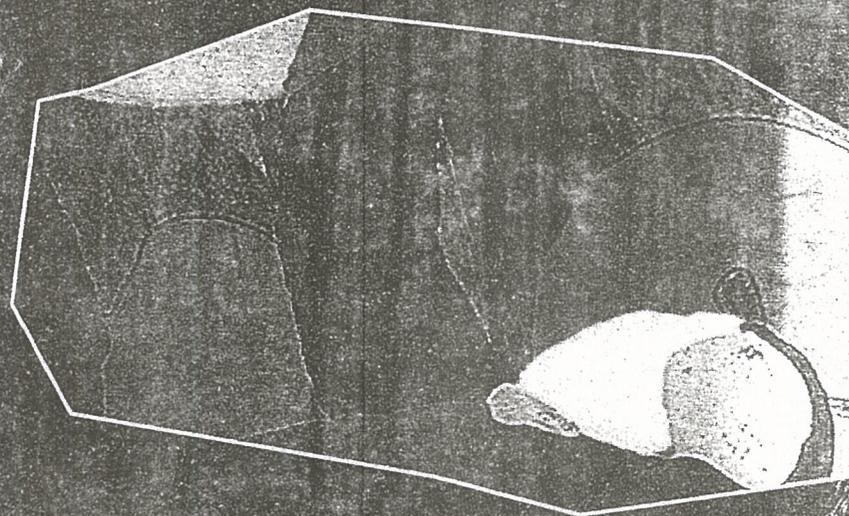


*universitaria*

# Competencias docentes del profesorado universitario

## Calidad y desarrollo profesional



Miguel A.  
**ZABALZA**

narcea

# Currículo formativo en la Universidad

El análisis de la docencia universitaria hay que asumirlo desde una perspectiva curricular, esto es, situarla en el marco del *proyecto formativo* que se pretende desarrollar en la Universidad.

Salvo en los círculos más próximos a los estudios sobre educación, hablar de *currículo* en la Universidad no resulta demasiado habitual. Para algunos resulta, incluso, confuso, puesto que las resonancias semánticas del término les llevan a situarlo en el marco de la biografía y los méritos de los sujetos (el *curriculum vitae*). Pero no es ése el sentido con que aquí emplearemos el término.

El *currículo* es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la Universidad. Una buena definición de currículo debería incluir, además, la idea de «unicidad» y «cohesión interna» característica que resulta esencial a la perspectiva curricular. El currículo como *proyecto formativo integrado* es la idea que nos va a servir de punto de referencia, y que puede ser aplicada con facilidad a cualquiera de los niveles en que se desarrolló la actuación formativa de la Universidad: desde la elaboración de los Planes de Estudio (como marco curricular institucional) hasta la programación que cada profesor hace de las asignaturas que imparte, pasando por todos aquellos planes anuales que pueden generarse en las diversas instancias intermedias (Facultades, Escuelas Superiores, Institutos universitarios, Departamentos, etc.). Todos ellos son currículo, y a todos ellos se les puede aplicar las ideas y condiciones que a continuación veremos.

Nuestra idea del currículo se basa en tres condiciones básicas y necesarias. Como ya he desarrollado esta idea en otros trabajos anterior-

res<sup>1</sup>, me limitaré a destacar algunas de las consecuencias que se derivan de una visión curricular de la elaboración y puesta en práctica de la acción formativa en la Universidad.

Hablar de un *proyecto formativo integrado*, esto es de currículo aplicado a la Universidad, nos obliga a considerar los *tres componentes* de la proposición: proyecto, formativo, integrado.

**Proyecto.** El currículo es un **proyecto**, esto es, algo que se ha pensado y diseñado en su totalidad, de la misma manera que se proyecta una construcción o una actuación social o, incluso, un espectáculo. Es decir se toma en consideración todo el proceso en su conjunto en lugar de proceder por la simple adición de partes o momentos del proceso.

Pensar un proceso en su totalidad implica no dejar las cosas a la improvisación; ni proceder a una mera adición de partes según se vayan presentando. La diferencia entre una casa hecha con un proyecto y otra que ha ido surgiendo por la mera yuxtaposición de partes añadidas en momentos diferentes es justamente ésta: la primera fue pensada en su conjunto y como un conjunto.

Bastaría con reflexionar en la elaboración de los Planes de Estudio, o la forma en que todavía se presenta a veces el programa de la asignatura, para que entendiéramos lo importante que resulta este punto del proyecto.

Los proyectos precisan, a su vez, de algún tipo de **formalización** (estar escritos, diseñados o prediseñados en sus líneas maestras, etc.) que los convierta en documentos. Los profesores solemos ser bastante reacios a formalizar nuestras programaciones, a darlas por escrito. Algunos defienden que eso no es necesario, porque ellos tienen muy claro en su mente lo que desean hacer y todo lo demás lo valoran con meros burocratismos pedagógicos. Pero si las cosas no figuran por escrito no podrán hacerse públicas y, por tanto, no podrán ser debatidas públicamente por los afectados. Y con ello, tampoco acabarán constituyendo un compromiso institucional y/o personal.

Esa formalización es la que convierte los proyectos en algo **público** y por tanto constatable, discutible, objeto de controversia posible entre los implicados. Lo interesante de la docencia es que constituye una relación con efectos sobre las personas. Hay por tanto afectados. De ahí que la publicidad (en el sentido de hacer público lo que se pretende llevar a cabo) constituya un escenario exigible a los profesionales de la docencia. No podemos hacer lo que queramos, al menos en sentido absoluto. Puede que lo que nosotros consideremos valioso y de interés no lo sea para los otros afectados: la institución, los alumnos, los grupos sociales. De ahí que sea im-

<sup>1</sup> Pueden verse más desarrolladas estas ideas en mi trabajo: «El currículo escolar», publicado en la Unidad Didáctica: «Diseño, desarrollo e innovación del currículo» para la carrera de Psicopedagogía. Universitat Oberta, Barcelona.

portante esta condición de la publicidad porque permite conocer las intenciones del formador, los contenidos y experiencias formativas que ha seleccionado, la forma en que pretende llevarlas a cabo, etc. Conocerlas y, en su caso, discutir las.

Finalmente, esa publicidad los convierte además en **compromiso**: quien propone-promete un plan formativo (sobre todo si se trata de una institución) y lo hace público, se compromete a-llevarlo a cabo y de no hacerlo pueden exigírsele las correspondientes responsabilidades.

