

Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad

Helena Troiano

Resumen

Este artículo argumenta que, debido a que muchos de los cambios que se están produciendo últimamente en la universidad afectan a las prácticas docentes del profesorado (sobre las cuales éstos tienen mucha capacidad de decisión), resulta importante conocer las dinámicas organizativas y las regularidades en el uso y en la aplicación de determinadas prácticas docentes. Esto último es lo que se ofrece en este artículo, siendo referido a tres centros en dos universidades sobre los que se ha realizado un estudio de casos. A partir de estos datos se concluye la importancia relativa de diversos factores que inciden en la adopción de las prácticas docentes: tipo de asignaturas, misión atribuida a la universidad, centro y unidad estructural. El artículo termina con una serie de recomendaciones para emprender procesos de cambio en organizaciones universitarias.

Resum

Aquest article argumenta que, atès que molts dels canvis que es produeixen darrerament a la universitat afecten les pràctiques docents del professorat —sobre les quals aquests tenen molta capacitat de decisió—, resulta important conèixer les dinàmiques organitzatives i les regularitats en l'ús i en l'aplicació de determinades pràctiques docents. Això últim és el que s'ofereix en aquest article, referit a tres centres en dues universitats sobre els quals s'ha desenvolupat un estudi de casos. A partir d'aquestes dades, es conclou la importància relativa de diferents factors que incideixen en l'adopció de les pràctiques docents: tipus d'assignatures, missió atribuïda a la universitat, centre i unitat estructural. L'article acaba amb una sèrie de recomanacions per endegar processos de canvi en organitzacions universitàries.

Abstract

Most changes taking place in universities concern teaching practices, a matter where teachers retain a large autonomy. This implies to be aware of the organisational dynamics and regularities in using particular teaching practices. The present paper analyses these dynamics and regularities within three Faculties of two Spanish universities where case studies have been carried out. From the data, the relative importance of different factors on the adoption of particular teaching practices is highlighted: type of course, staff's perception of the university's mission, type of faculty and structural units. The paper concludes with a number of recommendations for engaging a process of organisational change within the university.

Sumario

Introducción	Recomendaciones
El estudio de las prácticas docentes	Bibliografía
Resumen y conclusiones	

Introducción

Ya desde finales de la década de los setenta se vienen produciendo en Europa una serie de reformas en los sistemas de educación superior en las que pueden ser identificadas ciertas características comunes, si atendemos a las modificaciones de las relaciones que se establecen entre gobiernos, universidades y mercado (Neave, 1991).

Aunque en Europa conviven diferentes tradiciones en cuanto al grado de autonomía y alcance de la intervención del Estado en el mundo universitario, en general, en la Europa continental de tradición universitaria francesa se reconocen procesos que no sólo se traducen en una mayor autonomía en las decisiones que puedan tomarse desde la universidad, sino también en la retirada de una parte de la financiación y en la introducción de sistemas de rendición de cuentas. La mayor parte de la literatura que analiza esta serie de reformas europeas consideran que la consecuencia directa de la retirada de los gobiernos es el acercamiento de las universidades a la lógica del mercado (Becher, 1994; Clark, 1998). Así, aparecen unos nuevos valores que pasan a ser importantes como principios de funcionamiento: la eficacia y eficiencia del sistema.

Sin entrar aquí y ahora a debatir sobre el origen y los factores contextuales que hayan podido llevar a esta nueva situación en las relaciones entre universidad, sociedad, gobierno y mercado, sí resulta sencillo constatar que los cambios propuestos —así como sus justificaciones— en la reforma de la universidad española (Ley de Reforma Universitaria, 1983) siguen un conjunto de principios básicos en esta misma línea.

Entre el conjunto de demandas que forman parte de esta concepción de ajuste al entorno y bajo criterios de eficacia y eficiencia, se encuentran, por ejemplo, la mejora de la formación y el reclutamiento de profesorado, la potenciación del papel que tienen los departamentos, la mejora del rendimiento de los estudiantes y, cómo no, el ajuste a la demanda de titulados que se percibe en el mercado. Concretamente, en el caso español esto último supone intentar que el acceso de nuevos estudiantes a la universidad se incremente en las carreras de ciclo corto y en estudios técnicos, en detrimento de las de ciclo largo y de humanidades, donde se había producido el mayor incremento durante la transformación de la universidad en una universidad de masas.

