

La visión del profesorado emérito sobre los estudiantes: aprendiendo de los mayores

Emeritus professors vision about students: learning from older professors

Felipe Trillo Alonso (USC)
María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña (UVI)
Ana Parada Gañete (USC)
Universidad de Santiago de Compostela
(España)
Universidad de Vigo (España)

Felipe Trillo Alonso (USC)
María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña (UVI)
Ana Parada Gañete (USC)
Universidad de Santiago de Compostela
(España)
Universidad de Vigo (España)

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia desarrollada en el marco de la convocatoria de I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación español en la que han participado varias universidades españolas y extranjeras. Su objetivo principal era recuperar el conocimiento experto del profesorado emérito para ponerlo a disposición de la comunidad universitaria. En este artículo se presentan algunos datos en relación a las creencias sobre los estudiantes que expresan

Abstract

This work is part of a wider investigation developed in the framework of the call for R&D of the Spanish Ministry of Science and Innovation which involved several Spanish and foreign universities. Its main objective was to recover the expertise of Emeritus Professors to make it available to the university community. This article presents some data regarding beliefs on students expressing by 41 Emeritus Professors of Spanish and foreign universities.

41 profesores eméritos de universidades españolas y extranjeras, en nuestro empeño por conocerlos y comprenderlos mejor. A través de reflexiones más amplias sobre la universidad, nos centramos en lo que los profesores eméritos dicen específicamente sobre los estudiantes para poder elaborar, a partir de su experiencia, un marco de referencia que nos permita repensar cómo vemos a los estudiantes universitarios. Los datos que aquí presentamos provienen de entrevistas en profundidad y semiestructuradas, a partir de las cuales hemos realizado un análisis de contenido. De este análisis se derivan conclusiones en torno a las transformaciones más o menos profundas sufridas por la universidad, a lo largo del período que abarca la trayectoria profesional de estos eméritos y que atañen a diferentes ámbitos: de entre los que destacamos el de los estudiantes.

Through broader reflections on the university, we focus on what specifically Emeritus Professors say about students, to develop, from their experience, a framework that allows us to rethink how we see the university students. The data presented here has been collected by semi-structured in depth interviews, from which we have conducted an analysis of content. From this analysis conclusions are drawn about the more or less profound transformations undergone by the university throughout the period covered by the career of these Emeritus and regarding different areas: from of which we underline the students.

Palabras clave: elicitación del conocimiento, enseñanza universitaria, esquemas conceptuales, estudiantes universitarios, pensamiento de los profesores, profesor emérito.

Key words: espoused beliefs, knowledge elicitation, practical knowledge, emeritus professor, teacher thinking, University students, University teaching.

“En el alumnado joven hay siempre un componente irracional: Recuerdo una inscripción en un váter que me impresionó; decía: nuclear = policial. La lógica es irreprochable: si dos cosas son odiosas, es que son la misma”. (F39)¹

Introducción

Contribuir al conocimiento y comprensión de los estudiantes universitarios es el objetivo de este trabajo.

Dado que ese es un objetivo común a muchas otras investigaciones, importa destacar que la originalidad de nuestra aportación radica en acudir como “informantes clave” de nuestro objeto de estudio a un colectivo singular: el de los profesores eméritos; aquellos que han accedido a esa categoría como consecuencia de una amplia y exitosa experiencia académica que ha cuajado en una dilatada y notabilísima hoja de servicios prestada a las universidades en las que trabajaron.

¹ La notación F39 corresponde a un informante profesor emérito de farmacia

Nuestro trabajo da cuenta así de una parte de un proyecto de investigación más amplio, titulado *“Recuperación del conocimiento experto del profesorado emérito de las universidades españolas: ingeniería del conocimiento para la reconstrucción de la misión de la universidad y la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo”* (referencia EDU2009-09362). Proyecto ya culminado y que ha supuesto un notable esfuerzo para que no se pierda el singular bagaje experiencial de quienes han sido profesores y profesoras universitarias de relevancia en la Universidad española durante los últimos cincuenta años.

Convencidos como estamos de que “las personas que han adquirido la categoría de eméritos han acumulado una experiencia académica inestimable”, sostenemos que conocer sus percepciones sobre la universidad en general y, en ese marco, sobre los estudiantes en particular, representa una perspectiva sumamente interesante. En este sentido, lo que hacemos básicamente es recuperar el “conocimiento experto” (no de especialistas, sí de experimentados) de profesores y profesoras que han marcado una época en el desarrollo de nuestras instituciones universitarias.

Conste, como decíamos en la justificación del proyecto general, que no hacemos eso por “nostalgia histórica”, tampoco por “reconocimiento institucional”, aunque ninguna de esas finalidades resultase vana. Sino porque su experiencia puede servir para la mejora de la calidad universitaria y la formación docente del profesorado universitario: “reconstruir el proceso personal y profesional seguido por personas que han sido muy relevantes en el mundo de la docencia y de la ciencia; recuperar las convicciones sobre su trabajo que han ido generando a lo largo de su carrera profesional; recuperar su narrativa sobre las prácticas docentes que han realizado y cómo éstas han ido evolucionando a lo largo del tiempo; recuperar su discursos sobre la universidad y su función social”.

Rastrear a través de todas esas reflexiones más amplias sobre la universidad lo que los profesores eméritos dicen específicamente sobre los estudiantes, analizar y sistematizar sus respuestas, y elaborar a la luz de esa experiencia un marco de referencia para repensar cómo vemos a los estudiantes, es lo que ahora presentamos.

Marco de investigación

Este trabajo sobre los estudiantes universitarios participa del mismo marco de referencia teórico y metodológico del proyecto de investigación, ya citado, del que forma parte.

Siendo así, este trabajo se inserta en una amplia tradición investigadora sobre la recuperación del conocimiento experto de los profesores que presenta como principales referentes los siguientes: (a) las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores (“teacher thinking movement”), especialmente referidas al ámbito universitario (Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Samuelowicz, 1999; Samuelowicz, y Bain, 2001; Hativa, 2001); (b) las investigaciones sobre “buenas prácticas docentes” (Bain, 2006; Koppelman, 2005; Feixas, 2002); (c) las investigaciones sobre “creencias asumidas” (“espoused beliefs”) (Finkel, 2008; Kember, 2001); (d) las investigaciones sobre “historias de vida” (Bolivar, 2006; Moreno, 2002); (e) las investigaciones sobre la construcción de la “identidad profesional” (Barnett y Di Napoli, 2007; Hankel, 2000).

Objetivos

Son también una concreción del proyecto general.

- Objetivo Global: Recuperar la experiencia del profesorado emérito que pueda servir de punto de referencia en el actual debate sobre los estudiantes universitarios; en nuestro empeño por conocerlos y comprenderlos mejor.

Objetivos Específicos (damos cuenta exclusivamente de los que se satisfacen en este trabajo):

- Contactar a una muestra amplia de profesores eméritos de diversas universidades y recuperar los elementos más relevantes de su conocimiento y experiencia personal como docentes e investigadores universitarios.
- Representar de forma clara y fácil de entender las creencias sobre los estudiantes que expresan los profesores eméritos universitarios

Metodología

Este trabajo adopta una metodología básica con raíces, como ya se ha dicho, en los estudios sobre el pensamiento de los profesores y las historias de vida. Asume, igualmente, las modalidades de acceso y análisis del conocimiento experto.

En términos concretos, tratamos de acceder a la visión personal de profesionales de reconocido prestigio contada por ellos mismos. En esa dirección, nos valemos de las entrevistas realizadas a profesores y profesoras eméritos de diversas áreas, contextos y características.

Respecto a la entrevista, cabe decir que abordó muchos y diferentes aspectos relacionados con la biografía profesional de los profesores: “cómo ha sido su vida docente, cómo han construido su idea de universidad y su identidad como profesores y profesoras universitarios, qué piensan de la universidad y su función (y cómo ha ido evolucionando esa idea desde que comenzaron su vida universitaria), cómo plantearon los procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas en las que actuaron como docentes, cómo vincularon su actividad docente con la investigadora, cómo han visto evolucionar a sus estudiantes, qué opinan de los actuales planteamientos de la docencia universitaria”.

