

ENSEÑAR Y APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO

15

LA UNIVERSIDAD

La Universidad y la sociedad del conocimiento

EL PROFESOR UNIVERSITARIO

El perfil de excelencia en la práctica docente universitaria

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

El papel del estudiante

El estudiante como paciente

El estudiante como cliente

El estudiante como persona

Competencias del estudiante universitario

Aprender a aprender y estrategias de aprendizaje

Pensamiento crítico

Una vez hemos expuesto tanto las fuentes teóricas y conceptuales de nuestro proyecto docente como las fuentes documentales, creemos necesario un segundo aspecto que resulta fundamental en un proyecto de docencia: la reflexión sobre la propia labor docente dentro de la Universidad. Se trata de abandonar momentáneamente los contenidos para centrarnos en la caracterización del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Un proyecto docente, además de mostrar la madurez científica, los conocimientos sobre la materia y la experiencia docente de su autor, supone un compromiso con cierto modelo de docencia en la Universidad, un compromiso que existe siempre, se explicita o no. En nuestro caso, creemos que esta explicitación es necesaria, ya que pone de manifiesto una serie de valores, de actitudes, de objetivos que, más allá de la concreción de la práctica docente de determinada asignatura, creemos que han de guiar toda actividad docente dentro de un centro de enseñanza superior como la Universidad. Es precisamente este modelo de docencia en la Universidad que inspirará el diseño concreto de la materia 'Adolescencia, desarrollo adulto y envejecimiento' (ver capítulo 17) y su especificación en el diseño de la asignatura 'Adolescencia, madurez y senectud' que se imparte en el primer ciclo de la licenciatura de Psicología de la Universitat de Barcelona (ver capítulo 18).

Dividiremos esta exposición, necesariamente breve por otra parte, de lo que entendemos por modelo de docencia en la Universidad en apartados, dedicados cada uno de ellos a los tres agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad

- La propia **Universidad** como institución, las funciones que la sociedad le tiene encomendadas, los desafíos ante los que se encuentra en el presente y cómo la docencia que se plantea desde esta institución ha de responder a estos desafíos.
- El **profesor universitario**, como agente principal que imparte docencia en la Universidad. Repasaremos su función dentro de la Universidad actual y el perfil de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para el desarrollo de su profesión.
- El **estudiante**, los nuevas exigencias y cambios que ha experimentado su papel dentro de la Universidad y algunos de los conocimientos, habilidades y actitudes que, independientemente del ámbito de estudio, tendría que adquirir en la Universidad.

La Universidad

En el artículo 1 del Título Preliminar de la Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto. B.O.E. de 1 de septiembre) se especifican las siguientes funciones de la Universidad, misiones entendidas al servicio de la sociedad:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- La extensión de la cultura universitaria.

Así, la primera demanda a la que ha de responder la Universidad es por una parte el depósito de los conocimientos acumulados y, por otra, su transmisión y la construcción de nuevos conocimientos. La Universidad de esta manera no ha de concebirse como una gran biblioteca, como algo estático, acabado. Más bien al contrario, es misión inexcusable de la universidad no sólo ser depósito de saberes, sino también reflexionar críticamente sobre esos saberes, transmitirlos al resto de la sociedad y, a través de la investigación y la innovación, producir nuevos saberes que contribuyan al desarrollo cultural. En coherencia con este dinamismo que es inherente a esta misión creadora, la propia estructura y organización, tanto desde el punto de vista de gestión como académico, ha de adaptarse y adecuarse a un entorno cambiante, y que cambia en parte gracias a la actividad de la propia Universidad.

La segunda gran función es la función formadora de profesionales. Esta es sin duda la exigencia social más acuciante para la Universidad, y quizá también aquella que despierta las mayores críticas sobre el modo en el que se desempeña actualmente. Así, cae sobre los hombros de la Universidad (a veces de manera exagerada, cuando también otras instituciones tienen esta misión) la labor de preparar profesionales capacitados para desarrollar un trabajo, con conocimientos y técnicas adecuados, que les hagan competitivos en un mercado laboral donde los puestos suelen ser escasos.

En tercer lugar, es misión de la Universidad ser una institución que promueva el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad. Los mecanismos para lograr este desarrollo social y económico, si realmente quieren ser eficientes, tienen que pasar por un vínculo entre la actividad universitaria y la actividad empresarial, por un vínculo entre la universidad y los diferentes agentes sociales (sindicatos, movimientos cívicos y asociaciones, instituciones públicas, etc.) En suma, se trata de romper la torre de marfil en la que en ocasiones encontramos a las Universidades y a las personas que en ellas trabajan, para abrir la institución a la sociedad de manera que su actividad tenga en cuenta necesidades sociales y sea, por ello, relevante.

Por último, la cuarta función atribuida a la Universidad es el desarrollo de la cultura universitaria. Por cultura universitaria se entiende la capacidad de reflexión y crítica, el compromiso con unos valores que han de fundamentar la actividad de todos los agentes que forman parte de la Universidad y han de irradiarse al resto de la sociedad. El ejercicio de la democracia, de la participación, del debate y contraste de ideas, el compromiso con la justicia, con el respecto a la diferencia, ha de ser inherente a esta actividad universitaria y es parte inexcusable de eso que se ha dado en llamar 'cultura universitaria' (Michavila y Calvo, 1998). De esta manera, el papel de la Universidad va más

allá de la preparación para una profesión para adentrarse dentro del terreno del enriquecimiento cultural y humano de la sociedad que la acoge.

Estas cuatro grandes misiones no agotan, sin embargo, las funciones de la Universidad, y más en un mundo cambiante como en el que vivimos. Por ejemplo, últimamente se ha venido enfatizando que uno de los retos a los que se enfrenta la Universidad hoy en día es el cumplimiento de sus funciones (especialmente de las de difusión del conocimiento y la cultura, y las de formación) desde una perspectiva que abarque toda la vida.

Nadie puede esperar hoy adquirir en su juventud un bagaje de conocimientos y habilidades tal que le sea suficiente para el resto de la vida, para vivir 'sin aprender' (si eso fuera posible). En un mundo en rápido cambio como el que nos ha tocado vivir, esto es utópico, y la educación se convierte en una tarea que abarca toda la vida. La Universidad no sólo ha de dar respuesta a estas necesidades formativas durante toda la vida, sino que ha de fomentar este gusto por aprender y por continuar formándose en el futuro, una formación que no únicamente ha de responder a los imperativos de reciclaje profesional que hemos comentado, sino también a la necesidad de la persona por entender los cambios que suceden a su alrededor y por convertirse, hasta el punto en el que sea posible, en un ciudadano activo, capaz de controlar su destino y de tener herramientas de participación para influir en las direcciones de los cambios. Desde este punto de vista, como menciona Delors (1996, p. 88), la educación a lo largo de toda la vida es una exigencia democrática.

