

# MEJORA DEL PERFIL DEL DOCENTE EN UNIVERSIDADES NACIONALES

Mg. Ebor Fairlie Frisancho\*  
efairlie@gmail.com

## RESUMEN

El presente artículo trata de definir una propuesta para mejorar el perfil del docente universitario en base a información de otros países de América Latina para la mejora de la enseñanza en especial en universidades que se encuentran en autoevaluación y acreditación de sus carreras y que, de alguna u otra forma, necesitan de un cambio sustancial para conseguir la acreditación internacional.

**Palabras clave:** Perfil docente universitario, mejora de enseñanza, autoevaluación, acreditación.

## ABSTRACT

This paper defines a proposal to raise the profile of university teachers based on information from other Latin American countries to improve education especially in universities that are in self-assessment and accreditation of their careers and that in some way or another require a substantial change to achieve international accreditation.

**Keywords:** Profile professor, teaching improvement, self-assessment, accreditation.

---

\* Doctorado en Administración. Magister en Administración. Licenciado en Administración de Empresas. Profesor auxiliar e investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Administrativas. Asesor de la Oficina de Calidad Académica y Acreditación de la Facultad de Ciencias Administrativas (UNMSM).

## INTRODUCCIÓN

*Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica.*

*John Dewey*

En el siglo XXI y en especial el año 2012 se ha visto que el avance de la tecnología, la capacidad de las personas para obtener información, la avalancha de información que tienen los alumnos de Internet, las bibliotecas digitales, la virtualización de contenidos, la facilidad para crear blogs, páginas web, cuentas en redes sociales, obligan a los que cumplimos con la función de docencia universitaria a actualizar nuestros conocimientos, no solo en parte teórica sino en la práctica.

En resumen, los acelerados cambios culturales, políticos, económicos y científicos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, imponen importantes desafíos a la educación, especialmente a profesores. Es muy fácil escribirlo, pero como docentes universitarios, nosotros ya recibimos a los alumnos formados luego de 11 años de educación básica que al menos en las universidades nacionales dista mucho de recibir a un alumno orientado con el perfil necesario para que pueda adaptarse al 100% de los planes de estudio propuestos, considerando que solo existe un tipo de examen de admisión para cada Universidad.

Adicional a esto, el SINEACE sigue avanzando con la autoevaluación y acreditación de las carreras universitarias, varias de las cuales, como medicina y carreras médicas, ya se encuentran siendo obligadas a acreditarse y muchas de ellas se evalúan constantemente para observar los avances obtenidos a corto, mediano y largo plazo.

## ANÁLISIS CONCEPTUAL

Una caracterización global del profesor universitario, tanto de la universidad pública como privada, nos muestra que no posee formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria. Esto se debe a que las instituciones universitarias, en su mayoría, no consideran este tipo de formación entre los requisitos de contratación de profesores. La única excepción son los profesionales egresados de las facultades de educación y que se vinculan a la docencia universitaria, pero, aun en este caso, no han recibido una formación específica en pedagogía universitaria sino orientada a la educación esco-

lar. Inclusive las maestrías en educación ofrecen nuevas técnicas a los profesores pero no para la Universidad.

En relación con las funciones del profesor universitario, la bibliografía muestra un consenso casi total. Corresponden al profesor las mismas funciones sustantivas de la universidad; es decir, docencia, investigación y proyección social (Villar, 2004), e inclusive el mismo SINEACE le coloca otras funciones como tutoría y permanencia. Sin embargo, ocupa un lugar destacado el ejercicio de la docencia, por encima de las otras dos. Esto se refleja tanto en el tiempo de dedicación como en los criterios de evaluación que las universidades aplican a sus profesores, y la formación en servicio que reciben.

Adicional a esto, la función docente ha venido haciéndose cada vez más compleja y exigente (Díaz, 2000, p. 7). Hasta hace unas pocas décadas, la exigencia al profesor universitario se reducía a la transmisión de su conocimiento, por lo general mediante la clase magistral, sin importar qué tanto aprendía el alumno. La pedagogía estaba aislada de las aulas universitarias, casi por principio; incluso, se negaba la posibilidad de que la docencia universitaria tuviera un fin más allá de la transmisión de ciertos contenidos. La acción formativa de la docencia, presente solo en algunas pocas instituciones, se limitaba a suscitar algún compromiso ideológico o político, pero sin llegar a considerar, ni remotamente, la posibilidad de una finalidad de formación humana y social, como compromiso propio de la enseñanza universitaria.

