

## ¿ALUMNOS IMPLICADOS? PROFESORES IMPLICADOS: LOGROS Y DIFICULTADES EN LA FORMACIÓN DE ALUMNOS AUTÓNOMOS

Eva Morón Olivares  
Universidad de Valencia  
Eva.Moron@uv.es

Consuelo Martínez Aguilar  
Universidad de Valencia  
Consuelo.Martinez@uv.es

### Resumen

Una de las metas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para alcanzarla, es necesario implicarlo en ese proceso con vistas a que adquiera un grado suficiente de autonomía.

A lo largo de los dos últimos cursos, planificamos nuestra docencia en torno a dos ideas:

- 1ª, formar un equipo docente para trabajar de manera coordinada
- 2ª, promover en nuestros alumnos el interés y la curiosidad por aprender.

Estos dos grandes objetivos generales los explicitamos en los que se proponen a continuación:

- cortar la dependencia del profesor
- facilitar el desarrollo de un pensamiento propio
- promover la discusión y el intercambio de opiniones (trabajos en grupo, debates, etc.)
- utilizar diversas fuentes de información con un criterio selectivo
- superar estrategias de aprendizaje estereotipadas y mecánicas que van en contra de estos principios (considerar al profesor como única fuente de información, trabajos que son un mero acopio de datos, apuntes de clase como único material de estudio, etc.).

Es cierto que estas ideas estaban en nuestro modo de afrontar la docencia desde hacía años; no obstante, el hecho de constituir un equipo, sumado al proceso generado por el EEES, nos ayudó a darles forma, a ordenarlas, a que formaran parte de un proyecto más consciente y, por ende, extrapolable.

Como todo nuevo proyecto, ha requerido de un tiempo de aprendizaje. Las mayores dificultades se han derivado precisamente de la novedad de la propuesta: al alumno le puede aburrir e irritar la enseñanza tradicional, pero sabe qué papel tiene asignado en ella (un papel que suele ser muy cómodo). En cambio, en el momento en que ha de tomar iniciativas, no hay una única vía para solucionar una tarea, o ha de elaborar material a partir de la síntesis y la discusión, se siente perdido. Nuestro reto fue utilizar las dificultades con que nos tropezamos el primer año para minimizar este impacto en el segundo; y los resultados parecen confirmar que tomamos decisiones apropiadas.

Dentro de las orientaciones del EEES, suele hacerse hincapié en metodologías de tipo participativo. Hemos querido utilizar las ventajas que ofrecen, adaptándolas a las necesidades de nuestros alumnos. Así, por ejemplo, les hemos propuesto tareas que requieren de ellos que tomen la iniciativa, sean exigentes consigo mismos, seleccionen información, la contrasten y sean capaces de ofrecer conclusiones personales.

### **Texto de la comunicación**

La aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto en evidencia características del día a día de la Universidad que chocan frontalmente con las orientaciones de Bolonia. Frente a la coordinación encontramos individualidades; frente al diálogo, desconfianza; frente al interés por la docencia, falta de implicación con los alumnos; frente a la autonomía del alumno, la comodidad de un marco preestablecido. Con estas premisas, ¿cómo exigir a nuestros alumnos trabajo en equipo, negociación, consenso o que sean un elemento activo de su propio aprendizaje? Quizá la gran ventaja del nuevo marco resida en que nos ha permitido comprobar hasta qué punto la enseñanza universitaria es incoherente, puesto que nos vemos en la tesitura de exigir algo que nosotros no cumplimos.

