

FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Antonio Aguilera Jiménez



SUMARIO:

Lograr que la enseñanza en la Universidad sea realmente una base profesionalizadora sólida para sus estudiantes es un reto importante. Requiere una concepción del curriculum como un conjunto de experiencias que desarrollan las competencias básicas necesarias para resolver situaciones complejas, y no tanto como una estructura de conocimientos organizados. El objetivo de este trabajo es iniciar un diálogo acerca de los retos que plantean a la Universidad las nuevas realidades sociales, económicas, políticas y culturales que constituyen la denominada Sociedad de la Información

SUMMARY:

Developing Higher Education to become a solid professional base for its students is not an easy task. It means the curriculum has to be conceived as a group of experiences designed for the development of certain basic abilities necessary for solving complex situations, and not just as an organized structure of knowledge. The object of this paper is to begin with a dialogue about the challenges of the new social, economical, political and cultural realities of the named "Information Society".

I. El papel de la universidad

Si nos atenemos a un esquema ya clásico acerca del papel y la misión de la universidad encontramos que en esta institución se debe responder a un triple reto formativo: por una parte debe capacitar a *futuros profesionales*, por otra, a *potenciales investigadores* y, en tercer lugar debe formar para el *ejercicio de la ciudadanía* en la sociedad que está vigente en cada momento histórico. Sin querer establecer un orden de importancia entre los tres ámbitos citados hemos de reconocer que una minoría de estudiantes universitarios serán los que acaben dedicándose a tareas de investigación, muchos (aunque no todos) se dedicarán, al menos parte de su vida laboral, al ejercicio de la profesión para la que se han preparado, y todos van a ejercer de ciudadanos más o menos responsables en el seno de la sociedad en que vivan.

La formación en estas tres dimensiones se encuentra presente en todos los niveles de la universidad; así, por ejemplo, cuando se enseñan conceptos y habilidades útiles para el ejercicio profesional se alude a investigaciones en las que se apoyan y se valoran tales aportaciones, entre otras cosas, en función de adecuación de las investigaciones de las que se derivan. Por otra parte, la forma en que se imparta la docencia puede provocar actitudes pasivas o críticas en el alumnado, de modo que el currículum oculto universitario crea en los estudiantes actitudes que repercutirán en la formación integral de la persona y, por tanto, en cómo ejercite sus responsabilidades sociales y políticas como ciudadano. No obstante lo anterior y siguiendo el esquema clásico al que aludíamos más arriba, la capacitación para el ejercicio profesional tendría un papel predominante en los estudios de diplomatura, licenciatura y cierta formación de posgrado (títulos de experto y master); la formación para la investigación es específica de los programas de doctorado y otras actividades que voluntariamente los estudiantes de primer y segundo ciclo puedan realizar (p.e. colaboración en investigaciones como alumnos internos); y la formación para el ejercicio de la ciudadanía, aunque teóricamente presente en los planes de estudio de cualquier carrera, aparece de forma reducida en actividades de extensión universitaria, programas de intercambio, la optatividad y los créditos y actividades de libre configuración de las nuevas titulaciones.

No hemos de olvidar, por otra parte, que la universidad y la formación que en ella se imparte se sitúan en un contexto social cuyas

características, a las puertas del siglo XXI, se resumen en la expresión "globalización" o "sociedad de la información". Así, desde el punto de vista económico, la realidad del desempleo y la movilidad profesional hacen que se prevea que los estudiantes actuales cambien de trabajo con más frecuencia que la generación anterior; además, se requieren nuevas capacidades (p.e. dominio de la informática al menos a nivel de usuario) y otras menos nuevas se revalorizan y se hacen más necesarias (p.e. aprendizaje de idiomas); por otra parte, poseer un título universitario facilita el acceso al mundo laboral, pero no garantiza que el puesto de trabajo se corresponda con la titulación adquirida y estos hechos tienen sus consecuencias para la universidad: por una parte cada vez se le exige una formación más polivalente (la formación para el desempeño profesional es impartida cada vez más por las empresas) y por otra compromete cada vez menos a los alumnos con los valores y contenidos propios de sus estudios (conocedores de la necesidad de la titulación superior para encontrar un puesto de trabajo y de las escasas posibilidades de encontrar uno que se corresponda con los estudios realizados, sus intereses cada vez están más centrados en el logro del primero y no tanto en adquirir los conocimientos, habilidades y competencias que le capaciten para ejercerlo).

