

Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más!*

Dieter Euler

Universität St. Gallen, Suiza.
dieter.euler@unisg.ch



Recibido: 12/9/2013
Aceptado: 22/4/2014

Resumen

Desde la reforma de Bolonia han aparecido nuevos retos para la enseñanza y el aprendizaje en las universidades que los programas de formación para los profesores universitarios —por sí solos— no pueden asumir satisfactoriamente. El artículo argumenta que los cambios sostenibles en la enseñanza y el aprendizaje requieren enfoques que abarquen tanto el desarrollo individual de los docentes como el desarrollo organizativo de las estructuras y las culturas universitarias. Si se ha de notar un impacto en la docencia universitaria, con las actividades de desarrollo profesional para los profesores no es suficiente. Es necesario un enfoque más amplio entendido como el «desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje». El artículo introduce un marco de referencia específico que comprende áreas como la cultura y la estructura organizacional de las universidades, los programas de estudio y los cursos y asignaturas. Asimismo, los objetivos estratégicos y la gestión del cambio y el liderazgo son dos áreas globales que hay que afrontar a la hora de implementar cambios en la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.

Palabras clave: reforma de Bolonia; liderazgo para el cambio; gestión del cambio; aprendizaje profundo; aprendizaje superficial; cultura de aprendizaje; desarrollo organizacional; actitud de los estudiantes.

Resum. *Millorar les competències docents del professorat universitari és necessari, però la innovació sostenible requereix alguna cosa més!*

Des de la reforma de Bolonya han aparegut reptes nous per a l'ensenyament i l'aprenentatge a les universitats que els programes de formació per als professors universitaris no poden —per si mateixos— assumir satisfactòriament. L'article argumenta que els canvis sostenibles en l'ensenyament i l'aprenentatge requereixen enfocaments que abasten el desenvolupament individual dels docents i el desenvolupament organitzatiu de les estructures i les cultures a les universitats. Si s'ha de notar un impacte en la docència universitària, amb les activitats de desenvolupament professional per als professors universitaris no n'hi ha prou. Cal un enfocament més ampli entès com el «desenvolupament universitari en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge». L'article introdueix un marc de referència específic, que comprèn àrees com ara la cultura de l'organització i l'estructura de les uni-

* Traducción de Mònica Feixas (monica.feixas@uab.cat). El autor tiene a su disposición la versión del artículo en inglés.

versitats, els programes d'estudi i els cursos i assignatures. D'altra banda, els objectius estratègics i la gestió del canvi i el lideratge són dues àrees globals que cal afrontar a l'hora d'implementar canvis en l'ensenyament i l'aprenentatge a les universitats.

Paraules clau: reforma de Bolonya; lideratge per al canvi; gestió del canvi; aprenentatge profund; aprenentatge superficial; cultura d'aprenentatge; desenvolupament organitzacional; actitud dels estudiants.

Abstract. *Improving teaching skills of university teachers — necessary, but sustainable innovation requires more!*

Following the Bologna reform, there are new challenges for teaching and learning at universities which training programs for university teachers cannot tackle sufficiently. The article argues that sustainable changes in teaching and learning require approaches which cover teachers' individual development and the organizational development of structures and cultures at universities. If there is to be an impact on practice in teaching and learning at universities, training activities for university teachers alone are not enough. Rather, a comprehensive approach called the 'university development in the area of teaching and learning' is needed. A specific framework is introduced, comprising areas such as the organizational culture and structure of universities, study programs, and courses. Furthermore, strategic objectives and change management/leadership are two overarching areas to address when implementing changes in teaching and learning at universities.

Keywords: Bologna reform; change leadership; change management; deep learning; surface learning; learning culture; organizational development; student behavior.

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Preguntas fundamentales | 5. Conclusión |
| 2. Desafíos después de Bolonia | Referencias bibliográficas |
| 3. Una selección de elaboraciones | |
| 4. Marco de referencia del desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje | |

1. Preguntas fundamentales

Los gestores de las universidades implicados en la innovación continua del desarrollo docente se encuentran actualmente en una posición ambivalente: favorable y desfavorable. Favorable porque gracias a la reforma de Bolonia la enseñanza ha ganado importancia en las universidades. Ya no se percibe como un elemento secundario de la investigación, sino como un área de actividad separada. Su situación, no obstante, es compleja, ya que esta ganancia en importancia ha dado lugar a nuevas consideraciones que la sitúan en el primer plano de la agenda de la gestión universitaria. Aunque el alcance de la investigación acerca de los enfoques docentes no es nuevo, cuando los gestores afrontan la discusión de estos temas se aprecian deficiencias considerables

(Brahm, 2013). Se podría argumentar que la gestión universitaria no está principalmente interesada en cómo se pueden desarrollar las competencias pedagógicas en los docentes; al contrario, se prefieren análisis de cómo las estructuras y los procesos adecuados pueden posicionar estratégicamente las carreras y la docencia y como las carreras y sus cursos pueden implementar estos objetivos estratégicos. En consecuencia, se promueve el desarrollo de la competencia individual en la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo organizacional de la educación superior.

Esta contribución tiene por objetivo comprobar esta afirmación. La pregunta central es: ¿Cómo pueden los cambios en la docencia ser iniciados y convertirse en efectivos de forma sostenible? La discusión persigue la hipótesis de que la expansión de las actividades de formación de los profesores universitarios es esencial para desencadenar cambios en la enseñanza y el aprendizaje en las universidades con probabilidad de tener un efecto sostenible. Esta perspectiva conduce a un marco de referencia que se resume en la noción de «desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje». Este término representa el conjunto de todas las actividades en las universidades que pueden crear cambios específicos en la enseñanza y el aprendizaje.

