (dominante o marginal) de entender el conocimiento.

Y para ello puede ser conveniente admitir la dialéctica entre la investigación de campo y la deducción, entre la investigación basada en datos y en indagación, entre la revisión de literatura reciente y los descubrimientos bibliográficos no convencionales, entre la clarificación y la pregunta, entre las conclusiones deducidas de los resultados empíricos, reflexivos y la acción transformadora, y no sólo del entorno, sino propia y en profundidad. Al fin y al cabo, la ciencia es un efecto de la subjetividad científica, que en un segundo momento genera y organiza conocimiento objetivo, y por lo que respecta a la naturaleza del conocimiento científico todo él es dudoso, aproximativo, inacabado, falible, provisional e histórico. Es más, la investigación empírica sin indagación es como las vigas sin traviesas, y la ciencia sin conciencia es como una edificación sin plano. En conclusión, esto es lo que proponemos: ciencia con y para la conciencia, no al revés, porque sólo ese vector puede garantizar evolución científica en función del conocimiento, y que ese conocimiento pueda desembocar en mejoras personales y sociales más allá de los progresos y de los desarrollos.

Quinta alternativa parcial: «Profundizar y compartir un concepto enriquecido de evaluación»

Normalmente, los profesores universitarios identifican evaluación con heteroevaluación nomotética, final y normalmente centrada en lo negativo. Hace décadas, la Pedagogía resolvió para su propia investigación no sólo la dialéctica cuantitativo-cualitativo (Dilthey), sino la dualidad nomotético-idiográfico (Hildebrand), y lo ha hecho a través de su evolución a la complejidad, que si es real es dialéctica y engloba las soluciones parciales y más completas a la vez. La actual cultura de la evaluación se articula en un concepto de evaluación nomotética (basada en datos objetivos, índices, comparaciones, rankings, etc.) (de la Herrán, 2011). Desde una perspectiva compleja de la Pedagogía y la Didáctica, ésta es parcial y sesgada, porque no es capaz de percibir la singularidad y sus características. De momento, el actual sistema impide comprender y valorar empática, contextualizada y relativamente las contribuciones, los medios y las personas. Por tanto, es completable desde enfoques y otras clases de evaluación complementarios. En efecto, desde la perspectiva de su referente, en Pedagogía se habla de evaluación «contextuada», «idiográfica» o «comprensiva» (Stake, 2010). Así pues, un enfoque más completo pu-

diera radicar en un cambio en el concepto de evaluación subyacente —comprendido como sillar estructural de la cultura de la evaluación en que estamos— hacia otras percepciones más próximas a la complejidad enriquecida con los principios de la evaluación cualitativa, mediante una formación pedagógica acorde. Y puesto que de evaluación se trata, quizá desde la Didáctica se puedan transferir avances en forma de líneas de intervención. Para el ámbito personal, Stobart (2010), catedrático de Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, propone, en un sentido afín al de Stake (2010), recuperar la evaluación desde una mayor responsabilidad, incorporando para ello una serie de medidas pedagógicas: 1) limitar las ambiciones de la evaluación centrada en el rendimiento, 2) interpretar los datos con precisión o con cautela, 3) reconocer el contexto como condicionante interpretativo, 4) reconocer la importancia de la interacción, y 5) crear una evolución sostenible.

Sexta alternativa parcial: «Mejorar y desempeñar la práctica de algunos evaluadores externos»

Algunas soluciones parciales a las críticas a las malas prácticas de evaluadores externos pueden radicar en problemas de naturaleza formativa y organizativa. Siendo así, todo aquel impulso que pueda favorecer un mejor desarrollo profesional —y por ende formativo— pudiera señalar el sentido de algunas alternativas viables orientadas a prevenir la eventual mala praxis evaluativa desde este colectivo, para que la publicación o no de un trabajo dependa, en la mayor medida posible, del artículo mismo:

- Incrementar el número de evaluadores por artículo, para que la evaluación sea más válida.
- Disponer, por parte de las revistas, de un mayor número de evaluadores especializados. Esta posibilidad suele solucionarse a través de la gestión del coordinador/a de los monográficos, que puede facilitar esos especialistas. Sin embargo, tal solución puede invitar a la endogamia. Por tanto, la alternativa parcial que proponemos es que un organismo independiente —un consorcio de revistas de impacto— tuviese un gran banco de suficientes evaluadores de todas las especialidades y especificidades posibles, de donde se extrajeran por sorteo, o por algún otro procedimiento aleatorio.
- Clasificar a los evaluadores, no sólo por su pertinencia en cuanto a líneas de investigación, sino en cuanto a su enfoque (dual o complejo), su orientación científica o su modo de entender la ciencia.

- Generar una cultura de la humildad, en el sentido de que cada evaluador pueda declararse no idóneo para evaluar un trabajo, para no hacerlo de un modo precipitado, aproximado o inválido. Las razones básicas pudieran ser las siguientes: la primera radicaría en la no disposición de una formación suficientemente adecuada. La segunda apuntaría a la imposibilidad de dejarse influir por prejuicios o predisposiciones. Por ejemplo, un evaluador positivista que desconozca en profundidad metodologías cualitativas o que no participe de su cientificidad puede no ser idóneo para valorarla, o al contrario. O, por ejemplo, un evaluador apegado al esquematismo empirista —cuantitativo o cualitativo— puede no ser idóneo para evaluar una contribución reflexiva. La tercera haría referencia a la ausencia de disposición constructiva para tender a ayudar y orientar didácticamente al investigador que presenta el trabajo, o la tendencia a evaluar su contribución negativamente por la causa interna, externa o las presiones que sean. Mención aparte merecen el grupo de los evaluadores resentidos; o sea, aquellos a los que el sistema ha rechazado reiteradamente sus trabajos y ahora le pide que evalúe los de otros. Si no son capaces de abstraerse y superar su situación de descontento de fondo, harán mal su trabajo y perjudicarán a otros colegas, añadiendo más sal a las irritaciones. Una solución razonable a este problema concreto podría ser favorecer la toma de conciencia de este hecho posible, enfatizando en su deber de proceder con la mayor objetividad.

El conjunto de estas soluciones podría agruparse dentro del constructo «formación o madurez científica», que va mucho más allá de la condición de «experto» que desde una determinada función se le atribuye. Estamos apuntando a una posible función pedagógica u orientadora, asimilable al de un hipotético «didacta de la investigación científica».

Séptima alternativa parcial: «Profesionalizar o incentivar a directores de revistas, secretarios y evaluadores externos»

Aréchaga (2009) repara en el hecho de que los directores de revistas científicas se vuelcan en un trabajo arduo sin apenas réditos curriculares y menos económicos. Lo mismo cabría decir de los evaluadores externos, lo cual, para nosotros, es una contradicción. Una propuesta de solución asociada a este problema puede ser precisamente el reconocimiento curricular y económico de directores/as, secretarios/as y evaluadores externos

de revistas científicas, por parte de un consorcio de revistas científicas que estimularan su trabajo desde un trabajo por objetivos ajustado a la realidad de su disciplina, historia, contexto y estatus. Estos objetivos podrían referirse a una mejora de la calidad real de los contenidos de la publicación hacia una mayor complejidad, apertura, flexibilidad e impacto.

Octava alternativa parcial: «Paliar o evitar los tratos de favor desde revistas y autores»

El trato de favor de una revista de impacto es un hecho que puede darse en varios grados, a pocos escapa y del todo comprensible. El problema —insistimos— radica en el propio sistema y en sus limitaciones y contradicciones. El caso más frecuente es el de un autor con influencia sobre alguien interno a la gestión de una revista, por ser conocido (cercaño a personas, cercano a la revista, comprendido, amigo) o reconocido (objetiva y científicamente). Pongámonos en el segundo caso, incluso contemplando la posibilidad de que no haya habido llamada de teléfono. Si a este autor reconocido se le atribuye voz, es seguro que su contribución va a generar ecos (citas, referencias...). Y eso es algo vital para el mantenimiento de una revista altamente indexada, porque se parte de la base inducida de que cuantos más ecos, mayor calidad. Siendo así, habrá una tendencia sutil o descarada a publicarle. Luego está el condicionamiento de algunos miedosos que pueden pensar que mañana o pasado mañana alguno de estos divos puede tener en sus manos un artículo nuestro, una solicitud de sexenio o una acreditación.

Todo ello podría explicar por qué en algunas ocasiones nos encontremos trabajos flojísimos de *autores-vedette* en excelentes revistas, y también por qué es posible encontrar contribuciones impropias o excesivas de afines, de estrechos colaboradores, de protegidos y de alevines de aquellos autores intersubjetivamente relevantes. También puede explicar parcialmente por qué se generan y se mantienen tantos y tan mediocres corros invisibles o descarados de investigadores (de la Herrán, 2005), que consiguen crear costra sobre la piel de la ciencia que tratan, desde prácticos y eficaces círculos de citas.

Estas prácticas, que dependiendo de las revistas y sus gestores son inexistentes, esporádicas o frecuentes, podría paliarse mediante un compromiso expreso de los autores y gestores en respetar el procedimiento de contacto de los evaluadores externos, así como en invalidar el procedimiento para aquellos artículos y autores que incurran en irregularidades. Podría corregirse asignando al azar, y de modo que se ciegue totalmente,

la pareja de evaluadores desde un staff común perteneciente a un consorcio estatal de revistas de alto impacto. Por otro lado, es imprescindible que la participación de directivos, miembros del consejo de redacción o de evaluadores externos en tratos de favor o en manipulaciones de los criterios clave para alterar los índices de impacto sea sancionable de acuerdo con una deontología profesional concreta, clara, compartida y generalmente aplicada. Respecto a la formación de corros y círculos de citas, podría corregirse si no se publicase el factor de impacto de los medios en donde se detectase la primera irregularidad clara y científicamente no justificable. Quizá todo ello pudiera contribuir a potenciar paulatinamente el prestigio científico a escala estatal, nacional o local, y, lo que es más importante, reducir el grado de toxicidad y de artificiosidad del conocimiento científico que se identifica con las ciencias. De este modo, se favorecería un flujo de conocimiento científico mucho más saludable y desde luego ecuánime, justo o simplemente científico.

Novena alternativa parcial: «Evitar el aprovechamiento de los demás»

Una de las anteriores críticas hacía referencia precisamente a este resto de lo peor de la vieja academia, comprendida como práctica quizá no muy extendida pero sí común a las Ciencias Naturales, a las Ciencias Sociales y a las Artes y Humanidades. A saber, el aprovechamiento de otros (doctorandos destacados, miembros del propio equipo de investigación, etc.) para realizar publicaciones conjuntas. Esta práctica tiene dos lecturas. Una, la ecuánime: firmamos los dos o los tres y así publicamos el doble o el triple. Y otra, la asimétrica: lo haces tú y firmamos juntos porque te conviene. Dejando de lado que la gran mayoría de publicaciones conjuntas son honestas y que no toda publicación con un doctorando o con un miembro del propio equipo de investigación es deshonestas —porque puede incluir al menos una participación paritaria—, una alternativa parcial que proponemos a este fenómeno pasaría por la declaración expresa, de todos y cada uno de los coautores, de que todos han participado en la investigación y en la redacción del artículo de un modo paritario.

Décima alternativa parcial: «Diversificar rutas»

Permitir a científicos de reconocida trayectoria científica y prestigio internacional o con un alto nivel de acreditación nacional —catedráticos,

profesores titulares de universidad u otros docentes reconocidos o premiados por su trayectoria investigadora— que puedan publicar en algunas revistas bien indexadas (no JCR, no SSCI, no AHCI, no SCOPUS, etc.) sin pasar por evaluación por pares podría favorecer la relevancia de las publicaciones.

CONCLUSIONES

Un antiguo dicho tibetano —según Foriani—, después popularizado, expresa que: «Hecha la ley, hecha la trampa». Para esto también es útil la creatividad, lo que subraya que a veces la creatividad no es positiva a priori. Lo importante es la madurez profesional, la conciencia de que nuestras acciones no terminan en nosotros mismos y de que los intereses egocéntricos (personales o colectivos) generan comportamientos inmaduros y efectos indeseables en aquello que de nosotros depende. Un cambio evolutivo del sistema de evaluación de la productividad científica es posible si se asienta sobre el conocimiento, la formación y la voluntad creativa de imaginar y anhelar algo mejor y más coherente con lo que hacemos. De otro modo, es posible que a la ciencia, a la universidad, al conocimiento o a la propia sociedad le acabe pasando lo que a la «culebra democrática» de la siguiente historia:

Una culebra de campo reptaba feliz por un cerro. Un día, la cola le dijo a la cabeza: «Cabeza, siempre voy detrás... No me parece justo». La cabeza lo pensó desde su sistema de referencia y le dijo: «Creo que tienes razón, lo que dices me parece lógico». Inmediatamente, la cola se colocó delante y la cabeza detrás, y el animal empezó a reptar al revés. Experimentaba una nueva sensación. Poco a poco, se acomodó y llegó a habituarse, con lo que solía acelerar la velocidad de la marcha. Pero como la cola no tenía ojos, un día se cayó por el peñasco y se mató, y el resto de la culebra con ella.

Cómo mejorar la enseñanza desde la evaluación

17

JOAQUÍN PAREDES LABRA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se identifican dos grandes formas de analizar el papel de la evaluación de la relación pedagógica (RP): valorando la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma, o considerando la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y valorando entonces los efectos de tal consideración en la propia RP. Para ello se realiza una breve caracterización histórica de la RP (perspectivas clásica y humanista), para luego identificar el concepto de RP, situarlo en la enseñanza universitaria y analizar su estructura, los métodos e instrumentos utilizados para tal evaluación y los principales interrogantes que surgen con una perspectiva biográfico-narrativa.