La orientación a las necesidades del mercado local es lo que justifica el establecimiento de un sistema descentralizado, en el que las universidades cobran un mayor protagonismo en la toma de decisiones, lo cual es aceptado de buen grado en un contexto de reivindicación histórica de autonomía por parte de las instituciones universitarias.

De estas dos últimas características, lo que resulta relevante para el argumento que se expone aquí es:

- a) Como vemos, en su conjunto se trata de cambios que afectan a diferentes dominios de naturaleza bastante diversa: planificación de las titulaciones a impartir, contenido de tales titulaciones, reorganización universitaria, métodos docentes, etc.
- b) La tendencia de descentralización en la toma de decisiones no se limita a las relaciones entre gobierno central y universidades concretas, sino que algunas decisiones implican a instancias inferiores dentro de las universidades.

y a ello debe añadirse que:

- c) La estructura universitaria es difusa, a sus miembros se les concede una gran discrecionalidad y muchas de las tareas que se llevan a cabo están fragmentadas (no requieren interrelación entre actores o actividades), esto hace que el poder de toma de decisiones se encuentre extremadamente difundido a lo largo de toda la organización (Van Vught, 1989). Esta característica es aún más acusada por cuanto el tipo de cambios de los que se va a hablar aquí son los que afectan a la práctica docente cotidiana que decide (casi de forma totalmente autónoma), desarrolla y aplica cada profesor y profesora en la universidad.

Éstas son las razones que han llevado a considerar que el profesorado es el actor principal de una buena parte de los cambios requeridos. Así, resulta de la mayor importancia entender las dinámicas organizativas y la forma de actuar de los profesores y profesoras. Esto es, conocer las regularidades en el uso y en la aplicación de determinadas prácticas docentes, lo cual debería dejarnos entrever su estructura de difusión y legitimación, dando pistas sobre los procesos de cambio e introducción de prácticas innovadoras en la docencia universitaria.

El estudio de las prácticas docentes

Este artículo se basa en una parte de los resultados obtenidos a partir de un estudio de casos realizado durante el año 1998 en tres centros de informática¹ de dos universidades diferentes, los cuales han servido para la elaboración de una tesis doctoral².

1. Uno de los centros pertenece a una universidad politécnica con tradición en la formación de ingenieros y arquitectos. Los otros dos se ubican en una universidad de tradición académica general; el primero es una facultad muy vinculada a esta tradición, mientras que el segundo es una escuela técnica de nueva creación que se aleja un poco más de este carácter. No se explicita el contexto local, porque en estos casos concretos ha resultado ser mucho más fundamental el contexto institucional, y de esta forma se preserva un tanto el anonimato de los centros.
2. TROIANO, Helena (1999). *El procés de reforma dels plans d'estudis de les titulacions universitàries d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, director de tesis: Josep M. Masjuan.

El trabajo de análisis general de la tesis se llevó a cabo, con objetivos diversos, sobre diversos tipos de datos de diferentes procedencias: documental, datos secundarios, cuestionarios y entrevistas. Pero la parte que se utiliza ahora con la intención de describir y comprender las dinámicas de determinadas prácticas docentes surge a partir del análisis detallado de treinta y cuatro entrevistas en profundidad realizadas a profesorado perteneciente a alguno de los centros estudiados.

Lo que aquí se ha dado en llamar *prácticas docentes* a menudo depende de decisiones personales que toma cada profesor y profesora y que se realizan dentro de las aulas, en la planificación de las asignaturas, en las formas de evaluación, etc. La dificultad que presenta el estudio de estas prácticas se pone rápidamente de manifiesto; son difíciles de averiguar porque, primero, requieren una cierta voluntad de abstracción para ser identificadas y, segundo, forman parte de acciones cotidianas que inciden en las prácticas reales, y la vertiente que aquí se recoge se limita a las declaraciones que hacen las personas entrevistadas sobre las propias prácticas.