El argumento se construirá a lo largo de los pasos siguientes:

- En primer lugar, en el apartado 2, se exponen dos puntos de partida para realizar una reflexión en profundidad de la reforma de Bolonia y la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.
- Sobre esta base, las áreas problemáticas clave a las que el desarrollo de la educación superior debe hacer frente son identificados en el apartado 3.
- Para terminar, en el apartado 4, las áreas problemáticas se integran en un marco de referencia del «desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje», que será discutido como heurística para futuras actividades de investigación y formación.

2. Desafíos después de Bolonia

Por lo general, las reflexiones sobre el diseño de las estructuras y los procesos de enseñanza y aprendizaje comienzan con un balance de la situación en las universidades en relación con la implementación de lo que hoy se conoce como «proceso de Bolonia». Ello nos proporciona un marco con objetivos y áreas de acción a un nivel relativamente alto de abstracción que se implementa según el país, la universidad y el programa de estudio en particular. Los países signatarios han mejorado parcialmente los objetivos de la Declaración de Bolonia a través de las prioridades nacionales identificadas. En Alemania, por ejemplo, se persiguen los siguientes objetivos específicos: la reducción de la duración de los estudios, el aumento de la competitividad a través del diseño de los perfiles y la reducción de las tasas de deserción escolar. En un estudio (Witte et al., 2011), los diversos estados signatarios mostraron que los objetivos están estructurados y se pueden resumir de la siguiente manera:



Figura 1. Objetivos y medidas del proceso de Bolonia.

Fuente: Witte et al. (2011: 37).

En el marco de una institución universitaria, esta propuesta ofrece suficiente espacio para el diseño. Por esta razón, no sorprende el espectro de posibilidades de transformación: desde diseños creativos hasta una gestión minimalista. La polarización entre los defensores de Bolonia y los oponentes de este proceso continúa en las discusiones de los órganos de gobierno universitarios con frases como «la pesadilla de Humboldt» (Schultheis et al., 2008), «Bolonia estación final?» (Keller et al., 2010), y «capitalismo académico» (Münch, 2011). A pesar de esta retórica, desde la perspectiva del desarrollo de la educación superior, son de considerar las consecuencias que especialmente la implementación del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) modular tiene para los programas de estudio y los diseños de los sistemas de evalua-

ción. Este diseño impacta constantemente en el comportamiento y en la actitud del estudiante. Estos componentes clave del proceso de Bolonia conducen específicamente a retos que ya estaban presentes, pero que en cambio eran ampliamente ignorados porque no había presión para tomar acción.

Durante el proceso de transformación aparecen nuevos retos y nuevas preguntas en la fase de diseño de los grados, así como en el ámbito de la estructura y la cultura organizativa universitaria. ¿A qué nivel de concreción deben adecuarse las asignaturas y/o los módulos y definirse los sistemas de evaluación correspondientes? ¿Cómo puede establecerse coherencia entre las asignaturas dentro de una carrera? ¿Cómo puede construirse la transición de una orientación centrada en el contenido a una orientación centrada en la competencia a nivel de programa de estudios o carrera y de asignatura? ¿Cómo se puede contabilizar si un aumento de las evaluaciones tiene un efecto negativo en el comportamiento estudiantil? ¿Cómo se acomodarán las responsabilidades para las nuevas y variadas actividades de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se puede aumentar la interacción y el foco de la docencia en el estudiante? ¿Cómo se puede promover el desarrollo de la competencia pedagógica en los docentes en tiempos de incremento de responsabilidades? Estas cuestiones complejas se imbrican en los nuevos retos que afectan a las universidades.

Las universidades deberían desarrollar la personalidad de los estudiantes y asegurar que sus graduados son empleables; deberían gestionar la transición de un cuerpo estudiantil heterogéneo pasando del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje; deberían encontrar una forma estratégica entre los polos de la estandarización y de los perfiles; deberían, por lo tanto, organizar procesos de desarrollo continuado de calidad, proporcionar acreditaciones y, posiblemente, incluso asegurar una posición destacable en las listas de clasificación.

Las condiciones de ámbitos como la demografía, las finanzas, los salarios, la gobernanza, las becas de investigación y la expectativa de los principales agentes sociales han cambiado rápidamente. Todos estos retos han dado lugar a movimientos en las universidades, pero, ¿están orientados estratégicamente y dirigidos hacia una meta, o (sólo) conducen a una mayor agitación y ruido en el funcionamiento: ¿a todo gas, pero en punto muerto? Por último, ¿quién se ocupa de estos procesos de cambio, quién los diseña estratégicamente para que los objetivos de enseñanza y aprendizaje sean definidos e implementados con las medidas más adecuadas? Se trata de un inventario de preguntas abiertas para cuyas respuestas no hay foros de discusión bien establecidos en las universidades.

¿Cómo contribuye la enseñanza y el aprendizaje en las universidades a este proceso? Wildt (2013: 217) resume el estado de la cuestión en diez hipótesis de las cuales destaco los siguientes puntos relevantes para nuestro debate:

- Los programas de formación se dirigen principalmente al desarrollo de competencias individuales de enseñanza, aprendizaje y orientación a los estudiantes y se organizan en varios formatos. El espectro va desde la for-

mación continuada más formal a través de seminarios, talleres y programas de capacitación extensiva a ofertas semiinformales o informales en el contexto de *coaching*, pasantías, almuerzos informales y porfolios.