Otra circunstancia que plantea nuevos retos a la formación universitaria procede del hecho de que, en la actualidad (y cada vez más) el entorno social y el mercado laboral es tan volátil que, al menos en las titulaciones relacionadas con la ciencias sociales, los retos a los que estos futuros profesionales habrán de enfrentarse son absolutamente imprevisibles. No estamos contemplando ya la perspectiva citada anteriormente de que los universitarios lleguen a trabajar en campos absolutamente ajenos a aquellos para los que se formaron, sino simplemente la constatación de que, incluso dentro de campos amplios como la educación, la intervención social o la economía, las demandas cambian cada día. Pero, además, no son sólo los ámbitos de actuación los que se modifican. Las mismas reglas del juego, las tecnologías y las bases conceptuales sobre las que se asientan varían a tal velocidad que muchos de los conocimientos adquiridos se encuentran obsoletos antes de haberse extendido realmente su uso y conocimiento.

Otra cuestión que no queremos obviar es cuáles son las demandas sociales a las que han de responder los profesionales que salen de la

universidad. Demasiado frecuentemente las miradas no van más allá de los cercanos horizontes de nuestras sociedades desarrolladas y esto nos lleva a concepciones falsas como afirmar "que hay más maestros que puestos de trabajo", que "para los médicos el mercado laboral está saturado" y cosas por el estilo que sólo son ciertas en los estrechos márgenes de nuestras sociedades opulentas, cuando el mundo es mucho más amplio y las necesidades sociales siguen siendo enormes en muchos lugares del planeta. La universidad tiene un compromiso político y técnico con estas realidades y en su seno deben plantearse respuestas adecuadas y posibles. Y ello en un plano de intercambio de experiencias, pues no sólo el Norte tiene posibilidades de responder a demandas de los países empobrecidos, sino que también formas culturales, modos de vida y valores de estos últimos son respuesta a necesidades y deficiencias del modo de vida y a problemas (sociales, ecológicos, medioambientales, de resolución de conflictos, etc.) de los países enriquecidos.

Viendo el papel que los más empobrecidos tienen en los currículos universitarios, incluso viendo el individualismo creciente entre los mismos compañeros de clase, podemos percibir la irracionalidad de muchas actuaciones. Muchas veces me he preguntado por qué las delegaciones de estudiantes de las facultades no organizan grupos de apoyo mutuo para el estudio donde compañeros con más facilidad para determinadas materias ayuden a otros con más dificultades que pagan cantidades importantes a academias especializadas. Una vez más podemos afirmar que "lo insolidario es irracional" y que pensando desde los últimos se piensa en todos, hecho del que tenemos experiencia los que nos dedicamos a la atención a las necesidades especiales. Por citar un ejemplo que nos permita visualizar este hecho, pensemos en las barreras arquitectónicas: una rampa al lado de una escalera se construye pensando en las personas que se desplazan en sillas de ruedas, pero acaban utilizándola también la persona que empuja el cochecito del niño, la que viene con el carro de la compra, incluso personas sin especiales dificultades a las que le resulta más cómodo. Cosas parecidas podríamos decir de otros artilugios como las señales sonoras de los semáforos, periféricos para ordenadores incluso tecnologías didácticas que pensadas para los escolares con dificultades benefician también a los que no las tienen.

En esta línea de reflexión, el objetivo del presente artículo es reflexionar sobre los retos que la era de la globalización y la sociedad de la información plantean a la formación que se imparte en la universidad. Lo haremos tomando como eje central de nuestras reflexiones la formación para el ejercicio de la profesión, pero teniendo presentes los otros dos aspectos citados, aunque sea implícitamente.

La educación es un proceso intencional y el logro de tales intenciones depende de cómo se planifique el proceso educativo y de la actuación que se exija a cada uno de los agentes implicados en el mismo. En este sentido, debemos recordar que la actuación del profesor, la enseñanza, es el resultado no sólo de su dominio de la materia de estudio sino también de la tecnología educativa que emplee.

Al igual en la educación infantil, primaria o secundaria en las que se elaboran proyectos educativos y curriculares de centro, etapa, área, etc., en la enseñanza universitaria también tiene sentido la planificación y de hecho la necesidad de realizar el proyecto docente de cada curso debería ser ocasión para revisar el año que termina y diseñar la actuación del próximo a fin de que el diseño de currículos sea un compromiso de actuación más que una declaración retórica de intenciones.