Otros factores de alto impacto en el cambio y diversificación del rol del docente universitario son la brusca y vertiginosa incursión de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida contemporánea, e íntimamente relacionado con este hecho, el fenómeno de la globalización, cuyo impacto y efectos en la educación superior han venido denominándose como internacionalización (Sebastian, 2004). Estas últimas tendencias exigen al profesor universitario nuevos procesos de alfabetización, como el manejo de modernas tecnologías y el dominio de nuevos lenguajes, en los que, con frecuencia, parte en desventaja frente a sus propios estudiantes (Rubio, 2009).

En cuanto a la función investigadora del profesor universitario, existe una gran disparidad acerca de cómo llevarla a la práctica (Villar, 2004). Hay

una aceptación generalizada del postulado de que el profesor debe ser un investigador, pero a partir de este punto se inician las divergencias: no hay claridad ni acuerdo alguno, no solo en la bibliografía sino en el interior de la misma comunidad docente, en torno a cuál es el tipo de investigación que corresponde a los docentes; tampoco sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para hacer compatible la investigación con la docencia, ni cuál de estas es prioritaria para el desarrollo profesional de profesor. Incluso, son frecuentes las posturas de quienes consideran que la investigación, en la vida real, no así en teoría, no es exigible a los profesores universitarios. Es así que inclusive en algunas facultades de administración, solo basta tener cualquier título profesional y una amplia experiencia en empresas para que automáticamente entre a enseñar en la Universidad. Tales incertidumbres se ven reflejadas en los contenidos de los programas de formación docente de las instituciones universitarias. En algunas, los cursos de metodología son un requisito esencial en la formación, mientras que en otras ni siquiera se nombra la investigación.

A partir de los procesos de acreditación de calidad de los programas, las instituciones de educación superior han empezado a vislumbrar la importancia de contar con docentes que, además de ser excelentes profesionales, propicien aprendizajes y desarrollen competencias en sus estudiantes, y apoyen acciones de proyección social en la comunidad académica y su zona de influencia (Sánchez, 2005).

Se podría intuir que son las instituciones de educación superior las directamente responsables de la formación de los docentes vinculados a ellas (Miranda, 2007). Sin embargo, el desarrollo de las competencias y habilidades docentes no se puede restringir al campo tecnológico, o al dominio de una lengua extranjera, ni puede depender solo de perfiles de desempeño definidos a partir de exigencias mundiales, regionales o institucionales.

Las rutas de formación deben incorporar también, y de manera privilegiada, las necesidades del contexto sociocultural en el que se enmarca la institución; es decir, un conocimiento profundo del estudiante que ingresa al sistema educativo luego de culminada la secundaria, de sus expectativas frente a la formación que espera recibir, de sus fortalezas y limitaciones en relación con los procesos de aprendizaje; en síntesis, de su proyecto de vida profesional (Mondragón, 2005). Por ejemplo,

en muchas Universidades se dan un único examen para todas las especialidades por más diferencia de puntaje para cada área, sin mencionar aquellas Universidades que captan escolares desde tercer o cuarto año de secundaria “guardando una vacante” cuando egrese del colegio.

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

La evaluación del aprendizaje a nivel universitario constituye un aspecto central de la formación profesional, dado que mediante este proceso los docentes deben dar cuenta del desarrollo de determinadas competencias en sus estudiantes. Esto implica para las universidades una gran responsabilidad para con la sociedad.

Se puede señalar también que constituye un motivo de preocupación para distintos actores, como son los estudiantes, los mismos profesores y autoridades, dados los efectos de las decisiones que se toman a través de ella; por ejemplo, la promoción, reprobación e incluso pérdida de una carrera o graduación para un estudiante.