Esta preocupación por la formación continua, por el acoger a todas las personas que así lo deseen, con independencia de su edad, dentro de la Universidad, se ha puesto de manifiesto en el articulado de la nueva Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica, 20 de diciembre. B.O.E. de 26 de diciembre) que, en comparación con la antigua LRU, en su artículo primero del preámbulo reformula (o sustituye, depende como se mire) el punto cuatro de las funciones de la Universidad para contemplar:

- La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Todas estas misiones y retos nos hacen entender la Universidad como un sistema dinámico, en constante cambio, como un sistema que aporta a la sociedad, pero que también está (o ha de estar) abierta a la sociedad, como un sistema que enseña, pero que a la vez también aprende. Desde este punto de vista, Hernández (1986; pp. 8-11) diferencia las funciones de la Universidad en tres grandes grupos:

- **Funciones de input:** son aquellas que implican recepción y conservación de conocimientos
 - La Universidad ha recibido los conocimientos elaborados históricamente y que forman parte del saber tradicional, y se encarga de conservarlos.
 - La Universidad ha de acumular los nuevos conocimientos que se generan, bien sea a partir de la retroalimentación de su propia actividad, bien sea a partir de la recopilación de la actividad generada en otras instituciones.

La Universidad ha de estar abierta a la información y conocimientos provenientes de la propia sociedad.

- **Funciones de producción**, o relacionadas con la generación de conocimientos, con la contribución con nuevos saberes al patrimonio de conocimientos de una sociedad. Así, estos nuevos saberes pueden obtenerse a partir de:
 - La investigación.
 - Las tareas de reflexión y revisión crítica de los saberes acumulados.
 - La producción tecnológica.
- **Funciones de output**, o relacionadas con la difusión de conocimientos, entre las que podemos destacar:
 - La enseñanza y capacitación profesional, lo que no solamente implica aportar conocimientos y habilidades relevantes para desempeñar un trabajo, sino también enriquecer y formar humanamente al estudiante.
 - La difusión de los conocimientos almacenados y producidos a la comunidad científica global o a la sociedad a través de diferentes canales.
 - Las colaboraciones de la Universidad con diferentes agentes sociales (empresas, por ejemplo)

El cumplimiento de todas estas funciones implica un cambio la concepción tradicional de la Universidad como una institución que se dedica únicamente a la transmisión de conocimiento, está pasando a otra fundamentada más en la transacción de conocimientos y la formación integral y continua de sus agentes, aspectos que como hemos visto son también la base de la misión que la sociedad asigna a la Universidad, aunque, desgraciadamente, en demasiadas ocasiones no se han correspondido a la práctica cotidiana tradicional de las universidades.

De acuerdo con Rodríguez Rojo (1999), esta concepción tradicional de la Universidad, la como una institución cuya misión es únicamente instruir y capacitar estudiantes y a este como únicamente el encargado de transmitir información.

Desde este punto de vista, se argumenta que la Universidad recibe a personas adultas, con 18 años o más, y que prácticamente han 'terminado' su desarrollo ha todos los niveles. Los padres, los pares o las instituciones escolares por las que el alumno ha pasado anteriormente han influido en la configuración del alumno, en sus valores, en su sentido crítico, en sus decisiones para bien o para mal, y supuestamente poco puede hacer la Universidad para contribuir a este proceso terminado. A la Universidad llegarían adultos que son capaces de pensar por sí mismos, que han tomado decisiones importantes antes de llegar a la Universidad, donde se supone que han ido a completar ciertos 'vacíos' de información y técnicas capacitadoras desde un punto de vista profesional.

Estos argumentos se fundamentan en una idea, comentada ya con anterioridad, según la que el desarrollo y la formación humana tiene lugar durante ciertas etapas de la vida (infancia y adolescencia, fundamentalmente), para llegar a un punto final en el que la persona no se desarrolla más ni es capaz de formarse (en el sentido humano, no tanto en el sentido enciclopédico del término).

Sin embargo, la educación, y la educación universitaria necesariamente ha de ir mucho más allá. Según el informe de la UNESCO, coordinado por Delors (1996, pp. 75-85), la educación (y la educación universitaria también) se apoya en cuatro grandes pilares:

- **Aprender a conocer:** es quizá el pilar que más se asemeja a la visión tradicional de la Universidad como institución transmisora de conocimientos, y el papel que han desempeñado también tradicionalmente los profesores: conseguir que sus alumnos conozcan determinada materia. Sin embargo, y como hemos comentado, incluso esta función tradicional ha de cambiar. En la Universidad del siglo XXI, la Universidad ya no es una simple transmisora de conocimientos (para lo que se vale de sus profesores), sino ha de fomentar otros conocimientos y habilidades. Ha de fomentar el sentido crítico de sus estudiantes, la integración de conocimientos procedentes de fuentes dispares, seleccionar y valorar la relevancia de conocimientos diversos, plantear retos, crear conflictos en relación al conocimiento e intentar llegar a compromisos que les den respuesta, etc. El objetivo es que el estudiante sepa descifrar y valorar la realidad de manera autónoma
- **Aprender a hacer:** la tarea de la Universidad, como hemos comentado, no radica en almacenar en los cerebros de sus estudiantes información. Entre otras cosas supone también establecer correspondencias e implicaciones de los conocimientos teóricos o abstractos de cierta materia con su dimensión aplicada, ya sea en forma de técnicas concretas, ya sea en forma de una mejor comprensión (y, por ello, de una mejor disponibilidad para poder cambiarlas) de las prácticas sociales y culturales que las soportan o reflejan. Se trata de dotar al estudiante de las habilidades necesarias para que pueda enfrentar con éxito los complejos problemas a los que tendrá que hacer frente en el ejercicio profesional una vez termine sus estudios.

Este aprender a hacer hoy en día implica también la exigencia de cambio. No se trata de adquirir habilidades más o menos rutinarias y tradicionales, sino adquirir también una sensibilidad hacia, por una parte la innovación personal y la creatividad en los modos de hacer, y por otra al cambio constante que es probable que experimenten esas prácticas a lo largo de la vida profesional de la persona.

En esta práctica, sin duda las cuestiones no serán siempre de aplicación de técnicas aprendidas, sino que también están implicados valores y actitudes. Precisamente son estas las que componen el tercer pilar.

- **Aprender a ser:** la formación en la Universidad, más allá de conocimientos y procedimientos, implica también un aspecto de crecimiento personal, de desarrollo humano y compromiso con una serie de valores, de sentido de la justicia en el desarrollo de una profesión (y fuera de él), de sentido crítico y, en definitiva, de un buen juicio cuyo fomento es también misión fundamental de la Universidad. Entre sus tareas, una es potenciar las cuestiones de valor relacionadas los diferentes ámbitos de conocimiento y potenciar que los alumnos las reconozcan y comprendan y puedan juzgar, autónomamente, sobre ellas. En este sentido, la formación en la Universidad ha de ser algo que vaya más allá de un ámbito de conocimiento concreto para poder extenderse hacia la contribución a la formación integral de la persona.

Como comenta Delors (1996, p. 84) *'más que nunca, la educación parece que tiene el papel esencial de conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de criterio, de sentimiento y de imaginación que necesitan para desarrollar sus talentos y controlar tanto como sea posible su destino'*.