Hace poco, en Inglaterra, una estudiante llevó a los tribunales a uno de sus profesores bajo la acusación de que no había cumplido lo que prometía el programa. El profesor poseía un proyecto formativo para la disciplina que impartía. Cumpliendo la normativa, tal propuesta había sido puesta por escrito y hecha pública. La alumna en cuestión vio la propuesta, la seleccionó y se matriculó en ella. Pero para su sorpresa el profesor no impartió los contenidos que figuraban en el programa. La alumna entendió que había existido un fraude: el profesor no había cumplido con su compromiso expresado en el programa de su asignatura.

En un nivel más institucional sucede otro tanto. Las instituciones formativas italianas se han visto llamadas a presentar públicamente lo que allí se llama *Il Piano dell'Offerta Formativa* (algo similar a lo que se ha denominado en España: Proyecto Educativo y Curricular de la institución). Lo curioso ha sido que los directores de las instituciones formativas se han comenzado a preocupar por los posibles efectos legales que tendría la citada oferta. Si se acepta que cuando una institución hace una oferta formativa determinada asume el compromiso de llevarla a cabo, uno tiene que ser consciente de cuáles son los propios límites y hasta dónde puede alargar el compromiso. En otro caso, podrían verse igualmente llevados a los tribunales.

**Formativo.** Al hablar del currículo lo estamos haciendo, obviamente, de un proyecto **formativo** en el sentido de que su finalidad última es obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él. El debate sobre la naturaleza de la formación (a qué llamamos formación, qué tipo de formación deben ofrecer los planes de estudio universitarios, etc.) es una cuestión central en el diseño y desarrollo de la docencia. ¿Debemos hablar de simples *estudios universitarios* o de *formación universitaria*? Hemos abordado ampliamente este tema en otro libro<sup>2</sup>. No nos detendremos pues, en esta cuestión que ciertamente constituye un problema básico de la enseñanza.

Cualquier programa universitario ha de servir para *mejorar* a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes univer-

<sup>2</sup> Zabalza, M. A. (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

sitarios pueden mejorar: como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales, etc. No se trata, pues, de aprender cosas sino de formarse. Esa es la gran misión de la Universidad.

**Integrado.** Decimos **integrado** en el sentido de que los proyectos curriculares precisan unidad y coherencia interna. No es un amontonamiento de conocimientos y experiencias sino un proceso caracterizado por una adecuada estructura interna y una continuidad que sea capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Esta idea de la integración o continuidad se opone a la mera yuxtaposición de unidades formativas (asignaturas, prácticas, etc.) que suele ser el modelo curricular habitual en nuestras Universidades. Las carreras a menudo están montadas como una sucesión, unas veces más pensada otras fruto del simple juego de intereses, de disciplinas y actividades formativas que funcionan como unidades estancas y escasamente relacionadas con las que les precedieron y con las que les siguen en el plan de estudios. De esta manera existe nula posibilidad de establecer procesos formativos continuados que superen el tiempo y los contenidos de cada disciplina aislada.

No es habitual encontrarse con líneas de continuidad que se prolonguen a lo largo de la carrera marcando una progresión de curso a curso. Esto podría hacerse tanto en lo que se refiere a los contenidos, por ejemplo, manteniendo una línea de formación estadística en las carreras de ciencias sociales que fuera incrementando el nivel y la complejidad de los estudios a medida que se va subiendo de curso, como a las metodologías, planteando un avance progresivo hacia la autonomía en el estudio desde los primeros años en los que se trabajaría de una manera más guiada, hasta los últimos en los que predominaría el trabajo independiente de los alumnos, o en la propia estructuración de los estudios, con más contenidos obligatorios al inicio de la carrera que sienten las bases científicas para irse abriendo progresivamente a una oferta más saturada de optativas de manera que los estudiantes puedan satisfacer sus propios intereses y expectativas profesionales.

Como puede constatarse, las tres dimensiones de la idea de currículo se complementan mutuamente. Lo que se espera de los planes docentes universitarios es justamente eso, que se conviertan en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la Universidad. Eso se puede hacer a medias, a través de una serie de materias aisladas que ni poseen una correspondencia explícita y visible con el perfil profesional ni guardan una secuencia lógica entre sí, o a través de un auténtico *plan de formación*: un proyecto bien pensado, en el que se ha incluido aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicos en relación al perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos.

Cuenta Hargreaves cómo a veces los profesores describimos hiperbólicamente nuestra actuación formadora mediante la metáfora de que nosotros, piedra a piedra «estamos construyendo el edificio del saber de nuestros estudiantes». Pero la visión de los estudiantes, es menos optimista que la nuestra. Desde su perspectiva, lo único que hacemos es lanzar cada uno nuestra propia piedra, nuestra disciplina, nuestros trabajos y lo que ellos se limitan a hacer es tratar de defenderse lo mejor que pueden de esos lanzamientos: aprenderse los textos, resolver los problemas, entregar sus trabajos, y en cuanto pueden (si puede ser, a través de los exámenes parciales que les permiten ir eliminando materia) dejan a un lado la piedra que les hemos lanzado. Al final, concluye Hargreaves, el resultado no es un edificio bien construido sino un montón de piedras y eso si han tenido la suerte de no haber quedado descalabrados con suspensos en alguna de ellas.

### Planes de Estudio en la Universidad

La expresión más genuina del currículo formativo universitario está constituida por los Planes de Estudio. En ellos se prefigura el sentido y los contenidos de la formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes. Por eso, sufren en sí mismos dilemas e incertidumbres; las tensiones internas de lo universitario se refieren fundamentalmente a la función y los propósitos formativos de la Universidad. Dada la «borrosidad» conceptual con que habitualmente se trata este apartado fundamental del quehacer formativo universitario y la más que posible divergencia que podría plantearse si sometiéramos este tema a discusión de los diversos agentes e instituciones universitarias (seguramente aparecerían ideas muy dispares con respecto a qué significa formar en la Universidad y formar universitariamente) (es posible identificar y aplicar a la configuración de los planes de estudio algunos puntos «calientes» o dilemas que ya mencionamos sobre la Universidad en su conjunto:

+ Dilema entre el desarrollo personal y el desarrollo científico. Dependerá del sentido de lo que podamos entender por «formación» y los ámbitos a los que dicha formación se supone que debiera afectar.