Algunos de los elementos que influyen en este marco referencial son sus valores, sus experiencias como estudiantes, sus percepciones respecto de la disciplina que enseñan, el contexto de la institución en la que trabajan, sus ideas acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros. En la mayoría de los casos, un elemento que falta es la formación pedagógica.

Los elementos presentes en la constitución del marco referencial que orienta las prácticas de evaluación podrían explicar algunas de las características que tiene la evaluación universitaria. Barberá (2003) establece que la evaluación universitaria puede caracterizarse brevemente como un conjunto de tareas puntuales sin conexión entre ellas, que se presenta a los estudiantes en instancias separadas de la enseñanza, constituyendo más bien un resumen de lo enseñado; se trataría de situaciones descontextualizadas y estandarizadas que se aplican al finalizar un período (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009), que relevan el aprendizaje de contenidos y no de habilidades (Gómez Roldán, 2005), y cuya finalidad es la calificación.

Los criterios de evaluación pueden ser de distinta naturaleza, obedecer a distintas lógicas y, por lo tanto, generarse de variadas maneras. La forma más adecuada de establecerlos es con base en los aprendizajes que se espera que los

estudiantes desarrollen a partir del proceso de enseñanza, los que deben ser comunicados con antelación al desarrollo del proceso de evaluación.

En caso de criterios por tareas o actividades, que suele ser el más utilizado, los criterios de evaluación permanecen “anclados” a una tarea o situación de evaluación en particular, quedando prácticamente reducidos a indicadores de evaluación más que a criterios, y corriendo el riesgo de que se establezcan una serie de criterios que escapen al objetivo de aprendizaje.

En el segundo caso, los criterios de evaluación constituyen un ejercicio de abstracción y representación clara de las grandes tareas en la disciplina y sus componentes (Veslin&Veslin, 1992). Esta forma permite diseñar tareas y situaciones de evaluación diversas atendiendo a los mismos criterios; por ejemplo, explicar fenómenos en forma científica o escribir un ensayo persuasivo, bien fundamentado y claro, son criterios más generales que cualquier particular explicación o investigación.

De esta manera, los criterios actúan como un puente entre el gran objetivo de aprendizaje y las idiosincrasias de una tarea en particular (Wiggins, 1998), siendo claro para los estudiantes que lo que se enfatiza son las habilidades más que los contenidos específicamente. Así, dos características importantes de los criterios de evaluación serían la capacidad de cubrir lo esencial de los aprendizajes que se desean evaluar y su grado de generalización.

La capacidad de los profesores de comunicar los criterios y específicamente los grados de calidad y la siguiente comprensión por parte de los estudiantes constituyen aspectos centrales de las buenas prácticas de evaluación (Shepard, 2000). Este punto es difícil para los profesores, pues en general lo que suele orientar la selección, diseño y construcción de sus procedimientos de evaluación son los contenidos, actividades o sencillamente aquello que les ha dado resultado antes y, por lo tanto, aunque es imposible evaluar sin recurrir a criterios de evaluación, estos, la mayoría de las veces, permanecen en el conocimiento tácito de los profesores y no acostumbran a expresarse en términos de criterios de evaluación con sus estudiantes, lo que origina que ni el mismo alumno sepa cómo va su evaluación.

A este respecto, es importante mencionar que tanto a nivel nacional como internacional es poca la literatura referida a aspectos teóricos y

metodológicos de la comunicación de criterios de evaluación a estudiantes de nivel superior. Un autor que ha trabajado este aspecto es RoyceSadler (1998, 2005, 2009), quien propone dos maneras prácticas de comunicar criterios. Por una parte, señala que los estudiantes deben tener acceso a ejemplos concretos de trabajos de buena y de mala calidad, para que de esta manera identifiquen qué elementos los hacen de buena o mala calidad.

Por otra, establece que deben ser sometidos a procesos en que puedan juzgar sus propios trabajos y los de sus compañeros. En ambas estrategias se encuentra presente la idea de la experiencia guiada con los criterios de evaluación, es decir, el involucramiento prolongado en la actividad evaluativa compartida con y bajo el tutelaje de una persona que es un conocedor o experto, en este caso, el profesor. De esta manera, los estudiantes son gradualmente expuestos al conjunto completo de criterios y a las reglas para usarlos, y pueden así construir un cuerpo de conocimiento evaluativo y acceder a grados progresivos de autonomía, lo que es vital para futuros aprendizajes.