Esto último es lo que lleva a considerar de manera especial los resultados de este análisis: sin renunciar a concebir que las descripciones de las prácticas docentes que los entrevistados afirman llevar a cabo coincide, por lo menos parcialmente, con lo que realmente hacen, se considerará de mayor importancia el hecho de que los modelos identificados como propios (o como deseables aunque no realizados) son los que conforman el ideal de modelo a perseguir y, por tanto, también reflejan las orientaciones de los entrevistados (aunque con diferencias a nivel de realización según los casos).

El análisis de las entrevistas se hizo con el apoyo de *software* específico de análisis de datos cualitativos. La metodología utilizada puede explicarse reduciéndola a dos grandes pasos básicos, que son los que se presentan en este artículo. Se trata, en primer lugar, de la identificación e interpretación de las diferentes prácticas docentes que los entrevistados declaran llevar a cabo y su clasificación en diferentes dominios de actuación; el segundo paso consiste en relacionar cada una de las prácticas encontradas con alguno de los posibles factores de incidencia en la realización de aquella práctica concreta. Los factores que se contemplan son:

- a) *Asignaturas obligatorias/optativas*. Se toma en cuenta este factor como posible causa de la diferenciación entre prácticas docentes, porque unas asignaturas y otras llevan asociadas características que fácilmente afectan a las condiciones de la relación enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que todo el alumnado de una titulación deba cursar las asignaturas obligatorias hace que no quepa esperar un grado de motivación tan alto entre sus estudiantes como en las asignaturas optativas. También acostumbra a ser asignaturas más básicas, de primeros años, o sea, con alumnado más joven y con menor experiencia académica. Así que las prácticas en unas u otras asignaturas pueden cambiar por mor de alguna de estas características.

- b) *Misión principal atribuida a la universidad: vocacional/generalista*. La concepción que un determinado profesor o profesora tiene sobre la función que debe cumplir la universidad y, por ende, cómo debe organizarse y funcionar, puede influir directamente en el tipo de prácticas docentes que ponga en funcionamiento y, dentro de ellas, la orientación que dé a sus asignaturas. Aunque estas concepciones puedan dibujarse de forma muy detallada y diferenciarse en manera muy sutil, aquí van a considerarse en dos ejes simplificados: la orientación *vocacional* se refiere a la creencia de que la formación suministrada en la universidad debe especializarse en terrenos requeridos desde el mercado de trabajo; la orientación *generalista*, en cambio, suscribe la idea de que la universidad debe proporcionar una formación más básica y general.
- c) *Centro*. La pertenencia a un centro (facultad o escuela universitaria) determinado se considera aquí un factor de influencia relevante y, además, se identifica como indicador de posibles acciones que la dirección (o profesorado en conjunto) haya podido llevar a cabo, con la intención de modificar o mantener algunas prácticas docentes en una determinada dirección.
- d) *Unidad estructural*. Definida como agrupación de profesorado que constituye una unidad más o menos homogénea por lo que se refiere a temas de investigación y que asume también colectivamente la responsabilidad docente de un conjunto de materias relacionadas; puede coincidir con un departamento, pero también puede ser una unidad más pequeña dentro de éste. Este factor se toma en cuenta considerando que, como en el caso anterior, hay dinámicas que pueden haber sido generadas (o paralizadas) por una unidad estructural; esto es, por su dirección o por el conjunto de profesorado que forma parte de ella, siguiendo una acción colectiva.

Además, se diferencian también aquí en *centrales* o *periféricas* según su mayor o menor proximidad a la disciplina básica de la titulación³.

A continuación se exponen algunos de los resultados obtenidos. Se presentan bajo epígrafes que intentan describir las dimensiones principales en que pudieron ser identificadas prácticas docentes concretas. En cada subapartado se definen y luego se relacionan con los factores expuestos que resultan ser relevantes para cada caso, en el sentido de que presentan alguna diferencia por concentración de individuos en alguna de las categorías dentro de los distintos factores.

3. En el estudio de casos que se presenta aquí, encontramos un ejemplo claro en relación con la disciplina informática: son claramente periféricas las unidades estructurales dedicadas a la docencia del inglés, economía; un poco menos lo son las matemáticas y la física; en algunos casos (según la historia y posición social) también lo serían la informática industrial, algunas aplicaciones de ingeniería e investigación operativa, y ciertas áreas informáticas muy matematizadas, y el resto de unidades se considerarían centrales.