Esta cuestión está en la base de cualquier planteamiento curricular tanto en la Universidad como en niveles más básicos de la escolaridad. ¿Qué significa formarse y qué procesos están vinculados a tal propósito? ¿Formarse es saber más o ser mejor persona? Y aun en el caso de que se aceptara esto último, ¿estaríamos en condiciones de ponernos de acuerdo sobre qué significa ser «mejor persona»? ¿Qué puede hacer la Universidad y

<sup>3</sup> Zabalza, M.A. (2001): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, op. cit.

dad para cursar los estudios) constituye una aportación muy importante a la madurez y capacitación para la vida de los universitarios.

Añadamos a todo ello, las posibilidades de la doble acreditación de los estudios y la plusvalía lingüística que los intercambios ofrecen. Desde esta perspectiva se construye el «ámbito europeo de Educación Superior» (Declaración de Bolonia).

### Conclusión

Cuando hablamos del currículo estamos hablando de una realidad viva y social. Es una realidad viva porque se trata de algo que nace, crece y se consolida, madura y se deteriora, y finalmente muere y es sustituido por otro. Es obra de unos hombres y mujeres que responden a unas circunstancias, condiciones e intereses concretos y mudables.

Por eso, está fuera de lugar mantener una especie de idolatría sobre los currícula universitarios. Se trata de propuestas vulnerables y discutibles. Otra política universitaria, otras personas en las comisiones ministeriales, otras condiciones institucionales darían lugar a diferentes propuestas (y a diferentes críticas). Por eso no existe el mejor currículo, sino propuestas viables y adecuadas a las circunstancias, que deberían ser lo suficientemente flexibles como para que pudieran ir mejorando de forma permanente.

Ello no obsta para reconocer que, efectivamente, el currículo o proyecto formativo que se formaliza a través del Plan de Estudios constituye un punto clave de la calidad. Las buenas carreras son aquellas que tienen buenos planes de estudio y buenas condiciones para llevarlos a cabo.

Por eso, las actuales políticas de calidad prestan una especial atención a los Planes de Estudios; porque reconocen su papel central como elemento definidor de la actividad formativa universitaria. Pero también este aspecto debe ser relativizado. La mejora de la calidad universitaria puede buscarse a través de diversas vías. Una de ellas es la reforma curricular. Pero en sí misma resulta de todo punto insuficiente. La reforma del currículo puede quedarse en un puro maquillaje institucional si no viene acompañada y complementada por otras medidas de igual o superior importancia como la mejora de las infraestructuras y de la organización institucional, la formación del profesorado y la mejora de su estatus profesional, un mayor contacto con la sociedad (no solamente con el empleo) de la que forma parte la Universidad, una mayor apertura hacia el exterior (otras instituciones, otros países), una mejora de la imagen y la autoestima de la institución y de quienes la integran, etc.

Es decir, con ser importante, el currículo y su mejora no es sino un componente más de un plan más general de mejora de la identidad, los recursos y el trabajo que realizan las Universidades.

## 2

### La enseñanza universitaria

Las preguntas que podemos plantearnos como guía de este apartado son: *¿qué es la enseñanza?, ¿qué tipo de actuaciones comporta?, ¿hasta qué punto es importante la docencia en el proceso de formación?* Por simples que parezcan, no lo son en absoluto, y están en el fondo de cualquier planteamiento que se quiera hacer a posteriori para considerar su calidad. La enseñanza incluso aunque la entendamos restrictivamente como la gestión del programa de una disciplina, es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase o en un laboratorio. Por ello, y antes de plantear las coordenadas que definen su calidad, me parece importante desarrollar algunas consideraciones que nos sitúen ante los componentes de la docencia tanto desde una perspectiva conceptual (¿de qué hablamos cuando hablamos de «enseñar»?) como profesional (¿qué supone actuar como docente?, ¿qué tipo de competencias intervienen en el desarrollo de la docencia universitaria?).

Conviene resaltar la importancia de la actividad docente en la formación universitaria. Se trata de una cuestión de principio (en el fondo, ésa es la convicción y la moraleja que subyace en este libro) y, además, de una cuestión estratégica. En efecto, para quien piense que la docencia, incluso la docencia tal como se viene ofreciendo en la actualidad, constituye un elemento menor (y prescindible) en la formación universitaria tendrá poco sentido el tipo de razonamiento que se desarrolla en este capítulo. De alguna forma, lo que se señala sobre la docencia, como teoría y como estructura competencial, viene legitimado por la propia importancia que se le atribuye como elemento sustancial para el logro de una formación universitaria enriquecida.

### Importancia de la docencia en la formación universitaria

No todos los profesores universitarios piensan que la docencia sea algo realmente fundamental para la formación universitaria. Se dice, a veces, que lo importante es la organización y el ambiente formativo que se crea en las Universidades. No son las clases las que marcan la calidad de la formación, según esta perspectiva, sino la presencia y uso efectivo de múltiples recursos puestos a disposición de los estudiantes: bibliotecas, salas de computadoras, lugares de estudio, fuentes de documentación, etc. En otros casos se insiste en que la docencia, en realidad, poco puede aportar de nuevo a lo que el alumno no posea ya de por sí (en motivación, conocimientos previos, expectativas personales, capacidad de trabajo y esfuerzo, etc.). Al final, según este análisis, y haciéndose eco de aquel conocido dicho de que «*quod natura non dat Salmantica non prestat*», el factor clave son los alumnos y sus cualidades. Esa misma sensación de minusvaloración con respecto a la docencia se percibe en quienes relativizan la capacidad formadora de la acción universitaria en su conjunto. Al final, se viene a decir, la Universidad sirve para poco, se sale de la carrera sin demasiados conocimientos relevantes y, desde luego, sin estar en condiciones de ejercer una profesión.

Posicionamientos de este tipo con relación a la enseñanza en general han sido frecuentes en la reciente historia. Baste citar, como muestra relevante, el Informe Coleman (1966) presentado en EEUU. Coleman, tras un complejo y sofisticado estudio longitudinal del proceso escolar seguido por una amplia muestra de escolares americanos, llegó a concluir que gran parte de las variaciones en los resultados obtenidos al final del proceso podían explicarse por factores que estaban presentes al inicio del mismo (clase social, nivel intelectual, zona de procedencia, etc.). Eso le llevó a concluir que las escuelas «no marcan diferencias», que resulta irrelevante el tipo de escuela a la que asistas o el tipo de métodos con el que te formes porque nada de ello hará variar la predeterminación impuesta por tus condiciones sociales y personales.