El qué y el cómo los docentes evalúan comunica a los estudiantes universitarios qué habilidades, actitudes y contenidos disciplinarios y profesionales son necesarios relevar y cuáles no. A este respecto, Biggs (2007) señala que lo que aprendan y como aprendan los estudiantes dependerá en gran parte de cómo ellos piensen que serán evaluados. Elton y Johnston (2002) incluso señalan que si se desea cambiar el aprendizaje de los estudiantes universitarios, hay que cambiar la forma de evaluarlos.

Puesto que la evidencia proveniente de investigaciones internacionales sugiere que los estudiantes piensan que la evaluación siempre define el camino por seguir en su formación profesional y no el perfil de egreso o currículum declarado (Biggs, 2007; Brown & Glasner, 2007; Ramsden, 2007; Entwistle, 2000), un sistema universitario cuyos procesos de evaluación no reflejan los aprendizajes competencias que deben desarrollar sus estudiantes, está promoviendo una formación profesional poco adecuada.

La forma en que la evaluación influye en los enfoques de aprendizaje, entendidos como intenciones que orientan y condicionan la actuación del estudiante durante el proceso de aprendizaje (Ramsden, 2007), ha sido estudiada internacional-

mente. En términos generales, las investigaciones concluyen que métodos de evaluación tradicionales, memorísticos y descontextualizados inducen un enfoque superficial del aprendizaje; en cambio, métodos de evaluación alternativos y con mayores exigencias cognitivas inducen un enfoque profundo del aprendizaje (Gulikers, et al., 2006; Barrow, 2006; Struyven, et al., 2005; Thompson & Falchikov, 1998).

Por ejemplo, pruebas de opción múltiple con énfasis en respuestas de memorización impulsan a los estudiantes hacia un enfoque superficial, pues las perciben como de baja exigencia cognitiva, mientras que un ensayo de final abierto tiende a fomentar un enfoque profundo, pues perciben que les exige procesos cognitivos de más alto nivel (Scouller, 1998). Y aunque una vez que se ha promovido un enfoque superficial es difícil inducir un enfoque profundo, el cambio de las pruebas de opción múltiple por las de tipo ensayo ha cambiado la tendencia general de los estudiantes desde un enfoque a otro (Struyven, Dochy & Janssens, 2005)

## EL SABER DE LOS ESTUDIANTES

Es innegable que los y las estudiantes universitarios saben cuándo y por qué aprenden. Es frecuente que el profesorado universitario “piense” en el estudiante a la hora de planificar y de desarrollar la enseñanza, pero es menos habitual que valore la importancia de considerar seriamente aquello que experimenta, sabe y valora el alumnado sobre cómo se aprende más y mejor; quizás con ello se enfatiza la importancia de la enseñanza, al tiempo que se desconsidera excesivamente el proceso de aprendizaje, olvidando que la enseñanza, si no produce aprendizaje, es estéril. Esta última idea, en unos u otros términos, es tradicional en el campo de la didáctica, pero se enfatiza recientemente a partir del denominado proceso de Bolonia como un principio del necesario cambio en el mundo universitario.

Por su lado, la comunidad científica acepta sin dudas, en el momento actual, que el fenómeno educativo es compartido, como mínimo, por dos agentes: los que enseñan y los que aprenden; a esta aceptación responde, por ejemplo, el uso cada vez más generalizado del sintagma «proceso de enseñanza-aprendizaje» para identificar aquello que ocurre a partir de la interacción de los dos colectivos (el que enseña y el que aprende) en espacios didácticos preparados con intención

formativa. En este sentido, una primera cuestión a destacar es que, mientras hay bastantes estudios sobre el pensamiento del profesorado universitario, son muy escasas las investigaciones que centran su interés en el pensamiento del alumnado universitario.