Desde hace tres años formamos un equipo docente que trabaja como tal: reflexionamos, discutimos, compartimos y consensuamos todo lo que tiene que ver con nuestro trabajo; es más, incluso acomodamos los horarios de clase y de tutorías para poder disponer de tiempo común para progresar con nuestra tarea. Hacemos

hincapié en ello porque estamos convencidas de que los logros que podamos haber obtenido en estos últimos cursos provienen precisamente de ahí. Aunque ambas teníamos ya una larga experiencia en la docencia universitaria y habíamos buscado y experimentado diversas fórmulas que nos permitieran trasladar a nuestros alumnos la necesidad no solo de aprobar sino de aprender, y habíamos logrado resultados en esa línea, ha sido ahora cuando hemos sentido que todas las piezas han encajado, han encontrado su lugar. El constante intercambio de ideas, recursos, dudas, reflexiones..., nos ha permitido avanzar de una manera sólida que se ha reflejado con claridad en el comportamiento de nuestros alumnos. Dado que partimos de la idea de que el profesor es una pieza clave en este proceso, nos atreveríamos a afirmar que la actitud y el trabajo del alumno a menudo son un espejo de la actitud y el trabajo del docente.

¿En qué ha consistido nuestra propuesta? Quizá lo que mejor define nuestra metodología sea el empeño en ser coherentes; exigimos responsabilidad, implicación, criterio, reflexión, cooperación, porque es eso lo que ofrecemos. Si quisiéramos destacar las claves de nuestro trabajo, estas serían:

- la plena colaboración entre ambas. Compartir conocimientos y aunar esfuerzos nos ha hecho más conscientes de los puntos fuertes y débiles de nuestro modo de abordar la enseñanza universitaria; la discusión constante nos ha hecho entender con más claridad las implicaciones de las distintas propuestas que llevábamos al aula
- la escucha activa, que nos ha llevado a conocer muy bien cómo viven y qué dificultades les plantea a nuestros alumnos lo que proponemos, los escollos con que tropiezan. Este es un factor directamente relacionado con la metodología. Dedicamos un gran número de horas (lectivas y de tutorías) a ejercer de guías, a sentarnos con ellos, organizados en pequeños grupos, para orientarles, ayudarles a avanzar cuando llegan a un punto muerto, resolver dudas concretas. En una clase magistral, en cambio, por muy participativa que sea, las voces tienden a diluirse. Esto no significa que no recurramos a ellas, puesto que son el mejor modo de transmitir directrices generales, “pulsar” el tono del grupo o despertar la curiosidad, pero resultan insuficientes cuando se trata de involucrarlos

- el aprendizaje cooperativo<sup>1</sup>. Quizá uno de los aspectos clave del diseño de nuestra guía docente haya consistido en abordar las tareas desde esta perspectiva, que invita a los alumnos a trabajar conjuntamente, con la mirada puesta no solo en el aprendizaje propio sino en el de todos los miembros del grupo. Desde el comienzo de curso les ofrecimos distintas oportunidades para que se conocieran y empezaran a trabajar de manera colaborativa, primero en tareas cortas que no eran evaluadas, después, en proyectos de más envergadura. Con este fin, les hemos dado orientaciones para que entendieran bien esta dinámica y las ventajas que reporta (para lo cual no hemos dudado en poner a su servicio nuestra propia experiencia) tanto para su crecimiento en cuanto estudiantes universitarios como para su futuro profesional. Queríamos aprovechar también que el grado de responsabilidad requerido propicia la implicación del alumno en su propio aprendizaje
- la confianza que hemos depositado en ellos. Por muchas carencias que traigan, no son una “tabula rasa”: tienen conocimientos, pero a menudo inconexos, y, lo que es peor, carecen del hábito de la reflexión. Nosotras hemos querido hacerlos conscientes de que el camino del aprendizaje es largo y exigente, y que los errores forman parte de él. Por eso hemos querido mostrarles nuestra confianza en sus capacidades estando siempre a su disposición: nadie invierte su tiempo y esfuerzo si no cree que va a obtener resultados. Sin duda, no hablamos de una entrega sin límites, pero no se puede pedir implicación cuando uno se mantiene al margen
- les hemos dado información sobre las tareas, pero también sobre los problemas que se pueden encontrar y cómo afrontarlos. A menudo requerimos de los alumnos trabajos para los que no los preparamos; el trabajo académico universitario requiere unos modos de actuación que desconocen (manejo de bibliografía, consulta y cita de fuentes, elaboración de respuestas personales críticas y fundamentadas), y que debemos proporcionarles, sobre todo en los primeros cursos. Hay también ciertas actitudes que conviene propiciar, como la inquietud intelectual y el pensamiento crítico, habilidades que la sociedad actual no ayuda