Obviamente, tanto el estudio como sus conclusiones fueron fuertemente contestados. Y frente al modelo de investigación *input-output* en que se basó Coleman (comparar la situación de entrada con la de salida) se iniciaron nuevas corrientes metodológicas en las que se intentaba establecer la relación entre las características del proceso educativo y los resultados alcanzados: comparación entre distintos métodos de enseñanza, distintos modelos de organización de las instituciones, distintos materiales didácticos, etc. Los datos alcanzados permitieron retornar a una visión más positiva de la actuación de las escuelas confirmando que, efectivamente, la enseñanza ejerce una influencia significativa y que los resultados formativos, aun manteniendo dependencias importantes con las condiciones sociales

y personales de entrada, dependen en buena medida del tipo de proceso de formación que se haya seguido.

Las mismas cuestiones y los mismos planteamientos de descalificación de la docencia caben con respecto a la Universidad. Se trata de posicionamientos que desdramatizan bastante el papel formativo de profesores y profesoras. Pero, a la vez, ese posicionamiento negativo no deja de provocar una enorme preocupación a quienes tenemos un especial interés (personal y académico) en proclamar lo contrario: que los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes. La enseñanza, la buena enseñanza, marca diferencias; existe una diferencia sustantiva en cuanto a sus efectos formativos entre una buena y una mala enseñanza.

¿Existen certezas válidas y plausibles sobre las condiciones de una buena enseñanza? Entiendo que sí. Por su propia naturaleza compleja, la docencia, en cualquiera de los niveles de la formación, constituye un objeto equivo a la investigación experimental. No es posible controlar la gran cantidad de variables y circunstancias que afectan al desarrollo de la enseñanza y a la consolidación de sus efectos. Pero el hecho de que no se pueda estudiar con las mismas garantías que se estudia un fenómeno físico o biológico no significa que no pueda ser estudiado y comprendido con rigor. Quisiera insistir en que la enseñanza, en tanto que actividad profesional, posee su propia lógica e impone sus condiciones. No todo vale en la enseñanza. Por eso, saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo.

Ésta es otra convicción ampliamente extendida entre el profesorado universitario (que no es posible saber nada serio, más allá de la propia experiencia, sobre la enseñanza). Enseñar, se dice a veces, es una cuestión artística y depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. No se trata de una actividad científica ni de algo regulable. No hay normas sobre cómo enseñar bien. Es otra forma de minusvalorar el sentido y la importancia de la enseñanza como actividad profesional.

Como ha señalado con acierto Gage (1997)<sup>1</sup>, el hecho de que se quiera ser restrictivo con respecto a las condiciones de validez del conocimiento científico para evitar el error tipo A (aceptar hipótesis a partir de evidencias inadecuadas) nos ha llevado en la enseñanza a caer en un masivo error tipo B (subestimar el conocimiento existente y su firmeza).

«Lo que muestra el metaanálisis es que muchas de las generalizaciones en educación resisten las sucesivas replicaciones con altos niveles de con-

<sup>1</sup> Gage, N. (1987): «Competing visions of what educational researchers should do», en *Educational Researcher*, Vol. 26 (4).

sistencia. Este alto nivel de consistencia en las diversas repeticiones se ha producido pese a que han ido variando las personas estudiadas, los métodos de medida utilizados, los contextos sociales implicados y muchas otras condiciones del proceso» (Gage, 1997).

En un sentido similar, Ramsden (1992)<sup>2</sup> se refería a los «mitos» sobre la enseñanza universitaria. Uno de ellos es el mito de que como aprender es, al final, algo que hace cada alumno individual, no se puede hablar de que haya un tipo de enseñanza que sea más efectiva que otra; la efectividad no depende de la enseñanza sino de cómo aprendan los sujetos. Otro mito que complementa a éste insiste en que la enseñanza depende de cada contenido: cada campo de especialidad y a veces incluso cada disciplina requiere de un tipo de enseñanza diferente. De ahí ha nacido la idea de que es imposible hablar de enseñanza de calidad en la Universidad porque, se dice, la enseñanza es algo muy idiosincrásico, muy dependiente de cada situación, de cada sujeto, de cada momento.

Este tipo de argumentos son muy habituales entre el profesorado universitario. Constituyen permanentes temas de debate en los cursos de formación. Se parte de la idea de que cada materia es distinta y requiere un tipo de estrategia didáctica muy diferente. O, en una argumentación similar, de que cada Facultad o Escuela tiene su propia cultura y estilo de trabajo y lo que va bien en unas no va bien en otras. Por ello carece de sentido querer establecer unos parámetros generales de calidad de la docencia. El principio puede ser válido, pero no lo es la conclusión: aceptar que no existe un único modelo de enseñanza de calidad no significa que no existan una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza de la que no lo es. A lo largo de este capítulo y del siguiente iremos identificando algunos de esos rasgos diferenciales de la buena enseñanza.

También Stones<sup>3</sup>, en su última obra y al final ya de su larga y brillante carrera profesional, hace una revisión de la situación actual del mundo de la enseñanza. Basándose en ese análisis, llama la atención sobre el progresivo *ateoricismo* desde el que se acomete la formación de profesores. La tendencia a concebir la enseñanza como un «proceso artístico» ha llevado a creer que la práctica constituye un escenario suficiente y, en general, el único válido para la formación de profesores. Se trata de la teoría del *apprenticeship* tan de moda en la actualidad como modelo de referencia tanto para la formación inicial como la formación en servicio de los profesores: el conocimiento profesional, se viene a decir, se construye dentro del propio trabajo, fundamentalmente viendo lo que hacen los «expertos» y trabajando con ellos durante un cierto tiempo.

Stones señala que esta insistencia en lo práctico ha acabado por provocar importantes lagunas en los conocimientos básicos. Las habilidades finalmente adquiridas por el profesorado están limitadas a las actuaciones sobre las que se centraron sus experiencias prácticas. Falta, en cambio, un conocimiento suficiente de los principios que subyacen a esas actuaciones y de los procesos de construcción de la teoría desde la práctica.

De acuerdo con las ideas de estos autores, es cierto que enseñar es una actividad compleja en la que intervienen multitud de variables. Pero eso no justifica entender que, puesto que no se pueden establecer reglas o técnicas estrictas («científicas») para desarrollarla, no se pueda marcar regla ni condición alguna. La buena enseñanza no depende de lo que cada cual opine o guste improvisar. Si así fuera, no habrían servido para nada las múltiples investigaciones y estudios de campo realizados. Pero también es cierto, como reconocen Joyce y Calhoun (1998)<sup>4</sup>, que hay investigadores y expertos que no piensan así, arguyendo que debido a la naturaleza compleja de los procesos formativos es imposible obtener un conocimiento *básico y firme* en educación a través de procedimientos científicos.