- **Aprender a vivir juntos:** La educación universitaria ha de hacer hincapié también en la dimensión social de la persona y de la vida. Ha de fomentar en el estudiante una actitud de comprensión hacia sus compañeros y demás figuras que serán importantes en su vida profesional y personal, ha de fomentar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que los alumnos puedan llegar a acuerdos y comprometerse juntos en empresas comunes, valorando las aportaciones de cada miembro y respetando y aceptando las discrepancias.

En un mundo donde el conflicto es, desgraciadamente, omnipresente, y la competencia, la persecución del triunfo individual a toda costa y la rivalidad personal se han convertido en lugares comunes, enseñar a compartir, a descubrir al otro, a trabajar en pro de objetivos comunes es una empresa ardua, pero no por ello menos irrenunciable.

El trabajo del estudiante en la Universidad ha de hacerle flexible al cambio, pero también capaz de defender, de manera constructiva i democrática, unos principios de convivencia y de justicia que considere fundamentales, sin renuncias.

Por otra parte, esta misión de la educación superior se ha de llevar a cabo en un contexto cultural y social concreto. La UNESCO identifica algunas de las tendencias que se vislumbran en la evolución y futuro de la educación superior y que suponen retos para el cumplimiento de las funciones atribuidas a la Universidad. Entre otras, se mencionan las siguientes para los países desarrollados (UNESCO, 1995):

- La **expansión cuantitativa:** la Universidad ha experimentado en las últimas décadas un crecimiento exponencial tanto en número de personas que acceden a ella como, paralelamente, en el número y variedad de titulaciones, programas y formas de estudio que se proponen desde ella y en la propia tipología y número de Universidades. Sin duda dar respuesta a toda esta demanda sin renunciar a las funciones antes identificadas supone un gran desafío.
- La **restricción en recursos y financiación:** generalmente la expansión de la demanda no ha venido acompañada de una expansión de igual magnitud de los recursos económicos dedicados a la Universidad, si bien es cierto que en los países desarrollados esta inversión ha crecido. En la mayoría de los casos nos encontraremos en un contexto de escasez de recursos que hará que el control de costos y la puesta en marcha de actividades generadoras de ingresos sea cada vez más importante, aunque será necesario conciliar estos esfuerzos con el cumplimiento de las funciones antes identificadas.
- **Internacionalización:** la sociedad del conocimiento, de la que más tarde nos ocuparemos algo más en detalle, supone una globalización del conocimiento y que la comunidad universitaria deje de ser local para tender a convertirse (al menos en algunos de sus estamentos, como los profesores o

hasta cierto punto los estudiantes) en internacional. Cada vez más se demandará no sólo el acceso a la información y conocimiento procedente de otros lugares geográficos, sino la necesidad de disponer de vías de comunicación y formas de movilidad sin que, al mismo tiempo, se agranden las diferencias Norte-Sur o interregionales en la concentración de capital intelectual y humano.

- **Exigencia de calidad:** por encima de todo, a la Universidad se le demanda una excelencia en el cumplimiento de las funciones que la sociedad le asigna. Fruto, como veremos, de un cambio de paradigma en la transmisión del conocimiento, la Universidad ha de dejar de ser una institución cerrada y jerarquizada para abrirse a la sociedad y responder a necesidades sociales concretas, adaptando su estructura, a sus profesionales, su metodología.

Especialmente relevante en nuestra opinión, es que estas tendencias se engloban dentro de un cambio social más amplio: lo que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento. Entremos un poco más en detalle qué es la sociedad del conocimiento y qué retos plantea a la Universidad.

La Universidad y la sociedad del conocimiento

Es indudable que las sociedades de los países industrializados están cambiando, y que están cambiando mucho y muy rápido. Gran parte de este cambio se encuadra dentro de lo que podríamos llamar la construcción de una nueva 'sociedad de la información' o 'sociedad del conocimiento' (términos que, como veremos, presentan implicaciones sensiblemente diferentes, aunque por el momento podamos tomarlos como sinónimos). Estos términos sin duda han hecho fortuna, siendo ampliamente utilizado tanto desde el mundo académico como desde el político o el económico para hacer referencia al nuevo tipo de sociedad que parece estar conformándose y que está potenciado por los avances en el uso de nuevos sistemas electrónicos de información y comunicación. Así, podríamos definir la sociedad de la información como:

'un estado de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administración pública) para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera' (Telefónica, 2000; p. 20)

Según análisis como los de Castells (1998), la sociedad de la información designaría una nueva forma de organización económica y social. Por ejemplo, en la sociedad agraria que caracterizaba el mundo medieval, las personas sólo tenían acceso a bienes producidos por ellos mismos o en su entorno inmediato. La revolución industrial cambió este panorama, haciendo accesibles a una gran variedad de entornos y colectivos bienes producidos de manera masiva. A este periodo seguiría, a partir de la II Guerra Mundial, la sociedad postindustrial, en la que no sólo se hacen accesibles bienes, sino también servicios muy variados, con el consiguiente desarrollo del sector terciario. Actualmente, según este análisis, estaríamos en los inicios de una nueva fase, la sociedad de la información, en la

que la clave es el acceso generalizado a recursos informativos prácticamente ilimitados.

En palabras de Delors (1995), los países con mayor proyección de futuro en esta nueva sociedad no serán aquellos con más valor en términos de materias primas, ni de industria, ni siquiera en comercio o servicios. Serán aquellos capaces de producir y gestionar de manera eficiente el conocimiento.

Respecto al papel de la Universidad en esta nueva sociedad del conocimiento, en nuestra opinión este papel ha de ser al menos triple.

En primer lugar, hemos de contemplar los aspectos económicos y tecnológicos de la sociedad del conocimiento, por otra parte quizá sus aspectos más definatorios. Esto es así porque algunas de las consecuencias más palpables de esta nueva sociedad se encuentran, obviamente, en el terreno de la economía: por una parte la viabilidad y éxito de la empresa cada vez depende más de la gestión eficiente de la información, por otra se está generando todo un nuevo sector de empresas vinculadas a la información, ya sea en su faceta de generación de contenidos (televisión digital, diarios digitales, etc.), de procesamiento de información (empresas informáticas) o de acceso y distribución de la información (empresas de telecomunicaciones). El papel de la infraestructura, de los avances tecnológicos, es sin duda clave en este cambio. Sin los nuevos medios tecnológicos de generación, procesamiento y distribución de información, no podríamos entender este cambio.

En este sentido, la Universidad, como podemos suponer, desempeña un papel fundamental en la innovación, producción, transmisión y difusión de estos conocimientos, y son las Universidades, además de las empresas privadas, las instituciones que han de ser la punta de lanza en esta sociedad del conocimiento y el instrumento con el que una sociedad se vincula a estos cambios. Las universidades son los lugares desde los que se construye esta sociedad del conocimiento y las instituciones que marcan la dirección de los avances.

En segundo lugar, no hemos de olvidar que este contexto los cambios tecnológicos y económicos provocan, además, cambios en los instrumentos, en los hábitos, en las actitudes y en los valores sustentados por los miembros de estas sociedades, tanto desde un punto de vista profesional y laboral como desde un punto de vista, más amplio, de la persona como ciudadano. Algunos de estos cambios son:

- La posibilidad de obtener una cantidad ingente de información, productos y servicios relacionados con el trabajo, la educación, el ocio, la salud, la cultura, etc. desde múltiples punto de acceso, incluido el propio hogar.
- La aparición de nuevas formas de participación, agrupamiento y trabajo.
- La aparición de nuevas formas de comunicación e interacción social mediadas por la tecnología.