---

<sup>1</sup> Estamos a favor del aprendizaje cooperativo porque “reúne todas las características de un enfoque de la enseñanza centrada en el alumno. [...] garantiza el desarrollo de habilidades básicas de relación importantes para el desempeño laboral, y además exige del alumno que se comprometa con su propio proceso de aprendizaje”. A. Benito y A. Cruz (2005: 22-23).

precisamente a desarrollar. Para lograr esta meta es necesario prestar mucha atención a las lecturas, las preguntas y los problemas que seleccionamos<sup>2</sup>; también lo es una buena retroalimentación, razón por la cual hemos revisado los trabajos con ellos (lo que se entiende como *evaluación formativa*), algo que incluso nos ha permitido utilizar el fracaso como acicate

- todos los trabajos propuestos estaban directamente relacionados con su futura labor: desde el primer día hemos querido que se sintieran maestros porque era la condición sine qua non para que tomaran conciencia de la responsabilidad que supone enseñar y del grado de autoexigencia que requiere. Por no mencionar que para ellos es mucho más interesante centrar su esfuerzos en algo que van a poder poner en práctica; retos como elaborar una Unidad Didáctica o aproximarse a la literatura con la intención de preparar una antología de clásicos para niños irían en esta línea<sup>3</sup>
- el profesor puede y debe ser exigente con los estudiantes..., siempre que esté dispuesto a asumir las responsabilidades que esto implica. Hemos comprobado que cuando das explicaciones de la materia, pero también de tu actuación y de las decisiones que tomas; estás disponible y les ayudas a salvar escollos, si bien en un primer momento puede ser causa de un cierto grado de ansiedad, una vez entendida esa dinámica, comprobar que se producen avances se convierte en un estímulo
- la última pero no menos importante de estas claves es cómo vivimos la clase. Equivocadas o no, tenemos unas ideas muy claras acerca de nuestro trabajo como profesoras universitarias de lengua y literatura, nos apoyamos en ellas para desarrollarlo y, además, las hacemos explícitas. No hay nada en nuestras clases que no sea auténtico: somos nosotras, y los alumnos lo perciben. Nos ganamos su respeto porque somos coherentes, creemos en lo que hacemos y no exigimos nada que nosotras no nos exijamos

---

<sup>2</sup> Es necesario enfrentar a los alumnos con situaciones y tareas que constituyan un problema, y un alumno se enfrenta a un problema cuando “no sabe qué tiene que hacer para resolver una tarea interesante, pero tiene los suficientes conocimientos [...] y motivos– para construir un camino que posibilite la búsqueda de una solución”. Mateos y Pérez Echeverría (2006: 411)

<sup>3</sup> Resulta fundamental que “las tareas de aprendizaje sean auténticas, en el sentido de que se planteen, no como una finalidad en sí mismas, sino como actividades para alcanzar algún objetivo que tenga sentido para los estudiantes, en definitiva, como una actividad que genere y responda a alguna necesidad real de aprendizaje”. Idem (:413)

previamente. No buscamos ser sus colegas, sino profesoras competentes y cercanas<sup>4</sup>.

Para entender mejor cómo se han materializado estos principios, vamos a presentar brevemente los contenidos y organización de la asignatura.

Lo primero que tuvieron que hacer fue una reseña. El propósito era doble: por un lado, que reflexionaran sobre el proceso de escritura<sup>5</sup>; por otro, que tomaran conciencia de sus propias deficiencias en este sentido, razón por la cual no puntuaba. Queríamos dejar claro desde el principio qué nivel íbamos a requerir de ellos, pero también que íbamos a explicar cualquier corrección que hiciéramos: nos parecía prioritaria la asunción de que, para aprender, es imprescindible el compromiso del alumno. El progreso solo se produce cuando uno participa activamente en él.