Saber cómo o saber por qué

El primer eje que se utiliza está formado por una dimensionalización de la orientación que puede tomar una asignatura según el énfasis que se ponga en unos u otros aspectos de la materia. Así, estaríamos ante una orientación hacia el *saber cómo* si los objetivos de la asignatura enfatizan la adquisición eficiente de habilidades para la resolución de problemas concretos; y sería una orientación hacia el *saber por qué*, aquella que pretenda que los estudiantes asimilen los aspectos subyacentes a toda la aplicación técnica, enseñando, así, por qué las cosas se hacen de aquella manera o los problemas se resuelven de la manera como se resuelven.

Si atendemos al tipo de asignaturas, percibimos una cierta tendencia a que el profesorado que imparte optativas adopte una orientación más marcada al *cómo* en su práctica docente. Considerando que las asignaturas optativas acostumbran a cursarse en un período más bien avanzado del currículo, podríamos decir que cuanto más tarde en el currículo, más se piensa en la aplicación, la resolución de problemas y la práctica. El esquema dominante (hay profesores que no piensan así) es, por tanto, el de obtención de conocimientos básicos en las asignaturas obligatorias y más aplicados en las optativas.

La relación encontrada cuando se tiene en cuenta la división de los entrevistados según la concepción que tienen de la misión de la universidad, es que el profesorado más cercano a una concepción vocacional se orienta más al *cómo* que el resto. Resulta fácil captar la coherencia entre la tendencia a pensar que es necesario un acercamiento al mercado a través de la especialización y la orientación al *cómo* de las asignaturas, pretendiendo enfatizar la vertiente más aplicable al mercado de los conocimientos adquiridos.

También se ha podido identificar alguna tendencia destacada según la pertenencia a determinadas instituciones y grupos. De entre los tres centros analizados, el profesorado mayormente vinculado a uno de ellos presenta una marcada orientación hacia el *cómo* bastante por encima de la del resto de profesorado; lo mismo sucede con una de entre las quince unidades estructurales estudiadas. Ello podría constituir un ejemplo de la influencia del contexto, tanto a nivel de compañeros como institucional, pero sólo se pudo constatar en estos dos casos.

Contribución de las asignaturas al perfil de los estudiantes

Una de las dimensiones principales que se tienen en cuenta es la que responde al conjunto de objetivos establecidos en las asignaturas y que constituye una definición general de lo que se pretende aportar a la formación de los estudiantes desde la asignatura concreta. En las dimensiones del concepto entran tanto las habilidades como los conocimientos, así como elementos de actitudes, valores y normas.

En cierta coherencia con la tendencia que encontrábamos en la dimensión anterior, donde las asignaturas obligatorias se definían como asignaturas más

bien básicas, orientadas al *porqué* del conocimiento, ahora vemos que una de las contribuciones más aludidas en el caso de asignaturas obligatorias es su valor como conocimientos propedéuticos imprescindibles para que el alumnado pueda continuar los estudios en buenas condiciones.

Se encuentra una relación clara entre la pertenencia a una unidad estructural «periférica» o «central» y la contribución puesta de relieve respecto de las propias asignaturas. La tendencia es que en las unidades periféricas a menudo se apela a la utilidad del conocimiento impartido, definiéndolo como «capacidades complementarias» o «aplicaciones importantes»; mientras que en las «centrales» el punto de referencia es la disciplina, de manera que la contribución se centra en las «capacidades propias», y no resulta problemático admitir que algunas de las aportaciones son sólo «aplicaciones complementarias». Esto puede constituir un indicador importante de cuáles son las dimensiones que, en este caso, sirven de base para legitimar el conocimiento susceptible de ser incluido en la titulación: por una parte, la disciplina (apelar a la utilidad propedéutica de las asignaturas también estaría relacionado con ella) y, por otra, la utilidad respecto del mercado de trabajo.

Revisión de los programas de las asignaturas

El centro de atención se desplaza ahora hacia la modificación que el profesorado efectúa sobre los programas de las asignaturas que imparte. Interesa, no sólo constatar si tal cambio se lleva a cabo o no, sino también la forma en que se hace.