En la sociedad del conocimiento, probablemente ser un buen profesional en gran número de puestos de trabajo implicará conocimiento, habilidades y actitudes diferentes a las requeridas hasta el momento. Cornella (2000) habla en este sentido de las nuevas 'habilidades informacionales' que tendrá que tener el profesional, entre las que incluye:

- saber navegar a través de fuentes 'infinitas' de información
- saber discriminar la calidad de la fuente y de la información encontrada (eso que tradicionalmente llamamos 'separar el grano de la paja')
- Saber afrontar y dominar la sobrecarga informacional, es decir, la sobreabundancia de información a la que se puede acceder de manera prácticamente instantánea sobre virtualmente cualquier tema.
- Saber aplicar la información encontrada a los problemas cotidianos y reales del entorno laboral.
- Saber utilizar el tiempo para aprender de manera continua.

En resumen, Cornella (2000) afirma que la habilidad para manejar, para gestionar información será cada vez más valorada. Llevando su argumento hasta el extremo, afirma también que la concepción de lo que es una persona letrada o alfabetizada cambiará en el futuro para incluir no únicamente las habilidades lectoescritoras, sino también estas nuevas habilidades de gestión de la información.

Especialmente importante en las nuevas sociedades del conocimiento será, como hemos comentado ya con anterioridad, la formación continua. Como comenta Levy (1998, p. 123) *'por primera vez en la historia de la humanidad, la mayor parte de las competencias adquiridas por una persona al principio de su trayectoria profesional serán obsoletas al final de su carrera'*. De hecho, la tendencia es a que este efecto de, podríamos llamar, 'obsolescencia temprana' se produzca ya no en los últimos años de nuestra carrera profesional, sino cada vez antes. La única solución para solucionar este nuevo reto es, sin duda, la formación continua, entender que la formación no acaba cuando dejemos la Universidad, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. Esta formación continua en algunos casos tendrá lugar en instituciones contempladas para ello (Universidades u otras), en otros se realizará en el propio lugar de trabajo.

La Universidad (y el propio profesor universitario como elemento en contacto más directo con el estudiante) ha de ser sensible a estas innovaciones y adecuar su estructura y funcionamiento a ellas. Más allá de esto, sin embargo, también debe adecuarse (y, en esto, el profesor universitario tiene gran parte de la responsabilidad) para formar profesionales capaces de ser eficientes una sociedad de estas características, unos profesionales capaces de aprovechar los nuevos recursos que la sociedad del conocimiento pone a su disposición, de ser eficiente en estas nuevas habilidades y, sobre todo, unos profesionales capaces de adaptarse y afrontar los nuevos cambios que sin duda tendrán lugar en las próximas décadas, cambios que se extenderán no únicamente a los conocimientos, también a las prácticas y a las actitudes. Formar profesionales con la suficiente flexibilidad y creatividad como para adaptarse y acoger con actitud positiva los cambios es uno de los grandes retos de la Universidad de nuestros días, un reto que es incompatible con un modelo de Universidad como institución que se dedica únicamente a transmitir conocimiento.

Por último, y para acabar con el repaso a los desafíos que la sociedad del conocimiento impone a la institución universitaria, tampoco debemos cerrar los ojos a las amenazas que se ciernen sobre ciertos colectivos si se impone cierta versión de sociedad del conocimiento. En este sentido no hemos de olvidar, por

ejemplo, que junto con ciertos efectos beneficiosos, la globalización de la economía puede ir de la mano de una globalización de la cultura, de un pensamiento único transmitido por las potentes herramientas tecnológicas de las que disponemos que ahogue la riqueza que supone la diversidad cultural, la extraordinaria variedad en ideas y prácticas que expresa las diversas formas de ser y hacer en las que se puede concretar la potencialidad humana.

La globalización económica, por otra parte, puede apuntar las diferencias económicas ente los países ricos (o con acceso a la producción y gestión eficiente del conocimiento) y pobres. Estas desigualdades se podrían multiplicar incluso dentro de las sociedades occidentales, en función de tener o no tener acceso a las redes de información y comunicación y, en consecuencia, a los beneficios, comodidades o acceso a recursos que ello implica. Esta división en función del acceso a las nuevas tecnologías se conoce como **brecha digital** (*digital divide*), y en los países industrializados separa a unas razas o grupos étnicos de otros, a las mujeres de los hombres o a los mayores de los jóvenes. (Castells, 2001).

La Universidad no puede permanecer impasible tampoco ante estas amenazas. Ha de velar por no contribuir a multiplicar estas diferencias, sino más bien por atenuarlas. La cultura universitaria, según Rodríguez Rojo (1999), es por definición crítica, no se conforma con reproducir o transmitir los conocimientos o valores mayoritarios, sino que está comprometida con la reflexión crítica sobre ellos y la propuesta de alternativas enraizadas en los entornos en los que aparecen o para los que se diseñan, no se conforma con el pragmatismo y se rebela al servilismo a ciertos poderes. Una Universidad que ha de estar comprometida con la valores democráticos y de participación, con el respeto a una diversidad en términos de igualdad de oportunidades, con el conocimiento que fomente el desarrollo personal y continuo del ciudadano. En palabras de Rodríguez Rojo (1999),

'la Universidad y el profesor universitario, si quieren construir una sociedad solidaria, que no se coma a sí misma después de edificada, tendrán que educar a sus alumnos de tal manera que sean capaces de supeditar cualquier aspecto de la sociedad del conocimiento al fin supremo de lo que es una auténtica cultura universitaria: la consecución de la armonía de las personas consigo mismas, con los otros ciudadanos y ciudadanas del mundo y con el medio natural o naturaleza. Se trata de un conocimiento solidario que busque ante todo la justicia' (Martínez Rojo, 1999; pág 124)

El profesor universitario

El profesor universitario es el agente universitario más en contacto con el estudiante y quien, a fin de cuentas, actuará como 'brazo ejecutor' de las funciones de la Universidad que la hemos identificado en el apartado anterior, especialmente por lo que se refiere a sus funciones de docencia. Son en estas funciones docentes (y no tanto en otras que también debe desempeñar el

- Ha de estar formación profesionalmente de manera sistematizada en cada una de las tareas que va a ejercer (investigación, docencia, gestión).
- Ha de estar motivado para la investigación y la docencia de su asignatura.
- Ha de poseer ciertos atributos de personalidad, como la paciencia, el respeto y la tolerancia, la apertura, la adaptación a la novedad, la flexibilidad, el sentido del humor.
- Ha de poseer ciertas habilidades personales relacionadas con la comunicación y la relación interpersonal o el control del estrés.
- Ha de poseer ciertas habilidades docentes específicas, como son la organización y estructuración de la materia a impartir, la capacidad de planificar las actividades docentes a corto y largo plazo, la claridad expositiva, la presentación motivadora de los contenidos, la promoción del interés y aprendizaje autónomo en los estudiantes, la gestión de situaciones y recursos de aprendizaje.
- Ha de poseer una actitud crítica respecto a su propia actuación como docente.
- Ha de ser innovador y abierto al cambio.