Fueron en total 26 preguntas cuyas respuestas se grabaron en audio, se transcribieron y fueron analizadas, con el objetivo de poder llegar a identificar y representar dinámicamente la estructura de ideas de cada docente y de cada grupo de docentes. Con ese propósito utilizamos el análisis de contenido explicitado en el modelo de categorización propuesto por Glaser y Strauss (1967) denominado “*constant comparison method*” para identificar los “patrones de actuación” (“*Pedagogical patterns*”: *A pattern is supposed to capture best practice in some domain. Pedagogical patterns try to capture expert knowledge of the practice of teaching. (...) The intent is to capture the essence of the practice in a compact form that can be easily communicated to those who need the knowledge.* Koppelman, 2005).

De lo que damos cuenta en este trabajo es de todas las alusiones a los estudiantes universitarios que los profesores realizaron durante la entrevista.

Muestra

En el momento en el que se desarrolló el proyecto general había en España 360 profesores eméritos según el Colegio de Eméritos. El total de los que damos cuenta aquí son 35 más seis extranjeros, lo que suma un total de 41 profesores; de ellos: 36 hombres y 5 mujeres. Con edades comprendidas entre los 65 y más de 75 años. Con un tiempo de dedicación a la docencia entre 26 y 52 años.

Que desarrollaron su labor profesional en las universidades españolas de: Cantabria-1, Complutense (Madrid)-5, La Laguna -2, Las Palmas de Gran Canaria-2, Oviedo-1, País Vasco-2, Politécnica (Madrid)-1, Pública de Navarra (UPNA)-2, Salamanca-1, Santiago de Compostela-12, Vigo-4 y Zaragoza-2. Así como en las universidades extranjeras de: Università di Bologna -1, Ciudad Juárez (México)-1, UNAM (México)-1, Nova de Lisboa-2 y Louvain (Bélgica)-1. A destacar, porque representa un sesgo institucional, los 12 de la Universidad de Santiago de Compostela.

Que se reparten así por grandes áreas de conocimiento y titulaciones. Ciencias Tecnológicas: Ingeniería (de Minas-3 y Química-2) (I)-5. Ciencias Experimentales: Física (F)-3; Química (Q)-4; Ciencias de la Salud: Medicina(M)-4; Farmacia (Fa)-1; Psicología (Ps)-3 ; Ciencias Sociales y Jurídicas: Antropología (A)-1; Derecho (D)-4; Comunicación (Periodismo) (C)-1; Economía (E)-2; Pedagogía (P)-4; y Ciencias Humanas: Historia (H)-1; Geografía (G)-1; Filología (Fi)-4 ; Filosofía (Fía)-1; Bellas Artes (BA)-2.

Como puede apreciarse, han sido seleccionados eméritos de todas las áreas de conocimiento científico.

Análisis e interpretación de la información.

El análisis de los datos tiene una orientación básicamente cualitativa. Como en el proyecto general, el análisis se realiza a tres niveles: individual (intra-sujeto); como grupo de docentes (inter-sujetos) identificando planteamientos e inquietudes comunes; y por grupo de especialidad, tratando de detectar (pero sin hipótesis previa) la existencia de alguna tendencia común por grandes áreas de conocimiento científico. No obstante, lo que presentamos aquí es sólo el análisis inter-sujetos, por ser el más relevante. Cabe anticipar que no apreciamos diferencias entre grupos por áreas de conocimiento. En cuanto al análisis intra-sujeto sería muy prolija su descripción y carece de sentido si no se contemplan las respuestas a todas las preguntas de la entrevista (26).

Centrándonos en el análisis inter-sujetos, presentamos ahora las respuestas de los profesores eméritos. Habiendo rastreado las alusiones a los estudiantes a lo largo de las 26 preguntas de la entrevista, advertimos que se concentran en sólo cinco del total y, muy especialmente, en la específicamente orientada a conocer su parecer sobre los mismos. Por supuesto, no transcribimos todo lo que dicen sino solo las apreciaciones más elocuentes para el asunto que nos ocupa. Además, las presentamos ya ordenadas en función de diversos tópicos que proponemos como denominador común a las diferentes manifestaciones recogidas. Al hilo de su presentación iremos compartiendo algunas de las reflexiones que nos suscitan.

a) A propósito de la pregunta: “¿De qué se siente más satisfecho de su vida como docente universitario?”

Quince de los de cuarenta y uno profesores entrevistados, de las cinco grandes áreas de conocimiento y sin diferencias entre ellas, se refieren al eco devuelto por sus alumnos como principal fuente de satisfacción. Quienes así lo hacen, además, no lo señalan entre otras satisfacciones posibles sino de manera exclusiva.

Téngase en cuenta que la pregunta que planteamos a los profesores eméritos en el contexto de otras muchas, no inducía en modo alguno a centrarse en su labor de enseñanza y aún menos a hacerlo en la valoración que tal labor merecía a ojos de sus antiguos alumnos. Sin embargo, es eso lo que subrayan: el eco que devuelven sus alumnos a su actividad de enseñanza.

Los estudiantes aparecen así como informantes clave para autoevaluar una vida dedicada a la docencia universitaria. Son también el Norte que marca el rumbo de una labor docente bien hecha.

Concretándolo, hablan de su aspiración felizmente cumplida por haberles sido útiles a ellos, a los estudiantes:

-“Saber que mis enseñanzas han sido útiles” (F6)

-“Estudiantes orgullosos de conseguir cosas que no creían que fueran a conseguir” (P5)

Precisándolo, hablan de la impronta dejada en ellos, y de la posibilidad de haber generado una cierta escuela; no tanto como un modelo ortodoxo sino como una corriente de pensamiento dinámica y abierta:

-“Me gustaría ser maestro más que profesor” (Q12)

-“Has dejado a gente mucho mejor que tú, más preparada (39 doctores y 17 son catedráticos)” (Q8)

-“Haber logrado transmitir eficazmente conocimiento y criterio, despertando y afianzando vocaciones en la Ciencia” (Q10)

-“Haber sido capaz de transmitir el entusiasmo por la Antropología” (A41)

Matizándolo, hablan del agradecimiento que los estudiantes les retornan como singular recompensa:

-“Satisfecho de haber formado... que me tratan con respeto y consideración” (I4)

-“Y habiendo sido duro, pues hombre percibo ahora, aun ahora, muchos testimonios como de agradecimiento, de reconocimiento, de valoración positiva, lo cual es una de mis mayores satisfacciones. (Q20)

-“Mi mayor satisfacción es ver cómo mis alumnos han progresado y ocupan puestos en la docencia secundaria o universitaria, en la investigación o en el mercado laboral,

superándome en muchas cuestiones y recordándome alguna vez lo que aprendieron de mí.” (G38)

De este modo, de hacer caso a lo que dicen nuestros mayores, lo que habría que ponderar justamente a la hora de valorar a los profesores universitarios sería su dedicación a la formación de los estudiantes; objetivo al que, conforme a una visión clásica de la universidad, contribuirían todas las demás funciones de la misma: la investigación, el gobierno y la extensión al servicio de la formación.

Pero, no nos engañemos, nuestra experiencia durante la última década nos dice que esa visión está en franca decadencia pese a los intentos de algunos por mantenerla. La investigación puntera, más que el estudio, se dirige ahora preferentemente al desarrollo del sector productivo allende la Universidad. Es cierto que sin renunciar a la actividad formadora, pero no es descabellado decir que esta pasa a un segundo lugar ante la urgencia de contribuir a ese desarrollo, medible cada vez más en términos de rentabilidad economicista.

Sumemos a esto la presión *performativa* (Ball, 2002, 2003, 2010) a la que están sometidos los profesores universitarios por apuntalar sus respectivos curriculum vitae a través principalmente de sus publicaciones en revistas de impacto, que les aseguren -así es en España- el logro de los denominados “sexenios de investigación”. Añadamos, con la recesión que ahora padecemos, un escenario laboral saturado de horas de aula, con numerosos alumnos en grupos diversos, materias distintas y hasta titulaciones diferentes; con el agravante de una fuerte discriminación por especialidades, pues las hay donde lo anterior felizmente no acontece. Colmamos el vaso, por último, con un contexto administrativo hiperburocratizado que asfixia con sus trámites, plazos y papeles.