A partir de los datos obtenidos, se hace evidente que la revisión de programas se realiza de manera frecuente y generalizada. Ésto no resulta muy extraño si tenemos en cuenta que el estudio de caso se llevó a cabo sobre titulaciones vinculadas a la disciplina informática, que, juntamente con el mercado con el que se relaciona, se desarrolla a velocidades vertiginosas. La importancia de la actualización, pues, es particularmente relevante en todos los ámbitos, y sólo es posible encontrar algunas diferencias en la introducción de cambios en función de si se trata de asignaturas más básicas o más especializadas, siendo las primeras las que pueden permitirse un ritmo de puesta al día un poco menor.

Cuando el profesorado emprende la tarea de revisar programas de asignaturas, la coordinación dentro de las respectivas unidades estructurales es frecuente, pero resulta más difícil cuando se trata de coordinarse con otras unidades estructurales; pero algunas de las que se han llamado aquí «periféricas» presentan una ligera mayor tendencia a hacerlo. Este extremo resulta interesante, porque parece indicar una cierta voluntad de acercamiento hacia las unidades estructurales «centrales», lo cual lleva a usar criterios de utilidad en la revisión: qué puede aportar mi asignatura que les sea útil a las disciplinas centrales, o que le resulte bueno saber a un informático en el mercado. En realidad se trata de una presión a menudo informal que parecen recibir las unidades estructurales «periféricas», ya que también se han podido detectar casos de quejas emitidas por miembros de unidades «centrales» respecto al poco esfuerzo que

mostraban algunas «periféricas» para intentar «coordinarse» con (o más bien ajustarse a las demandas de) las «centrales».

Otro de los criterios de revisión de programas contemplados era el de la modificación, con el objetivo de adecuarse al nivel, a los intereses, a la motivación, a la experiencia, etc., de los estudiantes. La importancia de esta cuestión crece con las perspectivas de aumento de la diversidad del alumnado que accede a la universidad. En los casos estudiados, parece ser que el aspecto más relevante es la tradición del centro; esto es, uno de los centros estudiados presentaba una historia de reclutamiento de estudiantes entre alumnos procedentes de la línea profesional de secundaria y también de trabajadores en activo que decidían continuar con estudios universitarios, ya antes de la reforma universitaria. Esta experiencia había habituado al profesorado a tener en cuenta tal diversidad de público a la hora de tomar decisiones sobre los contenidos y las formas de impartirlos en sus asignaturas. En cambio, los otros centros, aunque preocupados por los cambios evidentes, parecían mostrar una cierta indecisión y falta de consenso para emprender acciones.

Sistemas de evaluación

Se detecta una tendencia en los tres centros a diversificar mucho los elementos que forman parte de la evaluación (exámenes, ejercicios, pruebas, trabajos, asistencia, etc.), pero también parece existir alguna relación con el contexto institucional en que nos situamos. Por una parte, se dio en uno de los centros mucha relevancia a los sistemas de evaluación continua (seguimiento del alumnado a lo largo de todo el curso) en el momento de la reforma universitaria; a medida que avanza el tiempo esta incidencia se debilita, pero se mantiene como punto de referencia deseable, de manera que una parte del profesorado continúa con este sistema y el resto explicita motivos por los que resulta imposible llevarla a cabo. En otro de los centros nace un foco de introducción de nuevos sistemas de evaluación como respuesta al problema generalizado de alumnos no presentados a examen, y del cual todo el profesorado parece ser consciente.

Docencia, metodología e innovación

En el estudio de casos se han puesto de manifiesto condicionantes diversos que dificultan la dedicación a la docencia: estructura de la universidad, que a la práctica valora más la dedicación a la investigación cuando se trata de promoción y estabilización de los docentes; sobrecarga del profesorado, que se ve presionado a investigar y publicar, dedicarse a temas de gestión, asumir grupos de docencia, actualizar los contenidos de los programas, etc.; dificultades de emprender cambios que afecten a la estructura docente fija, como los horarios o la obligación de realizar clases presenciales; y la tradición que ya ha generado una serie de expectativas entre los alumnos y compañeros de trabajo.

