

LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: EXTENSION Y PROFUNDIDAD

MIGUEL SANG BEN

INTRODUCCION

Parece ser que la extensión y la profundidad de los estudios universitarios están íntimamente ligados. Por extensión entenderemos la duración de unidades de tiempo necesarias para la obtención de un título o grado universitario. Por su parte, entenderemos por profundidad el nivel de conocimiento y destreza que debe lograr un estudiante para ser considerado apto para recibir un título universitario.

En base a la discusión de estos temas, trataremos de responder a la cuestión de cuántas unidades de cuenta académicas se deben exigir para una carrera universitaria. Estas unidades de cuenta se han llamado comúnmente "crédito académico".

Para desarrollar este tema comenzaremos por estudiar las diferentes universidades y la manera en que estas concepciones afectan a la extensión y la profundidad de los estudios universitarios. Luego pasaremos a la discusión del crédito y su dimensión pedagógica. Terminaremos tratando con una definición operacional del "Plan de Estudios" para concluir en los parámetros que definirían a una carrera universitaria.

UNIVERSIDAD DOCENTE VERSUS UNIVERSIDAD PARA LA INVESTIGACION

Luego de cumplirse el milenio de la existencia de la universidad como institución del conocimiento en el occidente, la principal categorización entre las universidades -para los efectos de nuestro propósito- es la diferencia entre las "universidades docentes" y las "universidades para la investigación". Las primeras son las que enfatizan la transmisión del conocimiento, es decir, los objetivos profesionalizantes de los estudios universitarios. Mientras que las segundas se definen por su prestante rol en la generación de nuevos conocimientos, de estar en las fronteras de las disciplinas científicas, proponiendo nuevas interpretaciones a la realidad física, biológica y social.

Toda universidad de una sociedad dependiente -como es caracterizada la dominicana -es preponderantemente del primer tipo. La universidad-docente del tercer mundo tiene, por esta misma razón, deformaciones importantes.

En primer lugar: los docentes, no importa la proporción de profesores a tiempo completo, son requeridos para puestos administrativos y docentes. Esta dedicación a ocupaciones no-investigadoras resulta en una docencia relativamente desfasada con la dinámica evolución de la ciencia.

Segundo: la docencia es generalmente supervisada por estructuras administrativas deficientes, asistemáticas e improvisadas. En consecuencia, la docencia es más fruto de la dedicación de los profesores y sus habilidades pedagógicas; y

Tercero: el estudiantado, por razones socio-económicas, es de una dedicación parcial. Por lo tanto, la docencia no puede contar con la dedicación, la autodidaxia y la investigación por parte de los discentes.

La universidad para la investigación quiere caracterizarse por el énfasis en los estudios de post-grado, enfatizándose los grados de más alto prestigio académico e intelectual. Los doctorados pretenden ser grados de investigación, que se otorgan por trabajos meritorios para el avance del conocimiento.

La universidad latinoamericana, luego de la modernización que significó el movimiento renovador de Córdoba y las influencias del modelo norteamericano, ha desarrollado un modelo híbrido. Este modelo híbrido trata de hacer de los títulos básicos (las licenciaturas e ingenierías) programas de mucha especialización, y crear una respuesta a la capacidad de aprehender las nuevas tecnologías que las universidades para la investigación del mundo están desarrollando. Al mismo tiempo,

como respuesta a las necesidades de investigación, los programas de maestría se han institucionalizado como un primer paso hacia un título basado en la investigación.

Este fenómeno es el que se refleja en la tendencia de prolongar los estudios universitarios, tanto por la introducción de materias básicas (llámese Colegio Universitario o Propedéutico) o por la introducción de asignaturas de especialización en los últimos años de los estudios universitarios.

A pesar de la polarización presentada entre docencia-investigación, la realidad es que ambos elementos están presentes en la realidad universitaria. Para ser universidad de prestigio tiene que hacer investigación. Por otro lado, para ser universidad con una docencia excelente tiene que estar basada en la investigación. Pero, una universidad dedicada sólo a la investigación, pierde el carácter de comunidad de individuos que comparten el placer de la transmisión del conocimiento y se reduce a un centro de investigación.

La universidad-docente debe plantearse su filosofía educativa. Esta filosofía educativa es la que garantiza el nivel de profundidad que se transmitirá a los jóvenes que en el futuro harán avanzar las fronteras del conocimiento.

EL "CREDITO ACADEMICO"

Esta unidad de cuenta del grado de actividad docente, se estableció para tener la capacidad de homogenizar las diferentes actividades educativas. El crédito académico debe reflejar la actividad docente que cada actividad educativa contiene en sí misma. Es decir, un crédito académico es comúnmente identificado con una hora de clase semanal. Por lo tanto, esta definición es parcial porque sólo refleja el tiempo en que el discente mantiene contacto con un docente.