- Estas propuestas llegan, principalmente, de la mano de la nueva generación de científicos. Los docentes rara vez son conscientes de ellas.
- Las ofertas son parcialmente interdisciplinarias y parcialmente específicas de las disciplinas. Además, las competencias se persiguen a nivel de conocimientos, habilidades y creencias.

En general, se puede observar que la enseñanza y el aprendizaje en las universidades están principalmente destinados a desarrollar las competencias individuales (Ceylan et al., 2011; Urban y Meister, 2010). Asimismo, ganan importancia las formas de desarrollo informales de las competencias, por ejemplo, en el caso de los docentes recién incorporados, la contextualización de conceptos (Becker et al., 2012). Por otra parte, las dimensiones relevantes del nivel meso, el análisis a nivel de carrera, o del nivel macro, el análisis del contexto universitario, rara vez se incluyen.

3. Una selección de elaboraciones

A continuación, por medio de una serie de elaboraciones seleccionadas acerca de los retos anteriormente descritos, se explica que las estrategias de cambio en la enseñanza y el aprendizaje son insuficientes si se centran exclusivamente en el desarrollo de competencias.

Un ámbito esencial de la actividad resultante del proceso de Bolonia surge con la definición de perfiles y el diseño de programas formativos o de carreras en una universidad. Se pueden distinguir tres niveles al respecto:

- En el plano estratégico, una decisión a tomar es en referencia a la cantidad de programas formativos o carreras distintas que se presentan en el contexto de un área de conocimiento y con qué grado de especialización se realiza. Los esfuerzos de muchas universidades en la definición de perfiles con frecuencia conducen a un aumento de la oferta del número de asignaturas o de cursos especializados, lo que afecta a la transparencia hacia los estudiantes y el mercado de trabajo. El reconocimiento limitado de los logros académicos por parte de otras universidades es contrario a los objetivos de movilidad del proceso de Bolonia y podría ser un efecto específico de esta falta de transparencia.
- Con respecto a la elaboración de perfiles de las carreras, nos encontramos con dos factores clave esenciales. En primer lugar, un currículo con un número de módulos obligatorios y opcionales determina el grado de libertad de elección en los estudiantes cuando eligen cursos. En segundo lugar, esta decisión determina el tamaño de los módulos/asignaturas y el grado en que la materia se divide y fragmenta en los exámenes correspondientes. Cuanto mayor sea la granularidad del módulo o asignatura medido en

- ECTS, mayor es el peligro de que un programa de estudio sea percibido como una secuencia aditiva de exámenes individuales. Una investigación acerca de los grados universitarios en Baviera mostró que los tamaños de los módulos tenían anchos de banda que iban de 1 al 36 ECTS (Sandfuchs et al., 2011: 61). La densidad de exámenes por programa formativo era de un promedio de 8,7 exámenes por semestre (Sandfuchs et al., 2011: 63).
- En cada grado, el nivel pedagógico y el nivel curricular tienen que ser diseñados. ¿Son desafiantes los objetivos que persigue el programa? ¿Se ha probado la validez de los objetivos? ¿Los métodos de enseñanza-aprendizaje están debidamente concebidos y dirigidos al grupo de estudiantes? La respuesta a estas preguntas se vincula por una parte a las competencias pedagógicas de los docentes. Por otra parte, desde el punto de vista del desarrollo de la calidad, las tareas generales que deben ser tratadas son: ¿Cómo se evalúa la calidad pedagógica? ¿Qué consecuencias se derivan de las deficiencias reconocidas en la transformación del programa? ¿Cómo deben ser tratados los docentes que demuestran continuamente debilidades pero no pueden o no quieren ponerles remedio?

Los últimos puntos se derivan específicamente del diseño de la estructura de los estudios. Este punto está vinculado a una parte de la discusión acerca de la reforma de Bolonia que, inicialmente, sólo puede ser entendida en parte. Barnett (2011) establece un vínculo entre el enfoque fundamental de una universidad y el comportamiento de los profesores y los estudiantes en dicha universidad. En muchos casos observa un cambio cultural que conduce a un tipo diferente de programa de estudio: «Las universidades ya no están autorizadas a ser lugares de misterio, de incertidumbre, de lo desconocido» (Barnett, 2011: 15). Observa también un aumento de la pérdida de curiosidad, de sorpresa y pasión en los docentes y estudiantes puesto que el estudio tiende a ser la realización sobria de una agenda externa (Barnett, 2011: 129). «En este ambiente temporal acelerado, como el conocimiento se reduce a meros datos, el espacio para la reflexión contemplativa e incluso la reflexividad se evapora y el aprendizaje profundo —entendido como en el concepto alemán de *Bildung*— se ve disminuido» (Barnett, 2011: 74).