OBJETIVOS

- Identificar elementos que forman parte de la RP y la enseñanza en la universidad.
- Ofrecer pautas de análisis de la propia práctica de la relación pedagógica.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. ALGUNOS SIGNIFICADOS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y SU EVALUACIÓN

Con el cambio de siglo han aparecido nuevas consideraciones sobre el sujeto pedagógico y la RP, lo que en la universidad española emerge con fuerza a partir de la adopción del espacio europeo de educación superior. Al hablar de la relación pedagógica (RP), nos referimos a lo que ocurre en las aulas entre profesores y estudiantes, lo cual me parece que es el sentido original de la profesión docente: estar con los jóvenes y poder orientarles (Contreras, 2005).

En este capítulo se va a prestar atención no tanto a las formas de evaluar la actividad privilegiada del alumno (analizadas en otras partes de esta obra) cuanto a valorar el tránsito de una RP que denominaremos clásica hacia otra más humanista y compleja. Caracterizando tales relaciones, nos parece que aparece otro tipo de profesor, otro tipo de estudiante y nuevas posibilidades tanto para la ciencia que enseñamos en las aulas universitarias como para la forma en que lo hacemos.

Si buscamos referencias del estudio de la RP, podremos encontrarlas en lo que se denominaba acto didáctico (que en mi memoria es la tríada

de Titone y otros psicolingüistas desde los años 60) y luego lo que se llamó comunicación eficaz en el aula (a partir de un análisis de la interacción didáctica que nos enseñaban Postic, Flanders o De Landsheere). Recientemente, y desde la etnografía lingüística y la investigación sociocultural, Mercer (2011) hace una propuesta de análisis de la comunicación en el aula que me recuerda bastante los intentos citados: qué necesitamos comprender del diálogo en el aula; qué tipo de diálogo es el que mejor ayuda a la enseñanza —una idea, la de ayuda, donde Barba, 2003, agrupa desafiante a Rousseau, la escuela nueva, las escuelas de Hamburgo y Summerhill, Lapassade y Lobrot, la pedagogía antiautoritaria e Illich)—; qué solución aporta lo colaborativo al aprendizaje, y cómo utilizar la investigación para promover el cambio educativo. Así de explícito se muestra un docente al hablar de este tipo de relación (Hernández, Hermosilla y Fernández, 2006):

«Es el maestro que lleva al niño de excursión (recordar a *Juani-to*) y fluidamente va éste preguntando lo oportuno; el maestro guía la inteligencia infantil, que crece admirada con el saber del maestro. Es el sabio o ingeniero de Julio Verne que va enseñando Geografía o lo que sea a ese adolescente (siempre varones, no niñas...) que se pega a él como una lapa. Maestro y niño muy educados, higienistas y respetuosos. El diálogo es guía y el alumno será fotocopia del maestro Giner de los Ríos. Un diálogo de razón sin perturbaciones en el que existe una condición previa: el niño ya es material prefabricado y no es un zarrapastroso; como mínimo es hijo del capitán Grant.»

Sustituyendo las referencias infantiles, ya pensando en la universidad, aparece el discípulo.

Digamos que, desde la perspectiva de Foucault (2009), las relaciones de comunicación, como otras relaciones sociales, siempre son relaciones de poder y, por tanto, el concepto habermasiano de comunicación ideal (Habermas, 1987) —que exige de relaciones simétricas— no es posible. Si admitimos que las relaciones de comunicación son relaciones de poder, habría que decir, recordando a Gramsci (1977), que toda relación de hegemonía es una RP. A veces liberar, en el fondo, es disciplinar, como ya había planteado Carlos Lerena (1983). Esta constatación es desalentadora para todos los que enseñamos.

La aproximación a la RP desde el acto didáctico ha sido sintetizada con vocación integradora por algunos colegas del campo de las TIC para explicar la ubicación de éstas en la RP que las incluye (figura 17.1).

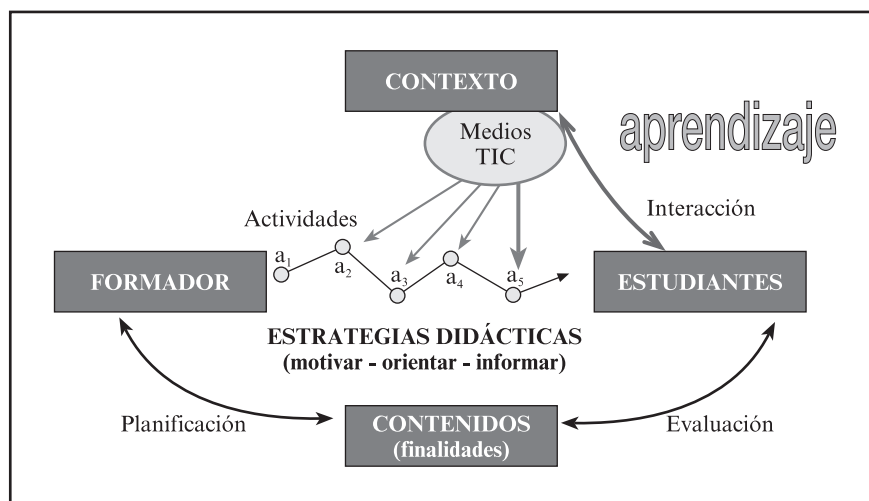


Figura 17.1.—Las estrategias de enseñanza en el marco del acto didáctico (Pere Marquès, s.f.).

Nada pueden los dispositivos cuando lo que está en juego es la relación pedagógica. Esto es lo que parecen decir incluso quienes con más fuerza han apoyado su integración, por ejemplo en la docencia universitaria (Hanna, 2002: 60-61):

«En el aula, el docente proporciona un contexto y una estructura para el aprendizaje, pero también investiga y aprende con los estudiantes. El profesor no es la fuente primaria de toda la información relevante para el curso, ni siquiera quien interpreta o integra. Ése es el papel del estudiante. El del docente es el de facilitar el desarrollo de las actitudes adecuadas frente al aprendizaje, orientar, guiar y mediar entre las actividades e intereses que emerjan en el aula, dentro de la estructura general de los contenidos del curso».

Pere Marquès, autor de la figura 17.1, analiza los cuatro elementos básicos del acto didáctico: docente, discente, contenidos y contexto.

- Como se indica, el profesor planifica determinadas actividades para los estudiantes en el marco de una estrategia didáctica que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Al final del proceso se evaluará a los estudiantes, para ver en qué medida se han logrado. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades adaptadas a los estudiantes, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Las estrategias de

terminan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

- En el segundo elemento, los estudiantes, este autor indica que pretenden realizar determinados aprendizajes a partir de las indicaciones del profesor, mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance.
- El tercer elemento, los contenidos básicos de aprendizaje, conocimientos teóricos y prácticos, es exponente de la cultura contemporánea y necesario para desarrollar plenamente los fines de la escuela contemporánea.
- El cuarto componente es el contexto en el que se realiza el acto didáctico con más o menos medios, y determinadas restricciones (tiempo, espacio), siendo un escenario que tiene una gran influencia en el aprendizaje y en la transferencia del mismo.

Van Manen (1998: 86-91) ha enriquecido este análisis de Pere Marqués de la RP, caracterizando esta relación como:

- Tripolar.
- Limitada temporalmente al curso académico y principalmente al espacio escolar.
- Con unas reglas tácitas.
- Bidireccional (búsqueda de aprendizaje y crecimiento del estudiante vs. disposición a aprender) y no coercitiva.
- Donde los participantes viven sus roles y lo que representan como algo inherente, una «cualidad personal» del docente en el sentido de que este docente la hace propia (Van Manen se refiere a la materia y su contexto), y una realidad personal para cada estudiante.

Lógicamente, hay otras ideas en torno a lo que ocurre en las aulas entre profesores y estudiantes, ideas todas ellas de una dimensión más humana de lo educativo, también en la universidad. Por ejemplo, se ha señalado que las ideas imperantes de pedagogía de ayuda han sido sobrepasadas por otras tales como el maternaje (Martínez Bonafé en Herrán y Paredes, 2008), la pedagogía personalista-humanista-del amor y la comunidad (Buber, Freire y Mounier), la del cuidado (Hernández, Hermosilla y Fernández, 2006; Vázquez y Escámez, 2010), el análisis de pedagogías visibles e invisibles (Bernstein, 1993) y la pedagogía biográfico-narrativa, donde se aprende en la interacción reflexiva con los otros a partir de las propias trayectorias (Hernández, 2011a). Se pretende ir más allá, introduciendo una dimensión humana a lo educativo (que cuando se rutiniza se cosifica).

2. EVALUAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Posiblemente, al evaluar estamos haciendo una evaluación de la relación pedagógica, aunque en muchas ocasiones no lo sabemos. A mi juicio, evaluar la RP es valorar la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma.

Además, los contextos de enseñanza —siguiendo la tradición al describir la relación pedagógica—, además de centrarse en el aprendiz y el conocimiento, han de estar centrados en la evaluación. Las razones son variadas (Hernández y Sancho, 1993):

- Lo que se evalúa ha de ser coherente con las metas del aprendizaje (vector tradicional de la evaluación, que adquiere nuevo sentido en los proyectos de formación). Es otra epistemología para otro conocimiento o materia de la relación pedagógica.
- La evaluación tiene un componente sancionador. Paralelamente, la evaluación implica, entre otras muchas cosas, una búsqueda de información sobre los resultados y procesos del aprendizaje. Pero, en ocasiones, esta información resulta sólo útil al sistema cuando la calificación producto de la evaluación se transforma en datos que aportan baremos de rendimiento. Los efectos de las sanciones de la evaluación en el futuro de las personas son claves, por lo que su importancia en la autoimagen también. Es otra forma de considerar al estudiante en la relación pedagógica, como también lo es que:
 - La evaluación debe ser, principalmente, una evaluación formativa, que proporcione oportunidades para la retroalimentación (hacer visible el pensamiento del alumnado para él mismo, sus iguales y sus profesores) y la revisión. Puede servir para modificar y refinar la forma de pensar. Es otra forma de considerar al estudiante en la relación pedagógica.
 - La evaluación puede ayudar al profesorado a darse cuenta de la necesidad de repensar sus prácticas de enseñanza. Se convierte en un espejo donde poder reflejar los nudos problemáticos del propio proceso para poder ser replanteados o desarrollados nuevamente, explorando nuevos caminos. Pensar en la RP supone reconstruir radicalmente la forma de plantear los procesos de enseñanza, prestando atención a la manera de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Ello implica investigar sobre la práctica para poder cambiar los modelos de muchos docentes, familias y estudiantes sobre lo que significa un aprendizaje efectivo. Esto,

lógicamente, va a tener consecuencias en la manera que el profesor encara la relación pedagógica.

Entre los aspectos a tener en cuenta al evaluar, se encuentran:

- Lo que el grupo y su relación produce al indagar, en forma de saberes reconstruidos, cómo los integramos y los manejamos.
- La naturaleza de la relación. El diagnóstico de la salud de nuestras relaciones en la escuela. El bienestar de las personas en la relación pedagógica.
- Una enseñanza más abierta a lo subjetivo y otras epistemologías.
- La narrativa construida por el grupo.
- La creación de nuevos entornos para una RP diferente: el espacio, el tiempo, las temáticas y otros pretextos que nos permiten vivir relaciones pedagógicas.
- El impacto de la acción del grupo en la comunidad.

Para estos propósitos debemos pensar algunas herramientas de evaluación que no están en el catálogo habitual, como discusiones examinando nuestras experiencias, y desde allí construirnos una nueva narrativa sobre nosotros en el mundo, con herramientas que muestran el proceso de aprendizaje y sirven de apoyo a la evaluación de los procesos y resultados del proceso de indagación, tales como herramientas que recogen una pluralidad de evidencias de nuestro camino aprendiendo y compartiendo; por ejemplo:

- Diarios y autobiografías (u otras técnicas que recogen un recorrido autobiográfico y sentimental del participante en el curso, preguntando de dónde partimos, qué vida llevamos, qué metáforas e imágenes mentales acuden a nosotros y nos ayudan a explicarnos, cómo reconstruimos de forma emotiva y dramatizada nuestra vida, qué temas nos preocupan en relación con nuestra vida y práctica profesional, cómo registramos sentimientos, cómo buscamos respuestas diversas a lo que nos pasa, cómo recuperamos territorios mediante psicogeografías, cómo adoptamos nuevos proyectos, cómo indagamos, somos y compartimos inquietudes, cómo generamos diálogo, cómo elaboramos proyectos...
- Registros visuales y audiovisuales, sin propósito aparente; no sólo los que acumulan qué pasa, sino los que resuenan en nuestra vida. Surgen de un encuentro con sensaciones, recuerdos, resonancias, donde lo visual y lo audiovisual tienen un papel esencial, con escenas observadas y tanteos interpretativos.

- Plataformas, portafolios (sean electrónicos o no), proyectos de trabajo, blogs, wikis y otros espacios que acumulan información TIC para el registro de nosotros mismos, nuestro quehacer y nuestro recorrido.
- Evaluaciones de docentes, incluido el portafolio de docente.
- Resolución de problemas profesionales en comunidades (autobiografiando, evaluando, escribiendo, contándonos, etc.).

La RP es, por sí sola y como concepto articulado, un analizador para evaluar y un objeto de análisis en sí mismo.

Propongo que para poder evaluar qué ocurre en la RP (entre y dentro) nos preguntemos por relaciones pedagógicas personales y contemporáneas que experimentemos como docentes, estudiantes o padres, y reescribamos la formulación de Van Manen (y otras) con nuevas preguntas evaluativas. Quizá no rompamos la tríada perfecta, pero al menos estaremos transitando caminos que abran nuestras mentes.