Dejando al margen el estatus epistemológico de los conocimientos acumulados hasta la fecha, parece claro que existen evidencias fuertes y bien documentadas sobre ciertas condiciones y rasgos que caracterizan una enseñanza de calidad, ya que difieren de manera significativa con respecto a las de la enseñanza poco efectiva. Ciertamente, la naturaleza abierta y no-logarítmica de los procesos de enseñanza-aprendizaje condiciona el contenido y la precisión de los conocimientos sobre la enseñanza y la posibilidad de diseñarla siguiendo unos patrones fijos. En ningún caso se puede hablar de técnicas muy cerradas o conductuales, ni se podrán plantear los procesos de enseñanza en términos de causa-efecto. Pero todo ello no obsta para mantener la idea de que existen principios consistentes con respecto a la enseñanza sobre los que se da un amplio consenso entre los investigadores. Iremos viendo algunos de ellos en los puntos siguientes.

### Modelos de aproximación a la docencia

Al análisis de la enseñanza nos podemos aproximar desde planteamientos notablemente diversos y con propósitos diferentes. Diferenciaremos entre tres vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza:

<sup>4</sup> Joyce, B. y Calhoun, E. (1998): «The Conduct of Inquiry on Teaching: the search for models more effective than the recitation», en Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D.: *International Handbook of Educational Change*. London. Kluwer Academic Publishers. T.II. Págs. 1216-1241.

<sup>2</sup> Ramsden, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. London. Routledge.

<sup>3</sup> Stones, E. (1992): *Quality Teaching: A Sample of Cases*. N.York. Routledge.

## 72 Competencias docentes del profesorado universitario

- *Competencias referidas a actitudes.* Tiene que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.
- *Competencias referidas a capacidades creativas.* Cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
- *Competencias de actitudes existenciales y éticas.* Si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Con este marco de referencia conceptual sobre las competencias, ¿qué se podría decir respecto a las competencias de la profesión docente?, ¿qué capacidades en el sentido mencionado de conocimientos y destrezas caracterizan el trabajo que llevamos a cabo los docentes universitarios? Es éste un planteamiento novedoso que no he visto desarrollado por otros autores. Soy consciente, por tanto que asumo fuertes riesgos. Pueden quedar aspectos importantes sin considerar y puede que, por mi particular visión de las cosas, esté dando más relevancia de la que merecen a ciertas actuaciones de los docentes. Pero en fin, aquí está esta pequeña aportación original al análisis de la figura y función de los docentes universitarios.

## I. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte del profesorado: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos, etc. En el fondo, es una actuación habitual en el trabajo docente.

La capacidad planificadora del profesorado varía mucho de unos contextos a otros. Algunos profesores exponen que en sus departamentos, los programas vienen ya hechos (por el propio departamento o por los catedráticos de la asignatura) de manera que a ellos sólo les toca impartirlo. Fernández Pérez<sup>8</sup> se refería a la contraposición entre *programación dada* y *programación pues-*

*ta*. «Se trata, en definitiva, de decidir en qué lugar termina la cadena de decisiones que se toman sobre la enseñanza antes del aula (programación dada) y en qué lugar se permite que sea el aula (es decir, el profesor, sus alumnos, etc.) quienes asuman la tarea de poner su propia programación» (pág. 15).

La competencia planificadora de los docentes, su capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina (los *descriptores* con que aparece en el boletín) y su propia iniciativa profesional para diseñar un programa «propio»; equilibrio entre el poder académico de los catedráticos (en la medida en que tengan capacidad de decisión) y la propia autonomía de cada uno como profesor individual; equilibrio entre la propia visión de la disciplina y la intervención legitimadora del Departamento, en su función de revisar y coordinar los diversos programas; equilibrio entre la propia experiencia y competencia profesional del docente y las características e intereses de sus alumnos, que necesariamente habrá de tomar en consideración, y con quienes podría llegar a «negociar» algunos aspectos del programa.

Así pues, resulta fácil decir que los profesores hemos de diseñar y desarrollar el programa de nuestra asignatura (en algunos casos, de varias asignaturas). Pero se trata de una tarea realmente compleja.

Ese equilibrio resulta una condición básica en la planificación de la enseñanza. Los profesores debemos sentirnos como agentes de la misma pero no como sus propietarios.

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los *descriptores*), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles.

Con ese bagaje de ideas y condiciones en la cabeza, podemos proceder a diseñar nuestra propuesta formativa. Señalar simplemente el listado de los temas o mencionar alguna orientación metodológica sin concretar no es desarrollar una planificación del curso.

¿Qué se hace cuando se planifica?

En términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Los profesores pensamos nuestra asignatura (o nos documentamos sobre ella) y trasladamos esa idea a una propuesta práctica pensando en cómo vamos a trabajarla con nuestros alumnos. Si analizamos más minuciosamente el proceso de planificación nos encontramos con que forman parte del mismo una serie de componentes clave:

<sup>8</sup> Fernández Pérez, M. (1977): «Programación». En Fernández Pérez, M.; Gimeno, J. y Zalbalza, M.A.: *Programación, Métodos y Evaluación*. Madrid. UNED.

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar (en nuestro caso la disciplina) y sobre la propia actividad de planificación. Actuará como *base conceptual* y de *justificación* de las decisiones que vayamos tomando.
- Un propósito, fin o meta a alcanzar. Nos ofrece la *dirección* a seguir.
- Una previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una *estrategia de procedimiento* en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

En palabras sencillas podríamos decir que para elaborar unos buenos programas docentes es imprescindible tener conocimientos sobre la asignatura y sobre la propia planificación, ideas claras sobre el propósito que deseamos alcanzar con esa acción formativa y alternativas de acción (sobre metodologías, evaluación, etc.) que podamos introducir en el proyecto. La literatura didáctica suele plantearlo como la respuesta a varias preguntas que constituyen los ejes tanto del diseño clásico de la instrucción (*¿A dónde vamos?, ¿cómo llegaremos allí?, ¿cómo sabremos que hemos llegado o en qué condiciones lo hemos hecho?*, Mager, 1974)<sup>9</sup> como de las más modernas acepciones del llamado diseño curricular (*¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo y cuándo evaluar?*, Coll, 1987)<sup>10</sup>.