Varios estudios empíricos recientes sustentan estas interpretaciones. Schulmeister y Metzger (2012) afrontan las frecuentes críticas según las cuales, en las carreras desarrolladas después de la reforma de Bolonia, la carga de trabajo temporal ya no permite un análisis intensivo. En general, se comprueba una carga media de trabajo semanal en los cursos de grado de entre 20 a 27 horas. Por otra parte, los estudiantes que emplean más tiempo en ellos no son necesariamente los que obtienen las mejores notas. Al mismo tiempo, muchos alumnos perciben un alto nivel de esfuerzo y estrés. Schulmeister y Metzger explican estas aparentemente opuestas tendencias —tiempo limitado, alta percepción de esfuerzo— como el resultado de una combinación de factores personales (entre otros, tiempo y autogestión, estrategias de aprendizaje y estilo de aprendizaje) y factores relacionados con la universidad (por ejemplo, la organización de la

enseñanza, los exámenes, la didáctica). Se presume que la causa de la percepción subjetiva de estrés es debida al paso del trabajo realizado durante el curso al tiempo y momento de la evaluación o de los exámenes (*procrastination*), y surge mayor tensión en el caso del examen en casa. La organización docente contribuye a transmitir esta situación si el trabajo autónomo no está bien integrado en los estudios. Los profesores señalan que el trabajo autónomo es de importancia secundaria, puesto que los estudiantes no reciben retroalimentación y no se toma en cuenta en su rendimiento. Las formas de evaluación y exámenes con frecuencia no son compatibles con el aprendizaje continuo. Los autores sospechan que los créditos ejercen una fuerte influencia en la organización de los estudios, lo cual conduce a los alumnos a considerar su formación desde una actitud economicista. «El valor de cambio de los créditos insinúa un modelo de negocio cuyo objetivo es la obtención de rendimiento con un esfuerzo mínimo» (Schulmeister y Metzger, 2012: 120). Otra razón radica en las estructuras divididas de los cursos, puesto que hay muchos espacios de tiempo entre clases que los estudiantes no utilizan bien. En ocasiones, se da el caso de que, por ejemplo, asisten a una asignatura por la mañana y a otra por la tarde. Schulmeister y Metzger mantienen que la situación se puede remediar con un cambio en la organización de la docencia. Proponen que los módulos se organicen más de forma consecutiva y no en paralelo; ello permite una mejor imbricación de la asistencia a clases con las fases del estudio autónomo (Schulmeister y Metzger, 2011: 197). El bloqueo de los tiempos permite una mayor intensidad en el aprendizaje.

Para el análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, Jenert (2011) y Gebhardt (2012) optan por el constructo de cultura de aprendizaje. Ambos autores se basan en una noción semántica de las culturas de aprendizaje que se extiende a tres niveles de acción:

La organización universitaria tiene una cultura de aprendizaje que representa una parte de la cultura de la organización y que puede ser descrita y definida a través de un conjunto de variables. Al mismo tiempo, el diseño de la cultura de aprendizaje se dirige al desarrollo individual de los estudiantes. Una cultura de aprendizaje comprende varias dimensiones: la organización, la interacción pedagógica y los individuos. Esto se manifiesta: 1) en el comportamiento de aprendizaje de los individuos, así como 2) en el comportamiento en la interacción entre profesores y alumnos en entornos de enseñanza y aprendizaje diseñados formalmente. Este aprendizaje, 3) se ve articulado en las condiciones marco que estructuran el comportamiento organizacional de los miembros de la universidad. Ello incluye las influencias en la actuación docente de los profesores, así como la limitación o activación del aprendizaje no formal e informal de los estudiantes. (Jenert et al., 2009: 11)

Mientras Gebhardt considera que su investigación y la de Jenert se basan en una noción funcionalista de las culturas de aprendizaje, Jenert (2011) utiliza un enfoque simbolista. Gebhardt desarrolla un inventario válido y fiable de cultura de aprendizaje para fomentar una comprensión cuantitativa de las

culturas de aprendizaje en las universidades. Con este instrumento aporta conocimiento acerca de las culturas de aprendizaje en las facultades de economía de las universidades de St. Gallen (Suiza) y Jena (Alemania), así como en la Vienna University of Economics and Business.

La variedad de resultados descriptivos hace hincapié en la percepción de que los estudiantes adoptan un papel más pasivo durante las clases magistrales. Su participación en ellas es relativamente baja aunque no lo consideran un problema. Las estrategias de aprendizaje con respecto a la repetición están bien desarrolladas, es decir, los alumnos son en principio capaces de estudiar a un nivel superficial y a un nivel profundo. La interpretación de Gebhardt apoya a la de Ricken (2011: 196), que resume sus hallazgos de la investigación sobre las culturas de aprendizaje universitario de la siguiente manera: «A pesar de que los profesores y los estudiantes se esfuerzan para adoptar un enfoque de aprendizaje profundo, en la práctica —aunque no sea deseable— consideran necesaria y/o efectiva la memorización debido al estrés de los exámenes». Los estudiantes que Gebhardt encuestó enfatizaban que reciben poca retroalimentación sobre su rendimiento de los profesores y los perciben principalmente como «proveedores de contenido». Esto es, en parte, contrario a la autoimagen de los docentes encuestados que se definen más en el papel académico que se corresponde con una comprensión constructivista del aprendizaje. A menudo, se ven a sí mismos como facilitadores de las intervenciones de los estudiantes.