Hemos sabido que, con preguntas provenientes de un enfoque biográfico-narrativo que da la voz a los estudiantes, podemos realizar una evaluación previa de lo que ocurre con nuestros estudiantes, y de esta forma proponer un plan de trabajo. Quizá también podamos replantear la RP que queremos establecer.

Antes de abordar las preguntas, me parece útil pensar en algunas situaciones que no tienen que ver con relaciones pedagógicas comunes, sino con otras extraordinarias. Después de presentar estas situaciones, aparecen los interrogantes, aunque cabe pensar en la futilidad de preguntarnos por una realidad donde hay un salto entre actividades, relaciones y experiencias (Hernando, 2010a).

3. UN APUNTE AUTOBIOGRÁFICO

Para ayudarme en este recorrido, ha habido diferentes instancias que me han permitido repensar la RP y su evaluación. Lo que sigue intenta utilizar una práctica de la investigación mediante indagación autobiográfica (Hernández, 2008) para alumbrar algunos interrogantes.

Tengo que confesar que mi formación como pedagogo me hace deformar el tema, pues imagino la RP como una experiencia vital maravillosa, casi una sublimación cinematográfica.

Sin embargo, lo que sé de RP lo aprendí trabajando en un grupo de ocio y tiempo libre de la calle y los campamentos de verano, primero, y como formador de monitores y animadores después. Quizá he aprendido

algo después, en 20 años como profesor de universidad, buscando generar espacios nuevos, aunque tengo que confesar que no me siento tan satisfecho ni he encontrado algo tan redondo como los orígenes a los que me refería.

Llegué muy tarde a la experiencia del ocio y tiempo libre educativos (que hunde sus raíces en diversos pensamientos ya expuestos en Paredes, 2008a), y lo hice intelectualmente, por una especie de militancia social y política con el barrio, inducida, creo, en el instituto por mi profesora de Historia, por un trabajo sobre el barrio para Geografía, por el *fancine* que nos animó el profesor de Lengua a fabricar; por la Transición y por la participación política de un hermano mayor que traía a casa *Mundo obrero* y acudía a un Ateneo libertario... Llegué, creo, por un compromiso. Luego, casi sin tiempo de curtiarme como monitor —aunque fueron cuatro años, el cuerpo me pedía más—, me convertí en formador de todos ellos.

En el ámbito del ocio me encontré con personas con una enorme habilidad comunicativa con los chicos y chicas de todo tipo. No sé llamarlo de otra forma. Había alegría, emoción, fuerza, empatía, era casi eléctrico. Cuando pienso en este perfil de educadores, siempre recuerdo una escena de la película *Forja de hombres* (*Boys town*, 1938), relatando la experiencia de la creación de la «Ciudad de los muchachos» por el Padre Flanagan (Spencer Tracy, ganador del Oscar por esta interpretación). Mickey Rooney, empapado de la filosofía del lugar, va encontrando chicos con diversos problemas, y habla con ellos adoptando sus problemas; uno tartamudea, otro es cojo, otro tiene un tic, y él habla con cada uno de ellos. Puede que no guste la película, ni su mensaje, pero es una idea genial de representar la empatía. También había asertividad, la firmeza necesaria para hacer saber al otro que lo que estaba haciendo no es que fuera un desastre o malo, es que le hundía. Y el otro, niño, joven o adulto, se daba cuenta en esas conversaciones. Eran situaciones comunicativas que han calado muy profundamente en mi imaginario.

Siempre, particularmente en los años que intentaba formar a otros monitores de tiempo libre, intenté dar con la fórmula para conseguir comunicadores de grandísima calidad. De esa época son las técnicas comunicativas de dinámica de grupos, las habilidades sociales como técnicas que se aprenden o el análisis del lenguaje corporal. Lo que había, me parece, eran unas convicciones que se colaban en la comunicación, como plantea Van Manen. En la madurez he encontrado que tiene que ver con una acción deliberada, que observo por ejemplo en el vídeo de Fuhem sobre *Escuelas de segunda oportunidad* (Documentos TV, 2010). Es una

pedagogía que realiza un maridaje entre lo educativo, lo social y lo político (como han planteado con cierta frescura los movimientos de renovación pedagógica y Fernando Hernández, una posición ética y política en lo educativo).

En mi trabajo como monitor de ocio y tiempo libre intentábamos ver a los participantes, niños y jóvenes, como personas, tratarles como tales y construir juntos un espacio allí donde fuéramos o estuviéramos que nos resultara enriquecedor, aunque no hiciéramos nada, donde nos respetáramos y lo pasáramos bien.

En las actividades de ocio y tiempo libre, que tienen vocación educativa, el eje es la convivencia y la participación, aunque hay otros valores que se trabajan muy en consonancia con lo que reclaman los movimientos de renovación de la escuela: la solidaridad, el ecologismo, el vínculo con la comunidad, la paz...; luego, en estos programas y actividades de ocio y tiempo libre están los problemas de seguridad (del participante, su integridad física, su guarda y custodia, aunque se trabajen dentro de las propias actividades) y las situaciones organizativas (que se multiplican en un campamento o salida, como la limpieza, el mantenimiento, la comida, el sueño), que condicionan la diversión y el compartir. Además, hay que decir que puedes llegar a pasar dieciséis horas al día con los chavales, y que debes ser consciente durante ese tiempo de qué les pasa, aunque no haya una actividad como tal en ese momento.

Todo ello se puede convertir en normas, y se tienen que negociar con el grupo. Algunas son rápidamente asumidas, mientras que otras son un territorio de choque con el grupo. No hay gritos ni castigos, sino afecto y firmeza.

Luego están los pulsos de niños que están allí por circunstancias que no tienen que ver con un deseo de disfrutar una aventura (sea una tarde o una quincena).

Cuando yo era monitor de tiempo libre, el trabajo que hacíamos era con un grupo de participantes e íbamos por parejas. A mí siempre me tocaba hacer el papel de malo de la pareja de monitores, y siempre estaba recordando las normas... Es una renuncia madura que es muy duro realizar. El trabajo de malo se hace cuesta arriba cuando hay un compañero que tiene a los niños encima de él o ella, reclamando su atención, y a ti no te hacen ni caso. Creo que había cierto acuerdo sobre que alguien debía actuar moralizando y poniendo normas.

El trabajo de relación siempre lo evaluábamos, nunca había reproches.

Como formador, conocí el impulso de la idea de «contrato formativo», que provenía de la experiencia de formación de animadores juveniles en

Francia, donde la evaluación se convertía en un canal de recogida de impresiones de los participantes sobre la marcha del proceso y una vía para la mejora. El grupo generaba una visión y recibía devoluciones de su trabajo. Este toma y daca permitía profundizar en aspectos que se iban trabajando en la formación y servía para reformular compromisos del grupo con el proceso formativo.

Con estas situaciones y mi biografía, me atrevo a continuación a formular nuevas preguntas.

4. PREGUNTAS PARA EVALUAR EN OTRAS DIRECCIONES AL PROFESOR EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

- ¿Por qué la actividad docente es habitualmente tan solitaria? ¿Qué importancia tiene vivir en diversos mundos, a menudo desconectados?
- ¿Qué trabajo se desarrolla más allá de la acción cotidiana en el aula, es preactivo u ocurre con otros docentes? ¿Interesa la biografía de los propios estudiantes? ¿Interesan las interrupciones, incluso las disgresivas, a nuestro discurso en el aula? ¿Cambia entonces la RP?
- ¿Cómo ir más allá de un propósito de logros y su evaluación, o de las estrategias utilizadas para esos logros?
- ¿Cómo viven los profesores el conflicto entre ser *auctoritas*, tan importante para la RP, y ser un guía?
- ¿Puede estar condicionando la concepción metodológica de enseñanza de los profesores la RP que plantean? ¿En qué ayuda a los docentes ser conscientes de sus concepciones?
- ¿Qué hace o deja de hacer en el aula un profesor al que le indican que el estudiante siempre tiene la razón o al que piden limitarse a sus clases? ¿Qué no hace para que no parezca a los compañeros que ambiciona demostrar algo? ¿Son profesores condicionados por la política y cultura de su centro?
- ¿Cómo evaluar que los docentes son mediadores de la transformación personal y social de sus estudiantes?
- ¿Pueden participar otros miembros de la comunidad en la evaluación de la RP?
- ¿Qué aportan instrumentos como un portafolio? ¿Qué ocurre en un curso lleno de propósitos?

5. PREGUNTAS PARA EVALUAR EN OTRAS DIRECCIONES AL ESTUDIANTE EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

- ¿Cómo se ha sentido el estudiante?
- ¿Cómo ir más allá de la motivación de los estudiantes por aprender, al parecer el componente principal de la RP para muchos?
- ¿Tienen cabida el deseo y las expectativas?
- ¿Cómo abrir el análisis de lo que ocurre en la RP sin etiquetar a nuestros estudiantes?
- ¿Cuánto pesa el lenguaje corporal, las miradas o los silencios?
- ¿Hay una escisión en la vida de los estudiantes entre lo cotidiano y lo escolar?
- ¿Se establece un diálogo entre el saber propio de cada estudiante y el de los demás estudiantes?
- ¿Tiene cabida en la escuela lo que los estudiantes saben?
- ¿Qué pasa con algunas formas metodológicas, que descargan una enorme responsabilidad en lo que ocurre en esta relación a la acción de los estudiantes?
- ¿Qué ocurre con las TIC incluidas en la enseñanza, que están rompiendo lo bilateral y se orientan a lo multilateral?
- ¿Valoramos la adaptación de dinámicas y ritmos a las necesidades de nuestros estudiantes?
- ¿Qué aporta autoevaluar y coevaluar?
- ¿Comienzan los profesores hablando de ellos e invitándonos a continuación a hablar de nosotros, abriendo caminos (Hernández, 2011)? ¿Qué ocurre entonces? ¿Qué productos se generan? ¿Este ejercicio de expresividad ayuda a extender la idea de democracia?
- ¿Por qué mejora la RP cuando humanizamos la relación, cuando ponemos de nuestra parte, y no suele ocurrir casi nunca cuando simplemente introducimos nuevos medios?

6. PREGUNTAS PARA EVALUAR EN OTRAS DIRECCIONES LA MATERIA Y EL CONTEXTO EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

- ¿Se presenta el docente como especialista de su materia? ¿Qué papel tiene la interiorización de la materia como «su vida» en la generación de un contexto de aprendizaje? ¿Esta vivencia, que subraya Van Manen, no se acaba convirtiendo en una anteojera que inhibe otras perspectivas y lastra la propia RP?

- ¿Se permiten los profesores a sí mismos cuestionar sus propios conocimientos?
- ¿Qué le pasa a la RP cuando se intercambia la materia por un problema?
- ¿Qué pasa en la RP cuando los participantes no tienen una frontera tan marcada entre ellos y la materia es una incógnita, o algo fragmentado que ha de ser reconstruido?
- ¿Es posible, al hablar de una materia, ir más allá de su reducción a la razón y lo intelectual?
- ¿Ha podido alguna vez el docente, al pensar en el contexto de su materia, valorar su relación con otras, las artes o la vida cotidiana?
- ¿Dónde está la realidad cotidiana, la historia y los individuos en cada materia?
- ¿Es posible caracterizar la cultura más allá de un mero utilitarismo de una materia en la vida de un joven en sus próximos 30 años?
- ¿Es posible adoptar una epistemología contemporánea como forma de acercarse a las materias y su contexto y transformar así la propia RP? Los nuevos enfoques de cultura visual, los planteamientos biográficos y narrativos parecen responder que sí a esta pregunta.
- ¿En una RP yo siempre escucho y tú generalmente hablas? ¿Cuánto tiempo pasamos pensando en ser eficientes en nuestra comunicación? ¿Se invierte tiempo en la escucha y la relación de grupo? ¿Qué pasa con el diálogo interior o reflexión de quienes enseñan y de quienes aprenden?
- ¿Es posible reformular la RP considerando que hay un problema con el espacio y tiempo asignados, por ejemplo, en el *blended learning*?
- ¿Qué dice cómo organizamos las aulas y cómo nos situamos en esos espacios?
- ¿Qué encaje tiene en la RP el marco legal?
- ¿Qué reglas tácitas (Van Manen, 1998; Bernstein, 1993) deben ser aprendidas en nuestra clase para que funcione todo lo que tú me propones como profesor? ¿Qué rutinas, rituales, metáforas y cotidianidad circulan en nuestras aulas y centros?

CONCLUSIONES

Un mero profesor sancionador es una caricatura triste de lo que supone abordar la evaluación de una enseñanza que dé cabida a relaciones pedagógicas ricas. La RP se torna exigente y problemática.

La exigencia que hemos constatado es que la tarea de evaluar la relación pedagógica es enorme, porque no se trata tan sólo de reconstruir la evaluación, sino todo nuestro rol docente.

Otros problemas son, por una parte, conciliar una forma humanista de entender la enseñanza con una evaluación sancionadora; y por otra parte, una enseñanza basada en competencias con una perspectiva más holística de evaluación. Hablamos quizá de problemas de menos envergadura, toda vez que simplificamos algún aspecto de la RP para poder abordar algún aspecto del proceso de enseñanza emprendido.

Un caso especial que debe ser considerado es cómo reconstruir la RP en una enseñanza mixta, mezclada o de *blended learning* que propician las TIC, y el tipo de dispositivo evaluativo que cabe asumir.

Existen soluciones a todos estos problemas. Como en todas las innovaciones, hay caminos intermedios: comunidades de aprendizaje en los centros universitarios, propuestas de trabajo en el aula y su evaluación de transición de modelos técnicos a modelos holísticos, *blended learning* basado en rúbricas..., caminos todos ellos que deben ser explorados por docentes y estudiantes en aras de una RP más rica. Incluso puede que haya un camino nuevo, redefiniendo las competencias, pues si una RP rica favorece que un estudiante pueda conocer sus propios logros, sea capaz de autoevaluar su trabajo y descubrirse trabajando para mejorar en esa dirección, quizá estamos ayudando a las personas a tener criterio propio, lo que no deja de ser una competencia de primer orden.