Por otra parte, la forma en que la Universidad responda a su tarea formativa (es decir, las formas en que se concrete el currículo universitario) dependerá, entre otras cuestiones, de la teoría sobre la planificación docente que, de forma más o menos explícita, sea asumida.

Así pues, una concepción que considere el *curriculum como una estructura organizada de conocimientos* se preocupará por transmitir a los estudiantes un conjunto de saberes-verdades que deben constituir la base de su actuación profesional posterior. Este modelo presupone que una buena base teórica es condición necesaria, y prácticamente suficiente, para alcanzar una adecuada formación profesional de partida. Desde este enfoque, el proyecto docente estará centrado en los contenidos a transmitir mediante una metodología expositiva: el profesor, que es el que sabe, transmite a los alumnos, que son los que no saben, los saberes que la sociedad espera que acaben dominando.

2. Distintas opciones curriculares

Es este un modelo que en las circunstancias actuales resulta insuficiente en la medida en que proporciona a los estudiantes conocimientos, en gran parte, de "caducidad limitada". Además, toma como punto de partida implícito un modelo de profesional "aplicador de recetas" preestablecidas y de procedimientos estandarizados cuando, al menos en el campo educativo, este prototipo está siendo sustituido por el de la actuación reflexiva y crítica, basada en el análisis en cada momento de los propios recursos y los requisitos de los problemas que se le plantean, diseñando estrategias flexibles de actuación y evaluando su implantación (Latorre, 1992; Schön, 1987). También en el plano metodológico este currículum desatiende cuestiones educativas fundamentales como pueden ser las condiciones para que los conocimientos sean transferidos a contextos diferentes del académico. Entre ellas, destacan aspectos como la similitud entre los marcos y actividades en las que se aprende y se actúa, la reflexión explícita sobre los propios aprendizajes o la abstracción activa de elementos estructurales que definen los diferentes contextos (Perkins y Salomon, 1996).

Una alternativa, a nuestro juicio más adecuada a las exigencias de la sociedad actual es *considerar el currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje*, es decir, como un conjunto de situaciones por las que los estudiantes han de pasar, tales como: escuchar a otros y hablar uno mismo, estudiar sólo y en grupo, experiencias prácticas y teóricas, experiencias en casa, en clase, en biblioteca y en centros educativos, experiencias de investigación, etc. Deste esta concepción, su diseño se centrará en garantizar la adquisición crítica de saberes y quehaceres; el currículum se centrará tanto en conocimientos relevantes y habilidades profesionales como en actitudes y valores.

Un currículum de estas características adopta un enfoque *constructivista* en cuanto al proceso de adquisición de conocimientos, *sistémico* en cuanto a la forma de entender y abordar los contenidos de las materias y *colaborativo* y *consultivo* en cuanto a la relación entre los estudiantes y entre éstos y el profesor respondiendo a las características de un aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Flecha y Tortajada, 1999). En definitiva, un currículum así concebido pretende aplicar en la universidad lo que se recomienda para el resto del sistema educativo. Sus características definitorias son: currículum abierto, de aplicación

flexible, modificable según contexto, globalizador, con objetivos generales expresivos, centrado en el proceso, destacando una evaluación formativa, inserto en un paradigma cognitivo-ecológico, con un modelo de profesor crítico en un aprendizaje mediado y con fines esencialmente profesionalizadores. En consonancia con lo anterior, los elementos curriculares fundamentales son, en primer lugar los objetivos del proyecto y en segundo la metodología con que se pretenden lograr.

En otro lugar (Aguilera, García, Mora y Saldaña, 1998; Saldaña y Aguilera, 2000) hemos expuesto un catálogo de habilidades y competencias que, en el ámbito de las profesiones vinculadas a la educación, constituyen el núcleo de un currículo que responda al modelo de "currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje". En el punto siguiente y continuando otras aportaciones anteriores (Aguilera y García, 2000) ofreceremos algunas pistas para la reflexión acerca de cada uno de los elementos esenciales a tener en cuenta a la hora de elaborar un currículo adaptado a las exigencias de la sociedad de la información.