Lo realmente importante a la hora de considerar la competencia planificadora es tomar en consideración que cuando planificamos nuestra acción docente, cuando diseñamos el programa de nuestra asignatura lo que hacemos es situarnos en un espacio de toma de decisiones. En la particular toma de decisiones que llevamos a cabo en la elaboración de nuestro programa, influyen combinadamente nuestras ideas pedagógicas (qué cosas merecen la pena, qué potencial formativo poseen las distintas alternativas de trabajo entre las que hemos de seleccionar las más adecuadas a nuestro contexto, cómo vamos a integrar lo científico con lo formativo, etc.); nuestros *conocimientos científicos* (cuáles son los contenidos relevantes de la disciplina, qué tipo de prácticas resulta preciso desarrollar, etc.) y nuestro conocimiento o *experiencia didáctica* (cómo organizamos a los alumnos, qué tipo de metodología puede ser más adecuada, qué tipo de materiales podemos emplear, etc.).

#### ¿Cómo planificamos los profesores?

Shavelson y Stern (1983) investigaron cómo llevaban a cabo los profesores la planificación de sus clases. Según sus datos, adoptamos las decisiones

<sup>9</sup> Mager, R.F. (1974): *Formulación operativa de los objetivos didácticos*. Madrid. Marova.

<sup>10</sup> Coll, C. (1987): *Psicología y Currículo*. Barcelona. Laia.

en base a nuestras *características cognitivas y actitudinales*, y también sobre la base de la *información de que disponemos* y/o las conjeturas que nos hacemos en torno a los estudiantes, a las tareas y al ambiente de la institución en que trabajamos.

Aunque se trata de estudios llevados a cabo en contextos que, en algunos casos, no son universitarios, resultan muy interesantes algunas de las anotaciones que podemos extrapolar de la abundante literatura pedagógica sobre planificación didáctica:

- Cuando el profesor dispone de información relevante, basa sus decisiones en dicha información. Sin embargo, cuando esa información no existe o no es relevante las basa en las *creencias* que posee sobre la enseñanza<sup>11</sup>.
- El conocimiento que los profesores tienen de la asignatura (contenidos fundamentales, métodos de trabajo e investigación, etc.) y la opinión que le merece (su relevancia formativa, su importancia en el Plan de Estudios) influye significativamente en su planificación<sup>12</sup>.
- A medida que aumenta la experiencia didáctica de los profesores y éstos se sienten más competentes en algún método instructivo, más se centran en el método; esto es, realizan planificaciones basadas en *tareas instructivas*. Los profesores más jóvenes, al no poseer un modelo didáctico asumido, centran su planificación en criterios más generales: planificaciones centradas en *creencias*<sup>13</sup>.
- Los profesores dedican, en general, la mayor parte del tiempo de planificación a decidir qué contenidos van a enseñar. Después concentran su esfuerzo en preparar los procesos instructivos, esto es, las estrategias y actividades a realizar. Finalmente dedican una escasa atención a los objetivos<sup>14</sup>.
- Los profesores que han planificado por adelantado y de manera minuciosa su disciplina son menos sensibles a las ideas y aportaciones de los alumnos y las utilizan menos durante el desarrollo de las clases<sup>15</sup>. Los docentes que poseen un modelo didáctico centrado en el profesor y en los contenidos de la materia que imparten son los que tienden a presentar planificaciones más minuciosas y articuladas en pequeños pasos fijos<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> Shavelson, R.J.; Cadwell, J. e Izu, J. (1977): «Teachers Sensitivity to the Reliability of Information in Making Pedagogical Decisions», *American Educational Research Journal* 14. Pág. 83-97.

<sup>12</sup> Schröder, H. (1979): *Comunicazione, informazione, istruzione*. Roma. Armando.

<sup>13</sup> Bawden, R.; Burke, S. Y Duffy, G. (1979): *Teacher Conception of Reading and their Influences on Instruction*. Michigan. Michigan State University Press.

<sup>14</sup> Peterson, M.C.; Marx, R.W. y Clark, C.M. (1978): «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement», *American Educational Research Journal*, 15. Págs. 417-432.

<sup>15</sup> Zahorik, J.A. (1970): «The Effects of Planning on Teaching», *Elementary School Journal*, 71, Págs. 143-151.

<sup>16</sup> Toomey, R. (1977): «Teachers Approaches to Currículo Planning», *Currículo Inquiry*, 7. Págs. 121-129.

- Mientras los profesores con menor experiencia suelen tender a seguir diseños de planificación sistemáticos según algún modelo consagrado y se centran más en la planificación minuciosa de cada clase, los que tienen más experiencia docente tienden a dar menos importancia al hecho de la planificación (por el tiempo que exige) y normalmente suelen estar más interesados en la marcha de la clase y su dinámica general que en los resultados a obtener al final de cada sesión<sup>17</sup>.

De todo este conjunto de consideraciones merece una especial mención la importancia que poseen tanto los conocimientos sobre la disciplina y sobre las propias técnicas de planificación como la experiencia previa en cuanto elementos que dan seguridad y permiten jugar con un mayor margen de flexibilidad. Ambas dimensiones tienen una fuerte relación con la formación del profesorado, sobre todo en tanto que posibilidad de contrastar la propia práctica con los conocimientos teóricos pertinentes.

### ¿Qué se planifica?

Es bien conocida la estructura más clásica de los proyectos formativos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Hoy día ese esquema se ha enriquecido con la incorporación de algunas otras dimensiones importantes: la *contextualización* del proyecto (situarlo en el marco de circunstancias y condiciones que le dan sentido: el perfil profesional, el Plan de Estudios, las características de la institución y de los alumnos a los que va dirigido, el estilo de trabajo del profesor, etc.), las *estrategias de apoyo a los estudiantes*, que pueden incluir desde el establecimiento de diversos niveles de exigencia hasta la elaboración de guías didácticas, el sistema de tutoría, la incorporación de fases de recuperación, etc., los dispositivos para *evaluar el desarrollo del programa* que implica la puesta en marcha de algún sistema de documentación o recogida de datos, el análisis de los datos y documentos recogidos, la identificación de los reajustes a introducir en la siguiente fase del trabajo.

Existen algunos otros aspectos que resultan muy relevantes para la docencia pero que en la enseñanza universitaria se sitúan fuera del ámbito de decisiones de los docentes individuales:

- La organización de los *ambientes* de enseñanza: la disposición y equipamiento de los espacios de las clases y laboratorios; la integración de otros dispositivos del ambiente (bibliotecas, salas de ordenadores, empresas e instituciones colaboradoras en la formación, etc.) como recursos disponibles por parte de los alumnos.

<sup>17</sup> Sardo, D. (1982): «Teaches Planning Styles on the Middle School». Paper. Eastern Educational Research Ass. Ellenville. N.York.