Nos encontramos así con un contexto de desempeño profesional docente en el que apenas queda tiempo para dedicarlo al cuidado de los estudiantes. Tanto es así, que podríamos decir que patentes, laboratorios, empresas (también despachos profesionales y editoriales), investigaciones financiadas en proyectos competitivos, publicaciones, gestión burocrática, han desplazado a los estudiantes como Norte en la rosa de los vientos.

Al cabo, no es infrecuente escuchar como una queja que “ir a dar clase es una pérdida de tiempo”, o que “ir a dar clase me ha partido el trabajo (más importante) que estaba haciendo.”

Bien, se puede decir que es el sino de los tiempos, pero si algunos de aquellos que han sido “*primus inter pares*”, al reflexionar sobre su experiencia nos advierten que la satisfacción se obtiene de haber ayudado a formarse a generaciones de alumnos, cabe cuestionarse si no nos estaremos perdiendo algo, incluso si no estaremos errando el camino.

b) A propósito de la pregunta: “¿Qué conservaría de su docencia para la universidad actual?”

Un grupo de trece de los cuarenta y uno profesores entrevistados, de todas las grandes áreas de conocimiento, excepto en este caso de las ciencias de la salud, presentan a los estudiantes como uno de los referentes clave de su actuación docente.

Sin duda, resulta muy aleccionador ver cómo los profesores al hablar de su tarea docente piensan en los estudiantes, la refieren a ellos pues ellos son los destinatarios, de tal modo que el aprovechamiento que ellos hacen de su labor es lo que le da sentido. Un planteamiento éste que choca frontalmente con esa otra práctica tan extendida que se resume en la frase “yo les enseño, aprender es cosa suya”.

En fin, identificamos a propósito de esta pregunta cinco tópicos, siendo los dos primeros los más compartidos.

Destacan de su labor docente, sí, cuanto tiene que ver con la oportunidad de poder ayudar a desarrollar en sus estudiantes un aprendizaje significativo y autónomo, esto es, que entiendan y comprendan activamente lo que les enseñan y no solo memoricen los contenidos de sus respectivas disciplinas.

-“La participación de los estudiantes activa, enseñarles a razonar , a pensar, a digerir, pero no darles la comidita digerida. Porque tú, cuando tienes que resolver problemas en la vida, en la investigación, nadie te da la receta, tienes que encontrar tú, tú encuentras el camino. Entonces creo que el verdadero rol, el papel de la universidad es ese, enseñar a pensar a los chicos y que me parece que está bastante degradado este énfasis, este aspecto. Vinculado con esto creo que es importante enseñarles a los chicos a despertar” (E1)

-“He visto también que tiene menos importancia dar el programa completo de una materia que el hecho de que los alumnos entiendan claramente lo que estudian.” (F6)

-“Siempre he obligado a mis alumnos a sacar conclusiones de lo que exponía. Esto me servía para determinar el grado de entendimiento de los alumnos acerca de lo que se le estaba explicando. Valoraba muchísimo que los alumnos preguntaran sobre lo que se le estaba explicando y tenía muy en cuenta, para la calificación final, el grado de sutileza de sus preguntas.”(Q13)

-“Mantener la mente abierta a un aprendizaje permanente para poder transmitir las novedades a los estudiantes; incitarles a la lectura y al debate y escuchar la defensa de sus ideas, enseñándoles a argumentar; guiarles en sus trabajos de investigación; enseñarles a establecer relaciones entre las diversas materias que estudian y entre la ciencia y la vida real.” (G38)

Muy relacionado con lo anterior destacan lo que tiene que ver con la evaluación pues, al fin y al cabo, reconocen que ésta condiciona aquello.

-“He ido viendo que la evaluación mediante exámenes produce distorsiones en el sentido de que los alumnos se interesan más en aprender a aprobar que en aprender la materia”. (F6)

-“Importa enseñarles a aprender permanentemente y no solo a <<pasar un examen>> “. (G38)

Destacan también cuanto tiene que ver con la interacción personal, con un tipo de relación interpersonal próxima, cordial y al mismo tiempo respetuosa de los roles respectivos. Asimismo, interesa especialmente lo que sugieren respecto a una pobre relación entre los propios estudiantes.

-“Había más contacto y seguimiento a los estudiantes” (Q10)

-“Siempre tuve mucha cooperación con los alumnos; valoraba la participación; teníamos coloquios y mucha relación profesor-alumno. Había mucha empatía.” (I14)

-“Se están perdiendo las relaciones profesor-alumno, y también entre ellos, ahora no se conocen unos a otros.” (Q8)

-“No se puede preparar clases a partir de exposiciones de los alumnos, porque el alumno al profesor le hace poco caso, pero al colega, ninguno” (P29)

Destacan igualmente lo que tiene que ver con ciertas condiciones, tanto de clima de aula como relativas al propio docente:

-“Les dejaba a los chicos trabajar a su aire, dándoles la mayor libertad posible, no poniéndoles pegas ni amarrándoles a ninguna escuela sino que la libertad total reinara en la mentalidad de ese chico.” (BA3)

-“La motivación es un elemento clave para cualquier profesor. Creo que es imprescindible que él mismo la sienta y la experimente.” (Q20)

Hay también un quinto asunto que hace referencia a una propuesta metodológica concreta:

-“La importancia de las metodologías participativas La importancia de la expresión verbal y escrita. Para mí ha sido muy importante la definición y la práctica del mentorazgo. El rol de mentora lo he cultivado... en base a las buenas experiencias que tuve de ello en Estados Unidos.” (A41)

De este modo, de hacer caso a lo que dicen nuestros mayores, deberíamos reforzar el principio de promover un aprendizaje significativo y autónomo (Ausubel, 1976).

En esa dirección, es relevante su advertencia sobre la práctica de la evaluación, de manera que no refuerce enfoques superficiales del aprendizaje limitados a la reproducción de trozos sueltos de información, o enfoques estratégicos en los que prima la subordinación a las arbitrariedades de los docentes. Con todo, los datos que manejamos no son muy halagüeños al respecto, dado que muchos de ellos afirman que estudian para el examen y trabajan para la nota, etc. (Trillo, 2000; Porto, 2005).

La llamada de atención sobre la interacción docente-discente y la de los estudiantes entre sí, también exige una reflexión sobre si el individualismo está creciendo en un contexto de hostil e insana competitividad.

Por último, también interesa que nos recuerden que no se puede dar lo que no se tiene, y por lo mismo no se puede generar motivación si uno está desmotivado. Eso es lo que vimos que sucede cuando en diversas ocasiones hemos preguntado a los estudiantes acerca de si las competencias que supuestamente deberían desarrollar adornan a sus profesores y lo que nos encontramos a menudo es que no es así. Por eso es especialmente interesante la referencia a que los profesores deben ser los primeros motivados en lo que hacen, por contraposición a profesores apáticos, abúlicos

y desganados cuando no resignados o, lo que es peor, resentidos. Conviene recordar que los profesores no moldean pero sí modelan, claro que sólo los que con su ejemplo pueden servir realmente de modelo.

c) A propósito de la pregunta: “¿Qué le parece lo más importante de la tarea docente de un profesor universitario?”

Un grupo de dieciséis de los cuarenta y uno profesores entrevistados, de todas las grandes áreas de conocimiento, son prácticamente unánimes en sus aportaciones, destacando de nuevo a los estudiantes como el referente principal de su labor; es decir, que lo importante de la tarea docente de un profesor universitario es enseñar, y lo más importante de enseñar es promover el aprendizaje; que importa menos, en suma, lo que uno dice, el escucharse a sí mismos, que lo que uno consigue despertar en quien le escucha.