Estas características, además de definir al profesor ideal, pueden actuar también:

- Como criterios de valoración de la actividad docente de los profesores
- Como objetivos para la formación del profesorado universitario

El estudiante universitario

Dentro de esta propuesta del papel que tanto la propia universidad como los profesores deberían adoptar para ajustarse a esta sociedad cambiantes, un papel que como venimos viendo se aleja de la noción tradicional de la universidad como transmisora de conocimientos-información, el estudiante y su papel también ha de ser diferente en nuestra opinión. Este cambio en el papel del estudiante es importante que sea tomado en cuenta por el profesor universitario, ya que tanto los objetivos didácticos, como los contenidos a impartir o las metodologías a utilizar han de ser coherentes con él.

Dividiremos esta visión del estudiante en dos grandes epígrafes: por una parte describiremos diferentes roles que el estudiante, desde el más tradicional (y todavía no desterrado de nuestras universidades) hasta los más actuales, que son más coherentes con la visión de la universidad y el profesor expuesta hasta el momento y defendida por nosotros. Acabaremos con una pequeña reflexión sobre algunas de las competencias que la enseñanza universitaria debería fomentar en los estudiantes, más allá de los contenidos, habilidades y actitudes estrictamente ligados al contenido disciplinar concreto. Evidentemente, estas competencias tendrán mucho que ver con el papel del profesor tal y como ha sido descrito en apartados anteriores.

El papel del estudiante

Michavila y Calvo (1998; pp. 201 y siguientes) diferencian entre varios modelos de estudiante que podemos encontrar en la universidad actual.

El estudiante como paciente

Este es el papel tradicional del estudiante dentro de la institución universitaria y, quizá desgraciadamente, el más habitual aún hoy en nuestro país. Desde la concepción del estudiante como paciente, se le identifica como el receptor de la acción educativa y, en cierto sometido, como sometido a la autoridad y poder de los profesores. Es decir, es un estudiante en cierta medida pasivo, que se limita a incorporar las piezas de información que se le suministran en las clases o a través de otros medios y a seguir las normas y reglas impuestas por las autoridades universitarias.

La progresiva democratización de la institución universitaria y la el incremento de poder de los representantes de los estudiantes está socavando por una parte este modelo, mientras que por otro la progresiva conciencia de la universidad como algo más que una institución dispensadora de información también implica considerar a los estudiantes como algo más que meros receptores de esta información.

Para superar este modelo de estudiante-paciente encontramos dos modelos.

El estudiante como cliente

En muchas universidades norteamericanas y europeas se va imponiendo la idea de que el estudiante es más que un mero receptor pasivo de conocimientos, para pasar a darle voz, considerando sus preferencias a la hora de estructurar e impartir los servicios.

Desde este punto de vista, la universidad se considera como una empresa de servicios, en concreto como una empresa que se dedica a impartir formación. Y, como tal empresa, ha de tener necesariamente en cuenta las exigencias de sus clientes, los estudiantes para adaptar los servicios a ellas. Desde este modelo, una universidad que ignore sistemáticamente las inquietudes de sus clientes, como cualquier empresa, tenderá a desaparecer, a tener cada vez menos clientes y ser inviable. De acuerdo con esta visión, el estudiante-cliente ha realizado una inversión (económica, de tiempo, etc.) y exige que esa inversión sea rentable.

Sin duda, este modelo presenta algunas ventajas respecto a la visión del estudiante como paciente. Los estudiantes clientes dejan de ser pasivos para pasar a querer participar activamente en la toma de decisiones, colaborando en la vida académica. Sin embargo, llevar este modelo hasta el extremo puede tener también consecuencias poco deseables o, al menos, discutibles:

- En ocasiones, las exigencias de los estudiantes pueden ser poco razonables o basadas en ciertos desconocimiento. Si, por definición, 'el cliente siempre

tiene la razón', podemos tomar decisiones que no favorezcan la calidad de la enseñanza ni las misiones que tiene asumidas la institución universitaria.

- Podemos caer en una posición extrema, en la que las deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (y, en último término, el fracaso de algunos estudiantes) sean sistemáticamente atribuidas a la institución universitaria (a su organización, a sus profesores, etc.) sin tener en cuenta también la responsabilidad del propio estudiante en ese sistema interactivo que es la Universidad.
- Considerar al estudiante como cliente y a la Universidad como una entidad meramente mercantilista puede conducirnos hacia criterios de rentabilidad inmediata, de satisfacción a corto plazo, de un economicismo que puede disminuir la calidad de la propia enseñanza.

En este sentido, hemos de tener en cuenta que la misión de la Universidad, aunque ha de tener en cuenta a los estudiantes, no ha de confundirse con la consecución únicamente de los objetivos sólo de este colectivo. Esta misión, como creemos que ha quedado claro en anteriores apartados de este capítulo, tiene una trascendencia social que va más allá.

El estudiante como persona

El modelo de estudiante universitario ha de ser una superación de las deficiencias intrínsecas a los modelos de paciente y de cliente que hemos expuesto anteriormente. Se trata de que el estudiante tome un papel, junto con profesores y gestores, activo en la consecución de los fines de la Universidad como institución, más allá de los intereses particulares a corto plazo de cada colectivo.

Se trata de conseguir:

- Dar voz e influencia a los estudiantes como agentes activos en tanto en su propio proceso de formación como en el funcionamiento de la Universidad. Una voz y una influencia que, sin embargo, se ha de coordinar con las voces del resto de actores dentro de la institución para llegar a acuerdos razonables que faciliten el cumplimiento de los fines propios de la Universidad.
- Superar la visión del estudiante como receptor y acumulador de información para pasar a considerarle como un actor que ya sabe muchas cosas (lo que se puede aprovechar para construir, desde esos cimientos, nuevos conocimientos), que es capaz de crear y de razonar críticamente, que es capaz de descubrir y de innovar.

En suma, se trata de conseguir unos estudiantes implicados tanto en la institución como en su proceso de formación, para conseguir que la experiencia universitaria no consiga sólo 'llenar' de información o de técnicas las mentes de los estudiantes o sirva para obtener cierta acreditación que faculte para ejercer una profesión, sino también que logre un enriquecimiento personal, cultural y humano que vaya mucho más allá del éxito académico.

Competencias del estudiante universitario

Conseguir unos estudiantes activos, que encuentren en la Universidad un medio de desarrollo personal que pueda ir más allá del conocimiento y práctica de habilidades vinculadas a determinada área profesional necesita de una visión más amplia de las competencias que la Universidad debe fomentar en sus estudiantes.

Para ello, y como algunos autores sugieren (ver, por ejemplo, Pithers y Soden, 2000, página 238), la Universidad debería proporcionar al estudiante, además de conocimientos sobre el contenido y los métodos de una determinada disciplina, ciertas competencias genéricas que puedan emplearse de manera efectiva en campos diversos y en diferentes contextos laborales (y vitales) en los que la persona en un futuro pueda estar implicada.