En algún momento se podría haber planteado algo infinitamente más sencillo: que los estudiantes ya sabían a qué iban a la universidad, que para qué dar tantas vueltas a algo que ocurría con gente madura. Precisamente estas vueltas tienen que ver con generar más preguntas que respuestas, pues lo que hemos intentado abrir, en definitiva, son incertidumbres a situaciones únicas, algo que no conviene olvidar cuando se trabaja con personas.

PARTE QUINTA

**Cambios en la investigación
universitaria**

Cómo investigar sobre el cambio pedagógico en la universidad. Tópicos y tendencias

18

JOAQUÍN PAREDES

INTRODUCCIÓN

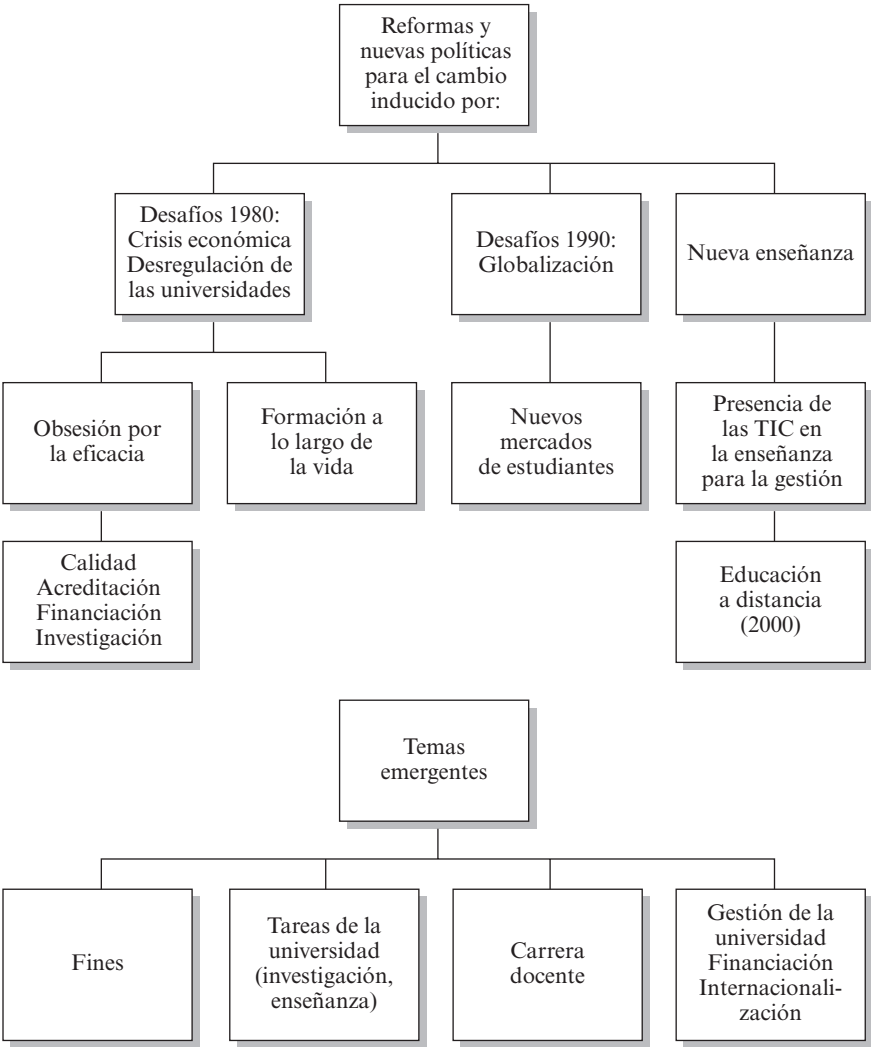
Vivimos, al menos en Europa, un tiempo ilusionante para la transformación de la enseñanza universitaria, toda vez que se ha abierto una oportunidad para el cambio derivada de una exigencia social, o eso parece.

El cambio pedido tiene razones que no tienen que ver con la enseñanza, a la postre un medio, sino con los efectos del ser universitario en la sociedad contemporánea. Por tanto, comprender las bases del cambio y los espacios para hacerlo quizá nos alumbre para entender qué tipo de universidad y de enseñanza se quiere. Veremos que el cambio se postula como resultado de una decisión técnica y cosificante de los universitarios, cuando la enseñanza más productiva se genera a partir de un trabajo colegiado. Conciliar resultados y procesos ha estado en la base de los tópicos y tendencias de investigación sobre enseñanza universitaria y cambio de los últimos 25 años.

OBJETIVOS

- Valorar la evolución de los procesos de reforma y cambio en la universidad durante los últimos veinte años.
- Identificar los temas que han venido preocupando en la investigación sobre el cambio pedagógico en la universidad en ese período.
- Proponer algunos espacios nuevos de investigación sobre el cambio.

DIAGRAMA DEL CAPÍTULO



1. LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD ESTÁN PREOCUPADAS POR EL CAMBIO Y SE INTERPELAN

Las universidades son instituciones de enorme importancia en la articulación de la sociedad contemporánea. Históricamente, alzaron un grito por su independencia y la del pensamiento. Se convirtieron en la cima del

conocimiento y el espacio privilegiado para la solución de los problemas sociales y, con la aceleración de la sociedad del siglo XX, parecían —al menos en América— una fábrica de sueños, contribuyendo a la generación de la técnica y el pensamiento más sofisticados.

Muchas universidades han articulado su conexión con el empresariado y la sociedad civil a través de los consejos sociales, donde adoptan medidas y hacen esfuerzos para que la sociedad esté presente en diversos ámbitos de la acción universitaria.

Por su parte, los poderes públicos (responsables del papel de las universidades en buena parte de los países occidentales, incluso en Estados Unidos, a tenor del apoyo económico del gobierno a estas instituciones), y las mismas universidades (sus académicos, sus responsables) vienen manifestando de un tiempo a esta parte la necesidad de una reorientación de sus fines y papel.

Sociedad, poderes públicos y universidades son conscientes de un contexto amenazante, y todos están esperando la respuesta de estas instituciones. En Europa, esta preocupación se ha concretado en diversos informes promovidos por los actores antes señalados, muchos de ellos deudores del llamado *Informe Dearing* (Comité Nacional, 1997). De resultados de estos informes se generaron algunas regulaciones y programas.

En el informe citado se manifestaba que la enseñanza superior (la de Reino Unido) debería:

- Estimular y proporcionar la necesaria capacitación a todos los estudiantes.
- Mantener la calidad de las titulaciones, asegurando ésta para cubrir las necesidades de los estudiantes y para mantener un nivel alto que permita seguir ocupando un lugar de cabeza en el mundo.
- Apoyar y exigir una investigación equiparable a la más avanzada del mundo, poniendo sus resultados a disposición del desarrollo nacional.
- Dar apoyo a las regiones y municipios a un nivel comparable con el de otras naciones de su entorno.
- Mantener y estimular una corriente de pensamiento que cuestione las ideas existentes, buscando alternativas.
- Ser parte de la conciencia democrática de una sociedad basada en el respeto a los derechos individuales y en el respeto del individuo para el conjunto social.
- Ser transparente en su gestión, buscando continuamente la mejora de su rendimiento.

Con estas ideas parece prenderse la mecha del cambio pedagógico, pero lo que se prendía era el cambio en la gestión, como luego se dirá.

El *Informe Dearing* tuvo enorme repercusión. Muchas de sus ideas han sido objeto de análisis desde entonces, sabiendo o ignorando su procedencia: el sentido profesionalizante a lo largo de la formación y la vida de los universitarios, las ideas de calidad y eficacia, la revisión de los cometidos básicos de la universidad vinculados con la mejora de la producción y la innovación de todo orden...

Otras temáticas no interesan en Estados Unidos, pues no han tenido presencia en sus trabajos de investigación. Estas temáticas, recogidas en las primeras 28 recomendaciones del informe citado, tienen que ver con una perspectiva de formación a lo largo de la vida, vinculación del mundo de la empresa y la universidad, seguimiento de los estudiantes en su vida laboral y papel de las Agencias de Calidad, impacto de la investigación de financiación patrocinada, patronazgo de las artes y las humanidades por los poderes públicos, o papel generalizado de las TIC en la enseñanza.

Y todo se dejaba caer sobre la acción de los docentes, que está referida básicamente a la enseñanza y la investigación, y sobre la autonomía de las instituciones universitarias.

Quizá por ello, otra interpretación de la orientación de las políticas para la educación superior que se ha producido en este cuarto de siglo es que se aprovechó una situación de crisis para ajustar cuentas con lo público, siendo la universidad un buque insignia en muchos países occidentales, donde se le pedía un funcionamiento que su personal y estructuras no podían ofrecer en ese momento y que ha supuesto un cambio traumático, cuyos efectos están por ser analizados para la salud y el futuro de las universidades, pues, como ya pronosticaba el *Informe Dearing*, podría ocurrir que la financiación que favorece a la investigación desvíe la atención del profesorado en perjuicio de la enseñanza.

Se trata de una aplicación de políticas, desde una perspectiva dogmática neoliberal, sobre la reducción drástica del papel de lo público, perspectiva que encarnan el presidente Reagan en Estados Unidos y la primera ministra Thatcher en el Reino Unido, donde las decisiones, de corte ideológico, pueden acabar dando la razón a los reformadores: lo público no funciona y debe ser privatizado para salir de su estado. Ejemplos de políticas similares practicadas en los mismos países tuvieron efectos catastróficos en los servicios públicos, como pasó con los ferrocarriles, que hubieron de ser reformados algunos años más tarde.

Volvamos al arranque de este período. Como ya ha retratado Castells (2002), con gran aporte de datos empíricos y un marco de análisis nuevo para explicar la revolución TIC que hemos vivido, en ese momento (me-

diados de la década de los ochenta) se encara el final de una importante crisis económica (la de los ochenta), donde faltan recursos públicos, aparecen TIC para interconectar diversos mercados, la economía sufre transformaciones orientadas a la mundialización, se exige el adelgazamiento del Estado y se pide eficacia y competitividad al Estado. Estas ideas, sin articulación, también están en el *Informe Dearing*.

La crisis económica supone asimismo la puesta en cuestión del modelo occidental en un mundo que era bipolar (Estados Unidos-URSS) en ese momento. Las universidades son vistas como la institución de la excelencia y el motor del futuro, y en ellas se deben incubar los cambios y promover las transformaciones sociales. El fracaso social es el fracaso de las universidades. En el fracaso del capitalismo y de Occidente frente a los soviéticos también están las universidades. Se extiende la idea de que la base del éxito de las universidades son investigadores que compiten por unos pocos recursos para investigar y aportar soluciones. La medicina que quieren aplicar los gobiernos a las universidades para que solucione los graves problemas que encara a final de la década de los ochenta la sociedad occidental es más liberalismo económico y más capitalismo, más competencia interna y entre ellas, índices y procedimientos estandarizados aplicados por evaluadores, y agencias externas para valorar su capacidad de competencia.

Un ejemplo de estas preocupaciones y soluciones, además de en el *Informe Dearing*, lo encontramos en el índice de un *handbook* sobre educación superior de mediados de la década de los ochenta (Smart, 1985), cuyos temas centrales son la calidad, la tecnología, la financiación de las universidades y la gestión como negocio, una piedra sobre la que sentar gran parte de la producción científica sobre el cambio en la universidad que pareciera haber previsto con lucidez los siguientes 25 años. Se pide una universidad motor del cambio social y con recursos que busca por sus medios. La universidad ya había sido ya interpelada por la sociedad en los años sesenta, en mayo de 1968, animada a renovar su aproximación a los problemas sociales. El buque insignia de los servicios públicos occidentales en los ochenta es percibido como un barco viejo y que hace aguas, que debe navegar en medio de una tempestad, reformarse en la travesía y llevar a puerto muchas ilusiones.

Cuando ocurre la caída del Muro de Berlín se genera una oportunidad para el crecimiento del comercio mundial, apoyado en las TIC (Castells, 2002), comercio o globalización, a la que algunos querrán sumar el mercado de la educación superior. Poco después se produce la popularización de Internet, que abre oportunidades de todo orden que se quieren explotar antes incluso de haber pensado cómo y para qué. Añádase que durante la

década de los noventa sólo queda el gigante americano como único gran poder mundial —el ascenso de China primero y más adelante del resto del denominado bloque BRIC (Brasil, Rusia, India y China) se hará perceptible ya comenzado el nuevo siglo—, por lo que se da el pistoletazo a nuevas competencias (por ejemplo, una Europa a merced del gigante quiere ser ahora un igual, y la emergencia del sudeste asiático y luego de los 30 países más ricos del mundo quiere sustentarse en sus universidades). Lo que iba a ser una competencia con el bloque soviético y la crisis, es ahora la convicción de que la universidad ha de tener otra alma vinculada a los intereses privados o de empresa apoyada en otra gestión. Se vive instalado en las creencias neoliberales y globalizadoras que parecen sentarle tan bien a la economía. El *Informe Dearing* para el Reino Unido (Comisión, 1997) y el *Bricall* para España (CRUE, 2000) han apostado por la adopción de cambios en esa dirección para relanzar el papel de las universidades. Ya se dispone de forma general de agencias y evaluadores para medir la competitividad; hay una eclosión de universidades privadas en todo el mundo, y lo oferta de enseñanza superior crece y se extiende en esos países.