Jenert examinó las culturas de aprendizaje en diversas carreras que se impartían en las universidades de St. Gallen y Basilea desde la perspectiva de las estrategias de estudio de los alumnos. Estudió la cuestión de qué estrategias de acción empleaban los estudiantes en el marco de las condiciones de un programa de estudio. Estas estrategias incluyen la interacción entre las condiciones individuales de aprendizaje, las interacciones pedagógicas y las condiciones del contexto organizativo. Destaca la alta complejidad de la propuesta modular con sus numerosas opciones, lo cual presenta un gran desafío para muchos estudiantes. Este marco está asociado con la presión altamente percibida por muchos alumnos al inicio de la carrera en la selección de asignaturas. Ello conduce a que estos estudiantes orienten su planificación académica no tanto a objetivos autodefinidos de desarrollo de competencias, sino, principalmente, a las expectativas externas asumidas, así como a «estrategias de estudio exitosas» acordadas con los pares. Especialmente el estrés de los exámenes y el frecuentemente alto nivel inicial de inseguridad de los estudiantes con respecto a sus estrategias de aprendizaje aplicadas, conducen a un comportamiento académico contrario tanto a los objetivos universitarios como a sus expectativas. «La presión percibida en última instancia parece generar mecanismos de resistencia que son contrarios a los objetivos reales de la evaluación; en lugar de apoyarlos, los alumnos tratan de memorizar grandes cantidades de contenido lo más eficientemente posible» (Jenert, 2011: 258).

Después de afrontar con éxito el primer año selectivo de estudios, los universitarios —especialmente los de las carreras de economía y gestión— refinan cada vez más aquellos aspectos académicos que creen que van a influir en su

carrera profesional. Las buenas calificaciones promedio (como requisito previo para la admisión a programas de máster deseados), la adquisición de habilidades lingüísticas adicionales, la experiencia laboral, un semestre de estudio en una universidad acreditada en el extranjero, afinar el *curriculum vitae* mediante la participación en actividades extracurriculares, etc., son factores que, planificados significativamente, influyen su actitud hacia el aprendizaje y el estudio. El desarrollo de la personalidad no se considera un objetivo de estudio independiente, sino un aspecto funcional para una carrera y, por lo tanto, subordinado a la explotación de los intereses de la carrera (Jenert, 2011: 239).

En relación con el estudio del comportamiento (por lo menos, en las facultades de economía y gestión), puede detectarse una discrepancia entre el enfoque preferido de aprendizaje profundo y la conducta real de aprendizaje superficial (Entwistle, 1997; Prosser y Trigwell, 1999; Biggs, 2003). Para entender esta disonancia, parece esencial interpretar el comportamiento de los estudiantes como parcialmente racional, debido a las condiciones generales que se viven en la universidad y en el programa de estudio. En consecuencia, fenómenos tales como la minimización de la carga de trabajo y el estudio enfocado a los ECTS no implican un enfoque orientado al uso, sino una expresión de los mecanismos de adaptación específicos para cada situación.

En consecuencia, no sólo el —a menudo mencionado— aspecto estructural de un programa de estudios o carrera (en particular, el sistema de evaluación y la personalización del módulo), sino también las expectativas comunicadas de la universidad, así como las aspiraciones compartidas de los estudiantes y las estrategias de acción, son responsables de las disposiciones individuales y del comportamiento de aprendizaje visualizado. (Gebhardt y Jenert, 2013: 237)

Los enfoques de aprendizaje profundo no son necesarios para el éxito del programa de estudios o de la carrera si los exámenes y/o su estudio pueden abordarse en un marco de aprendizaje superficial y de pensamiento orientado a la tarea.

El análisis presentado indica, primero, que, en la investigación, atrae más atención el comportamiento de los estudiantes que la conducta del profesor. En segundo lugar, está claro que el entorno de la organización y/o la incorporación de asignaturas en las carreras son factores clave a observar. En un sentido estricto, éste aborda el diseño de los estudios y, en un sentido amplio, las culturas de las carreras en la estructura organizacional de una universidad. A partir de los resultados provisionales de la investigación mencionada, se puede afirmar que, para hacer frente a los desafíos de los diseños de enseñanza y de estudio en las universidades es necesario abrir paso e ir más allá del enfoque tradicionalmente perseguido por la didáctica universitaria con el desarrollo de la competencia individual de los docentes.

4. Marco de referencia del desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje

Sobre la base de la pregunta clave introducida inicialmente, se puede establecer que un enfoque de enseñanza y aprendizaje en las universidades que tiene por objeto el desarrollo de la competencia individual de los docentes es sólo parcialmente capaz de hacer frente de forma sostenible a los cambios virulentos en la docencia, resultantes de la reforma de Bolonia. Las evidencias muestran que para hacer frente a los desafíos adecuadamente, además del desarrollo de las competencias de los profesores, las dimensiones del desarrollo organizacional deben tenerse en cuenta.

A continuación, se propone un marco de referencia para el desarrollo universitario en el área de enseñanza y aprendizaje que transforma las consideraciones señaladas anteriormente en preguntas específicas. Estas preguntas pueden ser utilizadas como un marco heurístico para el análisis de una investigación y un diseño práctico. El argumento de este artículo se refiere a los desafíos que ha inducido el proceso de Bolonia. Sin embargo, en el siguiente marco de referencia, se asume que todos los procesos de reforma y cambio que están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en las universidades adquieren una relevancia integral.