- Los *mecanismos de articulación* entre las programaciones individuales de los profesores (del mismo departamento y del conjunto de departamentos que comparten una misma titulación).
- Los *procesos de documentación y evaluación* que permitan disponer de una información amplia y sistemática sobre la marcha de la actividad docente sobre la que poder basar las innovaciones y los reajustes necesarios.

## II. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Esta competencia está vinculada a la anterior y podría formar parte de ella, pero parece importante independizarla por su importancia fundamental, tanto desde el punto de vista científico (seleccionar los contenidos) como didáctico (prepararlos para ser enseñados-aprendidos).

Escuché decir a un colega que la principal cualidad de un buen profesor era la de ser capaz de «escoger buenos contenidos». La idea de «buen contenido» no aclara mucho, pero sirve para volver de nuevo la vista a un aspecto de la docencia, el de los contenidos, que ha solido recibir un trato desigual: unas veces hipertrofiando su importancia (lo único sustantivo de la enseñanza es aprenderse los temas del programa), otras desconsiderándola (valorando más la metodología, prestando escasa atención a si se cubrirían o no los temas del programa, etc.).

No podemos entrar a considerar la competencia científica de los profesores universitarios, pero no cabe duda de que en ella reside buena parte de la calidad de su docencia. Si no conocen bien y de una manera muy precisa el ámbito científico en el que ejercen su docencia es inútil intentar buscar vías didácticas suplementarias de mejora de la calidad (como no sea la de propiciar su formación).

Éste es el drama en el que se mueven las actuales políticas universitarias de mejora de la calidad en algunos países en vías de desarrollo. Pero también es un problema grave entre nosotros: las incorporaciones masivas y a veces poco exigentes de profesorado a la Universidad en los años del ingreso masivo de estudiantes y de multiplicación de centros han traído consigo la consolidación un tanto prematura de profesorado sin la suficiente capacitación científica ni didáctica.

Como en muchos casos las Universidades carecen de políticas efectivas de formación de su profesorado en activo o de un sistema de tutorización que sirva de apoyo al profesorado novel, el resultado ha sido que personas que precisarían continuar su formación científica y didáctica se ven abocadas a desarrollar una docencia que, aún a su pesar, resulta de calidad incierta.

Pero esta competencia del manejo adecuado de los contenidos científicos presenta retos incluso a los profesores cuya solvencia científica está fue-

ra de toda duda. En este caso, la debilidad reside en cómo esos conocimientos científicos se combinan con la capacidad de didáctica del profesor. Hace ya algunos años recordaba Shulman (1986)<sup>18</sup> que aún existe un *missing point* en los recientes desarrollos de la investigación sobre la enseñanza: el que se refiere a la conexión en el aula entre la parte científica (los contenidos a aprender) y la parte didáctica (la mejor manera de abordarlos para su aprendizaje). Este sigue siendo un fuerte dilema, aún hoy, en la forma de afrontar la docencia por parte de los profesores. Tres aspectos o unidades de competencia cabe señalar en esta dimensión didáctica del tratamiento de los contenidos. Los profesores debemos *seleccionar, secuenciar y estructurar* didácticamente los contenidos de nuestras disciplinas<sup>19</sup>.

En general, los problemas con respecto a los contenidos pueden presentarse bien por exagerar su papel, bien por desconsiderar la función fundamental que desempeñan en la formación universitaria.

Muchos profesores piensan que en la enseñanza lo importante son los contenidos y que la forma de enseñarlos se aprende con la práctica. Esa posición que sobredimensiona la cantidad y función de los contenidos representa, sin duda, un fuerte problema para la mejora de la calidad de la enseñanza. Estos profesores que otorgan el papel sustantivo de la formación al manejo de los contenidos acaban generando fuertes bolsas de suspensos y repetidores, cuando no importantes índices de abandono o cambio de carrera.

El mismo problema plantean quienes adoptan una posición contraria: lo importante es la metodología, hacer las clases atractivas y llevaderas, que los alumnos hablen, discutan entre sí, hagan trabajos porque los contenidos son lo menos importante, pues ya tendrán tiempo de ampliarlos cuando acaben su carrera.

Ambas ideas no dejan de ser un despropósito. La formación universitaria ha de ser, por su propia naturaleza, una formación de alto nivel y que deje bien sentadas las bases para los aprendizajes posteriores. Eso sólo se logra con una adecuada selección de contenidos que habrán de ser, en todo caso, amplios y suficientes para garantizar esa formación como profesionales actualizados y de alto nivel.

A veces se escuchan comentarios (difíciles de creer, por otra parte) de materias que se sustancian en 20 ó 25 folios de contenidos. En otros casos, materias que se aprueban con la realización de un trabajo (que en ocasio-

<sup>18</sup> Shulman, L. S (1986): «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective», en Wittrock, M.C.: *Handbook of Research on Teaching*. London. Collier MacMillan Pub. Pág. 25.

<sup>19</sup> Para un análisis más minucioso de diversas posibilidades de secuenciación puede verse el capítulo correspondiente a los contenidos en Zabalza, M.A. (1999, 8ª edic.): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea. Págs. 121-148.

nes no es sino la recensión de algún libro). Es cierto que la enseñanza universitaria constituye un escenario de formación con muchas variantes y que, con certeza, unas materias son muy diferentes de otras y así deben ser, también, sus exigencias. Pero resulta igualmente cierto que no son infrecuentes situaciones claramente atípicas y criticables: desde las que establecen un programa absolutamente hipertrofiado de contenidos (imposible de enseñar y aprender en el tiempo disponible) a aquellas otras en las que la carga de contenido real resulta ridícula e impropia de unos estudios superiores. >

En definitiva, *seleccionar* «buenos contenidos» significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional para el que se están formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su *presentación didáctica*.

Dos aspectos adquieren especial relevancia en relación a esta cuestión: la necesidad de romper el «encefalograma plano» de algunos programas. Los contenidos seleccionados figuran todos con la misma relevancia. La más importante aportación que un buen profesor puede hacer es ser capaz de transmitir a sus alumnos un mapa en relieve de su asignatura, con picos y valles, con elementos sustantivos (por tratarse de los ejes conceptuales o de los nudos estructurales de ese ámbito disciplinar) y cuestiones o asuntos menos importantes. Por eso se le exige que sea un experto en ese campo disciplinar: porque ha de tener una visión de conjunto de todo él y ha de saber entrar en los entresijos de la materia para identificar con solvencia los diversos niveles de relevancia de las cuestiones que en ella se abordan.