Es más, como todos estamos rumbo a la acreditación, se incluyen para todos los documentos, como por ejemplo, plan estratégico, plan de estudios, proyectos de proyección social, extensión universitaria entre otros, la consulta y socialización no solamente con los alumnos, sino con los egresados y la comunidad académica, solicitando inclusive hasta pruebas visibles como encuestas, resultados, listas de asistencia, fotos, entre otros.

## ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

Como bien lo decía Estebanranz, “Una tarea importante de la planificación es la selección de los contenidos de aprendizaje, porque no es indiferente que estos alumnos concretos, en este contexto preciso, con estas necesidades específicas y estas posibles oportunidades de trabajo, aprendan una u otra cosa”. Partiendo de sus estudios, se proponen cuatro ámbitos:

### a. Contenidos en relación con las competencias fundamentales

Más allá de que los contenidos se refieran a una carrera, una asignatura o una temática concreta, los estudiantes aprecian el valor de los contenidos de aprendizaje que se les presentan por su grado de relación con las competencias que potencialmente desarrollan; esta relación se fragua en el proceso de selección y organización de los contenidos (que hace el profesorado) de manera adecuada para la consecución de cada una de las competencias deseables.

En concreto, los criterios que surgen a partir de la mirada del estudiantado explicitan que hallan mayor dificultad en aprender aquellos contenidos a los que no encuentran sentido (por ejemplo, un estudiante expresa que “hay clases donde no se aprende nada”), mientras que identifican como deseables (por este orden) las siguientes características de los contenidos:

- Tener un futuro profesional.
- Que sea aplicable.
- Que sea real y no de un libro.

- Que el mismo profesor lo crea.
- Que sea actual.
- Que los cursos estén conectados en orden.

b. Presentación de los contenidos

Se refiere al proceso de análisis y de reelaboración de la materia a enseñar (que fundamentalmente hace el profesorado), consistente en la selección y organización de la información a fin de que el conocimiento científico se convierta en conocimiento (científico) comunicable, disponible para el alumnado. Se aprecia dos aspectos:

- Que se piense en las necesidades de los alumnos
- Que el material resulte comprensible y que el docente lo haya desarrollado en su experiencia y no se base en conocimientos teóricos

c. Equilibrio entre la teoría y práctica

Se refiere a la selección que hace el profesorado de contenidos pensados para educar científicamente en el ejercicio profesional reflexivo y con implicación crítica y de contenidos metodológicos o de habilidades cercanos a la práctica. Los efectos de esta selección en la materia son percibidos por el alumnado en forma de tipo de contenidos, que denominan ordinariamente “teoría” y “práctica”, considerando lo siguiente:

- La formación integral y estructurada a partir del equilibrio entre ambos tipos de conocimiento: los contenidos teóricos y prácticos.
- El aprendizaje de criterios, adquirido a partir del trabajo relacional, riguroso y criterial de la teoría y de la práctica para construir la actitud del alumno

d. Diversidad intereses personales

Se ejerce un cierto grado de selección y organización de contenidos (por ejemplo, a partir de los créditos electivos) y un cierto grado de presentación de contenidos (a través de la propia implicación en el proceso). En estas acciones, aparte de los criterios generales especificados anteriormente, se reconoce una parte personal y, muy a menudo, intrínseca.

## PROPUESTA DE MEJORA

Nos centraremos en cinco grandes ámbitos para la propuesta de mejora:

a. Aprender para ser competentes en el desarrollo profesional

Cada enseñanza, cada carrera o cada profesión tendrá unos criterios de selección de los saberes, unos principios de procedimiento prioritarios o determinadas estrategias de problematización de la práctica; consecuentemente, los estudiantes valoran especialmente que la visión analítica y fragmentada que suele adoptar la organización de los conocimientos universitarios, se complemente y complete con estrategias didácticas que enseñen, ejerciten y modelen los principios de acción propios, sobre todo aquellos que se relacionan con posibles perfiles profesionales.