A continuación, iniciamos la reflexión gramatical. En Educación Primaria se estudian las distintas categorías gramaticales, y, aunque no se profundiza en ellas, sí es indispensable que el maestro las domine. Nuestra propuesta, aparte de poner de manifiesto todo lo que habían olvidado, sirvió para que aprendieran a manejar los manuales de gramática como herramientas de consulta. Les planteamos “problemas” extraídos de la vida cotidiana (medios de comunicación, publicidad, frases habituales, otras oídas al azar, dudas sugeridas por ellos mismos...) que debían resolver consultando la gramática: ¿hay algún error?, ¿en qué consiste?, ¿cuál es la alternativa sancionada por la norma? Fue un trabajo duro para ellos: aparte de las dificultades inherentes al contenido, se enfrentaban a la novedad de trabajar en grupo sin apenas conocerse, razón por la cual estas actividades no se evaluaron. A pesar de todo, según veremos más adelante, estimaron muy útil esta fase del curso.

Seguimos con un trabajo de literatura, primero de los que ya puntuaban. Consistía en la lectura y selección justificada de una serie de textos de la literatura

---

<sup>4</sup> Alonso Tapia (2001:87) señala también el papel crucial que juega la actitud del profesor. A veces no es necesaria la atención personalizada: “basta con observar que al profesor le preocupa que los alumnos aprendan, que dedica tiempo en clase y fuera de clase a aclarar las dudas que plantean, que subraya lo importante y les indica cómo deben estudiar para que el clima creado favorezca la motivación de los alumnos por aprender. Por el contrario, cuando nos mostramos inaccesibles, cuando nuestro planteamiento docente se basa en la amenaza del suspenso, [...] cuando ignoramos sus preguntas, etc., el alumno muestra escaso interés por las asignaturas y busca aprobarlas como sea”.

<sup>5</sup> Debían elegir entre uno de estos dos títulos: Daniel Cassany (2007). *La cocina de la escritura* (14a ed.). Barcelona: Anagrama; o Josep López Romero (2007). *El camino de las hormigas*. Barcelona: Alba.

española que pasarían a integrar una antología de clásicos para niños. El curso anterior ya lo habíamos intentado, pero los resultados no fueron del todo satisfactorios. Discutimos mucho sobre ello y llegamos a la conclusión de que les estábamos pidiendo un acercamiento al texto tan alejado del habitual que era necesaria una preparación previa. Así pues, a lo largo de tres semanas, en lugar de hablarles de la importancia de la literatura y de conocer a los clásicos, o de abrumarlos con datos u ofrecerles grandes tablas cronológicas, revisamos las ideas que tenían sobre la literatura y la relación que mantienen con ella; buscábamos a través de la lectura de textos, adaptaciones musicales y cinematográficas o de cómo se refleja en las artes la tradición literaria, despertar la curiosidad y romper prejuicios. Queríamos hacerles conscientes de que forman parte de un rico patrimonio cultural, la posesión de cuyas claves permite establecer y compartir un gran número de conexiones y ampliar la comprensión de todo tipo de manifestaciones culturales (pintura, escultura, música, publicidad). De este preámbulo se derivó que el trabajo que les propusimos a continuación no solo fuera recogido con más interés, sino como una respuesta personal a una cuestión que verdaderamente les interesaba. Así, tareas que habitualmente les resultan enojosas (lectura de textos clásicos; búsqueda, selección y consulta de bibliografía; contraste de opiniones para llegar a acuerdos dentro del grupo) fueron acogidas con naturalidad, y los resultados avalaron nuestra decisión de dedicar tiempo y esfuerzo a preparar el terreno.