El marco de referencia proporciona tres áreas específicas de diseño que se enmarcan en dos campos de acción que se solapan. El encuadre comprende los objetivos estratégicos y los procesos para su implementación en el marco de un proceso de cambio dirigido. Aquí, se incluye la interacción entre obje-

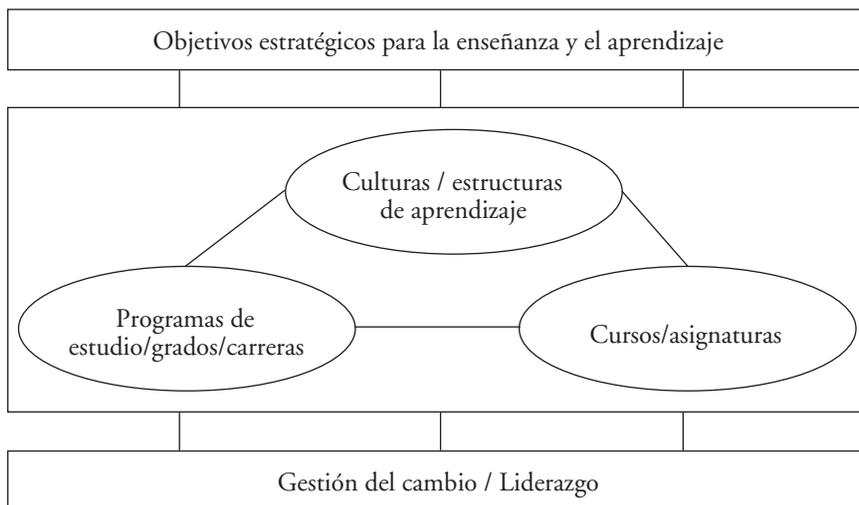


Figura 2. Marco de referencia del desarrollo universitario en el área de la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

tivos y procesos (tal y como prevé la teoría de la gestión estratégica) y, en función de los objetivos estratégicos, se transfiere a las iniciativas, y posteriormente se implementa de forma sistemática en un marco de gestión del cambio o del liderazgo (Müller-Stewens y Lechner, 2011). Las áreas de diseño abordan los tres niveles clave de enseñanza y aprendizaje en una universidad: la cultura de aprendizaje y la estructura organizacional de la universidad, así como el programa de estudio y carrera y los cursos (Brahm et al., 2010).

Objetivos estratégicos para la enseñanza y el aprendizaje

En un principio, parece trivial que, en un área fundamental como es la enseñanza y el aprendizaje, se requiera determinar e identificar objetivos estratégicos. ¿Están disponibles los objetivos de aprendizaje de las asignaturas, a partir de los cuales se pueden agregar los objetivos de los programas? Hay dos razones por las que esto se ve imposible. En primer lugar, hoy día, aún existen asignaturas o cursos que no se estructuran con los objetivos en mente, sino con el contenido. En segundo lugar, es dudoso que una asignatura se pueda generar a partir de la agregación de los objetivos de clases magistrales individuales para identificar sistemáticamente un principio de enseñanza y aprendizaje o el graduado ideal. El desarrollo y la identificación de los objetivos estratégicos para la enseñanza y aprendizaje requiere más que, simplemente, dejar que emerjan las actividades.

¿Qué aspectos debe cubrir el desarrollo de los objetivos estratégicos? Los objetivos estratégicos abordan los principios rectores para el diseño de la enseñanza y aprendizaje en una universidad particular. Se pueden incluir preguntas como las siguientes: ¿Cómo pueden ser acomodadas las relaciones entre la empleabilidad y el desarrollo de la personalidad, entre la orientación profesional y la responsabilidad social, y entre la teoría y práctica? ¿Qué significado tiene el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes? ¿Qué esperamos de los profesores universitarios también en relación con otros campos de actividad como la investigación? ¿Qué iniciativas estratégicas son evaluadas como prioritarias a corto o medio plazo?

Las preguntas muestran que los objetivos estratégicos no sólo incluyen varios elementos de referencia, sino que también se pueden formular a distintos niveles de abstracción. En la forma más general, podrían concebirse como una visión o un principio rector, pero, en una manifestación más concreta, se refieren a ámbitos de transformación bien o moderadamente definidos. Un ejemplo es el modelo graduado de la Universidad de St. Gallen («promoviendo el pensamiento integrador, emprendedor y personas que actúen de forma responsable»), cuyas declaraciones siguientes fundamentan los principios rectores de la enseñanza y el aprendizaje, entre otros:

Ofrecemos a los estudiantes talentosos y dedicados una gama cuidadosamente calibrada de carreras que satisfacen los más altos estándares internacionales y que están reconocidas como tales. Trabajamos por la excelencia educativa por

medio de una enseñanza excelente, de una estructura de cursos transparente y de unos procesos administrativos eficientes, mientras que, al mismo tiempo, respondemos a los avances de los conocimientos de vanguardia y al mercado laboral global. Buscamos inculcar tanto las habilidades para resolver problemas complejos de una manera estructurada, como las habilidades académicas, sociales y culturales necesarias para la formación a lo largo de la vida. De esta manera, educamos personalidades emprendedoras vinculados de por vida a la HSG, cuyas acciones estén fundamentadas en la responsabilidad social en beneficio de la economía y la sociedad. (University St. Gallen, 2013)