Cada vez son más numerosas las voces que se alzan avanzando propuestas acerca de los cambios que han de darse en los procesos y productos de las actividades formativas a fin de que la educación responda a las nuevas demandas sociales, políticas económicas y culturales características de la nueva era en la que parece que ya estamos inmersos, era llamada por algunos "Sociedad Tecnocrática" (Santos, 1984), "Sociedad Tecnológica" (Cabrerizo, 1986), "Sociedad Postcapitalista" (Drucker, 1993), "Nueva Edad Media" (Minc, 1994), "Tercera Ola" (Toffler, 1989, 1990), ... o, simplemente "sociedad de la información". Son frecuentes las aportaciones en esta línea (p.e. Tedesco, 1995; Delors, 1999), aunque en esta revisión hemos optado fundamentalmente por centrarnos en aquellos aspectos más próximos a las decisiones curriculares que se han de tomar a la hora de programar el plan de trabajo (para un acceso directo a las citas que a continuación se indican, ver Aguilera y García, 2000).

3. Pistas para un currículo universitario en la era de la globalización.

En cuanto a los objetivos a perseguir, estas aportaciones parecen estar de acuerdo en la necesidad de: a) una formación amplia, básica y fundamental más que especializada, de modo que permita una fácil adaptación a necesidades cambiantes (Dearing, 1998; Lamo de Espinosa, 1998; Gómez, 2000); b) enseñar para aprender a trabajar en equipo (Dearing, 1998; Tedesco, 1995); c) enseñar a que el alumno gestione su propio aprendizaje, a aprender a aprender y a aprender a lo largo de toda la vida (Díaz Hochleitner, 1998; Michavila, 1997; Delors, 1996); d) preparar para el desempeño de una profesión y no formar eruditos, es decir, se debe poner el acento en cualificar para el desempeño de actividades profesionales y no en proporcionar "sobreinformación" (De Blas, 1998; 1999; Michavila, 1999); no se trata de dar información (hay otros medios más eficaces para ello, p.e. internet) sino enseñar a seleccionar la información relevante y a operar con ella (Tedesco, 1995); e) formar ciudadanos responsables y no sólo técnicos; formar personas libres y con capacidad para construir una sociedad más justa y solidaria (Declaración Institucional, 1999; Rajoy, 2000). A modo de ilustración señalaremos con Tedesco (1995: pp.61-62) que las capacidades a desarrollar en la persona que va a vivir y trabajar en la sociedad de la información son:

A) Capacidad de abstracción que implica: Simplificar la realidad para ser comprendida y manejada; descubrir los patrones que ordenan los diferentes aspectos de la realidad; ordenar e interpretar el caos de datos, crear ecuaciones, modelos, analogías y metáforas; creatividad y curiosidad... Las contrarias de las que proporcionan las escuelas: imponer modelos, dar soluciones prefabricadas, estimular la obediencia y la memoria. B) Capacidad de pensamiento sistémico, que implica: superar la tendencia a pensar la realidad en compartimentos separados; comprender los procesos por los que diferentes partes de la realidad se conectan entre sí como condición para descubrir nuevos caminos y soluciones; además de resolver problemas, hay que saber por qué se producen, cómo se relacionan con otros, reales o posibles, ... Las contrarias de las que proporcionan las escuelas: enseñan en asignaturas que dividen la realidad, enseñan sólo a solucionar problemas. C) Aprender a experimentar,

que implica: Comprender causas y consecuencias; explorar soluciones diferentes a un problema; aceptar la responsabilidad de auto-dirigir su propio aprendizaje. D) Aprender a trabajar en equipo, que implica: Comunicar información; buscar consensos; aprendizaje grupal; buscar y aceptar la crítica de los iguales; solicitar ayuda; dar credibilidad a los demás. Lo contrario de las escuelas que buscan desarrollar la competencia individual.

Las metodologías más adecuadas para conseguir los objetivos anteriores parecen que no dan mucho protagonismo a las clases magistrales; más bien habrán de caracterizarse por: a) hacer que los estudiantes asuman mayor responsabilidad en su propio aprendizaje (Díaz Hochleitner, 1998; Michavila, 1997, 1999; Delors, 1996); b) centrarse en el diseño de los procesos de aprendizaje de los alumnos en lugar de diseñar los procesos de enseñanza del profesor (Van der Vleuten, 1998; Díaz Hochleitner, 1998); c) que la actividad principal de los alumnos en el aula no sea consumir las enseñanzas del profesor (escuchar y copiar apuntes) sino enfrentarse a la resolución de problemas y casos propios de la profesión (Díaz Hochleitner, 1998); d) un mayor esfuerzo de trabajo personal creativo por parte de los alumnos así como una mayor participación de éstos en tareas de pequeño y gran grupo en lugar de potenciar actitudes pasivas en ellos (Secretaría General del Consejo de Universidades, 1998); e) potenciar las visiones globales e interdisciplinarias de los problemas a los que habrán de enfrentarse (Díaz Hochleitner, 1998); f) potenciar el trabajo en equipo de personas con habilidades y capacidades diferentes, las estructuras de aprendizaje cooperativas y la solidaridad activa entre los miembros del grupo desarrollando, entre otras cualidades, la capacidad de escuchar, que es algo más que oír (Tedesco, 1995, 1999; Díaz Hochleitner, 1998). De nuevo a modo de ilustración de lo que decimos, citaremos a Michavila, 1999; p.2) que hace las siguientes afirmaciones:

Ocupan (los estudiantes) casi todo el tiempo que pasan en las facultades o escuelas en escuchar largos desarrollos teóricos en clases, llamadas, magistrales. La ordenación académica de los estu-

dios superiores no se diferencia apenas de la que siguen los colegios o institutos. No tiene en cuenta la madurez, la capacidad de iniciativa, la necesidad de que los alumnos asuman, en parte al menos, la responsabilidad de su formación. (...). La distribución del tiempo pedagógico es bastante rutinaria y las principales expectativas que pueden tener los estudiantes al comienzo de cada curso es que tengan profesores que expliquen con claridad, no que les enseñen siguiendo métodos educativos distintos. (...) A nuestros alumnos se les imparte mayor número de clases, en el aula, que a los franceses, los alemanes, los norteamericanos, ... Y eso no significa que se les forme mejor o que aprendan más al final del año. (...). En una época de cambios acelerados (...) los métodos de enseñanza no pueden seguir siempre igual, sin evolucionar. Es preciso replantear la eficiencia de los procesos de transmisión de conocimientos. Quizá sea la parcela de la sociedad donde menos han cambiado las costumbres y los hábitos: se explican las disciplinas casi como lo hacían, cien años atrás, Pierre Curie en La Soborna. (...). En 1902, en "Sobre Reformas en Nuestras Universidades", Giner decía que se debían "renovar los métodos haciéndolos activos, personales, tendiendo a favorecer la evolución formal del espíritu y hacer que éste (...) busque y halle, por sí mismo, los materiales que ha de construir su pensamiento" (...). Si el tránsito de la enseñanza al aprendizaje se basa en metodologías activas, es evidente que no puede realizarse mediante un sistema de lecciones llamadas, insisto, "magistrales". El colectivo ARESER, formado por prestigiosos profesores de universidades francesas, denunciaba hace dos años el escaso valor pedagógico de las clases tradicionales y afirmaba que la única justificación de esta opción no es de carácter pedagógico sino económico: las clases magistrales permiten atender al menor costo a un número elevado de alumnos. Que la formación sea esencialmente una yuxtaposición de clases, donde el papel de estudiante es pasivo (escuchar y tomar apuntes), es un anacronismo de difícil defensa.

El papel de los profesores deberá estar más centrado en funciones de tutoría, orientación y coordinación de trabajos que en la transmi-

sión de una información que en poco tiempo será obsoleta (Michavila, 1997). El profesor debe dejar en manos de las nuevas tecnologías el papel de transmitir información y dedicarse a la atención personal a sus alumnos, acompañándolos en su proceso de aprendizaje al tiempo que suscitando en ellos la necesidad y conveniencia de la colaboración con otros y del trabajo en equipo. En esta labor de "conductores de alumnos" deberán enseñar a seleccionar los contenidos relevantes de los irrelevantes, a analizarlos, sintetizarlos, interpretarlos, asimilarlos, a interrelacionarlos y a ponerlos en práctica (Pérez de Pablos, 2000; Iribar, 2000; Gómez, 1999). Otro de sus objetivos principales será conseguir que los alumnos deseen saber más y experimenten la necesidad del esfuerzo, pero también de la curiosidad y el descubrimiento como elementos clave de su progreso en el conocimiento y dominio de las materias (Marchesi, 1999). Citando ahora a modo de ejemplo a Pérez de Pablos (2000: p.32) diremos que:

Los profesores dejarán de lado su faceta de "transmisores de conocimiento" para cumplir el papel de "conductores de alumnos": les enseñarán a seleccionar los contenidos relevantes del puro relleno, a asimilarlos, a interrelacionarlos y a ponerlos en práctica. Esto hará que se coticen las habilidades cognitivas más refinadas y más parecidas a las se necesitan fuera del mundo educativo. Se evaluará la capacidad expresiva, de análisis y de síntesis, así como la selección e interpretación de los contenidos para responder a cuestiones concretas (...) La informática hará posible una enseñanza individualizada, pero reforzada con trabajos en grupo. Se hará hincapié en la selección de información y la articulación de una manera de pensar que sirva al alumno dentro y fuera del centro educativo.