En la mayoría de los casos se relacionan básicamente con los diversos perfiles profesionales que responden a una formación teórica (que fundamenta e informa la adaptación al contexto, el análisis de las situaciones, la problematización de los sistemas sociales y laborales, etc.) y la práctica eficaz y eficiente con principios de criterio; estos perfiles profesionales requieren, lógicamente, diversidad de saberes, pero en su puesta en práctica son especialmente valiosos dos principios de acción competencial: la capacidad de relacionar teoría y práctica, y la capacidad de llegar a ser reflexivo y autónomo en la propia práctica. Por este motivo, las estrategias didácticas que se consideren idóneas por parte del estudiantado son las que ejercitan estos principios, al tiempo que desarrollan contenidos de aprendizaje; de manera destacada para permitir relacionar práctica y teoría (y no solamente práctica como se dice) y ejercer la reflexión, la crítica y la toma de decisiones propias que suceden en la vida real y no en casos de libros.

b. Aprender a partir de enfrentarse a retos

Un segundo gran grupo de estrategias didácticas valoradas especialmente por los alumnos son aquellas disposiciones didácticas que se plasman en forma de propuestas que hacen los profesores orientadas a impulsar e incentivar que el estudiante sea protagonista activo de su proceso de aprendizaje. Con estas propuestas,

el profesor universitario fomentaría que los estudiantes identifiquen formas nuevas para responder a nuevas preguntas en un contexto de acción determinado; la resolución de este reto, sin embargo, necesitará un cambio conceptual que ha de realizar el estudiante para adaptarse al nuevo contexto (es decir: no es posible una aplicación directa de aquello que se ha aprendido, sino que requiere de una reinterpretación, de una profundización, de una ampliación... y, por lo tanto, representa un reto a la competencia de cada estudiante). Por ejemplo proponer el trabajo autónomo, establecer los contenidos que tiene que aprender de memoria, los que tiene que deducir, elaborar proyectos, hacer pensar a los alumnos a través de simulaciones y análisis de casos, aplicaciones reales que están sucediendo en el Perú, Lima, alguna provincia o empresa y la participación de los alumnos que permitan contribuir en enriquecer la clase (lo que llamo valor agregado).

c. Aprender un buen marco conceptual con contenidos específicos claros

La función docente universitaria enfocada a la transmisión de conocimientos y la voluntad del alumnado de acceder al saber científico hallan, en este grupo de estrategias destinadas a la transmisión de saberes, uno de los puntos de confluencia más fuertes. En esencia, estas estrategias didácticas son formas verbales discursivas que el profesorado adopta para transmitir la información, los conocimientos, los marcos conceptuales, etc., necesarios para la formación. Estas estrategias han sido y son dominantes en el mundo universitario, motivo por el cual también han dado pie a prácticas docentes apreciadas y potenciadoras del aprendizaje (en el caso que se pongan en práctica respetando la forma de aprender de los y de las estudiantes) o prácticas docentes absolutamente opacas y aburridas (cuando toman formas impersonales, que no consideran al receptor y, por lo tanto, no comunican). Por este motivo, y a diferencia de los puntos anteriores, se recogen tantas voces a favor como en contra de ellas. Es así que tenemos que tenemos que tener cuidado entre una lección magistral o una simple exposición de los contenidos y la información con sugerencias de profundizar y que no se evalúan y el dictado o

escribir en la pizarra para que el alumnos copie.

d. Cada alumno y/o grupo de alumnos tienen sus distintos modos de aprender

Es un hecho suficientemente conocido que entre el alumnado (y entre el profesorado) se dan diferentes estilos de aprendizaje. Por este motivo, la diversificación de estrategias para abordar el aprendizaje de los contenidos más esenciales favorecerá que, por una parte, éstos queden más fuertemente anclados en la mente de cada estudiante y, por otra parte, se posibilite el acceso a ellos por parte de alumnos y alumnas con diferentes estilos de aprendizaje.

Es patente, de la misma manera, que el tamaño del grupo y, matizando aún más, la dinámica interna de cada uno de ellos, aconseja y justifica la elección de diferentes estrategias didácticas según estas condiciones. También hay que tener en cuenta que la tipología de los contenidos y la finalidad de la asignatura pueden orientar también la selección de determinadas estrategias frente en otras.