Estas competencias genéricas habitualmente se relacionan con la idea de enseñar (y aprender) a 'pensar bien', y comprenden conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la identificación de cuestiones problemáticas, la planificación, la resolución de problemas, la autocrítica, la comunicación y aportación de evidencias y contraevidencias para sostener una postura u opinión, etc.

Sin embargo, en la práctica cotidiana en la Universidad, se reconoce que la adquisición de este tipo de habilidades no son generalmente potenciadas ni han sido contempladas a la hora de diseñar los programas, cuya fuente principal son los contenidos, la información, más que la capacidad de procesarla y comprenderla, la capacidad de transformarla en conocimiento.

Son este tipo de competencias las que garantizarán la formación de unos profesionales capaces de autoformarse, de adaptarse y continuar mejorando a lo largo del tiempo, son las que están en el núcleo de esa meta que es el aprendizaje durante toda la vida.

Destacaremos dos de estas competencias que nos parecen especialmente importantes: la capacidad de aprender a aprender y la capacidad de pensamiento crítico.

Aprender a aprender y estrategias de aprendizaje

Desde una concepción actual del proceso de enseñanza y aprendizaje (y en coherencia con las ideas expuestas en este capítulo hasta el momento), uno de los objetivos fundamentales de la educación es el fomento de un aprendizaje autónomo, entendido por Monereo (2001) como *'la facultad de tomar decisiones que regulan el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje'* (Monereo, 2001; p. 12).

Es decir, la educación debe, sea cual sea el nivel educativo que tomemos (y en la educación universitaria por supuesto) conseguir estudiantes que sean capaces de aprender sin dependencias de un profesor suministrador de conocimientos, y que

sean lo suficientemente flexibles para hacerlo cualesquiera que sean las circunstancias o contexto en los que plantea el aprendizaje. Esta idea de 'aprender a aprender' ha sido apresada en la literatura a partir del concepto de estrategia de aprendizaje.

Estas estrategias de aprendizaje, definidas como actos intencionales (es decir, controlados internamente, planificados), coordinados (es decir, suponen una combinación precisa de diversos medios) y contextualizados (es decir, adaptados a una situación concreta) que median entre la información y el sistema cognitivo, con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje (Monereo, 1991).

Definidas de esta manera, las estrategias de aprendizaje son de carácter netamente metacognitivo. Recordemos que la metacognición es la capacidad de, por una parte, ser consciente y tener un conocimiento declarativo de cómo funciona nuestra mente, y por otra utilizar ese conocimiento para autorregularnos y controlar este modo de funcionamiento para facilitar la consecución de ciertas metas. En consecuencia, la metacognición está claramente vinculada a la noción de estrategia de aprendizaje al menos por dos razones (Martí, 1999, p. 112):

- Por una parte, la aplicación de estrategias supone la puesta en marcha de mecanismos reguladores que supervisen su funcionamiento. Este aspecto regulatorio está, como hemos visto, dentro de las habilidades metacognitivas.
- Por otra, las estrategias (a diferencia de las técnicas) suponen una planificación y secuenciación intencional, consciente, de las actividades necesarias para alcanzar una meta en un contexto concreto. Esta actividad consciente y reflexiva que implica el uso de estrategias también las vincula a lo metacognitivo.

Abundando en los beneficios del aprendizaje autónomo y de las estrategias de aprendizaje como medio inexcusable para fomentarlo, existen muchas razones que justifican este aprendizaje de estrategias tanto desde el punto de vista del profesor como desde el punto de vista del estudiante. Entre las razones que aluden desde la perspectiva del profesor, Monereo y Clariana (1993; pp. 10-13) mencionan:

- La 'rentabilidad' de su trabajo y esfuerzo, al potenciar la adquisición más profunda, significativa y duradera de los conocimientos.
- El profesor recupera su auténtica dimensión de educador, de actor cuyo papel no es tanto la transmisión de contenidos (a los que, en muchos casos, se puede acceder por otros medios y en otros formatos) como la mejora de las operaciones mentales y reflexivas que llevan al aprendizaje de esos contenidos.
- El profesor es capaz de responsabilizar al estudiante de su propio proceso de aprendizaje, de dotarle de control sobre él.
- Permite que el profesor pueda adecuarse a la diversidad de estudiantes y estilos individuales de aprendizaje.

- Potencia el aprendizaje fuera del aula y la búsqueda de información sobre la materia más allá de los contenidos o claves que se puedan exponer en el aula.
- Fomenta unos estudiantes con sentido crítico, que son capaces de decidir por sí mismos más que únicamente de repetir lo dicho por otros.

Por otra parte, y de manera paralela, este énfasis en el aprender a pensar comporta también beneficios desde el punto de vista del estudiante (Monereo y Clariana, 1993; pp. 14-15):

- El estudiante aprende a no sólo resolver los problemas y situaciones expuestas en el aula, sino a transferir esos aprendizajes a otras situaciones y problemas diferentes y a poder aplicar lo aprendido a otros contextos, incluidos los que formarán parte de su desempeño profesional futuro y, porqué no, también con los que se pueda encontrar en su vida cotidiana más allá de la esfera profesional.
- En coherencia con lo anterior, un estudiante que ha aprendido a pensar y ha adquirido estrategias eficientes en este sentido será más flexible y estará más preparado para los continuos cambios sociales y tecnológicos que acontecen en nuestro entorno, cambios que sin duda afectarán a las tareas profesionales que tendrá que llevar a cabo en el futuro. A partir de estos conocimientos y habilidades 'estratégicas', el estudiante estará mejor preparado para seleccionar y utilizar adecuadamente la enorme cantidad de información que tenemos a nuestro alcance y para abordar la 'caducidad' cada vez más rápida de ciertos contenidos.
- Aprender a pensar facilita el autoaprendizaje. El estudiante está en condiciones de saber cómo aprende mejor y, en consecuencia, qué debe hacer para aprender. Además, será más capaz de reflexionar y relacionar lo aprendido, siendo capaz de reelaborar por sí mismo y aprovechar lo ya sabido en la adquisición de nuevos conocimientos.
- Por último, el estudiante que aprende a pensar se conoce más a sí mismo y tiene una visión más realista de sus potencialidades. Es más probable de esta manera que tenga unas expectativas de éxito más realistas y sepa tolerar el error y el fracaso de manera adecuada, extrayendo consecuencias para posteriores aprendizajes.

Sin ánimo de ser exhaustivos (existen gran número de publicaciones al respecto), podemos citar a Nisbet y Shucksmith (1986, p. 50 de la trad. cast.), quienes señalan las seis tipos genéricos de estrategias de aprendizaje relacionadas con la solución de problemas, situando de manera secuencial estos tipos en las fases de resolución del problema. Son las siguientes:

- Formulación de cuestiones. Establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros a una tarea, identificar el público y repercusiones de nuestra tarea, relacionar la tarea con otras.
- Planificación. Determinar tácticas y temporalizarlas. Analizar la tarea y reducirla a sus componentes integrantes. Decidir los recursos a utilizar y valorar las habilidades físicas o mentales que serán necesarias.