En el primer decenio del nuevo siglo se muestra confianza en algunas medidas de agilización de la gestión en las universidades y el papel de la mejora de su gobierno. Se ha logrado en algunos países una intensificación de las tareas de sus profesores (una forma de proletarización) y su movilización para generar producción científica, que se incrementa considerablemente. El fracaso comercial de las denominadas empresas «punto com» y la incursión ingenua de las universidades en el negocio de la formación superior, con idénticos malos resultados, retrasa grandes planes de diversificación de los servicios que prestan la mayoría de las universidades en pos de la denominada «sociedad del conocimiento». Al finalizar este decenio, se vive una nueva crisis global tan grave como la que hizo replantearse los fundamentos de la universidad 25 años atrás, y vuelven las recetas neoliberales sobre el sentido y las oportunidades de cambio de las universidades.

En síntesis, en los últimos 25 años diversos fenómenos han condicionado las estructuras de la universidad y se convierten en *temáticas* para pensar nuevos cambios (por ejemplo, Altbach y Forest, 2007), tanto por los poderes públicos como por las universidades:

- Los procesos de medición de calidad y acreditación, vinculados a la conversión de las universidades en un bien de mercado, en competición con otros, y al deseo de la participación de este producto en un mercado global.

- La masificación de las universidades y las políticas que la propician y la regulan, vinculada a un nuevo derecho a la educación superior, al crecimiento de una clase media que puede acceder a las universidades, a la competencia entre las mismas y a la búsqueda de nuevos mercados de estudiantes.
- La privatización de los servicios universitarios.
- La búsqueda de nuevos nichos, en forma de internacionalización de la oferta y la demanda y a través del *e-learning*.
- Los cambios en la enseñanza que puede propiciar el *blended learning*.

2. LAS TEMÁTICAS EMERGENTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

La investigación sobre el cambio de las universidades ha estado más preocupada por las agendas políticas o macro que por una aproximación meso o micro que orientara el cambio a los problemas cotidianos de los estudiantes o los de la forma de encarar la institución una mejor preparación de futuros profesionales.

Eso al menos cabe desprenderse de la revisión múltiple que hemos emprendido al respecto. Así, hemos revisado qué se ha investigado sobre la universidad durante los últimos 25 años a través de las entregas anuales del Handbook coordinado por Smart (2011) (tabla 18.2); aparecen diversas constantes que hemos categorizado del siguiente modo: fines, tareas de la universidad (investigación, enseñanza —que incluye acceso de estudiantes, características, calidad de los programas, servicios a los estudiantes y recursos para la enseñanza—), carrera docente, gestión de la universidad, financiación, excelencia universitaria, programas prioritarios de las universidades, internacionalización y formas de investigar sobre la educación superior.

La revisión de este Handbook seriado se ha contrastado con la serie de estudios encargados por concurrence pública por la administración española en el denominado Programa de Estudios (tabla 18.1), una revisión bibliométrica básica sobre las temáticas, y algunos materiales de los últimos años que tienen propósitos semejantes al Handbook citado (tabla 18.3). En el análisis utilizamos las categorías de la obra de Tight et al. (2009).

En relación con los fines de la actividad de la universidad, observamos que ha habido una tradicional preocupación por definir un cuerpo teórico

bien armado, por ejemplo, reflexionando sobre la historia de la educación superior y su papel cambiante fruto de un contexto, una reflexión no siempre de parte o interesada en el desmantelamiento de lo público, pues quizá uno de los trabajos fundadores fue el de Popkewitz (1988), conocido por su compromiso con los radicales americanos. En la literatura norteamericana de los ochenta se puede observar un esfuerzo por entender que las políticas antidiscriminación de los sesenta tienen sus frutos y que la matrícula de las universidades crece en esa dirección.

Conner y Rabovsky (2011) proponen una revisión de los últimos años sobre políticas educativas, donde los temas del momento son la responsabilidad de las instituciones (*accountability*), la sostenibilidad de los sistemas e instituciones y el acceso y la equidad. En la obra de Tight y otros (2009), además de esta última temática de la no discriminación, aparece la del género (sólo abordada tímidamente en los noventa), pero no ya como un principio del sistema, sino como una propuesta metodológica para trabajar en el aula, en el bloque temático sobre enseñanza y aprendizaje. Este cambio de estatus despierta enorme interés, toda vez que se valora la forma en que se traduce un principio en acciones específicas dentro de las universidades. La progresiva internacionalización de las actividades universitarias, la búsqueda de «clientes» de otros países y la incorporación de estos estudiantes a la vida de las universidades hace además evolucionar el concepto de no discriminación hacia otro más amplio, que es el de diversidad.

Otros temas de las políticas universitarias del momento (tabla 18.3) son las reformas, el papel del estado, la globalización, la financiación basada en resultados y el papel de nuevos actores como las universidades privadas. Dicho todo esto, Jakobi y Teltemann (2011) plantean que la convergencia de los temas de política educativa universitaria es nominal, y sólo se ven datos relevantes de convergencia en los países escandinavos, que parecen hablar un mismo idioma.

La reflexión sobre el papel de la investigación en el conjunto de la actividad de las universidades está poco presente en la literatura norteamericana. Aparece luego, para explorar el papel de la investigación académica en la sociedad contemporánea y analizar el tránsito de la universidad humboltiana a la de la sociedad del conocimiento. Se trata de una propuesta para repensar el papel de la construcción de conocimiento y las ideas o políticas para impulsarlo, pues, como ha señalado Marginson (2010), el excesivo énfasis en la puesta de servicio de las universidades al interés de la producción, el crecimiento y la empresa, olvida que educación superior y conocimiento son simultáneamente universales, nacionales y locales.

En lo que respecta al tema principal de la investigación sobre el cambio en las universidades, la mejora de la gestión académica, podemos observar cómo ha habido una evolución de un problema que parecía centrado en la eficacia, a un concepto más amplio como es el de gobernanza; y del liderazgo proverbial hemos pasado a analizar las culturas (lo que vale para los centros y el funcionamiento del profesorado en los mismos) (Summerfield y Smith, 2011). En la primera mitad del período analizado pareció pensarse que lo mejor era la generación de poderes fuertes, lejos de la estructura colegial habitual (Marginson y Considine, 2000). Sin embargo, en la segunda mitad, con el nuevo siglo, son objeto de estudio cambios «meso», otras relaciones con la comunidad y la participación de otros agentes (como los estudiantes) en la gestión y la reflexión sobre los procesos de mejora. Su peso en el conjunto de la investigación aún es marginal.

También han sido una constante los estudios de economía de la educación relacionados con la financiación de las universidades.

Para terminar con el bloque de mejora de la gestión, queremos indicar que los primeros estudios relacionados con la excelencia se han orientado a principios de siglo hacia el papel que tienen las agencias de acreditación en la mejora.

La calidad ha sido otra de las palabras mágicas durante estos 25 años de investigación sobre la educación superior y la mejora de lo que en ella ocurre. Evaluación de programas, resultados y enseñanza eficaz han sido temáticas recorridas por los estudios dedicados a este ámbito. Se trata de una evaluación centrada en el cliente, que es revisada hoy en día.

En la actualidad cobra interés el estudio de la experiencia de los estudiantes en diversos recorridos (en la carrera, en sus prácticas, como jóvenes investigadores, en su transición al mundo laboral), lo que ofrece nuevas pistas para fundamentar la enseñanza.

Queremos llamar la atención sobre el tema del abandono de estudios, relacionado con el fracaso de los estudiantes, de reciente incorporación como temática específica.

Observamos, sin embargo y con alivio, que cualquier estudioso del cambio en la educación superior sigue considerando de enorme interés preguntarse por los recientes avances que ofrece el conocimiento sobre formas de aprender y enseñar (tabla 18.3), como se aprecia en el apartado «diseño de cursos». En relación con ello, la promesa de la tecnificación de la gestión de mediados de los ochenta ha dado paso a una diversidad metodológica y una redefinición de los recursos implicados (por ejemplo, las bibliotecas).

Para terminar con el estudio de esta evolución de temas emergentes en la literatura internacional, el estudio del papel del profesorado universitario ha evolucionado, pasando de ser analizado desde el punto de vista de

TABLA 18.1
Tipo de estudios encargados por concurrence pública por la administración española en el denominado Programa de Estudios 2003-2010

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Política educativa			Internacionalización	Internacionalización			Formación permanente	
Gestión			Infraestructuras	Infraestructuras			Administración. Gestión de información	Infraestructuras
Calidad		Fracaso			Rendimiento		Sistemas de garantía	Innovación docente
Metodología. Blended learning	X		X		X	X		
Metodología. Evaluación de competencias					X	X	X	
Metodología. Igualdad					X	X	X	X

TABLA 18.1 (continuación)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Metodología. Necesidades de formación					X			
Metodología. Orientación y apoyo			X	X	X	X		
Diseño. Doctorado							X	
Investigación				X				
Experiencia estudiantil			Acceso y movilidad. Jóvenes investigadores	Acceso y movilidad	Seguimiento de los egresados universitarios	Seguimiento de los egresados universitarios	Acceso y movilidad	Becas. Perfil y vida
Profesorado	Publicaciones	Formación	Publicaciones				Evaluación de la actividad docente	Formación. Modernización de la carrera docente

TABLA 18.2
Temas de investigación sobre la universidad y autores en el Handbook de Smart (2011), en sus últimos 25 años

1985	1990	1995	2000	2005	2010
Fines (Davies)	Política educativa (Gumport), fines (Rhoades)	Política educativa (van Vught)	-	—	Política educativa (Ness), diversidad (Jackson, Leon)
(Sin temas de investigación)	Investigación y demandas de la comunidad (Anderson, Louis)	Política de investigación (St. John, Elliott)	—	—	—
Gestión de la universidad (Chaffee), gestión de personal (Lee, Olswang),	Toma de decisiones (Massy), gobierno de la universidad (Hardy)	Eficacia organizativa y calidad (Cameron, Whetten)	Gobernanza (Hines, Pusser, Ordorika), planificación estratégica (Pisani, Filkins)	Gobernanza compartida (Tierney)	Relaciones de profesorado y administración (Favero y Bray)
Liderazgo (Cameron, Ulrico)	Liderazgo (Twombly, Amey)	Liderazgo (Fincher), funcionamiento de los community colleges (Frye)	—	Funcionamiento de los community colleges (Lovell)	Funcionamiento de los community colleges (Hagedorn), cultura organizativa (Smerek)
Financiación (Tierney), acceso y matrícula (Zammuto)	Presupuestos (Ahumada)	Financiación (Layzell)	Tasas (Paulsen), ayudas del estado (Turner)	Tasas (Jongbloed), presupuestos (Lasher, Sullivan)	Financiación (Perna)
Excelencia (Morgan, Mitchell)	—	—	Agencias independientes de calidad (Brennan)	—	—

TABLA 18.2 (continuación)

1985	1990	1995	2000	2005	2010
Calidad de programas (Conrad, Blackburn), desarrollo curricular (Fincher), resultados académicos y tasa de empleo (Tinto)	Enseñanza eficaz (Murray, Weimer, Lenze)	Diferencias de enseñanza entre áreas de conocimiento (Braxton, Hargens), uso de indicadores de resultados (Nedwek), resultados de los estudiantes (Abrami, d'Apollonia, Rosenfield), evaluación de estudiantes (Pike)	Evaluación de estudiantes (Entwistle, Peterson, Einarson, Berger, Milem)	—	—
Teorías de aprendizaje e instrucción (Pascarella, Fincher, McCord), no discriminación (Clague), acceso en educación superior (Thelin)	Características de los estudiantes universitarios (Perry), minorías (Mow, Nettles), mujer (Dwyer, Flynn, Inman), desarrollo profesional del graduado (Baird)	Características de los estudiantes (Kuh, Vesper, Krehbiel), género (Ward, Grant)	Acceso (McDonough, Ventrisca, Horvat)	Valores de los estudiantes (King), características de los estudiantes de doctorado (Bair, Haworth), acceso (Yang)	Papel de los padres (Sax, Wartman), abandono (Tinto)
Gestión mediante TIC (Masland)	Tutoría (Voorhees)	—	—	—	Bibliotecas (Lincoln)
Formación continua (Smutz, Crowe, Lindsay), internacionalización (Lulat, Altbach)	Máster y Doctorado (Conrad, Eagan, Townsend, Tuckman)	Programas de doctorado (Haworth)	Globalización y Tercer Mundo (Fischman, Stromquist)	Oportunidades para la postsecundaria (Thomas, Perna)	Programas de doctorado (Austin)

TABLA 18.2 (continuación)

1985	1990	1995	2000	2005	2010
Investigación sobre universidad: modelos causales (Wolfe), investigación evaluativa (Shapiro), tasas de retiro (Leslie; Brinkman)	Investigación sobre universidad: cualitativo y cuantitativo (Baldwin, Thelin), LISREL (relaciones lineales estructurales) (Stage)	Investigación sobre universidad: análisis de regresión (Cabrera)	Investigación sobre universidad: cualitativos (Lincoln)	Investigación sobre la universidad: tamaño del efecto (Thompson, Hill)	Investigación sobre la universidad: <i>Panel Data Models</i> (Zhang)
Acreditación académica de docentes (Fox)	Movilidad del profesorado (Burke)	Profesorado (reclutamiento, retención y productividad) (Dunn, Rouse)	Carrera profesional (Clark), historia de vida (Berdahl), libertad académica (Baez, Slaughter), producción académica (Creamer)	Desarrollo profesional (Stanley), historia de vida (Centra)	Trabajo de los docentes (Rosser, Tabata)