Aunque era un proyecto que abarcaba todo el curso y no solo mantenía relación con este apartado, queremos señalar también (por cómo repercutió en nuestros alumnos) que hemos mostrado día a día nuestra relación con la literatura, hemos seleccionado textos que les hemos leído, nos han visto como lectoras. Desde el primer día, al principio o al final de cada clase, dedicábamos unos minutos a leerles un fragmento escogido de entre nuestros textos favoritos como una invitación a descubrir aquellos que nos hacen lectores. No “formaban parte de la asignatura”, sino que se los ofrecíamos como pequeños regalos que subrayaran el placer de leer en lugar de la conveniencia de hacerlo. Somos conscientes del papel crucial que desempeña la lectura en la labor del maestro, pero también de la limitada experiencia y, sobre todo, *educación* literaria de nuestros estudiantes, por no mencionar el escaso atractivo que, para la mayoría, encierra coger un libro. Entendimos que era prioritario desplegar ante ellos un muestrario amplio, rico, variado y sugestivo. De los resultados de esta iniciativa se habla más adelante.

Por último, abordamos la elaboración de una Unidad Didáctica (UD), colofón de todo el proceso. Aquí partíamos con una ventaja: los alumnos saben que la UD es la pieza clave de su futuro trabajo, por tanto, les ofrecíamos algo real, algo que podrían poner en práctica en un aula de Primaria. Nuestra tarea consistió en señalar qué es y en qué consiste una UD, y en estar a su disposición durante los dos meses que invirtieron en hacerla. Fueron muchas las consultas, las dudas, los puntos muertos que tuvimos que resolver, pero el grueso del trabajo recayó enteramente sobre sus hombros. No solo consultaron fuentes diversas, sino que ellos mismos elaboraron buena parte del material: inventaron todo tipo de textos, diseñaron juegos, hicieron murales, cuidaron todos los detalles de la presentación y de la posterior exposición ante sus compañeros...; hasta las ilustraciones eran a menudo suyas. En otras palabras, hubo un alto grado de implicación que se reflejó en los extraordinarios resultados finales.

Hacemos hincapié en ello porque este trabajo comportaba un riesgo evidente: es sumamente fácil encontrar en internet un número extraordinario de UD de toda clase y nivel, por lo que el clásico “cortar y pegar” podía resultar muy tentador. No obstante, en literatura ya habían comprobado que nuestras advertencias en este sentido no eran gratuitas, con el resultado de que quienes decidieron recurrir a este procedimiento se encontraron con la peor calificación. Así pues, en la UD, pusieron todo su empeño en ejecutar un buen trabajo.

Por último, nos gustaría aludir a una encuesta que pasamos el último día de curso; queríamos recabar sus opiniones sobre la asignatura con el fin de completar nuestra propia autoevaluación. Les planteábamos preguntas como: ¿crees que el diseño de esta asignatura se ajusta al trabajo que vas a tener que desempeñar?, ¿qué crees que has aprendido?, ¿qué opinas del método de trabajo? o ¿qué opinas del sistema de evaluación?

Las respuestas –anónimas– han sido muy reveladoras. Ante todo, evidencian que contestarla no fue un mero trámite, sino que se tomaron su tiempo y mostraron interés en ello: daban detalles e implicaban reflexión y deseo de expresarse con propiedad.

Casi todos coincidieron en que tanto las tareas propuestas como el modo de llevarlas a cabo eran una primera toma de contacto con el trabajo que habrán de desarrollar como maestros. Fue muy significativo que muchos señalaran que esta

asignatura les había servido para tomar conciencia de todo lo que ignoran, y que esto les iba a servir como estímulo. Valoraron sobremanera que el trabajo de gramática les hubiera ayudado a convertir los manuales de gramática en una herramienta tan útil como el diccionario. Todos sin excepción concluyen que la unidad didáctica es el mejor trabajo para aprender a “ser maestro” (implica conocimiento del curriculum de Primaria, búsqueda de información, colaboración con los compañeros de grupo, selección de materiales, organización del tiempo, exposición oral de resultados, etcétera).