Pero también han surgido algunas ideas sobre mecanismos que favorecen la docencia: el profesorado que dedica tiempo a intentar mejorar su práctica

docente reconoce y valora el apoyo (cuando lo hay, por ejemplo en forma de premios, promoción, facilitando las necesidades que generan las nuevas prácticas, buscando foros de debate y formación, etc.) que recibe por parte de su centro o universidad; y, efectivamente, se ejercen algunas medidas de control sobre las tareas docentes, pero no resulta nada clara la eficacia que se pueda conseguir mediante estas acciones, en todo caso, los responsables institucionales siempre se encuentran o pueden encontrarse con el conflicto que supone invadir la autonomía propia del profesorado.

En realidad, la introducción de cambios menores o material nuevo es muy generalizada, pero la orientación regular hacia la innovación docente sólo la siguen un número pequeño de entre las personas que fueron entrevistadas. Lo que resulta interesante señalar aquí es que estos pocos casos trabajan introduciendo innovaciones de forma solitaria o, como mucho, coordinándose dentro de unidades estructurales más bien pequeñas o bien en grupos restringidos de profesores y profesoras cercanos.

Cambios estructurales

Hay una serie de reestructuraciones producidas a partir de la reforma que han afectado al funcionamiento general de las universidades. Son cambios que establecen un marco formal al que tienen que adecuarse las prácticas docentes utilizadas y que toman formas particulares en función de las decisiones tomadas en cada universidad y en cada centro. Los diversos temas han emergido con mayor o menor fuerza en los discursos recogidos de las personas entrevistadas; se presentan aquí los más destacados en los tres centros.

Ha habido un incremento importante de las horas y del control que el profesorado ejerce sobre el trabajo práctico del alumno. Esto supone un cambio relevante y muy bien valorado por parte de las personas entrevistadas. Pero en uno de los centros estudiados, la modificación del sistema ha ido más allá, reduciéndose mucho las ratios en las clases de problemas y de prácticas. Se establece, así, un nuevo sistema que permite trabajar más cómodamente, y los docentes se muestran particularmente contentos con la forma que ha tomado la reestructuración.

La docencia ha pasado de presentar una configuración en años académicos a constituirse en asignaturas de duración cuatrimestral. El cuestionamiento de la bondad de esta nueva estructura cuatrimestral presenta niveles diferentes según el contexto institucional: en un centro se habla de la modificación para los primeros cursos (con la intención de volver, en algunas asignaturas, a un sistema anual); en otro de los centros también se cuestiona, pero el tema ocupa una posición de segundo orden; en el último centro, en cambio, resulta prácticamente incuestionada.

Por último, mencionar que una de las consecuencias generales de la implantación del sistema de créditos y de las dinámicas de toma de decisiones producidas en la mayoría de las universidades, ha sido la reconfiguración de los planes de estudio a partir de la acumulación de asignaturas de pequeño tamaño,

muy fragmentadas. La valoración que el profesorado efectúa de este efecto colateral es negativa: desorienta a los estudiantes, va en contra de una formación asimilable y sólida, aumenta las disfunciones en los currículos de los alumnos y, por ende, las dificultades de las tareas docentes.

Resumen y conclusiones

En este artículo se han podido relacionar algunas de las prácticas y orientaciones docentes detectadas con algunos de los factores gracias a la mayor concentración de determinados referentes en las maneras de actuar en grupos de profesorado según las asignaturas que imparten, la misión que atribuyen a la universidad, y la unidad estructural y el centro a que pertenecen.

Tanto en el análisis sobre la orientación que tomaban y en la contribución que hacían las asignaturas impartidas por el profesorado entrevistado, como en el examen de los modelos de referencia para las prácticas docentes, hemos visto que uno de los factores clave para entender las diferentes tendencias detectadas es el tipo de asignaturas que se imparten, divididas según si son optativas o obligatorias. Todo ello relacionado con el tipo de estudiantes que las cursan y la función específica que asumen dentro del marco global del plan de estudios. Así, podemos encontrar que profesorado muy diverso (con concepciones radicalmente diferentes sobre qué debe ser la formación) y enmarcado en centros diferentes, adopta posturas y prácticas parecidas en razón del papel que tienen sus asignaturas en referencia al resto de asignaturas incluidas en el plan, o bien en relación con el mercado de trabajo.