En otro nivel, el crédito debe corresponder a la carga de estudios que se demanda para que el discente comprenda, asimile y operacionalice los conceptos que el programa de estudios prevé para una sesión de clases. Es tradicional relacionar una hora de sesión de clase con dos horas de estudios, en los casos de presentación de conceptos, mientras que a una hora de sesión de laboratorios prácticos se asocia una hora de estudios.

La carga de estudios máxima para un estudiante por semana, debe equipararse con la jornada de trabajo generalmente aceptada en la sociedad moderna: 40-48 horas/semana. Un estudiante con una carga de 5 cursos de 3 créditos tendría estudios equivalentes a 45 horas de trabajo a la semana. Con esta racionalidad es que la carga tradicional en

una universidad moderna se establece con un máximo de 20 créditos académicos a la semana. Esto puede reflejar la realidad de nuestro medio, donde podemos suponer que los estudiantes dedican una hora de estudio por cada hora de clase. Estos 20 créditos representarían una carga de estudios igual a 40 horas semanales.

Ante la realidad de una población estudiantil que mayoritariamente combina los estudios con otras obligaciones familiares y personales (en otras palabras, que no se dedica "a tiempo completo" a su educación), debemos establecer como rango aceptable de carga académica por semestre las enmarcadas por quince y veinte créditos semanales.

Otra relación importante es entre el crédito semanal y la cantidad total equivalente entre los distintos regímenes de administración del tiempo; es decir, entre los semestres, cuatrimestres y trimestres. Los cursos anuales todavía son usados en universidades de mucha tradición medieval -como las inglesas- pero los mismos son subdivididos en períodos con especialización temática. Un semestre son 16 semanas de docencia; el cuatrimestre son 12-14 semanas y el trimestre contiene 10 semanas. Por lo tanto, un crédito semestral es equivalente a 1.6 crédito trimestral y a 1.25 crédito cuatrimestral. Entonces, un curso de 3 créditos semestrales es equivalente a uno de 4 créditos trimestrales.

En términos de carrera, en diez semestres con una carga promedio de 16 créditos, se representarían 2560 horas de docencia. Este promedio puede razonablemente extenderse hasta las 3000 horas de docencia. En términos de créditos académicos, podríamos admitir un máximo de 185 créditos. Pero, con la restricción de tener estudiantes con otros compromisos, este límite se puede proponer en 170 créditos por carrera.

Consecuentemente, para carreras de cuatro años u ocho semestres, este tope puede ser establecido en los 140 créditos, por el supuesto de un proceso de aceleración y dedicación de los estudiantes.

En los estudios de post-gradados, la exigencia viene determinada por la naturaleza de los estudios. Existe una maestría académica o de especialización que regularmente es de 30-36 créditos semestrales, dependiendo del requisito de la tesis. Por otro lado, la maestría profesional, donde se ofrece una pericia en un campo más amplio del saber, el requisito mínimo es de 60 créditos semestrales. Ejemplo de maestría de especialización sería una designada por M.A. o M.S. -en la tradición anglosajona- donde se enfatizó un área de estudios. Mientras que una maestría profesional -o grado profesional, como sería el M.D. y el J.D.- se requiere el experticio en una generalidad de técnicas más amplia.

El doctorado de investigación se establece generalmente entre 60 y 72 créditos semestrales luego de los estudios básicos, pero el tópico

importante es la tesis de investigación. Para obviar el creciente número de personas con estudios doctorales sin tesis, se ha establecido recientemente en los Estados Unidos el Doctorado en Artes (D.A.), que son los mismos requisitos de docencia que el Doctorado en Filosofía (Ph.D.) sin la tesis.

Un caso contrario a esta tradición de contabilidad académica está representado por la Universidad de Chicago. En dicho Centro de Estudios Superiores, los estudios son contabilizados por cursos, siendo todos del mismo peso y valor, no importa ni el nivel ni el área de estudios. Un curso de ciencias sociales es igual que otro en ciencias biológicas o de humanidades. Además, la libertad de elección entre los cursos, es favorecida por esta política. El requisito de grado es el número de cursos aprobados, y la satisfacción reside en la aprobación de los mismos. Las maestrías son calculadas en nueve cursos y los doctorados en 27.

EL PLAN DE ESTUDIOS COMO INSTRUMENTO PEDAGOGICO

El diseño del estudiante como profesional está contenido en el Plan de Estudios. Este se complementa con la descripción de los cursos. Pero, el gran instrumento y principal responsable de las destrezas y credibilidad social del futuro profesional, descansa en el profesor. El Plan de Estudios no debe ser reflejo de una concepción de departamentos intelectuales que deben ser llenados por "artesanos intelectuales" (nuestros profesores por convicción o necesidad). El Plan de Estudios debe reflejar el experticio de cada profesor.