TABLA 18.3
Cúales son los temas fundamentales sobre universidades en 2010

	Tight et al. (2009)	Smart (2011)	Forest y Altbach (2007)	Bergan et al. (2011)
Política educativa	Reformas (Scott), globalización (Mok), financiación basada en resultados (Orr, Jaeger, Schwarzenberger), papel del estado (Shanahan, Jones)	Política educativa (Ness), financiación (Perma)	Beneficios de la educación superior (bloom, Hartley, Rosovsky), globalización (Altbach), financiación (Hauptman), universidades privadas (Levy)	Misión institucional, presupuesto, generación de recursos
Investigación en la universidad	Investigación académica (Brew, Jacob, Harland)	Uso de <i>Panel Data Models</i> (Zhang)	—	—
Gestión institucional	Estructuras (Pilbeam), cultura departamental (Lee), fusiones-asociaciones entre universidades (Green, Johnson), relaciones universidad-comunidad (Lendel, Allen, Feldman, Hartley, Soo)	Funcionamiento de los <i>community colleges</i> (Hagedorn), cultura organizativa (Sme-rek), relaciones de profesorado y administración (Favero, Bray)	Gobierno y administración (Sport, Keller)	Gobernanza, liderazgo, asociaciones y redes, representación estudiantil en el gobierno de la universidad, gestión de la comunicación, recursos humanos, manejo de conflictos, planificación del cambio, empoderamiento de agentes de cambio, vinculación con la comunidad
Calidad	Percepción de la calidad por los estudiantes (Richardson), Resultados de los estudiantes (Yorke), acreditación nacional (Taylor, Dane, Stensaker, Usher, Savino)	—	Calidad (El-Khawas)	Evaluación de la calidad

TABLA 18.3 (continuación)

	Tight et al. (2009)	Smart (2011)	Forest y Altbach (2007)	Bergan et al. (2011)
Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje (Case, Marshall, Haggis), características de los estudiantes (Ashwin), minorías (Kember, Sevens, Wolf)	Papel de los padres (Sax, Wartman), diversidad (Jackson, Leon)	Enseñar y aprender (Forest), currículo (Lattuca), internacionalización (Knight)	Diversidad
Diseño de cursos	Curriculo (Coate), metodología (PBL, TIC, inclusión) (Kwan, Snyder, Marginson, Lewis, Gasman, Vultaggio)	Bibliotecas (Lincoln)	TIC (Bjarnason)	Implementación de las estrategias de cambio, evaluación del cambio
Experiencia estudiantil	Tasas, Doctorandos (White), de estudiante a trabajador (Dahlgren, Hult, Johanson), investigadores jóvenes (Marcucci, Johnstone)	Abandono (Tinto, programas de doctorado (Austin)	Formar doctores (Altbach), acceso (Irow), activismo estudiantil (Altbach)	—
Trabajo académico	Cambios en roles e identidades (Krause, Currie, Vido-vich), desarrollo académico (Macdonald), libertad académica (Åkerlind Kayrooz)	Trabajo de los docentes (Rosser, Tabata)	Profesor (Enders), acreditación (Harman)	Formación y desarrollo profesional

ajustarlo a un nuevo sistema y el papel de las acreditaciones, con trabajos de la literatura anglosajona en los ochenta, a su desarrollo profesional (una temática de los noventa) y a una preocupación por reconstruir la forma de llegar a ser docente y desarrollarse desde relatos personales e historias de vida, y ello a partir del comienzo de nuevo siglo, para entender sus identidades, roles y formas de desarrollo profesional. Ciertamente, más de dos décadas de procesos de acreditación permiten una acumulación de información y procesos que conviene analizar.

El panorama español, al menos en los últimos diez años, ha estado marcado por los estudios promovidos por una convocatoria de concurrencia como la del gobierno español (tabla 18.1), donde observamos algunas tendencias:

- Se promueven en un principio temas de política educativa, gestión académica y disposición del profesorado.
- Hay una diversificación temática en los años de crisis, que cabe asociar al interés por la mejora de la gestión de recursos e infraestructuras.
- Hay un tardío interés por temas didácticos.

CONCLUSIONES

Desde los años sesenta, en el sistema educativo no universitario se ha experimentado con profundidad la reforma. Hargreaves et al. (2011) han planteado que el cambio basado en los centros y en el aula eran promesas rotas ya a principios de los noventa. Los profesores de todos los niveles, también en la universidad, eran condenados por su corto punto de vista. Las reformas requerían un cambio sistémico, con un esfuerzo coordinado en muy diversos frentes. Competición de mercado, modelos tradicionales de currículo, estándares educativos y evaluación estandarizada, combinados con visibilidad pública, sanción administrativa y, si fuera necesario, castigo y cierre de lo improductivo. Esta manera de reformar se intenta explorar en la enseñanza superior aún en nuestros días, pongamos por caso cuando se pregunta por la evaluación de competencias. Estos modelos a gran escala no acaban de funcionar. Los países y sistemas que son realmente exitosos en educación son aquellos que dan mayor flexibilidad y favorecen la innovación en la enseñanza, los que invierten mayor confianza en sus altamente cualificados docentes, los que valoran un currículo abierto y los que no intentan organizar minuciosamente todo desde arriba del sistema (Hargreaves et al., 2011: XV).

Otros modelos apuestan por el aprendizaje personalizado, el desarrollo profesional docente y una evaluación de servicios más preocupada por la mejora que por la sanción. Más materiales, más vías para la innovación, más formación y apoyo técnico y más desarrollo profesional. Y luego hay modelos mixtos, con indicadores para alcanzar y desarrollo profesional.

¿Es entonces el cambio que se ha postulado y analizado el que necesita la universidad? Sospechamos que no. Se pretende resolver algunas amenazas pero se generan nuevos problemas institucionales y laborales. Desde el punto de vista de dichos modelos, los docentes ven intensificadas sus labores, representando un colectivo al que gestionar eficazmente. La investigación sobre el cambio pedagógico no es una investigación sobre el mercado sino, a la postre, sobre los fines de la educación, de cómo aprendemos como docentes y qué podemos aprender de compartir unos docentes con otros, unos centros con otros, y abriendo nuestros oídos y corazones a lo que pasa en nuestras comunidades. El ámbito de la gestión «meso» está apareciendo en la literatura, pero tiene una presencia pequeña, por lo que convendría reivindicarlo.

Bibliografía

Capítulo 1

- Castro, D. (2011). *La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos*. Zamora: Comunicación social, ediciones y publicaciones.
- Gairín, J. (2006). La cultura institucional y la universidad. En M. Tomás (coord.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB (pp. 9-45).
- Gairín, J. y Martín, B. (coord.) (2011). *La acreditación en las instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación-Fundación Creando Futuro.
- Sánchez, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- Tomás, M. (coord.) (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB.

Capítulo 2

- Barnett, R. (ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Capítulo 3

- Ball, S. (1990). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- Castro, D. (2011). *La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos*. Sevilla: Comunicación Social.
- Castro, D. y Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración, *Revista de Educación* (Madrid), pp. 355, 368-387.
- Castro, D. y Tomas, M. (2011). Development of manager-academics at institutions of Higher Education in Catalonia, *Higher Education Quarterly*, 65 (3), 290-307.

Capítulo 4

- Amabile, T. y Steve, J. (2011). *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*. Harvard Business Press.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia. *Revista Educación y Futuro*, 21, pp. 15-42.
- Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid: Taurus.
- Clark, B. (2004). *Sustaining Change in Universities: continuities in case studies and concepts*. Maidenhead, Berkshire: The Open University Press, McGraw-Hill.
- Davenport, T. (1996). *Innovación de procesos*. Madrid: Díaz de Santos.
- De la Herrán (2009). Contribución al concepto de creatividad: Un enfoque paquidérmico (1ª Parte). *Revista Educación y Futuro*, núm. 21, pp. 43-70.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Edwards, M., González-Cruz, M. y Gómez-Senent, E. (2007). Ciencia del diseño en proyectos de innovación educativa y cambio de cultura organizacional. *XI Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*. Lugo, 26-28 Septiembre, 2007. http://digital.csic.es/bitstream/10261/17163/1/AEIPRO07_Edwards%5B1%5D.pdf > [Acceso:14/06/2011].
- Fouriez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque constructivista*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.

- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula. En Paredes, J. y De la Herrán, A. (coords.) (2009). *La Práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, pp. 21-48.
- Gómez-Senent Martínez, E. (1998). *La ciencia de la creación de lo artificial*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea.
- Kanter, E. (1988). When a Thousand Flowers Bloom: Structural, Collective, and Social Conditions for Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, vol. 10, pp. 169-211.
- Kleiner, A. y Roth, G. (1997). Cómo hacer de la experiencia el mejor profesor de la empresa. *Harvard Business Review* (2000). *Gestión del conocimiento*. Bilbao: Deusto, pp. 155-170.
- Levine, L. (2001). Integrating knowledge and processes in a learning organization. *Information System Management*, vol 18, núm. 1, 2001, pp. 21-32.
- Lledó, P. y Rivarola, G. (2007). *Gestión de proyectos*. Buenos Aires: Pearson Educación.
- Menchén, F. (2009). La creatividad transforma la realidad. *Revista Educación y Futuro*, 21, pp. 89-110.
- Obenchain, A., Johnson, W. y Dion, P. (2003). Innovation in Higher Education: The Influence of Organizational Culture. *Hawaii International Conference on Education*, January 7-10, 2003. Hawaii, USA. Accesible en: <http://www.hi-education.org/Edu_Proceedings/Alice%20Obenchain.pdf>. [Acceso: 15/06/2011].
- Peterson, R. y Herrington, J. (2005). The state of the art of design-based research. *Proceedings of World Conference on e-Learning in Corporate, government, healthcare, and Higher Education*. Norfolk, VA: AACE., pp. 2302-2307.
- Riesco, M. (1999). Naturaleza y gestión del cambio en las instituciones educativas. En Neira, T. et al (coords.). (1999). *Cambio educativo: presente y futuro. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 329-344.
- Riesco, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Riesco, M. (2009). Las universidades como organizaciones que aprenden. En De la Herrán, A. Pérez, F. y Díaz, V. (coords.) (2009). *La formación del Profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia*. Madrid: Fundación UAX, pp. 51-75.
- Tomás, M. (coord.) (2010). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.
- Von Hippel, E. (1988). *The Sources of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of Practice: the Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, enero-febrero de 2000, pp. 139-145.

Capítulo 5

- Barber, B. (1984). *Strong democracy: participatory democracy for a new age*. Berkeley, Los Ángeles y Londres: University of California Press.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Encuesta Ciudadanía y Participación*, núm. 2632, Madrid.
- Centro de Investigaciones Sociológicas e INJUVE (2009). *Sondeo sobre la Juventud*, núm. 2818.
- Cordero, G. y Martín, I. (2011). *Cómo son y como votan los españoles de izquierdas*. Madrid: La Catarata y Fundación Alternativas.
- Dahl, A. (1971). *Poliarquía: participación y oposición*. Madrid: Tecnos, 1989.
- Estatuto del Estudiante Universitario (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (BOE, 31/12/2010).
- Estrategia Universidad 2015: Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015 (2009). Aprobada por el Consejo de Ministros el 30 de enero.
- Habermas, J. (1994). *Three Normative Models of Democracy. Constellations*, vol. 1, núm. 1.
- Held, D. (1993). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). Bases de datos disponibles vía on-line (www.ine.es).
- Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE, 13/04/2007).
- Maravall, J. M. (1978). *Dictadura y disenso político: obreros y estudiantes bajo el franquismo*. Madrid: Alfaguara.
- Martín, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios fuera y dentro de la universidad, *Revista Panorama Social* (6: La reforma de la universidad: vectores de cambio), pp. 119-132.
- Martín, I. y Van Deth, J. (2007). Political Involvement. En J. W. van Deth, J. R. Montero y A. Westholm (eds.). *Citizenship, Involvement and Democracy: A Comparative Analysis*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 303-333.
- Ministerio de Educación (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Navarrete, M. (1995). El movimiento estudiantil en España. De 1965 a 1985, *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 3, pp. 121-136.
- Rosenstone, R. y Hansen, J. M. (1993). *Mobilization, Participation and American Democracy*. Nueva York: Macmillan.
- Schumpeter, J. (1942). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Orbis, 1983.
- Tarrach, R. et al. (2011). *Audacia para el mañana: universidades fuertes para la España del mañana*. Informe del Comité de Expertos Internacionales de la Estrategia Universidad 2015. Ministerio de Educación. 21 de septiembre.
- Urraca, J. L. (2004). *Informe sobre participación en la representación estudiantil*. Universidad de Cantabria.

- Verba, S., Schlozman, K. L. y Brady, H. E. (1995). Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *American Political Science Review*, 89 (2), pp. 829-838.

Capítulo 6

- Escorcía Caballero, R. E., Gutiérrez Moreno, A. y Henríquez Algarín, H. J. (2007). La Educación Superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10 (1), 63-77. [Consultado 20/08/2011] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360435>.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final*. Versión en castellano. Bilbao: Universidad de Deusto [Consultado 11/06/2011]. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf.
- Oravec, J. A. (2003). Weblogs as an Emerging Genre in Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education*, 14 (2), 21-44.
- Palliser, M., Gullana, J., Planas, A. y Valle, A. del (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-13. [Consultado 11/07/2011]. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>.

Capítulo 7

- King, N. y Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change*. London: Thomson.
- Thomas, K. (1976). Conflict and conflict Management. En Dunnette, M. D. (ed.), *Handbook of industrial and organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally, 889-935.
- Tomàs, M., Castro, D. y Feixas, M. (2010). Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. Propuesta de un modelo. *Bordón*, 62 (1).
- Tomàs Folch, M (2011). *Conflicto y comunicación organizacional en los centros de formación. Modelos e instrumentos de gestión*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Tomàs Folch, M. (coord.) et al. (2009). *La cultura innovadora de las universidades*. Barcelona: Octaedro. Universidad Barcelona.

Capítulo 8

- De la Orden, A. (2011). El Problema de las Competencias en la Educación General. *Bordón*, 63 (1), 47-62.