Los contenidos deberán abarcar conceptos, procedimientos y valores de modo que, al responder a las demandas sociales para las que debe capacitar el aprendizaje universitario de una profesión, se evite la separación, la incoherencia entre actividad profesional y actividad ciudadana, entre actuaciones posibles y actuaciones deseables regidas por valores (Tedesco, 1995). Por otra parte los contenidos se acercarán más al mundo laboral, deberán ser más prácticos e interrelacionados

con los contenidos de otras disciplinas afines. Deberá primar el conocimiento sobre la información así como la creatividad en la producción de nuevos conocimientos (Perez de Pablos, 1999). A modo de ejemplo citaremos en este caso a la Junta de Gobierno de la Universidad Hispalense que, según puede leerse en Gaceta Universitaria de 26-1-98 (p. 4) “*ha recomendado a los centros que actúen centrándose en el estudiante, al que deberán capacitar para la resolución de problemas y no tanto para la acumulación de conocimientos*”.

Por último, en relación con los procesos de evaluación habrá que suprimir exámenes y evaluaciones normativas y diseñar nuevos instrumentos y procedimientos coherentes con los objetivos, contenidos y procesos de aprendizaje arriba descritos de modo que superar un proceso de evaluación signifique haber cumplido con unos criterios de calidad previamente establecidos que hagan que podamos garantizar a la sociedad que los titulados que egresen de nuestras facultades están capacitados no sólo para repetir información en un momento determinado sino para enfrentarse con un mínimo de calidad a la resolución de las tareas que aparecerán en el ejercicio de su profesión (Saldaña y Aguilera, 2000). Como nos recuerda Michavila (1998: p.10)

Ya en 1888, Giner de los Ríos calificaba los exámenes como formalidad malsana, artificial y perturbadora, que hacía perder al profesor un mes o mes y medio que debiera de ser de clase y decía, al año siguiente, que "cuando son fuertes destruyen la salud, arruinan la inteligencia y embotan el placer que la verdad causa siempre al espíritu sano; cuando son flojos desmoralizan y enseñan el recurso de los manuales y la preparación en dos semanas para repetir en el día crítico lo que se ha de olvidar una vez superado". No sólo fueron Giner o Cossío, la Institución Libre de Enseñanza, en su conjunto, se pronunció en contra del sistema de exámenes, pues consideraba que no había necesidad de ellos en un sistema de aprehensión del mundo mediante la razón y argumentaba que los exámenes interferían en el proceso y absorbían energías para un fin demostrativo, exhibicionista, superficial e inútil.

No querríamos terminar sin señalar que lo anteriormente señalado no sólo es fruto de reflexiones personales y compartidas del autor, sino que, como se ha señalado más arriba, también hay detrás de ellas una praxis en el contexto de las asignaturas que ha impartido y actualmente imparte en las Facultades de Educación y de Psicología de la Universidad de Sevilla (Aguilera et al., 1998; Saldaña y Aguilera, 2000), praxis que no está exenta de problemas derivados tanto de la metodología en sí misma como de la tradición de enseñanza y aprendizaje en la que se inserta. A pesar de dichas dificultades, la valoración inicial de la opción profesionalizadora para el curriculum universitario es favorable.

Por otra parte no queremos dejar de insistir en que el objetivo que nos anima a escribir estas páginas no es otro sino provocar el diálogo y la reflexión en el ámbito docente y especialmente en el universitario acerca de los retos que la universidad tiene planteados en lo que a calidad de enseñanza se refiere. Pensamos que esta reflexión es necesaria no sólo para el profesorado en ejercicio, sino también para aquel que se encuentra en su etapa de formación inicial. Igualmente sería importante que los alumnos se implicarán en estas reflexiones, no sólo en razón de su futura labor profesional (los que se vayan a dedicar a la enseñanza) sino también por los beneficios que le reportaría para entender las demandas que se les hacen desde experiencias de innovación y encontrasen motivos para superar la inercia de la rutina y la acomodación a procedimientos trasnochados que no hacen sino retrasar, incluso en algunos casos abortar, las experiencias de transformación que profesores innovadores puedan estar realizando.