Identificamos cuatro aportaciones clave de lo que representa asumir que los estudiantes son los que nortean la acción de enseñar:

En primer lugar, enseñar a pensar:

- “Ser capaces de ayudar a los estudiantes a organizar el pensamiento” (E1)
- “La universidad no fabrica especialistas, sino que le da al alumno las herramientas para que se termine de formar en la empresa” (I4)
- “Lo más importante y difícil de enseñar a los estudiantes es cómo movilizar sus conocimientos ante situaciones problema” (P5)
- “Que los alumnos desarrollen el sentido crítico y se identifiquen con el método científico” (Q6)
- “Desarrollar su espíritu crítico, algo que actualmente brilla por su ausencia” (Q13)
- “Enseñar a pensar. Esto es, a analizar, sintetizar y exponer una determinada temática”(Q12)
- “Lograr que los alumnos lleguen a ser capaces de hacer síntesis personales de los temas de estudio. Que sean capaces de asumir retos, que no se enganchen a lo memorizado”(BA40)

En segundo lugar, motivar, por más que el término utilizado por ellos sea “estimular”:

- “La meta esencial es activar a los estudiantes. Ellos tienen que aprender, no hay que enseñarles” (P35)
- “Lo más importante es plantear interrogantes a los estudiantes, funcionar como un guía que estimula” (E37)
- “Que los alumnos aprendan a aprender, despertar su curiosidad e interés por la disciplina” (G38)

- “Estimular a los alumnos, que muestren interés “ (I14)
- “Estimulo que la gente pregunte, ya que preguntan muy poco” (M26)
- “Estimular el descubrimiento, que tengan ganas de saber, despertar el entusiasmo” (D2)

En tercer lugar, reforzar determinadas actitudes y conductas:

- “Que sean capaces de hacer frente a todas las situaciones que se les presenten en la vida” (I4)
- “El profesor debe aportar además de conocimientos de materias, que sepan comportarse en la sociedad y en la empresa, saber trabajar en grupo, a tratar a las personas y seguir formándose” (I4)

Por último, encontramos aportaciones más específicamente centradas en el espacio de aula y en el desarrollo de los programas, pero muy en línea con lo anteriormente señalado ya que se resume en la idea de atender para entender:

- “Lo importante es mantener la atención de los alumnos..., es necesario favorecer una enseñanza dinámica sin huir de los asuntos importante”(I11)
- “Lo más importante, desde mi punto de vista, es adaptar la enseñanza a la audiencia, y garantizar que el alumno te puede seguir el ritmo del curso, al menos la mayor parte de ellos” (F39)

De este modo, de hacer caso a lo que dicen nuestros mayores, lo que hay que priorizar en la enseñanza no es la transmisión de la información -sébase que nadie lo destaca-, sino una idea de la formación mucho más amplia y exigente.

Se trata de ayudar a los estudiantes a que entiendan la lógica de lo que estudian, a que estén en condiciones de aplicarlo a situaciones nuevas, a que se posicionen respecto a los contenidos con sentido crítico; una idea que tiene que ver con el desarrollo de la capacidad intelectual de pensar por sí mismos.

Se trata también de ayudarles a que descubran el interés de lo que se les propone, el sentido y proyección de aquello sobre lo que trabajan -porque, lo tienen claro, carece de valor un mero hacer por hacer subordinado-, y de ayudarles a descubrir lo que hay de gratificante en las tareas por exigentes que sean.

Se trata, por último, de ayudarles a desarrollar una actitud proactiva ante los desafíos, de compromiso con el trabajo y de colaboración para la resolución de los problemas.

d) A propósito de la pregunta: “¿Qué ha cambiado en la tarea docente de un profesor universitario”:

Un grupo de trece de los cuarenta y uno profesores entrevistados de todas las grandes áreas de conocimiento, coinciden en asociar los cambios habidos en la docencia con los estudiantes. Resulta curioso observar cómo en sus apreciaciones éstos son a un mismo tiempo causa y consecuencia de esos cambios.

Identificamos tres tópicos en relación con esta pregunta:

El primero se refiere a los cambios en el currículo:

-“Creo que no se debe dar una formación especializada, se debe dar una formación larga, hacer sentir a los alumnos que tienen en sus manos poder para resolver problemas nuevos...” (I11)

-“Profundizar en el tronco de las materias y no en las ramas. Y enseñar a relacionar unos troncos con otros” (Q12)

-“Los planes de estudios eran mucho más razonables que lo que han ido siendo posteriormente; con 14 asignaturas al año, 60 profesores a lo largo de la carrera, la universidad se ha convertido en una carrera de obstáculos. Que sepan quien es el profesor, eso es para nota. La mayor parte de los alumnos no sabe el nombre de sus profesores, porque no les da tiempo” (P29)

-“Una asignatura que dura cuatro meses y medio ¿vas a penetrar en ella, vas a profundizar en ella? Un día en donde resulta que tu tienes siete horas de clase, ¿tienes moral como para decir vamos a ver si voy a un seminario de esta asignatura?” (P29)

-“Antes los profesores decíamos que nuestra asignatura era la más importante del curriculum, hoy con 60 asignaturas eso es imposible de decir, se morirían de risa...” (P29)

-“Hay que esforzarse mucho para que los alumnos consideren que una asignatura vale la pena” (P29)

El segundo se refiere al rendimiento académico, especialmente respecto a cierta bajada del nivel:

-“La situación se fue deteriorando: yo también aprobé a gente que no merecía pasar” (sobre la bajada del nivel de exigencia) (Fi17)

-“El aprobado es relativo: de mantener mi criterio hubiesen aprobado sólo un 5-10%” (Q20)

-“Si la media de la clase estaba por debajo de lo que yo esperaba: o había explicado mal, o los alumnos no eran capaces de llegar allí; así que la bajaba.” (Q20)

-“Hacía exámenes orales (que permiten saber si entienden realmente): las chicas lloraban y las notas eran tan malas que tuve que pasar a los escritos” (F39)

-“Damos menos programa porque tenemos que pararnos en cosas que no saben y que antes las daban en bachillerato” (Fa26)

Sin embargo, hay una voz discrepante (es cierto que es la única):

-“Los grados superiores siempre se tienen que quejar de los inferiores. A mí esto me molesta, la escuela secundaria hace su trabajo y no está bien tratada por la política” (I36)

El tercero se refiere a los cambios metodológicos, relacionados sobre todo con ese problema de rendimiento académico, y que llevan aparejados también ciertos cambios tanto en el rol docente (con una observación muy interesante al respecto) como en la interacción con los alumnos:

-“Cuando yo empecé como profesor tenía que ver cómo hacer más claros los razonamientos, pero no como ahora, que hay que ver cómo estimular a los alumnos, hacer las clases activas, pasar imágenes... Eso ha cambiado muchísimo... Ahora la enseñanza será mucho más activa pero realmente creo que es más pasiva porque uno tiene que hacer más por ellos” (F16)

-“Antes le daba más importancia al contenido científico de la clase, ahora le doy mucha más importancia a la participación de los estudiantes” (I33)

-“Antes había poco acceso a la información, ahora está al alcance de todos, el rol del profesor no es ofrecer información, sino ayudarles a gestionarla, a interpretarla y a utilizar en la práctica” (M22)

-“Antes las relaciones con los profesores eran más jerárquicas, con lo bueno y lo malo” (M22)

El cuarto se refiere a los estudiantes, y lo hace desde una perspectiva que está muy relacionada con los dos aspectos anteriores:

-Hay una “actitud pasiva, no predomina el espíritu crítico, se ha perdido el rigor por el método” (E1)

-“Son bastante fieles, yo no paso lista y van pocos a clase, pero los que van, van siempre y están muy atentos” (M27)

De este modo, de hacer caso a lo que dicen nuestros mayores, habría que asumir que las cosas no han ido a mejor. Sus comentarios son en gran medida muy críticos con la situación actual, y no sería justo en absoluto desconsiderarlas atribuyendo a nuestros informantes que se sitúan en una óptica según la cual cualquier tiempo pasado fue mejor. Puede haber algo de eso, pero sin que resulte determinante para explicar sus respuestas. Bien al contrario, del pormenorizado análisis intra-sujeto (que no presentamos aquí) se desprende que la suya es una visión exigente, razonada y razonable respecto a la calidad de enseñanza.

Por consiguiente, no porque no nos gusten cabe echar en saco roto sus reflexiones, que denuncian y advierten sobre diversos asuntos de interés. Por ejemplo, sobre el currículo, en la dirección de cuestionar la saturación de contenidos, la fragmentación de los mismos y la especialización abusiva. Todas ellas consideraciones de gran calado sin duda.

Asimismo, lo más relevante de las otras aportaciones se orienta en la línea de advertir sobre un cierto relajamiento en cuanto al nivel de exigencia, que afecta por igual a estudiantes y a profesores. Lo que sugieren es que esa es una espiral en la que la tendencia no es aspirar a desarrollar al máximo todas las potencialidades de los estudiantes, sino a adaptarse con expectativas de mínimos a las posibilidades efectivas de los estudiantes

para aprender; lo cual lleva aparejado un acceso al conocimiento y al manejo del mismo mucho más superficial.