Parece claro que éste es un factor de división que impide adoptar una perspectiva simple sobre lo que deberían ser «prácticas correctas» aplicadas a todos los contextos. Un ejemplo de cómo las propias organizaciones han cobrado conciencia de ello serían las tendencias seguidas en la nueva modificación del plan de estudios posterior a la primera reforma. Esto es, las disfunciones emergidas a partir de la cuatrimestralización total y de la configuración de los planes sobre la base de asignaturas con poco volumen de créditos, se intentan solucionar discriminando entre tipos de materias, alumnado y asignaturas: se camina en la dirección de matizar más los planes aceptando que algunas asignaturas deben ser mayores que otras y/o unas anuales y otras no.

También se han podido entrever algunas relaciones entre las prácticas y las orientaciones adoptadas y la misión que los docentes atribuían a la universidad. Las prácticas son diversas y no siempre, como podría llegar a sugerirse, van ligadas a rutinas irreflexivas; a menudo forman parte de estrategias docentes pensadas y coherentes con la visión que tiene cada uno de los profesores que las llevan a cabo. Una vez más, esto dibuja un mapa de contextos diferenciados que justifican, *a priori* con un mismo valor, la búsqueda de misiones, objetivos y realizaciones diversos dentro de una misma organización.

La pertenencia a una determinada unidad estructural tiene un papel importante en la probabilidad de las tendencias adoptadas en cuanto a orientación, contribución y prácticas docentes. Por una parte, muchas de estas prácticas se

relacionan con los grupos próximos en que se inscribe el profesorado: las personas entrevistadas que las describen las extienden alegando que también son adoptadas por el profesorado de su unidad estructural, área o grupo cercano, que es la manera natural de trabajar en aquel grupo o que las acciones emprendidas en este sentido se realizan conjuntamente.

Por otra parte, el posicionamiento como unidad «central» o «periférica» resulta ser un eje de partición importante para interpretar las actitudes y las acciones llevadas a cabo: los miembros de las últimas adoptan algunas estrategias de acercamiento a las unidades estructurales «centrales», confieren valor a su contribución apelando a la utilidad propedéutica de los conocimientos que aportan y también van en busca de recursos legitimadores cuando remarcan la aportación de sus asignaturas en función de la utilidad que presentan para el buen desarrollo del futuro titulado en el mercado de trabajo.

En último término, hay que afirmar que los contextos institucionales también se han manifestado como factores importantes. Los responsables de los centros implicados dedican recursos al apoyo y a la supervisión de las tareas académicas, pero las dificultades con que se enfrentan son considerables y la eficacia de las acciones emprendidas depende del tipo y de la implicación del profesorado en cada centro, de la historia y de la tradición que arrastra consigo, de las formas de toma de decisiones utilizadas, etc.

En definitiva, los procesos de cambio en organizaciones tan complejas se presentan difíciles y complicados, pues se relacionan con una gran cantidad de factores contextuales, estructurales, de funcionamiento y culturales. Ahora bien, resulta plausible pensar que el esfuerzo de analizar y tener en cuenta la naturaleza y la incidencia de algunos de los factores que se dibujan como claves puede facilitar la identificación de los puntos más delicados, donde es más probable que se generen consecuencias colaterales no deseadas.

Recomendaciones

A partir de lo que se ha expuesto, de la constatación de la coherencia con resultados de otras investigaciones en la misma dirección y de reflexiones rigurosas por parte de académicos y administradores de larga experiencia, se pueden intuir una serie de líneas pertinentes de actuación general en forma de recomendaciones. En principio, van dirigidas a todos los miembros de organizaciones universitarias, porque a veces deben tomar decisiones sobre las propias políticas, pero es evidente que esto no siempre es así y, en este caso, quizá deberían interesarles a otros actores.