Un segundo aspecto a considerar tiene que ver con la *secuenciación* de los contenidos, esto es, el orden en que se introducen y la relación que se establece entre ellos, ya que condiciona de manera clara la forma en que los estudiantes podrán aprenderlos. Uno de los problemas fundamentales de la didáctica es propiciar que los alumnos vayan construyendo esquemas conceptuales bien trabados internamente, que les resulten significativos (que entiendan bien su sentido y aplicabilidad). La forma en que ordenemos nuestros temas y las conexiones que establezcamos con nuestro programa e, incluso, con temas de otras disciplinas así como con situaciones o problemas de la vida real, servirán de orientación y modelo a la forma en que los estudiantes construyan su aprendizaje.

La ordenación más simple de los contenidos es ponerlos unos detrás de otros siguiendo algún criterio (cronológico, facilidad-dificultad, lógica interna de la disciplina, etc.). En muchos casos, al actuar de ésta manera, los

profesores simplemente seguimos la tradición o los usos habituales en la disciplina. No nos hemos parado a pensar si ésta es la única alternativa posible o qué pasaría si alteramos el orden de los temas o el criterio que lo justifica.

Más ricas son las secuenciaciones en que se establecen diversos niveles de centralidad y relevancia entre los contenidos del programa: se identifican cuáles son los temas o conceptos claves que sirven de punto de anclaje a los demás. Esos temas reciben una más intensa atención y se va relacionando con ellos el resto de los temas.

La secuenciación con saltos permite establecer conexiones entre el tema o asunto que se está trabajando y otros que vendrán más adelante. Igualmente se hacen saltos hacia atrás para recuperar aspectos ya vistos o cuestiones próximas (lo cual permite refrescar los conceptos ya asimilados y enriquecerlos con la nueva información). Si estos saltos y vinculaciones se llevan a cabo no solamente con relación a los contenidos de nuestra propia disciplina sino también con relación a los de otras que traten asuntos similares aunque pueda ser desde otras perspectivas, la situación resulta aún más fecunda y ofrece mejores posibilidades para interconectar conceptos y visiones disciplinares.

Las modalidades de secuenciación convergente (analizar el mismo problema desde perspectivas disciplinares distintas) y de secuenciación en espiral (analizar distintos problemas o asuntos siguiendo una misma estrategia) posibilitan el desarrollo de un tipo de conocimiento mejor trabado y más significativo, más práctico y menos vulnerable a las pérdidas por olvido o deterioro de la información.

Finalmente, existen fórmulas de secuenciación de los contenidos que tratan de equilibrar los modelos disciplinares con los interdisciplinares estableciendo un tipo de secuencias en las que periódicamente se introducen proyectos o situaciones problema para cuya resolución es preciso utilizar combinadamente conceptos o procedimientos aprendidos previamente y por separado en distintas disciplinas. Por ejemplo, si cada dos meses los alumnos tienen que enfrentar (individualmente o en grupo) una actividad o proyecto que implica poner en práctica cuestiones trabajadas durante el periodo anterior en dos o tres de las disciplinas cursadas (que pueden ir variando de proyecto en proyecto). De esta manera, se combina el aprendizaje disciplinar (típico de la enseñanza universitaria) con momentos de integración de las aportaciones de algunas de las disciplinas.

En cualquier caso, lo que parece claro es que la forma en que se ordenen y organicen los contenidos tiene importantes repercusiones en la calidad del conocimiento que los alumnos construyen.

El tercer aspecto, la presentación de los contenidos nos lleva a un dilema frecuente en la enseñanza universitaria: ¿merece la pena explicar a los alumnos lo que les podemos dar por escrito para que lo estudien por su cuenta?

Para algunos profesores no se justifican las explicaciones, puesto que cada día resulta más fácil poder ofrecer los textos o materiales por escrito. Llegan a hablar, incluso, de «falta de respeto» con los estudiantes al intentar explicarles algo que ellos pueden muy bien entender por su cuenta. «¿Por qué he de tener que decir yo algo que les puedo dar por escrito y/o que puedo colgar en la red y dejar que ellos/as lo trabajen por sí mismos?».

Un cierto «sexto sentido» pedagógico se me alerta cuando escucho estas cosas y no acabo de estar de acuerdo. No cuadran con mi experiencia de veinticinco años de docente universitario, algunos de ellos en la enseñanza a distancia. No puedo negar la posibilidad de que las personas que lo defienden hayan tenido experiencias distintas y les haya ido bien de esa manera, pero desde luego, cada día estoy más convencido de que el papel del profesor como *comunicador* explicador, guía, facilitador de la comprensión, animador, etc. es insustituible.

Debe pasar con la enseñanza algo similar a lo que sucede con la música o el teatro: es posible escuchar música de grabaciones. Probablemente incluso sea un tipo de ejecución más perfecta que la que tendríamos la oportunidad de presenciar en un concierto en directo. Pero es distinto: los registros comunicativos de una audición presencial (esa comunicación sonora y plástica, auditiva pero también visual) resultan un claro «valor añadido» en el disfrute de la melodía. Algo similar acontece en el teatro.

Por eso, si una cualidad fundamental de un buen profesor es saber «escoger buenos contenidos», no le queda atrás en relevancia la capacidad de explicarlos bien a sus estudiantes, meterlos en la situación, ajustar la explicación en función del *feedback* que se va recibiendo de sus caras, gestos, preguntas, etc. En la era de Internet sigo pensando que la *competencia comunicativa*, es una de las dimensiones básicas de la identidad de un buen profesor y de una docencia de calidad. El encanto, la complicidad, la transferencia personal que se produce entre los profesores y sus alumnos en el acto didáctico es insustituible por bueno que sea el material o el recurso alternativo que se les ofrezca.

Quedarían por mencionar otros aspectos de gran importancia en lo que se refiere al tratamiento didáctico de los contenidos. Algunos son:

- Necesidad de combinar fórmulas disciplinares e interdisciplinares en el tratamiento de los contenidos que explicamos.
- Necesidad de profundizar en algunos ejemplos o asuntos significativos de la disciplina de manera que los alumnos tengan la experiencia intelectual de llegar al fondo de las cuestiones (al menos de alguna de las cuestiones que es posible tratar en nuestra materia).
- Necesidad de combinar los elementos nocionales de la disciplina (enunciados, definiciones, aprendizaje de datos, y en general todo lo que se puede aprender de memoria) con otro tipo de aprendizajes aplicados.