No lo dicen ellos, lo decimos nosotros, pero creemos adivinar en sus palabras una denuncia y un rechazo a la infantilización de los estudiantes universitarios, a la cultura de lo fácil y del entretenimiento y a la *secundarización* de la universidad. Sus referencias a los estudiantes (más pasivos, más obedientes, más sumisos, menos participativos) y a los cambios en la metodología (más activismo en las aulas, más profusión de imágenes, más facilidades en la evaluación) apuntan en esta dirección.

e) A propósito de la pregunta: “¿Cómo eran los estudiantes cuando usted empezó a enseñar y cómo han evolucionado hasta hoy en día?”

Nos encontramos aquí, que al tratarse de una pregunta directamente referida al tema de los estudiantes, el grupo completo de cuarenta y uno profesores de todas las grandes áreas de conocimiento y sin diferencias entre ellas se han pronunciado al respecto.

Identificamos nueve tópicos:

El primero se refiere explícitamente a las diferencias entre generaciones, que para algunos son muy notables:

-“Me parece que en estos 50 años los alumnos han evolucionado hacia un menor interés por la ciencia, probablemente porque han visto (ellos y sus familias) que la titulación universitaria garantiza cada vez menos la consecución de un puesto de trabajo adecuado.” (F6)

-“Mis primeros alumnos eran más responsables con el estudio. Conscientes del sacrificio que hacían sus familias porque estudiasen. Cuando resultó más fácil acceder a estudios universitarios se perdió esta responsabilidad: fines de semana desde el jueves, con disminución de asistencia” (Fi7)

-“La capacidad de sacrificio del alumnado actual ha disminuido. Quizá sea inevitable, pues para estudiar se requiere cierta incomodidad, y hoy hay excesivas comodidades.” (Q12)

-“Antes eran muy independientes, más autónomos” “Nos hemos vuelto más paternalistas, antes los tratábamos como adultos” (F16)

-“A partir de los procesos de democratización han entrado más alumnos pero no siempre con vocación.” (P34)

-“Tenían mejor preparación e interés. Hoy son más indolentes” (Fi32)

-“No han evolucionado, han involucionado. - no saben escribir, lo ves en los informes, les hemos acostumbrado a hacer aspas” (por los exámenes tipo test) (M24)

-“Los alumnos que llegan son chicos de ordenador, los lenguajes son otros y la universidad grita mucho, pero hace poco; no puede faltar el libro, los lenguajes básicos son la lectura y escritura, no se puede reducir todo al ordenador” (I36)

-“Antes había menos mujeres, ahora son mayoría, también para lo bueno y lo malo” (M23)

Pero otros no las reconocen, atenúan o se explican:

-“Yo diría que son como siempre. Como personas, creo, siguen igual, con 20, 21 años, con sus virtudes y sus defectos” (Q8)

-“No creo que sean mejores o peores, hay algunos que no hacen nada, pero también hay profesores así” (I36)

-“Las generaciones de estudiantes son análogas a la sociedad; no es un problema de los estudiantes, es social”

-“La diferencia más importante no es cómo eran antes y ahora, sino como son los de 1º en comparación con los que continúan el último curso, más maduros y con más interés” (D2)

Mención aparte merecen las consideraciones sobre el sobre el nivel socioeconómico y cultural de las familias de procedencia:

-[se refiere a su propia época de estudiante] “eran más niños de papá y mamá porque en aquella época no había casi becas”; “mujeres casi no estudiaban, venían a coger novio y dejaban la carrera para bordar el ajuar”; “venían mediocres con padres adinerados”; “a la gente con pocos recursos no se les ocurría venir a la universidad.” “En esto cambió muchísimo: yo cuando llegué [se refiere a cuando cambió de universidad, en la década del setenta del siglo pasado] me encontré con chicos del rural, chicas de no se sabe qué familias... eso me encantó” (Fia 18)

-“Cuando yo estudié los estudiantes salían de las clases medias ilustradas, no de ricos, que no lo necesitaban porque tenían el futuro asegurado, sino de clases medias profesionales, ilustradas, cultas. Hoy los alumnos no son sólo hijos de clases medias, hay muchos que esperan ser el primer universitario de su familia. Esto es una gran cosa, pero no están acostumbradas a tener libros en casa, y sí en cambio mucha televisión, redes sociales...” (P29)

El segundo describe tipologías de estudiantes en función de diversas variables: sexo, carrera elegida, compromiso con su formación o dedicación plena o parcial al estudio:

-“Hoy suele haber más alumnas que alumnos. Las alumnas son más constantes en el estudio; en mi caso particular, casi todas las matrículas de honor las he dado a chicas” (Pe9)

-“Las chicas del sur [de Italia] muy motivadas, vienen de círculos más pobres y tienen muchas ganas; yo creo que tienen hambre de conocer, que saben que sus padres hacen un esfuerzo para que estudien y se esfuerzan. Será porque son chicas y tienen más moralidad, no lo sé” (I36)

-“Según lo cursado previamente tienen más o menos preparación, y según si vienen porque quieren o entraron de rebote (frustrados por la selectividad), más o menos compromiso” (I11)

-“Hay diferentes perfiles de estudiantes según la carrera o la nota de corte; diferencias entre los de Derecho y los de Medicina, contando estos con una mejor reputación” (D2)

-“Siempre he encontrado una minoría de alumnos con verdadera afición e interés en la física y, en el otro extremo, otra minoría quizás más numerosa que estudia por motivos ajenos a la afición, como puede ser la presión familiar. Entre esos dos extremos hay un grupo intermedio, quizás la mayoría” (F6)

-“Hay dos tipos de alumnos: Los del turno de mañana son alumnos normales, que estudian por la tarde. Los del turno de la tarde, son trabajadores (héroes civiles) que hacen un gran esfuerzo” (D15)

El tercero se ocupa del rol de universitario, de la conciencia de acceder a y disponer de una educación superior:

-“Antes se estimaba más entre los jóvenes y, en general, en la sociedad el ser universitario” (Fi7)

-“Los estudiantes serán siempre estudiantes. Pero quizá hoy se acercan a las aulas universitarias con menos fe en la importancia de ser universitario, de estudiar una carrera” (Pe9)

El cuarto manifiesta una extensa e intensa inquietud por una escasa o deficiente preparación previa:

-“El problema es que la enseñanza secundaria tiene menos nivel que antes y los alumnos tienen más dificultades hoy en día” (I14)

-“Los alumnos vienen a la universidad mucho peor preparados (se han cargado la enseñanza media), y hay que bajar mucho el nivel” (F39)

-“Los estudiantes son los mismo, lo único que antes los que llegaban a la universidad estaban más preparados, los tamices eran más estrictos”; “la universidad y la selectividad abren mucho la mano”; “cada vez tienen menos solidez en los conocimientos, por ejemplo en la ortografía” (H22)

-“Llegan con menos preparación... el instituto pasó de 7 años a 3... Cuando yo era estudiante había varias pruebas: la reválida, el preuniversitario, el examen en la facultad para pasar a tercero... y no eran fáciles” (Fi17)

-“Antes el background de la secundaria era muy distinto, si tenías una falta de ortografía, no entrabas en bachillerato. Hoy en día si suspendes a un alumno por eso acabas en la cárcel...” (p29)

-“Antes venían mejor preparados, antes todos venían con una base buena en materias de ciencias, ahora pueden llegar a farmacia, por ejemplo, sin saber matemáticas” (Fa26)

-“Clara y progresivamente peor preparadas y con menos hábito de esfuerzo. De mantener mis estándares no hubiese aprobado a más de un 5% o 10% de los chicos; claro que los chicos no tienen toda la culpa de su mala preparación, es del sistema” (Q20)

-“A mi me parece un desastre. No tienen ningún bagaje cultural”; “me llama la atención la poca historia que saben”; “había un nivel de escritura bastante bueno que van a destrozar con el sistema de test actual de la facultad” (M27)