- Real Decreto 1027/ 2011 de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *BOE*, 3/08/2011.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Corbella, M. y Quintanal, J. (2011). Seguimiento docente en la memoria de prácticas. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán y C. Sánchez (coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces, pp. 273-292.
- Vidal García, J. (coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Universidad de León. Disponible en: <http://sid.usal.es/ids/F8/FDO7238/estudio.pdf>.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la Formación Universitaria: Estado de la Cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Capítulo 9

- Cohen, A. y Nachmias, R. (2011). What can instructors and policy makers learn about Web-supported learning through Web-usage mining, *Internet and Higher Education*, 14, 67-76.
- García, E., Romero, C., Ventura, S. y Castro, C. (2011). A collaborative educational associaton rule mining tool. *Internet and Higher Education*, 14, 77-88.
- García-Peñalvo, F. J., García, C. y Merlo, J. (2010). Open knowledge: challenges and facts, *Online Information Review*, 34 (4), 520-539.
- He, D., Peng, Y., Mao, M. y Wu, D. (2010). Supporting information access in e-learning by integrating digital libraries and ontology, *Online Information Review*, 34 (5), 704-728.
- Martínez, D. (2004). El Centro de Recursos para el Aprendizaje CRAI. El nuevo modelo de biblioteca universitaria. Recuperado de <http://www.rebiun.org/export/docReb/z2.pdf>.
- McDonald, A. (2005). Creación de Centros de Recursos para el Aprendizaje: cualidades y recomendaciones. Proyectos recientes en el Reino Unido. Bibliografía selectiva. Recuperado de <http://www.rebiun.org/export/docReb/z1.pdf>.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5 (1), pp. 14-37.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nguyen, T. (2008). *Open Doors and Open Minds: What Faculty Authors Can Do Ensure Open Access To Their Work Through Their Institution*. Cambridge: SPARC and Science Commons.
- Sridharan, B., Deng, H. y Corbitt, B. (2010). Critical success factors in e-learning ecosystems: a qualitative study. *Journal of Systems and Information Technology*, 12 (4), pp. 263-288.

Capítulo 10

- AA.VV. (2008). La tutoría universitaria en el marco de la convergencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, 1. Monográfico.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Sanz Oro, R. (2010). *Tutoría y atención al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Unidad de Apoyo Educativo. Universitat Jaume I (2011). <http://www.uji.es/ES/serveis/use/>

Capítulo 11

- Batanaz, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Bechtel, R. B. (2000). Assumptions, methods, and research problems of ecological psychology. En S. Wapner, J. Demick, T. Yamamoto y H. Minami (eds.), *Theoretical perspectives in environment-behavior research*. Nueva York: Kluwer/Plenum, (pp. 61-66).
- Canter, D. (1988). Environmental (Social) Psychology: An emerging synthesis. En D. Canter, J. C. Jesuino, L. Soczka y G. M. Stephenson (comps.), *Environmental social psychology*. Dordrecht: Kluwer-Nijhoff (pp. 1-19).
- Canter, D. (1997). *The facets of place*. En G. T. Moore y R.W. Marans (eds.), *Advances in environment, behavior and design; Vol 4. Toward the integration of theory, methods, research and utilization* (pp. 109-147). New York: Plenum.
- Carr, A. y Hancock, P. (2006). Espacio y tiempo en la Gestión del Cambio Organizacional, N52006, pp. 545-557. Emerald Group publishing Limited 0953-4184. Coventry University UK.
- Colom, A. J. (1986). El enfoque didáctico-ecológico. En M. Morey Andreu, *Ecología y Universidad*. Palma de Mallorca: ICE de la UIB (pp. 35-45).
- Corraliza, J. A. (2000). Emoción y ambiente. En J. I. Aragonés y M. Amérigo (eds.), *Psicología Ambiental* (pp. 59-76). Madrid: Pirámide.
- Escudero, J. M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. En L. M. Villar Angulo (edit.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla (pp. 185-226).
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea (pp. 84-99).
- Fernández, D. (2000). *Nuevos paradigmas para una educación humanista*. Conferencia presentada el VIII Simposium de Educación-Cátedra «Paulo Freire». Disponible en <http://www.iteso.mx/event/simpeduc/2001/result/rector.htm> [Consultado 5/10/2011].

- Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Freire, P. (1994) Educación y participación comunitaria. En Castells et al., *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. Barcelona: Paidós (pp. 83-96).
- Frijhoff, W. (1986). La Universidad como Espacio de Mediación Cultural: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (5), 41-60.
- Gairín, J. y Darder, P. (2001). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Gallego, M. (2000). *Gestión humana basada en competencias: Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales*. Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.
- García Caclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Gil Martín (2000). Ambientes escolares. En J. I. Aragonés y M. Amérigo (eds.). *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide (pp. 221-237).
- Gimeno Sacristán, J. (1999) La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó (pp. 29-52).
- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), 13-17.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hall, E. T. (1985). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Humbolt, W. von (2005). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. En W. von Humboldt (1964), *Werke in fünf Bänden* (tomo IV, pp. 255-267). Stuttgart (e.o.: h. abril-mayo, 1810). *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica* (38), 283-291.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó (pp. 63-80).
- Instrucción sobre criterios de gestión de espacios de la Universidad de la Laguna (2009). Universidad de la Laguna.
- La Borderie, R. (1979). *Aspects de la Communication Educative*. París: Casterman.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Mac Pherson J. C. (1984). Environments and interaction in Row-and-Column Classrooms. *Environment and Behavior* (16), 481-502.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar* (27). Separata. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martín Bris, M. y Zahonero Rovira, A. (2010). *Factores que pueden dotar de personalidad propia a un Instituto de Secundaria* (en edición).
- OCDE (1988). El medioambiente físico como elemento para la calidad de la educación. En *Simposium del PEB*. Estocolmo.
- Oficina de Cooperación Universitaria (2007). *Guía de Espacios*. Lugar: Universitat XXI.

- Oliver, J. (1989). Espacios Educativos y Sistemas de Formación (Metodología Ecológica y Organización Educativa). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (4), 59-67.
- Reboloso, E. y Reboloso, J. R. (1998). Significado y desarrollo actual de la evaluación de programas. En E. Reboloso (ed.) (1998). *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación* (pp. 219-240). Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi.
- Richards, J. M. (1990). Units of analysis and the individual differences fallacy in environmental assessment. *Environment and Behavior* (22), 307-319.
- Riesco, M. (2007) La Universidad como organización ante el espacio europeo de educación superior: adaptación, innovación y complejidad. *Educación y Futuro Digital* (16). [http://www.cesdonbosco.com/revista/art_publicados_16.asp] [Consulta: 10 de Julio de 2011].
- Rodríguez Roa, E. G. (2008). Educación y educadores en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), 6.
- Sandoval, L. Y. (2001). Reseña del libro: *Organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, de Joseph M. Duarte. *Educación y Educadores* (4), 197-200. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Scriven, M. (1995). The logic of evaluation and evaluation practice. *New Directions for Evaluation* (68), 49-70.
- Sebastián Heredero, E. (2007). *Los espacios escolares: Visión del profesorado y perspectivas en la educación castellano-manchega*. Alcalá de Henares: UAH.
- Stokols, D. (1987). Conceptual strategies of environmental psychology. En D. Stokols e I. Altman (eds.). *Handbook of Environmental Psychology* (1), 41-70. New York: John Wiley & Sons.
- Stokols, D. (2000). Theory development in environmental psychology. En S. Wapner, J. Demick, T. Yamamoto y H. Minami (eds.), *Theoretical perspectives in environment-behavior research* (pp. 269-276). Nueva York: Kluwer/Plenum.
- Trujillo, J. M (2007) Gestión para la cooperación participación, y comportamiento ético en la sociedad del conocimiento. En M. Lorenzo et al., *Gestionando nuevos Actores y escenarios de la formación de la sociedad del Conocimiento*. Editorial Adhara.
- Vidal, J. (1999). Indicadores de rendimiento para las universidades españolas: Necesidad y disponibilidad. En J. Vidal (coord.), *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones*. Madrid, MEC (pp. 7-17).
- Ward, L. M. y Russell, J. A. (1981). The Psychological Representation of Molar Physical Environments. *Journal of Experimental Psychology General* (110), 121-151.
- Wicker, A.W. (1987). Behavior settings reconsidered: Temporal stages, resources, internal dynamics, context. En D. Stokols e I. Altman (eds.), *Handbook of environmental psychology*. Nueva York: Wiley.
- Wong, C. Y., Sommer, R. y Cook, E. J. (1992). The Soft Classroom 17 Years After. *Journal of Environment Psychology* (12), 337-343.

Capítulo 12

- Álvarez Méndez, J. M. (1995). La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (236).
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo Rasco, F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En VV.AA., *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Becher, T. (1988). Principles and politics: an interpretative framework for university management. En A. Westoby, *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes.
- Benedito, V. et al. (1991). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Doyle, W. (1979). Classroom Tasks and Students Abilities. En P. L. Peterson y H. Walberg (ed.). *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Elliott, J. (1992). ¿Son los «indicadores de rendimiento» indicadores de la calidad educativa? *Cuadernos de Pedagogía* (206 y 207).
- Fernández Pérez, M. (1988). *Así enseña nuestra Universidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goldschmid, M. L. (1990). *12 paradoxes de l'enseignement universitaire*. Conferencia presentada en el coloquio de la A.I.P.U. celebrada en Niza, Francia.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Kells, H. R. (1991). La insuficiencia de los indicadores de rendimiento para la educación superior: la necesidad de un modelo global y formativo. En M. de Miguel et al., *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. de Camilloni et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Marina, J. A. (1998). *La selva del lenguaje*. Madrid: Anagrama.
- MEC (1989). *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Pérez Gómez, A. (1999). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En VV. AA., *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Sánchez Márquez, M. (1998). *La educación. Sus funciones. Su historia en Argentina*. Buenos Aires: CONSUDEC.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). Las bisagras del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía* (185).
- Santos Guerra, M. Á. (1991). Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1 (1).
- Santos Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. En VV. AA., *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Granada: Centro de Profesores de Granada.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En VV.AA., *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Santos Guerra, M. Á. (2006). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diadema*. Buenos Aires: Bonum (traducción al portugués en la editorial ASA. Porto).
- Santos Guerra, M. Á. (2011). *El árbol de la democracia*. Lisboa: Ed. A Página.
- Scriven, M. (1991): The dependence of teacher development on teacher evaluation. En P. Hughes (ed.), *Teacher's Professional Development*. Australia: ACER.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy*. Falmer Press. London. (Traducción al castellano en la editorial Morata. Madrid).
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Strike, K. A. (1990). The Ethics of Educational Evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond, *The New Handbook of Teacher Evaluation*. London: Sage Publications.
- Stronach, I. (1989). A critique of the «new assessment»: from currency to carnival? En H. Simons y J. Elliott, *Rethinking Appraisal and Assessment*. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Vroeijenstijn, T. y Acherman, H. (1991). Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora. En M. de Miguel et al., *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

Capítulo 13

- Boterf, G. Le (2010). *Construire le compétences individuelles e colectives: Agir et réussir avec competences*. París: Eyrolles.
- Carioca, V. y cols. (2007). *Modelo de Avaliação de competencias de profesores e formadores, Manual de Implementação*. Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Cacheiro, M. L. (ed.) (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria*. Madrid: Ramón Areces.
- López Ahumada et al. (2007). Alternativas para evaluar em ingenierias. En Fonseca, M.^a C. y Aguado J. I. (2007), *Enseñar em la Universidad*. La Coruña, Netbiblo (pp. 129-142).
- Medina, A. (1994). Autoevaluación de la docencia. En J. Pérez et al., *Evaluaciones de las reformas*. Madrid: UNED (pp. 252-271).
- Medina, A. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje*. Madrid, UNED.
- Medina, A. (ed.) (2003). *Modelos de evaluación de la calidad de las universidades*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. (ed.) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. (ed.) (2011). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. y cols. (2007). *Desarrollo y evaluación de las competencias docentes en varias universidades*. Ministerio de Universidades e Innovación.
- Medina, A. y Sevillano, M. L. (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Universitas.
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes (Teaching Competences Assessment). *Innovación Educativa*, 10 (53, oct.-dic.) (pp. 73-95).
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Sánchez, C. (2008). Formación de las competencias de los discentes, mediante un diseño integrador de medios. *Revista ECCOS*, 10 (2, jul.-dic.) (pp. 327-357).
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Sánchez, C. (2009). *Evaluación de las competencias de los estudiantes*. En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira. Madrid: UNED.
- Medina, A., Sevillano, M. L. y De la Torre, A. (2010). *La Universidad del siglo XXI*. Madrid: Universitas.