Aquí se valoran cuatro estrategias: La forma de enseñar acorde al contenido, ya que se enseñan cosas que tienen que memorizar, otras para practicar otras para laboratorio, otras para innovación, otras para comportamiento, etc.; del tipo de enseñanza acorde al grupo, en Perú estamos acostumbrados a manejar entre 45 y 75 alumnos por grupo, mientras que en el extranjero estas cifras son de 20 o 25 máximo; del método de aprendizaje uniforme, porque se da el caso de querer llevar con un profesor y con el otro no, o que uno tiene mejor didáctica que el otro, etc.; y de proponer actividades complementarias como visitas a empresas o visita al salón de algún directivo para una exposición, entre otros.

e. Tener voluntad y ser responsable del proceso de aprendizaje

La última de las condiciones para aprender más y mejor es que el alumnado realmente sea el protagonista de su propio aprendizaje. Esta condición, que requiere adoptar estrategias de corresponsabilidad y de negociación, se encuentra formulada por:

- Cuando se da corresponsabilidad, se da también el grado más alto de aprendizaje real,

- Corresponsabilizarse requiere un esfuerzo importante por parte del estudiante, que no todo el mundo está dispuesto a hacer, y
- Para que el alumnado pueda hacerse responsable del propio proceso de aprendizaje, hace falta también que el profesorado prepare las condiciones idóneas (por ejemplo, que explicita los contenidos y los criterios de realización y de evaluación mediante un contrato didáctico a nivel general manteniendo un Sílabo único cosa que no se da en algunas Universidades por la famosa “cátedra libre”)
  - a. Apuntan al desarrollo de competencias profesionales.
  - b. Requieren elaboración en situaciones contextualizadas.
  - c. Comportan ampliación y profundización de la información pensando en los alumnos.
  - d. Se adaptan al grupo y a las necesidades de los alumnos.
  - e. Son negociadas y demandan responsabilidad del aprendiz.

## CONCLUSIONES

La propuesta que realizo invita al profesorado universitario a conocer las concepciones de los alumnos para, de alguna manera, aprender de ellos y poder aplicar estos conocimientos a la revisión, análisis y mejora de la docencia universitaria.

Del conjunto de las aportaciones, se han seleccionado aquellas que se refieren a dos de los componentes del proceso formativo:

- En relación con la selección y organización de contenidos para conseguir un mayor y mejor aprendizaje se sugiere:
  - a. Seleccionar especialmente aquellos contenidos que tengan y muestren relación con el desarrollo de las competencias fundamentales en cada tipo de estudios.
  - b. Organizar la secuencia y el tipo de informaciones que se quieren transmitir de manera que se adapten a las necesidades y a la lógica del aprendiz.
  - c. Buscar el equilibrio entre “teoría” y “práctica”.
  - d. Considerar, en la medida que ello sea posible, la diversidad de intereses presentes en el aula (y en las aulas, en caso de planes de estudio)
- En relación con la selección y desarrollo de estrategias didácticas orientadas a un mayor y mejor aprendizaje se sugiere valorar especialmente aquellas que:

## BIBLIOGRAFÍA

- BRICALL, J. M. (2000). Informe Universidad 2000. Madrid: CRUE. Disponible el 19 de noviembre de 2002: <http://www.ub.es/ffpro/noticias/informe2000/>.
- CLANDININ, D. & Connelly, F. (1988). “Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa”. En Villar Angulo, L. M. (dir.) (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.
- ESTEBARANZ, A. (2003). “La planificación en la Universidad. Niveles de planificación”. En Mayor-Ruiz, C. (coord.) Enseñanza y aprendizaje en la educación superior, 83-111. Barcelona: Octaedro-EUB.
- FALUS L. & GOLDBERG M. (2011). “Perfil de los docentes en América Latina”. Cuaderno 09. Sistemas de Educación y tendencias en América Latina. OEI.
- GINÉ FREIXES, N. (2009). Como mejorar la docencia universitaria. Un punto de vista del estudiantado. Revista complutense de educación. Vol 20. 117-134. Universidad Complutense de Madrid.
- GROS, B.; ROMANÀ, T. (2005). Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- RUÉ, J. (2008, Abril). “Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad”. En Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 “Formación centrada en competencias”. Consultado el 21 de julio de 2008 en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1).