El quinto extiende esa inquietud a la existencia de notables lagunas en diversas variables de personalidad (autonomía versus dependencia), de competencia intelectual (capacidad crítica) y de actitudes para una participación activa; en definitiva, expresa muchas reservas sobre la madurez de los estudiantes:

-“Yo creo que los estudiantes cuando comencé eran más críticos que ahora” (E1)

-“Y con menos capacidad para asimilar cuestiones teóricas aparentemente inútiles para comer caliente todos los días” (Pe9)

-“Ahora los estudiantes esperan mucho apoyo por parte del profesor” (F16)

-“Por otra parte, actualmente estamos imbuidos en la época y cultura de la imagen, actitud pasiva, por tanto, frente a un comportamiento activo que implica la lectura. El universitario español, y me centro fundamentalmente en el relacionado con las enseñanzas técnicas, lee pocos libros.” (Q12)

-“Los alumnos participaban un poco más que hoy. No sé si era por una mayor inquietud intelectual “ (D19)

-“Hoy en día sigue costando muchísimo que los alumnos intervengan: los grupos son muy grandes, hay miedo a parecer que se tiene afán de notoriedad” (M24)

Suena, con todo, una voz discrepante y muy sensata:

-“Hay que tener cuidado con lo que se dice de que eran más maduros, porque cuando tú eres más joven, ellos se parecen más a ti y te parecen más maduros que cuando tienes 60 años y ellos 18, ahí son todos niños” (D18)

El sexto denuncia la predominancia de un enfoque estratégico del aprendizaje, orientado al rendimiento académico, a superar la materia u obtener una buena calificación, más que a aprender:

-“Ahora están más atentos a “aprobar” (a conseguir el título) que a “aprender”. Con sus excepciones, claro” (Q10)

-“En medicina la tragedia es que estudian la licenciatura pero su preocupación real es el rotatorio, el MIR - los temas que no entran en el examen del MIR les traen sin cuidado” (M24)

-“Pero creo, que, como en todo, hoy son aún peor; tienen mucho menos interés por la ciencia (pura o aplicada) que antes, sólo quieren pasar por la carrera cuanto antes y colocarse, a poder ser como funcionarios” (F39)

-“El principal cambio en mis últimos alumnos no fue positivo en un gran porcentaje, ya que venían habituados de anteriores estudios a “trabajar” y a “no pensar” a ser “dóciles” y no plantearse dudas...A memorizar sin comprender” (BA40)

-“no tienen suficiente calidad para captar sutilezas, están muy obsesionados con los apuntes” (M24)

-“Antes no interrumpían con preguntas la clase, después sí, y eran interesantes; ahora, en cambio, hacen preguntas de cosas que no han entendido, pero no preguntas que lleven a una discusión.” (F16)

- “antes la mayoría estudiaba y preparaba las asignaturas, ahora son más indiferentes, por ejemplo, sólo vienen a tutorías antes del examen, y no te preguntan cosas que no entienden, sino cómo se hace este problema” (Fa26)

-“En general son muy pasivos, cogen apuntes a toda velocidad, en mi clase están muy pendientes”; “ahora están profesionalizados, van a clase, cogen apuntes, no quieren líos ni protestan, es una balsa de aceite” (M27)

-“Antes yo notaba el alumno como más dispuesto a contradecirme, ahora veo mucho más al alumno dispuesto a empaparse. Yo prefiero al que critica y es capaz de decir cosas críticas” (Ps31)

-“Yo creo que hoy la juventud en general está más volcada a estudiar que en otros tiempos, antes no daban golpe hasta abril o mayo la mayoría, y ahora el que no se mueva desde mucho antes” (D19)

-“Sociológicamente también ha habido cambios culturales, hemos vivido posiciones más críticas ante los sistemas pedagógicos, ahora son muy acríticos, están dentro del sistema y no se movilizan nada para mejorarlo” (P34)

El séptimo se preocupa de nuevo por la motivación:

-“Salvo una minoría, no tienen interés, no entiendo por qué están en la universidad” “también es desidia, hacen una carrera pero luego no pueden hacer nada con ella.” (Fi17)

-“Entonces venían los alumnos cada vez más pasivos y cada vez con menos conocimientos. Con más técnicas quizá, más destrezas, pero menos conocimientos. Para mí el conocimiento es una mezcla de lo que sabes y lo que quieres saber, por tanto, de interés, de curiosidad. Pues vienen cada vez con menos curiosidades e inquietudes” (Ps31)

-“Antes estaban muy motivados y centrados en su trabajo; los actuales diría que un tanto “relajados” (Q10)

Hay quienes al hilo de esa inquietud apuntan también una posible explicación:

-“Los estudiantes siguen la evolución también del país, antes tenían un proyecto de vida más definido y ahora más desestructurado, pero tienen cosas mejores y peores” (I33)

-“Otro problema añadido es el de la salida profesional, el futuro laboral incierto hace que un alumno pueda dejar la carrera a un mes de terminar porque le salga un trabajo coyuntural” (P34)

Y hay quien, a contracorriente, mantiene una visión mucho más optimista:

-“Buena impresión del estudiantado, siempre ha sido atento y respetuoso en las clases ; les interesaban las clases, y eso es fundamental para aprender, creo que esto no ha variado” (D21)

El octavo aborda una cuestión generalmente olvidada, pero que tiene sin duda su importancia; se refiere a la urbanidad, la cortesía, los buenos modales, en suma, a “una forma adecuada de conducirse en sociedad” y, más concretamente, en el trato con los profesores:

-“Antes [década de los noventa] venían en short a las clases; eso ha mejorado” (D2)

-“Hombre, ciertamente, el formalismo, la formalidad, el respeto, al menos aparente, es menor, y en muchos casos ya no se tiene respeto; a mis años a mí me da igual que me llamen los alumnos de tú o de usted, pero lo que sí observo es que aunque me llamen de tú, lo que a mis años me da igual, jamás me han perdido el respeto” (Q8)

-“Alumnos que tratan de tú a los profesores porque ellos se lo permiten, pero siguen creyendo que el profesor es el que más sabe de aquello que explica” (D21)

El noveno, por último, se refiere a la dimensión más social y política de los estudiantes:

-“Antes tenían 6-7 asignaturas, tenían más tiempo para estudiarlas y para hacer vida de estudiantes, ahora, con todo lo que tienen, el que sigue el ritmo de tiene que dedicar sólo a eso, a estudiar” (D19)

-“Yo los veo ahora más inocentes, más pardillos; no viven tanto la vida de estudiantes. Van y vienen de sus domicilios familiares a diario, o están en la residencia pero sólo para dormir” (D19)

-“Al inicio eran bastante sumisos, después, por los años ochenta, bastante revolucionarios, reivindicativos, ahora están un poco indiferentes” (Fa26)

-“En el tardo franquismo hubo una generación perdida, en la oposición, sólo hacían política, de asamblea en asamblea, manifestaciones...no salieron bien formados, las clases eran secundarias” (M25)

-“Los estudiantes llevaban el peso de las protestas, a los profesores los represaliaban (en el marco de una universidad conservadora con rectores y decanos reaccionarios que eran nombrados a dedo)” (M25)

-“En mi época había un gran sentido social, una gran madurez social y política” (M25)

-“Ahora eso ha desaparecido, los alumnos son más individualistas, los hay que ni siquiera prestan los apuntes” (M25)

De este modo, de hacer caso a lo que dicen nuestros mayores, son muchas las dimensiones a considerar para mejor conocer y comprender a los estudiantes, y muchos también los frentes en los que hay que incidir para asegurar una formación de calidad.

Muchas de las consideraciones aquí recogidas son bien conocidas, tanto que paradójicamente por resultar tan cotidianas se hacen invisibles. Por contraste, diríamos que los ojos de los profesores eméritos permanecen abiertos para el asombro, para llamarnos la atención sobre detalles, sí, pero nada irrelevantes, pues contribuyen poderosamente a trazar el perfil de “los nuevos estudiantes universitarios”.