- Control. Supervisar la resolución del problema, intentando adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimiento a las cuestiones o propósitos iniciales.
- Comprobación. Verificación preliminar de la realización de tarea y de los resultados obtenidos.
- Revisión. Reajustar o modificar los objetivos en función de los resultados preliminares obtenidos.
- Autoevaluación. Valoración final tanto de los resultados como de la ejecución de la tarea.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un constructo de larga tradición de estudio desde un punto de vista educativo, y generalmente se ha propuesto como una de las principales metas educativas, especialmente en los niveles superiores.

Sin embargo, el significado de este concepto es hasta cierto punto ambiguo, existiendo múltiples definiciones no siempre coincidentes. En un sentido amplio, Ennis (1985, p. 45) lo define como *'un tipo de pensamiento reflexivo y racional que está centrado en la decisión sobre lo que creer o lo que hacer'*.

El pensamiento crítico incluiría aspectos tanto de habilidades puramente racionales como de actitudes y disposiciones ante los problemas.

Entre las primeras de ellas, Pithers y Soden (2000, p. 239) incluyen la capacidad de identificar un problema y sus implicaciones, la capacidad de analizar y descomponer el problema, la habilidad para comprender y ser capaz de hacer uso de inferencias, de la lógica deductiva e inductiva y, en fin, la capacidad para juzgar la validez y fiabilidad de las fuentes de información y de las asunciones que rodean el problema. Por otra parte, dentro de las disposiciones, estos autores hablan de una disposición general hacia la duda y el espíritu crítico, que incluiría rasgos como ser flexible y abierto a la novedad, la precaución y autocrítica, etc.

Por su parte, Wade (1995; pp. 24 y siguientes) identifica ocho actividades que formarían parte del pensamiento crítico:

- Hacer preguntas y tener deseos de saber
- Definir los problemas con claridad
- Examinar las evidencias
- Analizar las suposiciones y los sesgos
- Evitar un razonamiento emocional o impulsivo
- Evitar la simplificación excesiva
- Considerar interpretaciones alternativas
- Tolerar la incertidumbre.

En ocasiones se han incluido también dentro del constructo pensamiento crítico las habilidades de argumentación, que, según Kuhn (1991), son clave para

A pesar de esta importancia de las habilidades de pensamiento crítico, algunas actitudes y prejuicios de los profesores no parecen, sin embargo, jugar a favor de la promoción de este tipo de pensamiento. Sternberg (1987) cita una serie de falacias mantenidas por los profesores que dificultan que el aula universitaria sea un contexto favorecedor del pensamiento crítico:

- Creer que no tienen nada que aprender de los estudiantes. Por lo que respecta al pensamiento crítico, las aportaciones de los estudiantes pueden abrir nuevas perspectivas en el propio profesor a la hora de considerar ciertos problemas o temas. Ser receptivo a nuevas ideas es una de las competencias del pensamiento crítico: el profesor debe intentar desarrollarla también.
- Creer que el pensamiento crítico es competencia sólo el profesor, y que una vez él, por medio de estas habilidades, es capaz de entender un problema, ha de explicarlo a los estudiantes 'ahorrándoles' los problemas, las dificultades, las inconsistencias que el propio profesor puede haber experimentado con esa cuestión.
- Creer que existe un 'programa' para enseñar pensamiento crítico. Evidentemente, se puede fomentar por muchos medios y no sólo por uno, y a veces ciertos medios funcionan mejor en unos contextos que en otros.
- Creer en la importancia crucial de obtener una respuesta 'verdadera', cuando para el pensamiento crítico lo importante no es tanto la respuesta obtenida como el proceso que se sigue para obtenerla, lo que hay detrás de esa respuesta.
- Creer que la discusión es un medio para conseguir un fin, cuando desencadenar la propia discusión puede ser un fin en si mismo, puede ser la clave para favorecer el pensamiento crítico.
- Creer que existe una forma 'correcta' de pensar que puede ser medida y alcanzada como un estado final, cuando nuestro pensamiento es siempre algo susceptible de ser mejorado, sin 'estados finales' que deban ser alcanzados y mantenidos.
- Creer que si queremos que nuestros estudiantes piensen críticamente hemos de enseñarles explícitamente, como un punto más del programa, a pensar críticamente. En la mayoría de ocasiones, es el propio estudiante el que aprende a hacerlo y a posteriormente refinar su pensamiento crítico, siendo el profesor sólo un facilitador de este proceso, más que directamente 'traspasarlo' al estudiante como un contenido más.

Para desarrollar y mejorar las capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes dentro de un contexto universitario se han desarrollado estrategias y programas de diferente naturaleza. Vamos a destacar tres de estas estrategias. Todas ellas, como veremos, suponen un recurso muy interesante para la práctica diaria del profesor universitario en el aula.

Estudio de casos

Una primera estrategia para potenciar el pensamiento crítico en las aulas universitarias (y, especialmente, en disciplinas con alto contenido humanístico y social, como es la Psicología Evolutiva) es el estudio y discusión de casos.

Así, la estrategia consiste en presentar un caso en el que se describe una situación problemática, relativamente compleja y ambigua, que no presenta una solución evidente.

Se trata de que los estudiantes, a partir de la presentación del caso, lo analicen examinando la información que se proporciona y aquella que sería necesario conocer, y finalmente especulen sobre las posibles soluciones, las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas y puedan decidirse racionalmente por una (McDade, 1995; p. 9)

En el estudio de casos, los estudiantes han de identificarse con los diferentes protagonistas de la historia, extraer sus objetivos y los obstáculos que encuentran para alcanzarlos y analizar el papel del contexto, de los recursos y las barreras que proporciona y las influencias externas e internas que pueden modificar la dinámica de la historia.

Esta identificación permite explorar la historia desde diversos puntos de vista (al menos desde el punto de vista de cada personaje), comparar los diferentes puntos de vista, determinar las fuentes y naturaleza del conflicto y anticipar las posibles consecuencias de cada curso de acción que se pueda decidir.

Por ello, el estudio de casos es un excelente medio de conectar la teoría con la aplicación de la teoría, tanto de un modo deductivo (predecir consecuencias a partir de conceptos teóricos) como inductivo (encontrar indicadores que confirman o ponen en duda ciertas teorías) y para fomentar las capacidades de pensamiento crítico. Estas características se potencian si al estudio de casos le sigue, en lugar de un ensayo escrito, una discusión grupal en la que se puedan compartir puntos de vista, ser consciente de aspectos que quizá han pasado por algo, darse cuenta de la relatividad de los juicios y, a pesar de esa relatividad, defender unas posturas por encima de otras.

Este tipo de estrategia supone, como es obvio, una redefinición del papel del profesor, que pasa de ser el dispensador de información o el solucionador de problemas a ser el animador y moderador de las discusiones, el recopilador de la información generada, el suscitador de nuevas cuestiones no tenidas en cuenta y el que consensua, finalmente, una serie de conclusiones y determinaciones tomadas por el grupo (McDade, 1995).

El modelo de interrogación crítica

De acuerdo con King (1995), una forma de estimular el pensamiento crítico es insistir en el carácter inquisitivo e interrogador de la mente. En concreto, comenta que 'el nivel de pensamiento que se da en una clase está influenciado por el nivel de las preguntas que se formulan' (King, 1995; p. 13). La formulación de preguntas incita a los estudiantes a ir más allá de lo dado por supuesto o de lo explícito y facilita el pensar en posibilidades que no se encuentran en los textos o en los contenidos impartidos en clase.