Pero es quizá en lo que concierne a su relación con la lectura donde hemos obtenido más satisfacciones personales. Todos sabemos que los estudiantes universitarios no se caracterizan por ser grandes lectores y que, cuando lo son, suelen centrar sus gustos en *best sellers* y similares<sup>6</sup>. También sabemos que las obras que les proponemos generan a menudo un rechazo frontal: las leen, pero como un puro trámite que no deja huella alguna. Para nosotras era fundamental abordar esta relación con los textos (como ha puesto de manifiesto el trabajo que hicimos en literatura y hemos explicado más arriba), máxime en futuros maestros<sup>7</sup>, razón por la cual incluimos en la guía docente un itinerario de lecturas. Era una selección de textos, distribuidos en niveles, de los que debían seleccionar seis de acuerdo con unas premisas establecidas. Su destino no era un trabajo ni un examen; quizá, si disponíamos de tiempo (no fue así), hablaríamos de ellos a final de curso.

¿Por qué hacemos aquí mención de este apartado? Porque cuando en la encuesta les preguntamos por las lecturas, las respuestas fueron, literalmente, entusiastas, hasta el punto de que muchos manifestaban su deseo de leer todos los títulos de la lista. Dicho de otro modo, es una muestra más de cómo hicieron suya la asignatura. Después de reflexionar sobre ello, hemos llegado a la conclusión de que este éxito pudo ser fruto del acierto en la selección de títulos (muy variados) sumado a la libertad de elección dentro de un sendero marcado y a la invitación que suponían nuestras lecturas diarias en voz alta (si bien no todas provenían de ese itinerario).

De la metodología, destacaron las posibilidades que han tenido de participar, de ser autónomos, de dejar su impronta en las distintas tareas y, sobre todo, recalcaron lo

---

<sup>6</sup> Véase E. Larrañaga, S. Yubero y P. C. Cerrillo (2008).

<sup>7</sup> Recordemos que una de las funciones básicas del maestro de Primaria es incitar a la lectura, para lo cual necesita ser un buen lector y poseer un amplio conocimiento de la tradición literaria. *Vid.* Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE, 8 de diciembre de 2006); y Decreto 111/2007, de 20 de julio (DOCV, 24 de julio de 2007).

fructífero que había sido aprender a través de la práctica lo que en otras materias veían exclusivamente de modo teórico. A pesar de las dificultades que entraña, valoraron mucho el trabajo cooperativo por la oportunidad que les había dado de abrirse a otras ideas y de hacer suyo el aprendizaje. Otro aspecto que mencionaron con frecuencia es tanto la novedad de la propuesta como su condición de experiencia aislada, lo cual nos ratifica en la idea de que la docencia universitaria debe replantearse sus modos de actuación.

Cuando les preguntamos por la evaluación, la mayoría coincide en el elevado nivel de exigencia, si bien lo aceptan como algo consustancial a la profesión que han elegido. Valoran de manera muy especial la corrección meticulosa y la explicación detallada de los errores señalados, lo cual relacionan con nuestro papel de guías y nuestra disponibilidad tanto en clase como en las tutorías.

## Conclusiones

¿Qué conclusiones podemos extraer de esta experiencia?

Quizá la primera sea que el profesor no solo debe ser competente, eficiente y creíble, sino también parecerlo. Nuestro papel se asemeja al del actor, que pone en juego toda su profesionalidad y sus armas de seducción para atrapar la atención del público y despertar su pensamiento. A partir de ahí, el objetivo debería ser hacerlo avanzar hacia posiciones más complejas y autónomas.

Lo anterior nos lleva, y esta podría ser una segunda conclusión, a que hemos de aprender a aceptar las respuestas de los alumnos: si se apoyan en una investigación bien hecha, son fruto de la deliberación y están justificadas, no podemos rechazarlas porque no coinciden con las nuestras. Hay una idea muy arraigada en los estudiantes: es más importante ajustarse a lo que el profesor quiere que a lo que yo pienso. Si con nuestra actitud reforzamos esta creencia, ¿cómo les vamos a pedir que desarrollen un criterio propio?<sup>8</sup>

La tercera tendría que ver con el carácter docente e investigador del profesor universitario. No hay duda de que la investigación es consustancial a la Universidad,