Así, nuestros informantes nos recuerdan que nuestros alumnos son muy diversos: Que sus familias de origen son muy heterogéneas, que proceden de lugares geográficos muy dispares, y que son hijos de una sociedad de la imagen y del consumo, lo cual a menudo representa un *handicap* para ellos respecto a ciertos *habitus* tradicionalmente bien valorados en la Universidad. Que tienen una escasa conciencia sobre su rol de estudiantes del nivel superior o que, tal vez, se está gestando una manera diferente de concebir ese rol. Que hay, como siempre, estudiantes aplicados (comprometidos) y otros que no lo son, pero ahora cada vez son más los estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo y, desde luego, que son muchas más las mujeres lo que imprime otro carácter a las aulas universitarias, derivado sobre todo del hecho de son ellas las que consiguen cada vez más los mejores resultados. Que su formación durante la enseñanza media es un daguerrotipo pleno de claroscuros, con habilidades notables en algunos aspectos todavía novedosos para España como son los idiomas y las tecnologías, pero con lagunas insalvables en contenidos culturales y habilidades intelectuales. En definitiva, que no cabe esperar una cohorte de estudiantes, ya no decimos que cortados por el mismo patrón, sino sencillamente afines con un determinado modelo académico y social.

Por otra parte, nuestros informantes se quejan, con más o menos intensidad, de una supuesta inmadurez tanto intelectual como emocional de los estudiantes, en los que echan de menos su autonomía y capacidad crítica. Se quejan también, y hemos creído ver que con cierta amargura, de que los estudiantes han interiorizado una cultura *performativa* (Ball, 2002, 2003, 2010) y obsesionada con los resultados, que les lleva a cumplir subordinadamente cualesquiera exigencia con tal de “subirse a la cinta transportadora” y situarse: sea eso aprobar o sacar la mejor calificación. Se quejan, por último, de su falta de motivación, pero en este caso nuestros informantes son sensibles a explicarla en función tanto de un proceso de selección que aparta a los estudiantes de su vocación, como de una coyuntura socioeconómica que asfixia sus aspiraciones.

Finalmente, diríamos que aprecian una mejora en lo que atañe a las relaciones personales con los profesores que, según dicen, aún ignorando o desconsiderando ciertas convenciones en el trato (el tú se impone al usted) se inspiran en el respeto a la *autoritas* que no en el temor a la *potestas*. Asimismo, tal parece que echan de menos nuestros informantes dos cosas, aparentemente antagónicas, en la vida estudiantil: la bohemia universitaria y el activismo político.

Conclusiones

Hay diferentes modos de aproximarse al conocimiento. Simplificando mucho, unos apuntan a lo que es o ha sido (el ser), y otros apuntan a lo que deseamos que sea u ocurra en un futuro más o menos próximo (el deber ser). Obviamente, los dos se complementan, pues mientras los primeros hacen efectivo el principio de realidad educativa que nos evita confundir la realidad con nuestros deseos, lo cierto es que ese realismo descriptivo por sí sólo no nos indica cuál sería la alternativa y esto también es necesario. El caso es que en un trabajo anterior de uno de nosotros se apuntaba en la dirección de señalar cómo debería ser el estudiante ideal (Trillo, 2010). Mientras, el de ahora se concentra en describir cómo son esos estudiantes; al menos desde la perspectiva que manejan nuestros informantes clave, los profesores eméritos, lo cual lleva añadida cierta información sobre cómo han sido y de ese modo también sobre cómo han evolucionado.

Así, encontramos en el análisis de sus respuestas muchas observaciones, advertencias y recomendaciones dignas de ser tomadas en consideración. Con todo, lo que deseamos destacar en estas conclusiones provisionales es aquello que nos parece más sorprendente, gratamente sorprendente además, y es que al contrastar ambos discursos, el del ser y el deber ser, encontramos muchas afinidades. En efecto, sucede que tanto aquellas experiencias que al evocarlas los profesores eméritos valoran como lo mejor de lo que vivieron, como sus más vehementes e incisivas denuncias sobre lo que ocurre ahora, vienen a coincidir con nuestras más ambiciosas aspiraciones sobre la formación de los estudiantes universitarios; es decir, reivindican al fin y al cabo un ideal de estudiante universitario con el que coincidimos plenamente.

Veamos en conjunto lo que hemos podido aprender en ese sentido de la experiencia de los profesores eméritos sobre los estudiantes.

En esa dirección, resulta útil aprovechar la definición del concepto de competencias, pues sirve también para aproximar nuestra reflexión al discurso prevalente en la actualidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha hecho precisamente del modelo de enseñanza basado en competencias su principal referente pedagógico y didáctico. Recordemos pues que por competencia entendemos el conjunto de conocimientos (“saber”), habilidades (“saber hacer”) y actitudes (“saber ser y estar”) que se conjugan interrelacionadamente para resolver un problema (complejo y novedoso, no rutinario) en una situación determinada (concreta, real, no abstracta) (Gimeno Sacristán, 2008).

Pues bien, lo primero que podemos apreciar del estudio realizado es que a los conocimientos se les reconoce una menor importancia respecto de las otras dos dimensiones. No es que se ignoren o desconsideren los contenidos, de hecho se echan en falta y mucho cuando se refieren insistentemente a un déficit de formación previa sobre aspectos tanto generales (de cultura) como específicamente valiosos o útiles para las respectivas titulaciones. Pero aún así, no es eso según nuestro entender lo que más valoran ni lo que más les preocupa. No lo dicen explícitamente, pero hemos querido ver en esa relativa postergación cierta conciencia sobre la mutabilidad del conocimiento, seguramente apuntalada en el hecho de que gran parte de todo aquello sobre lo que terminaron ocupándose en la madurez de sus vidas profesionales era algo total o

en buena medida desconocido en sus inicios. Y esto, sin duda, pone una vez más en entredicho al enciclopedismo (menos real que fingido) que todavía practican no sólo algunos profesores sino también demasiados estudiantes.

Lo segundo hace referencia a las habilidades, especialmente a las que cabe llamar genéricamente como habilidades intelectuales. Sin duda son estas lo que más valoran y más inquietan a los profesores entrevistados; de tal modo que promover ese “saber hacer” general, que se traduce aquí como “saber pensar”, se convierte en la principal razón de ser de la enseñanza universitaria para nuestros informantes clave. No lo decimos nosotros en esta ocasión, son ellos mismos los que así lo expresan, si bien sí somos nosotros los que proponemos el término de enfoques del aprendizaje (Biggs, 1987 a y b; Entwistle, 1988) para mejor resumir su discurso.

Encontramos así un planteamiento común: tanto cuando manifiestan sus aspiraciones a favor de un enfoque profundo, metacognitivo y autorregulado del aprendizaje (Flavell, 1995; Schunk, 1997; Zimmerman, 1994), es decir, significativo (orientado a la búsqueda del sentido), autónomo (autoiniciado), situado (conectado con su realidad) y también creativo (original, divergente); como cuando hacen oír sus denuncias principalmente de un enfoque estratégico (digamos que el “enfoque superficial” ya ni se contempla), es decir, obsesionado con el resultado (“estudiar para el examen”), competitivo (“trabajar para la nota”), acrítico (convergente, reproductor) y subordinado (obediente, sumiso, dócil).

Lo tercero se refiere a las actitudes, a todo eso que cae dentro del saber ser y estar, que incluye el saber sentir, y que resulta determinante a la hora de actuar. Sin duda para los profesores entrevistados este es un tema clave, que refuerza la idea de la “misión de la universidad” como una labor de formación personal (intelectual y emocional, también moral, que es cívica y política), no sólo de información (conceptual y tecnológica) y menos aún de preparación (técnica) para adecuarse a las exigencias coyunturales de la empleabilidad.

En nuestra opinión, convergen en esta tercera dimensión muchas e importantes valoraciones expresadas por los profesores eméritos: las reiteradas quejas sobre cierta inmadurez (tanto intelectual como emocional) de los estudiantes, las diversas consideraciones sobre las relaciones interpersonales (cordiales y respetuosas, pero escasas por la falta de participación) e incluso, en esta línea, alguna observación sobre el clima de aula (uno de libertad que favorezca la expresión).

Tiene menos calado lo que se refiere a los “buenos modales”, pero no es asunto menor porque condiciona la comunicación. No hacen de esto un problema los profesores entrevistados pero tampoco lo obvian. Estamos hablando, al fin, de ciertas convenciones sociales que como el circular por la derecha o por la izquierda evitan, literalmente, choques innecesarios, haciendo sencillamente la interacción diaria más fácil, menos selva. De hecho, apreciamos nosotros un repunte en positivo sobre este aspecto y no como resultado de una imposición jerárquica, sino como acuerdo tácito que agrada por igual a profesores y estudiantes.