Culturas de aprendizaje y estrategias de aprendizaje

En comparación con los objetivos estratégicos, las declaraciones acerca de las culturas de aprendizaje son más específicas. Ellas garantizan las percepciones de lo que han de ser procesos de estudio y resultados deseables, así como las condiciones marco que fomentan los estudios universitarios. Barnett (2011), por ejemplo, celebra las culturas en las que los estudiantes desarrollan sus estudios con curiosidad, pasión, intensidad e interés por aprender. Diferentes descripciones se despliegan a través de imágenes contrastadas dirigidas a alumnos que piensan y no sólo repiten, que prefieren un aprendizaje profundo al aprendizaje superficial, que desarrollan su pensamiento y no optimizan la repetición de los pensamientos de los demás, que se convierten en personalidades coloridas más que encorsetadas. Además de la deseable conducta del estudiante, las culturas de aprendizaje también describen las infraestructuras materiales y humanas que están disponibles para alcanzar los objetivos (por ejemplo: recursos humanos para el desarrollo de los programas académicos, desarrollo de la calidad, la formación del profesorado y las oportunidades para la mejora de las competencias docentes). Además de las herramientas que las permiten, también hay algunas que las regulan, tales como la especificación de las competencias relacionadas con la docencia que son probadas en el proceso de promoción. Por otra parte, las culturas de aprendizaje describen los componentes organizacionales y/o curriculares a través de los cuales los objetivos extracurriculares de estudio deben lograrse específicamente. Esto permite que las universidades ofrezcan sus propios campos de experiencia —como, por ejemplo, en la Universidad de St. Gallen por medio de estudios contextuales, estudios generales, o también estudios independientes— como parte de la arquitectura académica. Las normas también pueden establecerse sobre la complejidad de los módulos, el número de exámenes y el número de cursos paralelos asignables.

Programas de estudio (grados y carreras)

A nivel de los programas de estudio o programas formativos (sean de grado, máster o algún otro título propio), las percepciones —formuladas en términos de visión, principio rector y estrategia— se concretan con relación a lo

que es un estudio de gran calidad y/o a lo que es el graduado «ideal». Por un lado, es cuestión de dar al programa una estructura coherente o, viceversa, de alinear los objetivos perseguidos en los cursos individuales con el marco general. Cuando se trata de un proceso de desarrollo de programa sistemático (Brahm, 2013: 250), preguntas como las que siguen tienen que ser aclaradas: ¿Cómo se pueden incluir objetivos de orden superior en el programa de estudios? ¿Cómo son formulados los objetivos de las asignaturas del programa e incorporados coherentemente al sistema de evaluación? ¿En qué medida los formatos de estudio deseados se apoyan en los métodos de enseñanza-aprendizaje correspondientes? ¿Cómo debería visualizarse el marco organizativo (por ejemplo: las normas de admisión, los diseños de los módulos, la coherencia de los cursos, el equilibrio entre amplitud y profundidad, los cursos obligatorios y optativos)? ¿Cómo se lleva a cabo la sustitución del personal docente en cada programa? ¿Dónde radica la singularidad de este programa en comparación con los de otras universidades? ¿Cómo se garantiza la calidad del programa y/o cómo se continúa desarrollando?

Asignaturas y cursos

A nivel de asignaturas y cursos, se tratan los aspectos fundamentales con las preguntas básicas tradicionales tales como la determinación de los objetivos de aprendizaje, la decisión sobre los requisitos de aprendizaje, el uso de variantes ricas de métodos de enseñanza-aprendizaje, la validez de las pruebas de evaluación y el diseño de la interacción entre profesores y estudiantes que favorezca el aprendizaje. Independientemente de que estos aspectos significativos no han cambiado y a la luz de los problemas crecientes, los requisitos de profesionalización también incluyen que los docentes se pregunten: ¿Cómo se pueden formular objetivos de aprendizaje más exigentes y válidamente evaluados a nivel cognitivo y en el ámbito extracurricular? ¿Cómo puede abordarse de manera adecuada la creciente heterogeneidad de los estudiantes? ¿Cómo pueden los docentes introducir y guiar mejor hacia formatos de aprendizaje abiertos (por ejemplo: aprendizaje basado en la experiencia y orientado a problemas)? ¿Cómo pueden los nuevos medios de comunicación con valor didáctico añadido integrarse en el diseño de ambientes de aprendizaje? ¿Cómo pueden integrarse los formatos de evaluación del curso (por ejemplo: portafolios, proyectos, créditos de campus) con los del programa de estudio?

Gestión del cambio y liderazgo

El término elegido —el desarrollo universitario en el área de la enseñanza y aprendizaje— *per se* ya fundamenta un proceso de cambio continuo. Esto lleva a la pregunta sobre cómo estos procesos se gestionan y/o se realizan a través de la gestión del cambio y del liderazgo. Esta pregunta abre el amplio campo teórico y experiencial del desarrollo organizacional, por lo que en el contexto de las universidades y/o de la enseñanza y el aprendizaje, se ponen