---

<sup>8</sup> “El nuevo papel del profesor supone un sutil equilibrio entre confiar en que los alumnos se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje, de forma que les permita realmente ser los verdaderos protagonistas del mismo, y realizar la función de guía, interviniendo cuando sea realmente necesario para reconducir el proceso”. A. Benito y A. Cruz (2005: 28).

pero nunca debería servir para hacer dejación de las tareas docentes; el problema es que la estructura actual prima absolutamente a la primera en detrimento de la segunda, con las inevitables consecuencias que esto tiene en la actitud hacia la docencia<sup>9</sup>. Hemos de ser conscientes de que todo ello dificulta la implicación de los profesores, sin la cual no podemos aspirar a conseguir la de los alumnos. Es cierto que el nuevo EEES, al promover la innovación educativa, parece abrir una vía para el cambio, pero el camino es muy largo y queda mucho por recorrer.

Por último, la misma estructura actual de la Universidad, muy personalista, hace que sea difícil trabajar en equipo: ni existe tradición ni se dan facilidades que propicien la coordinación docente (horarios y espacios, reconocimiento de créditos y, mucho menos, dotación presupuestaria). Sin mengua de la libertad de cátedra, el diálogo y el consenso son imprescindibles para lograr los objetivos del EEES, en lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje, si aspiramos a una educación universitaria de calidad donde tanto alumnos como profesores desarrollen al máximo sus capacidades.

La palabra “calidad” resuena ahora mismo en todos los ámbitos universitarios, pero

La universidad se encuentra en el siglo XXI en una situación paradójica en la que lucha por desembarazarse del pasado y al mismo tiempo mantener parte de sus características y privilegios. Quiere el futuro y estar al nivel de los entornos profesionales con los que conecta pero no está dispuesta a pagar el precio del cambio y, sobre todo, no está en condiciones de hacerlo. La esquizofrenia lleva a múltiples contradicciones: finge investigar pero no investiga (o lo que investiga no le interesa a nadie), finge enseñar lo que no enseña, se considera superior y excelente pero rechaza cualquier comparación.

Estas palabras de Pedro Municio (2005: p. 116) pueden parecer excesivamente duras; sin embargo quizá convendría que reflexionáramos sobre ellas si queremos abordar con realismo los cambios que se avecinan. El papel del profesorado es crucial, pues debe estar dispuesto no solo a incrementar su nivel de

---

<sup>9</sup> En relación con esto, nos parecen oportunas las palabras de Ken Bain (2006: 195-196): “[...] el nuevo profesor apoya y precisa una nueva clase de universidad. Más que pensar en términos de la dicotomía tradicional entre docencia e investigación, una separación que con frecuencia ha paralizado la educación superior a lo largo del siglo XX, podemos empezar a pensar en nosotros mismos como una universidad del aprendizaje tanto de los profesores (investigación) como de los estudiantes (docencia) [...]”.

competencia, sino también a colaborar con sus compañeros y con los alumnos. La docencia ha de ser una tarea compartida; solo si lo entendemos así podremos dar forma a un nuevo modelo de profesor universitario.

### Preguntas para el debate

- ¿La estructura “real” de los centros universitarios permite la implicación de los alumnos a la que aspira el EEES?
- ¿Somos conscientes de la responsabilidad que tenemos los docentes para generar esta implicación?
- ¿Están dispuestos los alumnos a asumir los riesgos que supone tomar las riendas de su propio aprendizaje? ¿Cómo mostrarles las ventajas de hacerlo?

### Bibliografía

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- de Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- de Vries, W. (coord.) (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Netbiblo.
- Fonseca Mora, M<sup>a</sup> C., y Aguaded Gómez, J. I. (dir.) (2007). *Enseñar en la Universidad*. La Coruña: Netbiblo.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P.C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. P. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En VV.AA., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-418). Barcelona: Graò.
- Monereo, C., y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad delante de la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- Municio, P. (2005). Cambios sociales y modelos de evaluación. En de Vries, W. (coord.). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 91-128). Netbiblo.
- Tapia, J. (2007). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En García-Valcárcel, A. (ed.). *Didáctica universitaria* (pp. 79-111). Madrid: La Muralla.