Encontramos también, rozando en este caso las fronteras de la desolación, un profundo lamento sobre la falta de motivación intrínseca, la escasa curiosidad y el pobre interés por la realización de tareas que carecen de una rentabilidad inmediata. En el

mismo orden, se duelen nuestros informantes de la creciente falta de compañerismo en las actividades académicas y, asimismo, de lo precaria que es la inserción en ese todo difuso que era -así se llamaba- “la vida universitaria” y que, como dijimos, se tejía y destejía con hilos de política y de bohemia.

Todavía en el ámbito de esta tercera dimensión sobre el saber ser y estar, merece ser mencionado que los profesores eméritos echan en falta la escasa o nula conciencia de los estudiantes sobre su rol como universitarios; es decir, que ignoren -quizás hasta voluntariamente- que participan de una experiencia singular de naturaleza formativa que potencialmente contribuye a su desarrollo (tanto para bien como para mal y de un modo más o menos intenso). Como sea que pensamos que esto se puede traducir en un déficit de identidad, y la construcción de la identidad es asunto que nos interesa especialmente, hemos querido destacarlo. A lo que añadimos, sólo como mero apunte, que esa inconsciencia del rol seguramente se alimenta del temor -creemos que injustificado- a repetir caducas manifestaciones de elitismo; algo desdeñable por sí mismo pero además “políticamente incorrecto” en nuestros días.

Más allá de las tres dimensiones consideradas, hay dos aspectos más que nos gustaría comentar para anunciar (simplemente eso) que andamos tras su pista y que esperamos poder hacer próximamente alguna aportación al respecto. No los mencionan tal cual ni mucho menos nuestros informantes clave, pero hemos intuido que laten tras sus declaraciones o quien sabe lo hemos querido intuir.

El primero tiene que ver con sus denuncias sobre el individualismo e, incluso, cierta soledad de los estudiantes. De tal modo que, si fuera así, creemos que puede ser interesante indagar en eso que Hargreaves y Fullan (2014) denominan el “capital social” en la formación de los estudiantes universitarios. Entendiendo por tal el modo “cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información; su sentido de expectativa, obligación y confianza; y hasta dónde es probable que se atengan a las mismas normas o códigos de comportamiento” (p.119). Como “expande la red de influencias y oportunidades. Y crea capacidad de adaptación al saber que hay otras personas a las que se puede recurrir que pueden ofrecer consejo y convertirse en sus defensores” (p.119).

El segundo guarda relación con eso que (Ball, 2003, p. 90) denomina “*inculcar performatividad* en el alma del trabajador”. En un reciente trabajo hemos reflexionado sobre esto pensando en los profesores (Escudero y Trillo, en prensa), y ahora estamos considerando la oportunidad de aplicar a los estudiantes esa idea de la *performatividad*, que vendría a enriquecer si cabe la que hemos utilizado sobre el “enfoque estratégico”.

Básicamente, viene a advertirnos cómo los sujetos (estudiantes, docentes u otros) seducidos por los discursos sobre la excelencia y el éxito, “caen en la *performatividad* debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos imperativos de la competición y el logro de objetivos” (Ball, 2003, p. 92). Así, al privilegiar mediante diversos mecanismos de rendición de cuentas determinados desempeños (performances), en los que se enfatiza lo observable, medible y cuantificable, y se desconsidera lo que es más difícil de observar, medir y cuantificar, como pueden ser los significados (reflexionar, posicionarse), pueden llegar a actuar como “tecnologías de regulación y control” (Ball, 2003) en tanto que inciden poderosamente en la construcción de identidades organizativas, docentes y también estudiantiles.

En fin, ya terminamos. Y lo hacemos diciendo que en las observaciones de los profesores eméritos sobre los estudiantes hemos visto o querido ver una notable coincidencia con lo que en otro lugar defendimos (Trillo, 2010). Nos referimos a la necesidad de que el estudiante universitario asuma su doble rol: como miembro activo, reflexivo y crítico de la comunidad universitaria (Bolívar, 2005; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Zabalza, 2002); y como protagonista de su aprendizaje mediante el compromiso con un proyecto personal de formación, la interrogación y el posicionamiento autónomo en el proceso de aprendizaje, la reconstrucción crítica del conocimiento establecido y la cooperación entre iguales.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de publicacions, Universitat de València.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas, reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-33.
- Ball, S. (2003) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, 15(36), 87-104.
- Ball, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Barnett, R. and Di Napoli, R. (2007). *Changing Identities in Higher Education*. London: Routledge.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987 b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Entwistle. N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: PaidósMEC.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6 (1)
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(10), pp. 93-123.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum Qualitative Social research*, 7(4), art. 14.
- Escudero, J.M. y Trillo, F. (en prensa). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas VERIFICA y DOCENTIA en el contexto español. *Educação em Revista*.
- Feixas, M. (2002). *Los cambios en la docencia del profesor universitario*. Tesis doctoral. Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Cataluña.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia. Servicio de publicaciones Univ. de Valencia.

- Flavell, J.H., Green, F.L. y Flavell, E.R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the society for research in child development*, 60 (1).
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Gimeno Sacristán, J. (2008) (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies of qualitative research*. London: Wiedenfeld and Nicholson.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2001) (Eds.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kember, D. (2001). Beliefs about Knowledge and the process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.
- Koppelman, H. (2005). Capturing pedagogical knowledge. *Recent Research Developments in Learning Technologies (2005)*. <http://www.formatex.org/200g>
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, R.M. y Esteban Bara, F. (2002). La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Méndez García, R. M^a y Trillo, F. (2010). El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes hacia la universidad. *Revista de Educación*, 353, 329-360
- Moreno, A (2002). *Historia-de-vida e Investigación*. Caracas: Cip.
- Porto, M. (2005). *Evaluación de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Tesis Doctoral Inédita
- Pozo, J.I. y del Puy, M. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*. Thesis. Griffith University. Australia.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.
- Schunk, D.H. (1997): *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Trillo, F. (2000). Evaluación de la calidad discente en la Universidad: el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela. En Zabalza, M.A.; Trillo, F. y Gewerc, A. (2000) (Coords): *Actas del I Congreso de Didáctica Universitaria: La calidad docente en la Universidad*. CD/Rom (ISBN: 84-699-4260-3). Universidad de Santiago de Compostela.

Trillo, F. (2010). Estudiantes universitarios de calidad. *VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/docs/conferencia_trillo.pdf

Zabalza Beraza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En B. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Selfregulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Artículo concluido el 1 de junio de 2015

Trillo, F., Zabalza, M. A. y Parada, A. (2015). La visión del profesorado emérito sobre los estudiantes: aprendiendo de los mayores. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a "Los nuevos estudiantes universitarios", 13(2), pp. 143-169

publicado en <http://www.red-u.net>

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: felipe.trillo@usc.es



A Coruña (España), 10-4-1958. Licenciado (1980) y Doctor (1986) en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía). Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar (1989) en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (2002-06). Presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación de España (2005-06). Director de 13 Tesis Doctorales. Autor de más de 80 publicaciones (entre libros y artículos). Líneas de investigación: Didáctica universitaria, Evaluación de los estudiantes, Evaluación de los profesores, Evaluación de la calidad educativa, Fracaso Escolar, Pensamiento de los estudiantes. Secretario y fundador de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU).

M^a Ainoa Zabalza Cerdeiriña**Universidad de Vigo***Mail: ainohazc@gmail.com*

Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Es miembro de los grupos de investigación GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios) y CIES (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social). Líneas de investigación: Educación Infantil y Educación Inclusiva.

Ana Parada Gañete**Universidad de Santiago de Compostela***Departamento de Didáctica y Organización Escolar**Mail: ana.parada@usc.es*

Contratada predoctoral FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU13/03314) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Forma parte del Grupo de Investigación Interuniversitario de Estudios (GI- 1444) y realiza su formación como personal docente e investigador trabajando temas relacionados con la didáctica en general, la didáctica de la Educación Especial, las buenas prácticas en los procesos de Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad, las Necesidades Específicas de Apoyo Educativa, la Pedagogía Familiar y la Participación Escolar.