Este requerimiento se cumple en la educación anglosajona a través de la flexibilidad en los "planes" o planes de estudio. Por tal razón, los profesores "diseñan" sus cursos y los mismos logran su objetivo en base a la calidad de la formación que le imparten a sus alumnos. En cierta medida, se crea un espíritu competitivo entre los profesores pues otorga más prestigio el haber diseñado un curso que marque el paso en la formación y en la producción de nuevo pensamiento científico.

Este espíritu es el que garantiza la profundidad. Es decir, la extensión se mide por el esfuerzo que debe corresponderle a un estudiante para asimilar las enseñanzas ofrecidas; pero le corresponde al plan de estudios garantizar la profundidad de estos conocimientos.

En consecuencia, esta búsqueda de profundidad significa proporcionarle al estudiante los conocimientos (o por lo menos, exponerlos a estos conocimientos para que su intelecto los capte) en cuatro áreas, en un nivel de educación superior básica.

1. Area científico-humanística: no es un área remedial. Debe

incluir la comprensión de una "visión del mundo" y el rol de la creatividad humana en el progreso social. Esta área puede confundirse con estudios complementarios de la educación secundaria, pero podría enfatizarse en un espíritu crítico y no instrumental -como es el resultado de los programas propedéuticos.

2. Área de Competencia Profesional: esta área debe ser definida por el conjunto de asignaturas y otras actividades pedagógicas que le ofrezcan el "meollo" del conocimiento de la profesión que el estudiante pretenda ejercer en el futuro. Esta área debe fortalecer ese núcleo de artes y técnicas propias y no diluirse en introducciones a muchas otras artes y técnicas, como es el ejemplo de la mayoría de planes de estudios "ambiciosos".

3. Área de Interdisciplinariedad: esta área se ha visto confundida con la anterior, creyéndose que se da competencia profesional a través de cursos introductorios a disciplinas diversas. La concepción es otra. La interdisciplinariedad debe reflejar la pericia en las artes y técnicas de otra profesión diferente a la nominal, propia de la carrera. En este sentido, la existencia de los "minors" o concentraciones, tienen este propósito.

4. Áreas de Tópicos de Investigación: este área debe concentrarse en la exposición de los estudiantes a los resultados de investigaciones y a la realización de las mismas sobre aspectos especializados de sus profesiones. En este sentido, los seminarios que se presentan en los semestres terminales de la mayoría de las carreras, deben ser verdaderas arenas de discusión y diálogo científico.

Con estas cuatro áreas definidas, proponemos como un plan de estudios equilibrado aquel que:

1. Dedique un 20% a cursos científico-humanísticos, como fundamento a una visión global y totalizante del futuro ejercicio profesional.

2. La competencia profesional debería ocupar el 40% de la carga académica, enfatizándose un núcleo de cursos sólidos de formación teórica.

3. El 30% debe conformar unas destrezas en otra disciplina científica diferente a la nominal, y

4. El 10% restante deben ser cursos para la investigación y el diálogo científico.

En términos prácticos, esta reformulación evitará dos deformaciones de los planes de estudios: por un lado, la superespecialización, donde los estudiantes sólo son expuestos a cursos definidos estrechamente en el marco de la profesión particular; y en el otro extremo, las

carreras que son diseñadas con cursos heterogéneos e inconexos entre sí.

CONCLUSION: EL RIESGO DE LA INNOVACION

Estas páginas han tenido un propósito: presentar el alcance del crédito académico en el diseño de los planes de estudios. Ser consecuentes con estas conclusiones es asumir riesgos. Estos riesgos van más allá del fracaso de atraer estudiantes a unas carreras "diferentes". Alcanza nuestro objetivo de aportar a la ciencia y formar espíritus críticos en nuestros estudiantes.

Pero el riesgo de la no-innovación es que garantizamos la perpetuidad de la mediocridad intelectual; pues al no renovarse el espíritu humano ni sus ideas, no enaltecemos el ideal de escudriñar las potencias creativas de los hombres y mujeres de esta nación dominicana.

REFERENCIAS

- Atcon, Rudolph. *A UNICA/OAS Management Survey of twenty-three Caribbean Universities*. UNICA: 1978. Mimeo.
- Harcleroad, Fred y Dickey, Frank. *Educational auditing and voluntary institutional accrediting*. Washington, D.C.: 1975.
- Latapí, Pablo. *Universidad y Cambio Social: 7 tesis reconstruccionistas*. Santo Domingo: 1979.
- Meinert, Charles. *Time shortened degrees*. Washington, D.C.: 1974.
- Richardson, Felipe. *Informe Richardson: opiniones críticas sobre la UASD*. Santo Domingo: 1977.
- Trivett, David. *Academic credit for prior off-campus learning*. Washington, D.C.: 1975.
- _____. *Competency Programs in Higher Education*. Washington, D. C.: 1975.
- Tunnermann, Carlos. *De la Universidad: Diez Ensayos*. México: 1980.