de manifiesto muchas de las dimensiones discutidas en este artículo. En la esfera cultural de Europa Central, las universidades se consideran, sobre todo, unas organizaciones expertas débilmente acopladas en el marco de una cultura cooperativa, en la que los profesores gozan de un alto grado de libertad con pocas normas y con un bajo control en la implementación (Weick, 1976; Mintzberg, 1979; McNay, 1995). Los desafíos docentes compiten con otros campos de acción, especialmente con la investigación. Los profesores están obligados a diversas lealtades, especialmente a su universidad, así como a su disciplina científica en particular. Bajo este contexto, la gestión del cambio o del liderazgo en las universidades tiene un encuadre específico. La siguiente formulación de cuestiones en relación con este contexto es relevante para el desarrollo de las instituciones de enseñanza superior. ¿Cómo de fuerte es el compromiso de los profesores y hasta dónde están dispuestos a implementar innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje? ¿En qué fase de la carrera los docentes universitarios llevan a cabo su profesionalidad académica? ¿Qué temas de desarrollo de la educación superior pueden motivar a los profesores en el marco de las iniciativas estratégicas? ¿Cómo deberían surgir iniciativas estratégicas en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Quién participará en su puesta en funcionamiento? ¿En qué horizonte de tiempo se deben implementar innovaciones docentes? ¿Cómo se pueden asegurar los recursos necesarios para el diseño de procesos de cambio? ¿Cuáles son los roles y las responsabilidades en los procesos de cambio (por ejemplo: de la dirección, de los promotores, del liderazgo)? ¿Durante qué fase está previsto el proceso? ¿Qué principios rectores lo apoyan? ¿Cómo pueden acomodarse las resistencias a los cambios?

5. Conclusión

Durante muchos años, el desarrollo de la educación superior fue considerado como un ejemplo de un «elefante en una habitación». Los retos eran manifiestos pero ampliamente ignorados. Después de Bolonia, el elefante es claramente visible pero lo que hay que hacer con él aún no está claro.

El desarrollo universitario en el área de la enseñanza y el aprendizaje puede contribuir dando respuesta a las cuestiones planteadas. Sin embargo, a pesar de los ajustes organizacionales necesarios es importante apuntar al quid del análisis. En este contexto, Bargel (2011: 224) menciona la «reanimación esencial del estudio». ¿Cómo puede fortalecerse un programa académico orientado al interés en el sentido de un aprendizaje profundo? ¿Cómo se pueden contrarrestar los avances del aprendizaje superficial y/o de la dilación en los estudios?

Bolonia no ofrece respuestas pero es un punto de partida para nuevas preguntas de actualidad que, como el elefante, ya no puede pasarse por alto.

Referencias bibliográficas

- BARGEL, T. (2011). «Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 218-225.
- BARNETT, R. (2011). *Being a University*. Nueva York: Routledge.
- BECKER, F. G.; WILD, E.; TADSEN, W. y STEGMÜLLER, R. (2012). «“Gute Lehre” aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 226-239.
- BIGGS, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Oxford: Open University Press.
- BRAHM, T. (2013). «Institutsweite Hochschulentwicklung – Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen». En: SEUFERT, Sabine y METZGER, Christoph (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn: Eusl, 241-256.
- BRAHM, T.; JENERT, T. y MEIER, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen*. St. Gallen. Institut für Wirtschaftspädagogik. IWP-Arbeitsbericht 3.
- CEYLAN, F.; FIEHN, J.; PAETZ, N.-V.; SCHWORM, S. y HARTEIS, C. (2011). «Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 106-122.
- ENTWISTLE, N. (1997). «Reconstituting approaches to learning: A response to Webb». *Higher Education*, 33, 213-218.
- GEBHARDT, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene*. Bamberg: Difo. Dissertation Nr. 4016, Universität St. Gallen.
- GEBHARDT, A. y JENERT, T. (2013). «Die Erforschung von Lernkulturen an Hochschulen unter Nutzung komplementärer Zugänge». En: SEUFERT, Sabine y METZGER, Christoph (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn: Eusl, 227-240.
- JENERT, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Bamberg: Difo. Dissertation Nr. 3960, Universität St. Gallen.
- JENERT, T.; ZELLWEGER MOSER, F.; DOMMEN, J. y GEBHARDT, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen. IWP Arbeitsberichte, Hrsg. D. Euler.
- KELLER A.; HIMPELE, K. y STAACK, S. (Hrsg.) (2010). *Endstation Bologna?: Zehn Jahre europäischer Hochschulraum*. GEW Materialien aus Hochschule und Forschung Nr. 116. Bielefeld.
- M McNAY, I. (1995). «From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities». En: SCHULLER, T. (Hrsg.). *The Changing University?* Buckingham: Open University Press, 105-115.
- MINTZBERG, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.

- MÜLLER-STEWENS, G. y LECHNER, C. (2011). *Strategisches Management*. 4. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- MÜNCH, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlín: Suhrkamp.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Oxford: Open University Press.
- RICKEN, J. (2011). *Universitäre Lernkultur: Fallstudien aus Deutschland und aus Schweden*. Wiesbaden: VS.
- SANDFUCHS, G.; WITTE, J. y MITTAG, S. (2011). «Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 58-67.
- SCHULMEISTER, R. y METZGER, C. (Hrsg.) (2012). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster u.a.: Waxmann.
- SCHULTHEIS, F.; COUSIN, P-F. y ROCA I ESCODA, M. (Hrsg.) (2008). *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz.
- UNIVERSITÄT ST. GALLEN (2013). *Leitsätze Lehren und Lernen* [en línea]. <<http://www.unisg.ch/de/Universitaet/Vision/Leitsaetze> - retrieved March, 1, 2013>.
- URBAN, D. y MEISTER, D. M. (2010). «Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik». *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 104-123.
- WEICK, K. E. (1976). «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems». *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- WILDT, J. (2013). «Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden». En: SEUFERT, Sabine y METZGER, Christoph (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn: Eusl, 214-226.
- WITTE, J.; WESTERHEIJDEN, D. F. y MCCOSHAN, A. (2011). «Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen». En: NICKEL, S. (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: CHE, 36-49.