Capítulo 14

- Anónimo (2010). La Producción Científica (I). 14 de julio de 2010. <http://cucarachablasfema.blogspot.com/2010/07/la-produccion-cientifica-i.html>. (Consulta: 26 de diciembre de 2010).
- Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010): Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los

- planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 2.
- Bradford, S. C. (1930). *Documentation*. Londres: Crosby Lockwood.
- Fanelli, D. (2010). Do Pressures to Publish Increase Scientists' Bias? An Empirical Support from US States Data. *PLoS ONE* 5(4), publicado en Internet el 21 de abril de 2010. DOI: 10.1371/journal.pone.0010271.
- FECYT Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2009). Portal de Web of Knowledge. Web of Knowledge del Sistema Español de Ciencia y Tecnología. http://www.accesowok.fecyt.es/?page_id=1780. Actualización: 23/06/2009 (consulta: 30 de diciembre de 2010).
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Herrán, A. de la (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2011). El riesgo para la educación de la cultura del impacto. *Escuela* (3910), p. 3.
- Mayor Zaragoza, F. (2010). Educación es aprender a ser uno mismo. *Une Libros* (20), 12-15. Entrevista.
- Molina Fernández, E. y Villena, J. L. (2010): El discurso de la calidad en educación: ¿Escuelas ISO 9001/2000? *Tendencias Pedagógicas*, 15 (112-123).
- Stake, R. (2010). Nuevas Perspectivas de la Evaluación. En *Evaluación y Calidad en la Universidad. Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad de la Enseñanza Superior*, 27 y 28 de septiembre. Huelva: Universidad de Huelva.
- Sternberg, R. J. (2001). La creatividad es una decisión. Conferencia. *I Congreso de Creatividad y Sociedad*. Barcelona: Asociación para la Creatividad, 29 de septiembre.
- Thomson Reuters (2010). Science Citation Index, http://thomsonreuters.com/products_services/science/science_products/a-z/science_citation_index/ (consulta: 28 de diciembre de 2010).
- Thomson Reuters (2010b). Thomson Reuters, <http://science.thomsonreuters.com> (consulta: 27 de diciembre de 2010).
- Thomson Reuters Science (2010). ¿Quiénes somos? <http://science.thomsonreuters.com/es/laempresa/> (consulta: 30 de diciembre de 2010).
- Villena, J. L. y Molina Fernández, E. (2011): ¿Por qué amo las redes sociales? Vida social de jóvenes en red. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25.2).
- Wouters, P. (1999). *The citation culture*. University of Amsterdam. Amsterdam.

Capítulos 15 y 16

- Bateson, G. (1977). *Doble vínculo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.

- Díaz Barriga, Á. (2011). Universidad y prospectiva social (conferencia magistral). *I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México, 21-23 de septiembre.
- Hamilton, D. P. (1991). Research papers: Who's uncited now? *Science*, 251, 25. (<http://www2.uah.es/jmc/webpub/D8.html>. (Consulta: 27 de marzo de 2011).
- Herrán, A. de la (2003). Deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 11-56.
- Herrán, A. de la (2011). Análisis crítico sobre algunos efectos de la cultura de la evaluación nomotética en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (57) (septiembre-diciembre) (en preparación).
- Prado Díez, D. de (2000). *Torbellino de ideas por una educación participativa y creativa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Soriano, J. (2008). El efecto ANECA. I+C Investigar la comunicación: Actas del Congreso Internacional Fundacional AE-IC, Santiago de Compostela, 30 y 31 de enero y 1 de febrero de 2008 [Recurso electrónico: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listalibrosporeditor?codigo=8307>. Consulta: 27 de marzo de 2011].
- Thomson Reuters (2010b). Thomson Reuters, <http://science.thomsonreuters.com> (consulta: 27 de diciembre de 2010).

Capítulo 17

- AA. VV. (s.f.). Anuncio promocional de *Forja de hombres (Boys town, 1938)*. YouTube, <http://www.youtube.com/watch?v=mNqFqinW32Y>
- Barba Martín, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM-Plaza y Valdés
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Caruso, M. (2002). *La RP moderna: cultura y política de la didáctica*. Documento de trabajo n° 5. <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT5-Caruso.pdf>.
- Documentos TV (2010). Escuelas de segunda oportunidad (anuncio y vídeo completo). <http://www.rtve.es/noticias/20100117/312380.shtml>.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- González Jiménez, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica. En A. de la Herrán y J. Paredes (coords.), *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGrawHill, pp. 1-26.
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. 3.ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.
- Hanna, D. (ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.

- Hernández Hernández, F. (2009a). Han cambiado las reglas de juego y casi no nos hemos dado cuenta. *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAV_CCSSH_HV_A.pdf.
- Hernández Hernández, F. (2009b). Historia de vida profesional: Una característica de un buen profesor universitario es la necesidad permanente de aprender y de estudiar. *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAA_CiT_HV_A.pdf.
- Hernández Hernández, F. (coord.) (2010a). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2010b). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. *I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*. http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/docs/Introduccion_a_las_Jornadas_Fernando_Hernandez.pdf.
- Hernández Hernández, F. (coord.) (2011a). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2011b). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>.
- Hernández Hernández, F. et al. (2011). Cómo evaluar la experiencia indagadora. *Aprender desde la indagación en la universidad* (p. 18). Barcelona: Octaedro-Ice de la Universitat de Barcelona. <http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf>.
- Hernández, F., Hermosilla, P. y Fernández, T. (2006). La historia de una trabajadora de la enseñanza. *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. http://www.cecace.org/docs/proj-cambios/Hernandez_Hermosilla_Fernandez.pdf.
- Hernández, J. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (coord.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGrawHill.
- Lerena Alesón, C. (1983). *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Manen, M. van (1998). El tacto en la enseñanza. *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós (pp. 86-91).
- Marquès, P. (s.f.). Acto didáctico. <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>.

- Mateos, J. (2000). Memoria de las sesiones del seminario sobre los códigos del conocimiento escolar. *Grupo salmantino de Fedicaria. Curso 1999-2000*. http://www.fedicaria.org/miembros/fedSalamanca/Memoria_sesiones_1999_00.pdf.
- Mercer, N. (2011). Analysing Classroom Dialogue: Theory and Method. *Summer Institute in Qualitative Research. Downloadable Materials 2010* <http://www.esri.mmu.ac.uk/siqr/downloads.php>.
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia [Re-seña del libro: Pedagogía y relación educativa]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-moran.html>.
- Paredes, J. (2008a). Nuevas alfabetizaciones desde el movimiento de Educación Ambiental. Conferencia. II CONALFEA - Congreso Nacional de Alfabetización y Educación Ambiental. Fundación Universidad Federal de Río Grande. Río Grande, RS, Brasil, 9-13 de abril de 2008.
- Paredes, J. (2008b). Ser profesor hoy. La investigación como base de la enseñanza. En A. de la Herrán y J. Paredes (coord.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGrawHill, pp. 363-376.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidooverdera.html>.

Capítulo 18

- Bergan, S. et al. (2011). *Leadership and Governance in Higher Education-Handbook for Decision-makers and Administrators*. Berlín: Raabe.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información*, vol. I: La Sociedad Red. México: Siglo XXI.
- Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Gran Bretaña (1997). *La Educación Superior en la Sociedad del Aprendizaje (Informe Dearing)*. http://www.sre.urv.es/web/plad/modules/pla/web_doc_marc/annexos/02_informe_dearing.pdf (consulta: 1 de junio de 2011).
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000). *Universidad 2000 (Informe Bricall)*. <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> (consulta: 1 de junio de 2011).
- Conner, T. y Rabovsky, T. (2011). Accountability, Affordability, Access: A Review of the Recent Trends in Higher Education Policy Research. *Policy Studies Journal*, 39, núm. 1: 93-112.
- Forest, J. y Altbach, Ph. (ed.) (2007). *International Handbook of Higher Education*. Book Series, vol. 18. Dordrecht: Springer.

- Hargreaves, A. et al. (2011). Introduction. *Second International Handbook of Educational Change*, pp. XI-XXI. Dordrecht: Springer.
- Jakobi, A. y Teltemann, J. (2011). Convergence in education policy? A quantitative analysis of policy change and stability in OECD countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <http://www.informaworld.com/10.1080/03057925.2011.566442> (consulta: 1 de junio de 2011).
- Marginson, S. (2010). The Harmony of Civilization and Prosperity for All: Selected Papers of Beijing Forum (2004-2008). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, núm. 5: 6962-6980.
- Marginson, S. y Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Smart, J. (ed.) (2011). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Book Series, Vol. 25. Dordrecht: Springer.
- Summerfield, J. y Smith, Ch. (ed.) (2011). *Making Teaching and Learning Matter*. Book Series, Vol. 11. Dordrecht: Springer.
- Tight, M. et al. (2009). *The Routledge International Handbook of Higher Education*. Londres: Routledge.



CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA

Joaquín Paredes

Agustín de la Herrán Gascón

ÍNDICE

Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. El Proceso de Bolonia. Para qué enseñar. La elaboración de la guía docente universitaria y la planificación por materias. La creatividad performática en el aula universitaria. Experiencias colaborativas universitarias apoyadas en e-learning. La tutoría ECTS de los estudiantes universitarios. Las prácticas profesionales universitarias. Cómo evaluar en el aula universitaria. Innovación, cambio y mejora de la enseñanza universitaria. Potenciación del trabajo del estudiante universitario mediante los usos de las tecnologías. Por qué, para qué y cómo del uso de las plataformas de e-learning en las universidades. Producción y uso de recursos digitales en la docencia universitaria. Herramientas TIC para la indagación educativa para docentes y sus estudiantes.

CONTENIDO

Esta obra está realizada por un equipo de reconocidos especialistas que proporcionan conocimientos directos y operativos sobre la enseñanza en la Universidad, está pensada como una herramienta de referencia y de apoyo pedagógico para los profesores en formación. En el libro se realiza una síntesis aplicada y rigurosa y se dan los apoyos bibliográficos para profundizar, cada uno de los catorce capítulos puede ser una base para construir el conocimiento didáctico. Asimismo, es una excelente fuente para los docentes experimentados que quieran replantear sus métodos didácticos. En este libro también se ha hecho un notable esfuerzo para vincular la integración imparable de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria.

2010; 232 págs.; 15,5 x 23 cm; rústica; código: 262370; ISBN: 978-84-368-2415-5

Si lo desea, en nuestra página web puede consultar el catálogo completo o descargarlo:

www.edicionespiramide.es

TÍTULOS RELACIONADOS

- APLICACIONES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, *J. N. García-Sánchez (coord.)*.
- BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, *M.^a A. Lou Royo y N. López Urquizar (coords.)*.
- CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA, *J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.)*.
- CONOCIMIENTOS, CAPACIDADES Y DESTREZAS ESTUDIANTILES, *L. M. Villar Angulo, P. S. de Vicente Rodríguez y O. M.^a Alegre de la Rosa*.
- DIDÁCTICA. Teoría y práctica de la enseñanza, *C. Moral Santaella y M.^a P. Pérez García*.
- DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR, *J. González-Pienda y J. C. Núñez Pérez (coords.)*.
- EDUCACIÓN ESPECIAL. Centros educativos y profesores ante la diversidad, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González*.
- EDUCACIÓN ESPECIAL I Y II, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (coords.)*.
- EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO, *M.^a J. Díaz-Aguado*.
- EL AUTOCONCEPTO FÍSICO. Psicología y educación, *A. Goñi Grandmontagne (coord.)*.
- ESCUELA Y TOLERANCIA, *M.^a J. Díaz-Aguado*.
- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Concepto, evaluación e intervención, *J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (coords.)*.
- ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES, *M. A. Adell i Cueva*.
- EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gámez y M. Soriano Ferrer*.
- FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, *M.^a del R. Cerrillo Martín y J. de Miguel Badesa (coord.)*.
- INICIACIÓN ESCOLAR A LA ESCRITURA Y LA LECTURA. Diseño de programas adaptados a la diversidad, *A. Suárez Yáñez*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez y E. Soler Vázquez*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO, *F. Alcantud Marín (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ADOLESCENTES. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos, *M. Garaigordobil Landazabal*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA PERSONALIDAD INFANTIL. Juego, conducta prosocial y creatividad, *M. Garaigordobil Landazabal*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *J. N. García Sánchez (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CURRÍCULUM ESCOLAR, *J. A. Beltrán Llera, V. Bermejo Fernández, L. F. Pérez Sánchez, M.^a D. Prieto Sánchez, D. Vence Balañas y R. González Blanco*.
- LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN POSITIVO. Mediación y resolución autónoma de conflictos, *S. Ibarrola-García y C. Iriarte Redín*.
- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. Enfoque psicolingüístico y sociocultural, *M.^a Clemente Linuesa y A. B. Domínguez Gutiérrez*.
- LA ESCUELA A EXAMEN, *M. Fernández Enguita*.
- LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN, *M. Area Moreira*.
- LOS PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, *A. Guarro Pallás*.
- MANUAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.^a del R. Ortiz González*.
- MANUAL DEL EDUCADOR SOCIAL. Intervención en Servicios Sociales, *J. Vallés Herrero*.
- MANUAL DE LOGOPEDIA. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas, *F. Villegas Lirola*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (coords.)*.
- MANUAL DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN LA DIVERSIDAD, *J. Riart Vendrell (coord.)*.
- MATERIALES DE LOGOPEDIA. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas, *F. Villegas Lirola*.
- MOTIVACIÓN ACADÉMICA. Teoría, aplicación y evaluación, *A. González Fernández*.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL, *J. A. Ortega Carrillo (coord.)*.
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales, *L. E. Santana Vega*.
- ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA, *R. Sanz Oro*.
- PENSAR LA EDUCACIÓN. Conceptos y opciones fundamentales, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Evaluación e intervención psicoeducativa, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pienda, P. González-Castro y J. C. Núñez Pérez*.
- PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD. La nueva enseñanza, *A. de la Herrán y J. Paredes (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN CONTEXTOS ESCOLARES, *M.^a V. Trianes Torres y J. A. Gallardo Cruz (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA DOCENTES, *J. I. Navarro Guzmán y C. Martín Bravo (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA EDAD ESCOLAR, *A. I. Córdoba Iñesta, A. Descals Tomás y D. Gil Llarío (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO PARA DOCENTES, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán*.
- PSICOMOTRICIDAD E INTERVENCIÓN EDUCATIVA, *D. Martín Domínguez*.
- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Manual para maestros y libro de ejercicios, *C. Gómez Jaldón y J. A. Domínguez Gómez*.
- TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES, *M. Cebrían de la Serna (coord.)*.

Si lo desea, en nuestra página web puede consultar el catálogo completo o descargarlo:

www.edicionespiramide.es