4. Conclusión

Aguilera, A. y García, I (2000). "Una universidad para el siglo XXI: algunas pistas para la reflexión". *II Jornadas Andaluzas sobre Calidad en la Enseñanza Universitaria*. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación.

Aguilera, A.; García, I.; Mora, J. y Saldaña, D.(1998). "La Enseñanza Universitaria como Formación Profesionalizadora". *Revista de*

Referencias

Enseñanza Universitaria, número extraordinario, pp.185-192..

Cabrerizo, F.J. (1986). *El futuro anticipado. Sociedad tecnológica y medios de comunicación*. Madrid: Fundesco.

Dearing, R. (1-6-1998) *Gaceta Universitaria*, p.2

De Blas, F.de A. (1-6-98) *Gaceta Universitaria*, p.12

De Blas, F. de A. (20-4-99) *Gaceta Universitaria*, p. 39

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL suscrita por rectores de diversas universidades del mundo con ocasión de los 500 años de la Bula Cisneriana que dio origen a la Universidad Complutense de Madrid (12-4-99) *Gaceta Universitaria*, p.3

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Díez Hocheleitner, R. (18-11-98) *El País*, p. 31

Drucker, P.F. (1993). *Sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.

Elliott, J. (1991). "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo". En F. Imbernón (Coord.) *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato* (pp.13-27). Barcelona: Graó.

Gómez, J.J. (17-1-1999) "A distancia y para toda la vida". *Suplemento de Educación de El País*, p. 40.

Gómez, J.J. (17-1-2000) "A distancia y para toda la vida". *Suplemento de Educación de El País*, p. 35.

Iribar, A. (17-1-2000) "El sueño de Bill Gates". *Suplemento de Educación de El País*, p.34

Junta de Gobierno de la Universidad Hispalense (26-1-98) "Plan 'renove' de la Hisplense" *Gaceta Universitaria*, p.4

Lamo de Espinosa, E. (23-11-98) "El retorno de la educación" *El País*, p. 19.

Latorre Beltrán, A. (1992). "El Profesor Reflexivo: Un nuevo modelo de profesional de la enseñanza". *Revista de Investigación Educativa*, 19, 51-68.

Marchesi, A. (17-1-2000) "Nuevas ideas para el futuro".

Suplemento de Educación de El País, p.36

Michavila, F. (2-6-97) "Hay que redefinir la función de la universidad" *Gaceta Universitaria*, p.16.

Michavila, F. (4-5-98) "Los exámenes" *Gaceta Universitaria*, p.10

Michavila, F. (11-1-99) "Mundo académico y laboral" *Gaceta Universitaria*, p.2

Michavila, F. (1-3-99) "Los maestros" *Gaceta Universitaria*, p.2

Michavila, F. (13-12-99) "Clases particulares" *Gaceta Universitaria*, p.2

Minc, A. (1994). *La nueva edad media: El gran vacío ideológico*. Madrid: Temas de Hoy.

Pérez de Pablos, S. (17-1-2000) "La educación que viene". *Suplemento de Educación de El País*, p.32.

Perkins, D. N. y Salomon, G. (1996). "Learning Transfer". En E. De Corte y F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 483-487). Oxford: Pergamon.

Rajoy, M. (17-1-2000) "Una responsabilidad de todos". *Suplemento de educación de El País*, p 36

Saldaña, D. y Aguilera, A. (2000). "Evaluación Criterial en la Enseñanza Universitaria: Una Aplicación a la Resolución de Casos". *II Jornadas Andaluzas sobre Calidad en la Enseñanza Universitaria*. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación

Santos, J. M. de los (1984). *Sociedad Tecnocrática*. Sevilla: Alfar.

Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Secretaría General del Consejo de Universidades "¿Por qué nos va mal-" (2-2-98) *Gaceta Universitaria*, p. 24

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya

Tedesco, J.C. (1999) "Educación y multiculturalidad". *Comunidad Educativa*, nº 262, pp.14-21)

Toffler, A. (1989). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.

Toffler, A.(1990). *El cambio de poder*. Barcelona: Plaza y Janés.

Van der Vleuten, C. (25-5-98) "Cumbre europea de universidades" *Gaceta Universitaria*, p. 12.

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (1989) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.