A partir de esta idea, el propio King ha desarrollado programas de aplicación práctica de metodologías que pretenden formar a los estudiantes en la formulación de preguntas y aplicar estas habilidades para mejorar el pensamiento crítico.

Estos programas se basan en la realización de preguntas clave que el estudiante aprende a plantearse a sí mismo cuando analiza un problema o intenta comprender cualquier tipo de material relevante. Se trata de aprender a utilizar estas preguntas y, con el tiempo, a automatizarlas para que su formulación pase a ser nuestra forma espontánea de pensar sobre problemas y situaciones.

El tipo de preguntas clave que King (1995; p. 13) plantea son como las que exponemos a continuación (obviamente, proporcionamos su forma genérica, que tendrá que adaptarse a cada disciplina o situación en la que se desee utilizar esta estrategia):

Preguntas genéricas	Habilidades de pensamiento que se inducen con ellas
Cuáles son los puntos fuertes y débiles de X	Análisis e inferencia
Cuál es la diferencia entre X y Z	Comparación y contraste
Explica por qué (o cómo) X	Análisis
Qué sucedería si Z	Predicción y formulación de hipótesis
Cuál es la naturaleza de X	Análisis
Por qué está sucediendo Y	Análisis e inferencia
Qué podría ser un nuevo ejemplo de Z	Aplicación
Cómo Z podría ser usado para Y	Aplicación
Cuáles son las implicaciones de X	Análisis e inferencia
Qué es análogo a Z	Identificar y crear analogías
Qué sabemos realmente sobre Y	Activación del conocimiento previo
Cómo afecta Z a X	Análisis de las relaciones causa-efecto
Como se relaciona Y con lo que ya sabemos sobre X	Activación del conocimiento previo
Qué significa X	Análisis
Por qué es importante Z	Análisis de significación
En qué sentido son similares Z y X	Comparación y contraste
Cómo podríamos aplicar X a la vida	Aplicación al mundo real

Preguntas genéricas	Habilidades de pensamiento que se inducen con ellas
cotidiana	
Qué podemos decir en contra de X	Refutar argumentos
Qué es lo mejor de Z y por qué	Evaluación y recopilación de evidencias
Cuál es la solución al problema de X	Síntesis de ideas
Compara X y Z en relación a	Comparación y contraste
Qué crees que causa Z y por qué	Análisis de relaciones causa-efecto
Estas de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación Z? Qué evidencias encuentras para apoyar tu respuesta?	Evaluación y recopilación de evidencias
Qué otra forma podemos imaginar para considerar X	Adopción de nuevas perspectivas

Tabla 15.1. Preguntas que estimulan el pensamiento crítico (King, 1995; p. 13)

Las preguntas más útiles para los estudiantes serán aquellas que se dirigen a sus áreas de incomprensión o de ausencia de conocimientos, para las que no exista una respuesta inmediata ya conocida o aquellas que ponen en duda ciertas creencias que pueden resultar erróneas.

King (1995; p. 15) nos ofrece también una concreción de su estrategia de las preguntas, concreción en forma de programa con tres grandes fases:

En la primera fase, y tras escuchar la exposición del tema (ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro medio audiovisual), cada estudiante emplea las preguntas genéricas (ver la tabla anterior) para trabajar de modo independiente, y concreta esas preguntas genéricas en dos o tres referidas al material a analizar.

Tras esto, y a partir del trabajo en parejas o pequeños grupos, los participantes intercambian sus preguntas e intentan dar una respuesta. En este momento, es importante que las preguntas se planteen una a una, y que no se pase a la siguiente hasta no haber discutido a fondo y aportado una respuesta consensuada a la que se está considerando. Es importante también anotar nuevas dudas y cuestiones que pueden aparecer en el momento de intentar responder a una pregunta.

Por último, cada grupo de estudiantes comparte sus preguntas y respuestas con toda la clase, y el profesor y el resto de estudiantes se encargan de aclarar posibles incomprensiones o carencias, en una discusión general.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una tercera estrategia (o procedimiento didáctico) que fomenta el pensamiento crítico. En este caso, sin embargo, no podemos hablar de una única técnica, sino de un enfoque metodológico que incluye múltiples técnicas. Pese a ello, y en general, toda esta diversidad de técnicas de aprendizaje cooperativo comparten unas características comunes (Mills, 1996; Monereo y cols, 2001; p. 22), como son:

- Se promueve la autorreflexión en grupo. Los componentes del grupo deben reflexionar conjuntamente sobre su proceso de trabajo y tomar decisiones estratégicas para lograr los objetivos propuestos. El estudiante trabaja con otros en tareas o actividades de aprendizaje que se supone que se realizan mejor a través del trabajo en grupo.
- Los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños, de entre dos a cinco componentes. Se trata de favorecer al máximo las relaciones interpersonales de ayuda, asistencia, soporte y refuerzo entre los miembros del grupo.
- Los estudiantes han de utilizar comportamientos cooperativos y prosociales para llevar a buen término las tareas o actividades de aprendizaje establecidas. Se estimula para ello el uso de sistemas de comunicación apropiados, la resolución de conflictos, la aceptación de los demás, etc.
- El trabajo de los estudiantes es interdependiente. Las actividades se estructuran de manera que unos necesitan de los otros para cumplir las metas propuestas. Así, la clave del aprendizaje cooperativo reside en la coordinación del grupo y en el apoyo mutuo entre sus componentes.
- Cada uno de los miembros del grupo es responsable de forma individual (y puede dar cuenta) del trabajo realizado por todo el grupo. Esta responsabilidad individual se favorece, por ejemplo, eligiendo de forma aleatoria un portavoz o mediante la valoración recíproca de las aportaciones de cada miembro.

Se supone que este trabajo en grupo, especialmente cuando se discuten cuestiones, fomenta la diversidad de puntos de vista y la reflexión sobre ella. Desde un punto de vista piagetiano, podríamos argumentar que es un contexto en el que se facilita la aparición de 'conflictos sociocognitivos', de enfoques contradictorios, de cuestiones que individualmente uno difícilmente hubiese contemplado. Este tipo de conflicto es un potenciador de las características que antes hemos atribuido al pensamiento crítico (Cooper, 1995; p. 7).

A partir de las discusiones en grupo, cada miembro debe elaborar su punto de vista e incorporar en él los puntos de vista de los demás. Esta importancia de la interacción, además de promover el pensamiento crítico, fomenta también habilidades sociales y habilidades de trabajo en equipo que sin duda serán fundamentales para el desempeño práctico futuro en el mundo profesional.

Esta es también una estrategia que fomenta la responsabilidad: el estudiante ya no tiene que dar cuenta únicamente al profesor de forma individual, sino ha de convencer y aportar conocimientos valiosos a un grupo.

Además de todas estas ventajas, este énfasis en la cooperación contempla claramente una de las cuatro finalidades fundamentales que, como hemos

comentado en apartados anteriores, presenta la educación para la UNESCO: aprender a vivir juntos.