- Una buena vía de acción es dedicar las habilidades analíticas de las que se dispone a conocer bien la cultura y la tradición de la organización. Los cambios a introducir es preferible que resulten compatibles con los valores y creencias compartidos en la institución o, por lo menos, intenten respetarlos. Peter T. Knight y Paul R. Trowler (2000) sugieren que una forma razonable de emprender tal tarea sería introduciendo transformaciones

incrementales y consensuadas, esto es, desarrollando con los mismos miembros de la organización estrategias contextualizadas en la configuración cultural local. El no atender a este principio de acción puede llevar, según Trowler, a que los miembros de la organización se resistan a los cambios de diversas formas y acaben redefiniendo la política a implementar, transformándola en algo totalmente diferente, incluso contrario a lo que pretendía ser inicialmente.

- Una actitud flexible ante la implementación de cambios puede ser de extrema utilidad, porque se puede prever que diferentes contextos requieran diferentes formas de cambio o diversos objetivos que perseguir. La ensayabilidad introduce un principio de prudencia en este sentido: la restricción del cambio o la innovación a pocos (o sólo uno) elementos discretos y autónomos de la estructura organizativa, junto con el intento de preservar la reversibilidad del cambio realizado, disminuye el alcance de los estragos causados por los errores que se haya podido cometer (Bergquist, 1992).
- A menudo hay modificaciones del sistema que, sin el apoyo de refuerzos o cambios paralelos, están condenadas a fracasar. Aprender este tipo de cosas puede requerir más o menos tiempo (experimentando desastres mayores o menores), pero es seguro que se puede construir un atajo valioso a través del conocimiento de otras experiencias en instituciones parecidas a la propia, donde es fácil hallar nuevas estructuras, funcionamiento o maneras de solucionar los mismos problemas (Trowler, 1998).
- A nivel individual, al profesorado le resulta relativamente fácil introducir cambios en sus prácticas docentes, ya que la estructura y las formas de funcionar en el trabajo diario acostumbra a ser muy autónomas⁴. Esta situación puede desembocar en un gran dinamismo, pero no deja de ser una situación delicada: el profesor o la profesora que cuida con mucha dedicación su trabajo docente de forma individual puede desanimarse y abandonar fácilmente si no cuenta con un apoyo claro por parte de la institución o de la unidad estructural a la que pertenece.
- El mismo problema de necesidad de apoyo institucional se aplica a las unidades estructurales, las cuales resultan ser uno de los ámbitos principales en la generación de dinámicas de calidad, control y cambio. Esto viene dado por el hecho de que son ellas las que poseen recursos de apoyo, proximidad personal y de disciplina científica; además, su tamaño y situación a menudo les permite ser suficientemente flexibles como para adaptarse a nuevos contextos, si es que las innovaciones introducidas lo requieren.
- Un último elemento, también en referencia a las unidades estructurales. Parece claro que las relaciones entre unidades estructurales son relaciones también regidas por normas sociales, donde la mayor o menor proximidad respecto de la disciplina central en una titulación implica jerarquía y rela-

4. Lo que resulta realmente complicado es la difusión de las innovaciones, porque, tal y como hemos visto, es un proceso difícil de ajustar a diferentes contextos.

ciones de poder. Las unidades «periféricas» se encuentran en una situación de relativa debilidad y su bienestar puede depender del grado y la forma en que respondan a los requerimientos de las unidades «centrales» y/o de las estrategias de autolegitimación que consigan hacer valer. Es por ello que las unidades no deberían lanzarse a definir estrategias de orientación y acción sin tener en cuenta las dinámicas generadas por tales relaciones.

Bibliografía

- BECHER, Tony (1994). «The State and the university curriculum in Britain». *European Journal of Education*, vol. 29, 3: 231-246.
- BERGQUIST, William H. (1992). *The Four Cultures of the Academy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CLARK, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- KNIGHT, Peter T.; TROWLER, Paul R. (2000). «Department-Level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching.» *Studies in Higher Education*, vol. 25: 69-83.
- NEAVE, Guy (1991). «On Preparing for the Market: Higher Education in Western Europe-Changes in System Management». *Higher Education Policy*, vol. 4, 3: 20-25.
- TROIANO, Helena (1999). *El procés de reforma dels plans d'estudis de les titulacions universitàries d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Director de tesis: Josep M. Masjuan.
- TROWLER, Paul R. (1998). *Academics Responding To Change. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- VAN VUGHT, Frans A. (ed.) (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley.