



VOL.18, Nº 1 (septiembre-diciembre 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

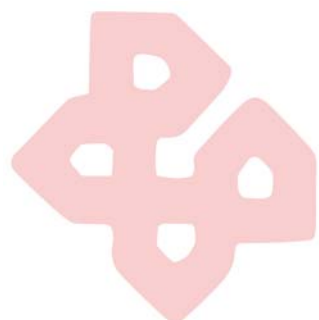
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 01/04/2014

Fecha de aceptación 14/09/2014

LA VISIÓN DE LOS PROFESORES EMÉRITOS SOBRE LA UNIVERSIDAD: UN PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA LA CALIDAD

Emeritus professors' vision of the university: a transition process towards quality



José María Rodríguez López*, **Cristina Mayor Ruiz****,
Elena Hernández de la Torre** y **Mariana Altopiedi****

**Universidad de Huelva*

***Universidad de Sevilla*

E-mail: jmlopez@uhu.es, crismayr@us.es, eht@us.es,
maltopiedi@us.es,

Resumen:

El estudio del que proviene la información presentada en este artículo se desarrolló en el marco de la convocatoria 2009-2012 de proyectos I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación y en él han participado varias Universidades españolas. Su objetivo principal era el de recuperar el conocimiento experto del profesorado emérito español para ponerlo a disposición de los docentes universitarios, atendiendo a la demanda de múltiples estudios (Aasen y Stensaker, 2007; Calabrese y otros, 2008) que subrayan la relevancia que contar con el apoyo de alguien más experimentado tiene en la formación del profesorado universitario en las múltiples facetas que su labor supone. En este artículo, se exponen resultados relativos a la visión de estos profesores acerca de los múltiples cambios sufridos por la Universidad española a lo largo del período comprendido por sus trayectorias profesionales y sobre el impacto de los mismos en la labor académica.

La información seleccionada se refiere a una muestra constituida por profesores de varias Universidades andaluzas -las de Sevilla, Córdoba y Huelva. Los datos que aquí presentamos provienen de entrevistas en profundidad y semiestructuradas, realizadas en su lugar de trabajo a cada profesor que fueron analizadas mediante un sistema de categorías prefijado y empleando el soporte informático MaxQDA. De este análisis se derivan conclusiones en torno de las transformaciones más o menos profundas sufridas por la universidad, a lo largo del período que abarca la trayectoria profesional de estos eméritos y que atañen a diferentes ámbitos: la relación entre recursos y enseñanza de calidad, la evolución y consideración de la docencia, la visión de los alumnos, el rol de los profesores universitarios y el desarrollo de nuevas competencias profesionales, así como las respuestas articuladas por la organización y por el profesorado ante ellas.

Palabras clave: Profesorado emérito, enseñanza universitaria, profesorado universitario, educación superior, conocimiento experto

Abstract:

The information presented in this paper is derived from a research study developed in the frame of the I+D Projects 2009-2012, called by the Spanish Ministry of Science and Innovation in which different Spanish universities have collaborated. Its main aim was to recover knowledge and expertise of emeritus professors to make it available to the rest of the University teachers as a resource for the improvement of their practice according to demands exposed by many studies (Aasen y Stensaker, 2007; Calabrese y otros, 2008) on university teachers training. This paper presents some results related to these professors' view on the changes experienced by Spanish University during their professional lives and their impact on the academic labour. Data presented here correspond to a sample constituted by emeritus professors from three Andalusian Universities -University of Seville, University of Cordoba and University of Huelva- and has been collected by semi-structured in depth interviews. The analysis of data was made using MaxQDA software and applying some predesigned categories. Conclusions derived from that analysis are referred to some profound transformations suffered by the University through the period in which their careers have been developed. Among them, we underline those related to the relationship between resources and quality education, development and consideration of teaching, the students' vision, the academics' role and the development of new skills. Organizational and teachers' responses to those changes are also considered here.

Key words: Emeritus professor, university education, higher education, expert knowledge

1. Algunas aportaciones a la comprensión de la universidad en la actualidad

A primera vista, puede parecer innecesario mencionar que los profundos cambios sociales, políticos y económicos experimentados por las sociedades modernas en la era de la globalización han tenido marcados y no siempre beneficiosos efectos sobre el campo académico. Entre ellos, se hacen más evidentes la masificación en el acceso a la institución universitaria y el incremento de las expectativas y demandas dirigidas hacia ella. Como señalan Jiménez-Contreras et al (2003), la crisis económica de los inicios de la década de los '90 produjo la desaceleración de la inversión en Educación y Ciencia, aunque paradójicamente, esta retracción en la financiación de la universidad no repercutió en un proporcional descenso de la producción científica lo que puede considerarse un indicador de cambio en la cultura académica, que es reconocido por los participantes en nuestro estudio.

Uno de los aspectos en que incide esta investigación -que indaga sobre el conocimiento de los profesores eméritos sobre la Universidad, el profesorado y los estudiantes- son, precisamente, los múltiples cambios que se vienen produciendo en la institución universitaria. De acuerdo con Palomares Ruiz (2004), algunas características de la Universidad del siglo XXI son: el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento.

En los últimos años se aprecia en la mayor parte del mundo una clara opción por políticas de financiamiento de la universidad que responden a la lógica de la competitividad y son legitimadas tanto por argumentos cercanos a lo que se ha dado en llamar el "nuevo gerencialismo" (Deem & Brehony, 2005) como por lo que podríamos denominar "el discurso de la crisis". Este cambio en las políticas sobre educación superior, que implica su acercamiento

al campo económico resulta consonante con la generalización en el ámbito universitario europeo –puesto de manifiesto en análisis como el de Deer (2003) sobre las universidades británica y francesa– de estrategias tendentes a generar un ambiente competitivo, legitimado por argumentos basados en los principios de democratización y de un supuesto fortalecimiento de la autonomía de estas instituciones. De manera coincidente, O'Connor (2014: 128), subraya las presiones que internacionalmente sufren las universidades de parte del neoliberalismo que las conducen a cambios como el de ir de una estructura colegial a una de gestión centralizada del poder.

Estas medidas, frecuentemente conducentes a la conformación de “universidades-empresa” (Etzkowitz, 2003), implican efectos de mercantilización de la actividad académica (Naidoo, 2003; Willmott, 2003) y tienden a traducirse en la adopción de criterios de valoración estandarizados y habitualmente ligados a la más o menos inmediata aplicabilidad de los resultados de investigación. Consecuentemente, no resultan igualmente válidos y atendibles en todas las áreas de conocimiento, suponiendo una desventaja relativa para la actividad en algunos campos (Ylijoki, 2003), en especial, el de las ciencias sociales y las humanidades (Lewis, 2000).

Una de las más evidentes vías de promoción de la competitividad en el seno de la comunidad académica universitaria es la creación de *rankings* que establecen jerarquías entre las organizaciones, en función de criterios de calidad fundados, generalmente, en el volumen de su producción investigadora y de sus publicaciones. Pese a los diversos cuestionamientos (Van Dyke, 2005; Tight, 2000) relativos a su validez y a los señalamientos en torno de sus efectos negativos “no deseados” (Elton, 2000), esta práctica va generalizándose como mecanismo para justificar la desigual distribución de fondos entre las organizaciones universitarias. Si bien esto no es tan evidente en el sistema universitario español, la tendencia que representa sí es perceptible para los eméritos consultados.

Otra de las cuestiones abordadas en esta investigación es el conocimiento y la práctica docente de los profesores en la Universidad. Según se desprende de sus resultados y en coincidencia con la bibliografía al uso, enseñar en nuestras instituciones no resulta tan cómodo actualmente como hace algunas décadas (Murillo, 2006). Antaño, los alumnos que accedían a la Universidad habían sido directa o indirectamente seleccionados en etapas educativas previas o, incluso, por la propia autoselección de quienes optaban –por voluntad o por necesidad– por insertarse rápidamente en el mercado laboral. Resultaba, por tanto, relativamente fácil encontrar grupos homogeneizados.

La realidad actual es bien diferente, por lo que las respuestas pasadas no se ajustan a las situaciones presentes. A diario se presentan nuevos desafíos derivados de factores múltiples, tanto de orden metodológico –tales como la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet– como de carácter más profundo. Destacan entre ellos las exigencias de adaptación a nuevos contextos profesionales que requieren de los sistemas educativos –en especial, al universitario– dar respuesta a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio se ha acelerado (Esteve, 2006).

El conocimiento docente requerido hoy de los profesores se vincula con la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de “aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo” para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas (Bozu y Canto, 2009: 88). En este sentido, algunos autores caracterizan el perfil del docente

universitario actual como “transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos” por lo que su rol se vislumbra “enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa” (Bozu y Canto, 2009: 90). Se trata, en definitiva, de una concepción de aprendizaje permanente del profesor, lo que nos plantea una revalorización de la función docente del profesorado universitario, un punto de mira renovada y sin estancamientos. Todo ello debe ir, como señalan Aramendi y otros (2014), en consonancia con planteamientos pedagógicos que fomenten la reflexión sobre las situaciones profesionales y sociales, que activen inteligencias colectivas y redes de cooperación con el propósito de dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía.

Un último aspecto en que se interesaba nuestro estudio atañe al estudiante universitario. Es de destacar que hay una carencia notable de investigaciones llevadas a cabo sobre el mismo y los rasgos que muestra al ejercer “oficio de estudiar” en la universidad. Se trata de un perfil de estudiante orientado a adquirir nuevas y mejores estrategias de aprendizaje, profesionalizando su estudio para asegurar el éxito académico. Como señala Ovalles (2010: 1), “*los nuevos requerimientos de protagonismo, autoridad, diálogo, capacidad de participar, motivación y autoestima*” definen el perfil del estudiante del siglo XXI. Este autor destaca ocho características del perfil aludido:

- Protagonismo del aprendizaje: los estudiantes se convierten en sujetos activos y el aprendizaje se vuelve un proceso personal, interroga y cuestiona, está activo
- Autonomía en el proceso de aprendizaje: se requiere capacidad de evaluarse a sí mismo durante el proceso de aprendizaje
- Capacidad para dialogar y trabajar en equipo: escuchar, manifestar respeto y tolerancia, y una gran capacidad crítica, fortaleciendo la aceptación y valoración de criterios y opiniones
- Capacidad de participación: reacciones hacia las opiniones de los demás de forma respetuosa, postura crítica
- Motivación y fuerte autoestima: favorece el establecimiento de metas mayores
- Curiosidad y el interés por la investigación: genera nuevo conocimiento a partir del adquirido, proceso continuo de búsqueda de conocimiento.
- Interés en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: facilita la comunicación y acceso a información más amplia y actualizada
- Dominio de las estrategias de aprendizaje: habilidades de aprendizaje esenciales para construir nuevos conocimientos y constituirse en estudiantes eficaces

Pese a lo evidente, todo ello no siempre es reconocido y, mucho menos, tomado en consideración por nuestras instituciones de educación superior. Con frecuencia encontramos sistemas formativos que ofrecen formación excesivamente academicista y escasamente fundada en el conocimiento psicopedagógico, reproduciendo prácticas pedagógicas caducas. Recuperar el conocimiento derivado de la experiencia de profesores que –como los eméritos consultados en el estudio cuyos resultados exponemos– han atravesado distintas etapas de cambios sociales, organizativos y disciplinares puede contribuir a enriquecer el bagaje de recursos del conjunto del profesorado y de toda la comunidad universitaria para afrontar los retos planteados por las transformaciones que se viven en la actualidad.

2. Metodología y proceso de investigación

Este proyecto de investigación proponía tres objetivos básicos: recuperar el conocimiento experto del profesorado emérito español; sistematizar sus aportaciones individuales y colectivas a través de un sistema de representación para hacerlo visible y útil; utilizar procedimientos de gestión del conocimiento y transferencia de tecnología para convertir los resultados de la investigación en material disponible tanto para gestores como para docentes universitarios, para formadores del profesorado y, en general para todos aquellos interesados en la institución universitaria y su mejora. Estos fines generales se han concretado en varios objetivos específicos, tanto de orden sustantivo como metodológico:

- a) Recuperar aspectos relevantes del conocimiento y experiencia académica de una muestra del profesorado emérito de varias Universidades de Andalucía.
- b) Indagar en las características individuales y grupales del profesorado emérito andaluz.
- c) Contrastar la validez del empleo de mapas conceptuales para la representación clara y útil de los componentes conceptuales y operativos de las concepciones del profesorado emérito acerca de distintos aspectos de la vida universitaria.

En este artículo exponemos resultados relativos a estos objetivos, a los que se añadía un supuesto o hipótesis específico de nuestro subgrupo de investigación, el de que hallaríamos diferencias en las concepciones, percepciones e ideas de los participantes en el estudio en función del área de conocimiento a la que se dedicaran y al género. Los datos considerados aquí conciernen a representantes del profesorado emérito de las Universidades de Córdoba, Huelva y Sevilla, y fueron obtenidos mediante diversas técnicas de “*knowledge capturing*”. Esta metodología se ha desarrollado para rentabilizar la experiencia y conocimientos de personas de relieve tanto en el campo militar, como en el de la industria, la investigación, el comercio y el espionaje. Sólo en los últimos años se ha utilizado en el ámbito de la docencia universitaria. Las investigaciones actuales sobre explicitación y captura del conocimiento la ha acabado acuñando el término genérico de teorías o creencias asumidas (*espoused beliefs*), como espacio conceptual amplio que incluiría tanto la visión que el profesor/a tiene del conocimiento propio de su asignatura (dimensión epistemológica de la creencia), como sus ideas en relación a cómo enseñarla (dimensión didáctica de la creencia) y su disposición personal para comprometerse en ello (dimensión actitudinal de la creencia) (Fernández March y otros, 2012)

Para el desarrollo de esta metodología hemos utilizado dos técnicas complementarias:

- Entrevistas:
 - *Entrevista inicial* semiestructurada sobre la base de un guión orientado a recuperar el conocimiento y la experiencia de cada docente y diseñado ad hoc por el equipo de investigación. Una vez definidos los ítems que lo componían, referidos a distintos campos de la biografía profesional y de la organización universitaria en la que ésta se había desarrollado, fue validado por expertos. Sobre la base de las indicaciones recibidas, se realizaron modificaciones que se incorporaron en el diseño definitivo del instrumento, que contemplaba seis bloques de cuestiones. El primero se refería a los datos biográficos que nos permitieran situar al sujeto en función de la experiencia – dentro y fuera de la Universidad-, del género, y de la vinculación que mantenía con la institución por la que era emérito; el segundo grupo de cuestiones aludía a los inicios de la carrera académica del entrevistado, en tanto el tercero y el cuarto se centraban en el desarrollo de esta trayectoria tanto en el ámbito docente como en el

investigador, así como en los cambios acaecidos en la institución y en quienes la componen a lo largo del tiempo. Los bloques quinto y sexto solicitaban opiniones acerca de la Universidad, su papel social y el modo en que lo desempeña y en que debería hacerlo. *Entrevista de “triangulación”* para validar los análisis realizados a partir del intercambio entre entrevistado e investigador, sobre la base de la discusión de una síntesis de los resultados organizada a través de la técnica de mapas conceptuales. Esta se emplea para sistematizar y establecer interacciones entre las diversas aportaciones de los sujetos estudiados y poder navegar entre sus diversos niveles de contenidos y evidencias ofreciendo una representación de las creencias e ideas de los participantes en la investigación (Stark, 2002).

- Análisis de evidencias aportadas por los protagonistas (materiales, artículos, recursos didácticos, fotografías, etc.).

La recogida de datos se realizó durante el primer cuatrimestre del curso 2011-2012, mediante un procedimiento de cinco pasos:

- 1) Establecimiento de los criterios para identificar una muestra representativa del profesorado emérito, atendiendo a criterios diversos (contextos institucionales, áreas de conocimiento y experiencias profesionales).
- 2) Entrevista inicial semiestructurada con quienes configuraron la muestra.
- 3) Recopilación y análisis de evidencias para completar la narración biográfica. Estas evidencias han sido muy variadas, dado que la elección de las mismas dependía de cada participante. Básicamente, las podemos agrupar en: materiales didácticos personales, que han utilizado para justificar afirmaciones sobre su docencia; libros y/o revistas, referidos a su producción científica e investigadora; y finalmente, fotografías de sus compañeros docentes.
- 4) Identificación de patrones básicos de pensamiento y actuación de cada profesor/a emérito relacionando los aspectos conceptuales con los biográficos y con las prácticas narradas.
- 5) Informatización de esos ejes básicos para representar mediante un mapa conceptual la información obtenida.

3. Informantes

Para la selección de la muestra se establecieron una serie de criterios básicos que pretendían asegurar su representatividad de la población de los eméritos andaluces, así como cierta variedad interna de la muestra que habilitase la comparación entre las respuestas de los sujetos que la conformaban:

- Diversidad de las áreas de conocimiento.
- Variedad en función de la ubicación geográfica e institucional.
- Diversificación en función del género, para establecer, si las hubiera, divergencias en los patrones de consecución de la carrera académica por parte de hombres y mujeres.
- Predominio de los méritos en docencia o investigación, con objeto de reconocer, si los hubiere, distintos perfiles académicos del profesorado emérito a lo largo de su carrera profesional.

Los resultados se han obtenido a través de 15 entrevistas individuales y una entrevista grupal, en la que participaron 5 profesores eméritos. Para los objetivos que pretende este estudio no hemos creído conveniente profundizar en características individuales del profesorado objeto de estudio, únicamente era nuestra intención identificar el género, la universidad y el área de conocimiento, ya que todos tenían el valor común de ser eméritos. En cuanto a la trayectoria académico-biográfica de los sujetos que han participado, tenemos que señalar que cerca del 80% de ellos (13 de 16) son catedráticos, ocupando diferentes categorías profesionales con nomenclaturas muy diferentes según el periodo; con la excepción de un participante, que había agotado su tiempo como tal, la mayoría de ellos se encontraba aún disfrutando de su condición de emérito –cuya duración varía en cada universidad– pero, además, debemos destacar que gran número de ellos han aludido tanto a sus estancias en el extranjero como a la recepción de académicos relevantes en el seno de sus Departamentos (vinculación internacional).

Para localizar a este tipo de profesorado hemos recurrido a la Asociación de Profesores Eméritos de la Comunidad Autónoma Andaluza, quedando establecida la población en 57 eméritos. A partir de ella, la constitución de la muestra ha tenido varias fases: en primer lugar, nos hemos puesto en comunicación a través del correo electrónico con todos los profesores eméritos cuyos datos estaban disponibles, y facilitados por dicha Asociación; en un segundo lugar, configuramos la muestra según la disponibilidad de estos sujetos para concretar las entrevistas, quedando conformada por 16 personas.

La distribución de la muestra es la siguiente: a) en función de las áreas de conocimiento: HUMANIDADES, 5 profesores; SOCIALES, 4; SANITARIA, 4 y CIENCIAS EXPERIMENTALES, 3 participantes; b) en función del género: De todos ellos, 11 son hombres y 5 mujeres; c) Universidad de procedencia: 5 participantes pertenecen a la Universidad de Huelva, 3 a la de Córdoba y 8 a la Universidad de Sevilla.

Tabla 1

Distribución de la muestra por áreas de conocimiento, género y Universidad de pertenencia

Áreas	Nombre Archivo	Género	Universidad
Humanidades	1 HUM-H-SEV	3 Hombres	4 U. Sevilla
	2 HUM-H-SEV		
	3 HUM-M-HU	2 Mujeres	1 U. Huelva
	4 HUM-H-SEV		
	5 HUM-M-SEV		
Sociales	1 SOC-M-SEV	2 Mujeres	2 U. Sevilla
	2 SOC-H-HU		
	3 SOC-H-HU	2 Hombres	2 U. Huelva
	4 SOC-M-SEV		
Ciencias	1 CIE-H-HU	2 Hombre	2 U. Huelva
	2 CIE-M-HU	1 Mujer	1 U. Sevilla
	3 CIE-H-SEV		
Sanitarias	1 SAN-M-CO	4 Hombres	3 U. Cordoba
	2 SAN-M-CO		
	3 SAN-M-CO		1 U. Sevilla
	4 SAN-M-SEV		

4. Análisis de los datos

El análisis de datos se realizó atendiendo a los diferentes aspectos estudiados:

- Biografía del entrevistado, identificando principales momentos en su vida profesional y académica, condiciones que la marcaron, transformaciones con el paso del tiempo y sentimientos, incidiendo especialmente en la orientación de su enseñanza, variaciones que fue introduciendo en ella (metodología, recursos didácticos, etc.) y aspectos satisfactorios de su trabajo docente.
- Sentido de la universidad como institución (su función, sus prioridades, su organización, sus fortalezas y debilidades), cambios que ha experimentado a lo largo de su carrera profesional e impresión sobre su futuro.
- Concepción sobre la enseñanza universitaria, sus prioridades, orientación y condiciones y papel de los docentes en ella.
- Participación en la investigación y mecanismos para conciliar con la docencia.
- Opinión sobre el estudiantado y relaciones

A partir de ellos se elaboró un sistema de categorías para el análisis, organizado en dos bloques:

Tabla 2

Sistema de categorías utilizado para el análisis de las entrevistas

A. BIOGRAFIA	B. DOCENCIA
A.1. ASPECTOS GENERALES	B.1. CONOCIMIENTO DOCENCIA
	B.1.1. MATERIAS IMPARTIDAS
	B.1.2. BUENA DOCENCIA
A.2. ASPECTOS PERSONALES, FORMACIÓN	B.2. INVESTIGACIÓN
A.3. SOBRE EMÉRITOS	B.3. ESTUDIANTES
	B.4. LO PROFESIONAL, COLEGAS
	B.5. LA UNIVERSIDAD, PASADO, PRESENTE, FUTURO
	B.6. CAMPO DISCIPLINAR, SOCIEDAD

Empleando este sistema se realizó, desde una perspectiva paradigmática, un análisis categorial de contenido que dio lugar a una posterior comparación en función del área de conocimiento del entrevistado. Presentamos aquí algunos de los resultados en torno a la universidad en la actualidad y su futuro, sus estudiantes y el conocimiento docente del profesorado emérito.

5. Análisis de los datos, y discusión de los resultados

5.1. Las funciones de la universidad de hoy: cambios y permanencias

Los profesores eméritos participantes en nuestro estudio identificaron múltiples transformaciones más o menos profundas sufridas por la Universidad, a lo largo del período que abarca su trayectoria profesional. Entre ellas, dos aparecen con especiales frecuencia e intensidad en sus relatos: la evidente ampliación del acceso a la educación universitaria que

hace contrastar el actual perfil de esta institución con el que se presenta en los recuerdos de nuestros entrevistados y la modificación en la propia figura y, en la función del profesorado universitario. Estas cuestiones –que no son independientes entre sí, pues la ampliación del acceso a la educación superior supuso transformaciones en las organizaciones de este nivel en toda la sociedad occidental, al menos (Goodwill, 2012)– son reiteradamente señaladas por la literatura al uso (Brennan y Teicheler, 2008). En palabras de un entrevistado:

“Cuando yo empecé a estudiar, pues bueno la universidad era un lugar que parecía para muchos que eran de mi edad de difícil acceso. Era un poco selectiva, por supuesto.” (4SOCMSEV, 17- 20)

Si bien los participantes en el estudio admiten que la apertura es inevitable en razón de los cambios sociales, reconocen que no sólo tiene aspectos positivos y rechazan algunos de sus efectos, como la intensificación en las tareas del profesorado y, en obvia relación con ello, el riesgo de que la masificación vaya en detrimento de la calidad de la tarea institucional: “... *nosotros lo que decimos que debe ser una universidad de masas, pero no una universidad masificada*” (3SANHCO; 44 – 44).

En este sentido, autores como Callinicos (2006: 8) en el caso británico, señalan que la reestructuración neoliberal de los sistemas universitarios ha pasado de una política de abierta a la reducción del gasto a una más sutil y expansión “por lo barato” que, en nuestro medio, se refleja en la actual tendencia a reducir la proporción de profesorado con vinculación estable a la universidad sustituyéndolo por profesorado contratado. En cualquier caso, el resultado es el temido por nuestros eméritos: la proletarianización del profesorado como consecuencia del aumento en la carga de trabajo sin un incremento del reconocimiento económico ni social, y el deterioro del servicio ofertado.

A la larga, según algunos autores (Deem, 2006; Callinicos, 2006), esto puede conducir a una segmentación del sistema universitario, merced a la especialización de las distintas organizaciones en tareas de investigación y de docencia. Las primeras –más reputadas y, por tanto, con mayor probabilidad de acceder a distintas fuentes de financiamiento– serían aquellas en condiciones de competir no sólo por los recursos materiales sino también humanos, convirtiéndose en centros deseados tanto para profesores como para estudiantes que pudieran, por sus condiciones económicas y culturales de partida, aspirar a este circuito educativo de excelencia. Por el contrario, quienes no contaran con estas ventajas iniciales se verían irremisiblemente relegados a un circuito de menor prestigio y, por tanto, con menores oportunidades de desarrollo académico y profesional. Pese a que esta última tendencia, no parece hacerse aún visible en la Universidad española a ojos de nuestros entrevistados, sí se reconoce en algunos de sus testimonios el temor a una fragmentación en el ejercicio de la profesión académica que puede ir en perjuicio de los lazos de colegialidad y de colaboración entre quienes la ejercen, con el consiguiente deterioro de la calidad de una labor en la que la amplitud de miras se considera enriquecedora:

“... la gente por tener más recursos han minimizado grupos. Ha fragmentado grupos. Yo creo que eso es un tema que debería potenciarse, los grupos multidisciplinares y grupos de investigación grandes” (3SANHCO; 140 – 140).

La segunda tendencia aludida antes es aquella que se traduce en el progresivo desplazamiento desde una función eminentemente docente hacia el claro predominio de la función investigadora. Así se aprecia en el testimonio siguiente:

“Yo hice investigación pero yo te tengo que confesar que hice más docencia y que si hubiera tenido un poco menos tiempo de docencia a lo mejor hubiera investigado más, hice investigación porque claro... tesis, pues yo he dirigido veintisiete o treinta...” (1SOCMSEV; 68-68).

Esta característica en la evolución de las universidades se ve impulsada por los diversos mecanismos de control y evaluación de la calidad implantados en los últimos años, en casi todos los sistemas universitarios del mundo (Callinicos, 2006; Clarke, 2005; Guarino, Ridgeway, Chun & Buddin, 2005; Jobbins, 2005; Lui & Cheng, 2005; Van Dyke, 2005; Harley, 2002; French, Massy & Young, 2001; Elton, 2000). En la vivencia de los entrevistados, se traduce en dos efectos inmediatamente perceptibles: el aumento en el monto de recursos disponibles para la actividad investigadora y, en buena medida, para la universidad en general, y el incremento en la dedicación de los profesionales que forman parte de ella.

En relación con estas cuestiones se mencionan tanto efectos positivos como negativos en la práctica de la labor académica. Con respecto a los primeros, los profesores eméritos reconocen que “antes [la Administración] no daba dinero para trabajar, para investigar, entonces el nivel ha aumentado muchísimo” (3SANHCO; 38- 39). En palabras de otros de los eméritos participantes en el estudio:

“... ahora es más fácil conseguir recursos. Yo cuento con más medios que la primera vez que yo salí a formarme a Noruega... Te daban un pasaporte en la época de Franco, para un solo viaje... Y tenías que enseñar... a la policía noruega el permiso... y el tiempo para estar allí...” (3SANHCO; 40-40).

“... yo creo que ha cambiado mucho, porque... grupos de investigación no existían, es decir, se ha dotado a la universidad de una estructura para que se pueda llevar a cabo esa investigación. Se ha consolidado los grupos de investigación, se ha dotado económicamente...” (3SOCHHU; 37-37).

También entre los cambios criticados por perjudiciales –o, al menos, con riesgo de serlo– para la labor universitaria, se aprecian coincidencias con los indicados por la literatura. En ese sentido, la introducción de mecanismos de mercado se percibe haciendo mella en la lógica académica y científica propia de la universidad, en varios sentidos que conviene desarrollar.

En primer término, se aprecia cierta distorsión en los criterios de asignación de prioridades con relación a la investigación y la política de publicaciones, que se perciben condicionadas por su valor material o simbólico en el mercado académico. En particular, se alude a la tendencia a hacer prevalecer el prestigio indicado de manera convencional sobre la calidad científica propiamente dicha, así como una cierta compulsión a publicar, con relativa independencia del valor de los contenidos a comunicar.

“...‘si no lo han publicado en una revista científica’... no me diga a mí tonterías, eso es una mafia... ¿qué me va a contar a mí?... he sido del comité de las revistas “top 10” y me negué porque obligadamente había que escribir en inglés...no, se trata de que el trabajo tenga un nivel...” (2SANHCO; 50 - 50).

“...en tiempos que yo estudié y donde yo me formé, cuando tú tenías algo que decir, lo decías, primero tú tenías que haber tenido la madurez, haber encontrado un tema de investigación, pero ahora tú tienes que buscar cosas para decir para poderlas escribir porque si no, no eres nadie...” (1SOCMSEV; 38 - 38).

De manera coincidente, algunos eméritos denuncian la carrera tras el logro de visibilidad como causante de la pérdida de capacidad de reflexión y de enriquecimiento, derivada de esta permanente aceleración.

“...voy a un congreso a dar mi ponencia porque estoy tan saturada que me apetece poco oír las de los demás, eso es una barbaridad, un congreso es para que nos oigamos, ...yo creo que hay una obsesión por la cantidad, ...cinco artículos al año, ... a tres congresos... es una locura...” (3HUMMHU; 97 - 97)

Como consecuencia de la comentada visión negativa sobre algunos aspectos de la Universidad actual, cuestiones que afectan a la propia vida académica son puestas en tela de juicio. Destaca, entre ellas, el sistema de acreditación del profesorado en tanto prioriza – como ya señaláramos– la actividad investigadora y su traducción en el logro de publicaciones. Esto se percibe como una desconsideración de la labor docente que va en detrimento de la calidad de esta última:

“...desde luego habría que seleccionar de otra manera al profesorado. Ha ido hacia abajo los criterios de selección, son cada vez más livianos,... la acreditación garantiza en cierta manera un currículum pero no garantiza que se sea un buen profesor” (1SANHCO; 66 - 80).

En una línea argumentativa similar, se señala que el sistema de acreditación vigente no cumple con dos requisitos deseables a los que, supuestamente, se dirigía su implantación: el aumento de la competitividad y la ruptura de la tradicional endogamia considerada como endémica en la universidad española. Obviamente, ambos están interrelacionados en la medida en que la apertura a la competencia para el acceso a las plazas disponibles permitiría, en opinión de los consultados, la incorporación de profesionales provenientes de otros ámbitos geográficos y con perfiles diversos. Así lo plantea uno de los entrevistados: “...el tema de la endogamia de la universidad, se sigue de manera igual, no lo hemos resuelto... porque hay endogamia de grupo...” (3SANHCO; 161 - 161).

Entre los aspectos valorados por los criterios de baremación vigentes para las acreditaciones, se halla la función de gestión, en relación con la cual algunos de los participantes explicitan su abierto rechazo. No sólo consideran que esta labor es ajena al ámbito académico, sino que entienden que da lugar a ciertas prerrogativas que no son admisibles:

“...es mucho más gratificado el ocupar un cargo que... en investigación y docencia... La docencia... tienes que dedicar muchas horas a preparar las clases y no te las reconocen... y la investigación... sin embargo, sale un cargo de... cobras más y, además, tienes un poder” (3SANHCO; 113 - 119).

Desde el punto de vista de los eméritos consultados, docencia e investigación son funciones que deberían recibir similar atención por el profesorado, así como equitativo reconocimiento por parte de la administración.

“Es fundamental... no puede haber docencia sin investigación, no quiere decir que el que aprenda investigar y sepa investigar es mejor docente, no, yo conozco a muy buenos investigadores que no sirven como docentes ¿no?... no se puede ser docente en la universidad sin investigar...” (1CIEHHU; 62 - 62).

Probablemente a causa de este relativo desplazamiento del interés de la función formadora hacia la investigadora y, en paralelo a la citada visión de deterioro en la calidad de la docencia, se señala el predominio de un enfoque tecnológico en relación con ella así como la pérdida de la concepción humanística de la universidad. Consecuentemente, se percibe el

deterioro del papel de la institución universitaria como motor del desarrollo cultural en la sociedad general. Es este uno de los escasos aspectos en los que se observan diferencias atribuibles al área de conocimiento. Mientras que los eméritos más próximos al campo técnico y científico reconocen la existencia de importantes lazos entre la universidad y otras instituciones sociales –empresas, básicamente– quienes pertenecen a otras áreas insisten en la necesidad de una mayor articulación con las necesidades sociales, especialmente en la promoción de cierta “cultura general”.

“...Yo creo que en estos momentos se están haciendo grandes esfuerzos por acercarse a la sociedad, con los parques tecnológicos... que hay que seguir potenciando, con el tema de empresas mixtas universitaria-sociedad...” (3SANHCO; 142 – 142).

En contraste,

“... la universidad viene de... un ayuntamiento de alumnos y profesores medieval, viene derivado del mundo absolutamente literario y filosófico... estudiar desde perspectivas muy humanistas, enfoque que no se debería perder... porque la universidad forma seres humanos...” (1SOCMSEV; 86 – 88);

“... un profesor tendría que estar siempre, constantemente ganándose la cátedra, el profesorado o lo que sea, siempre y no solo con publicación, si no con inquietudes... viajes a sitios, contactos, intereses de distinto tipo...” (1HUMHSEV; 143 – 147).

Tomando en consideración que –pese a las continuidades reconocidas en la última cita– son notorios y claramente identificados por los participantes en el estudio los múltiples cambios en la vida Universitaria como institución, es comprensible que se admitan también algunas modificaciones en el conocimiento y la labor de quienes trabajan en ella. Este aspecto se aborda a continuación.

5.2. El conocimiento docente del profesorado emérito: aportaciones al futuro

En lo que se refiere al conocimiento docente del profesorado, afirma Villa (2008: 178), “existe una coincidencia en la percepción de la necesidad de transformar las universidades en centros de aprendizaje más actualizados y adecuados al mundo globalizado, los avances de las tecnologías y la sociedad del conocimiento”. En este sentido, los profesores eméritos aluden a la buena docencia, destacando la necesidad de actualizar este trabajo y considerar la calidad de la docencia, la formación que se imparte y la idoneidad de la materia ofrecida a los alumnos. Asimismo, el trabajo del docente debe estar basado en la “escucha” a los alumnos para saber lo que piensan y sienten, forjando una relación sincera y constante con ellos e interactuando con el estudiantado continuamente: “...humanizar la relación profesor–estudiante. Sin esta base, el aprendizaje sufre y pierde su sentido” (2HUMHSEV).

Se reconoce como elemento fundamental la organización de clases que fomenten la participación del conjunto del alumnado, partiendo de los intereses de todos. Uno de los rasgos básicos del buen docente es la relación eficaz y empática, lo que facilita proponer estrategias innovadoras de enseñanza, lo que se consigue con una mayor cercanía profesor–alumno y fomentando relaciones entre alumnos. Este cambio requiere una capacitación explícita del profesorado y la asunción de un enfoque cualitativo que conlleve un comportamiento docente más rico y complejo.

Se reconoce que “no es lo mismo explicar bien una lección o tema y hacerlo accesible a los estudiantes que planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimentación de su propio proceso, evaluar las competencias que adquieren o desarrollan, entre otras tareas” (Villa, 2008: 181). Los profesores eméritos señalan que entre las tareas del profesor se encuentra motivar la curiosidad y la búsqueda del porqué de las cosas, abriendo así el camino a la autoformación, formando un profesional interesado por las tareas que desempeña en su educación y en su posterior desarrollo profesional. Otro de los requisitos es proponer una enseñanza adecuada a las características y necesidades del alumnado, lo que implica un proceso de reflexión compartido.

En cuanto a la enseñanza, los profesores eméritos coinciden en que hay que concretar objetivos y competencias que la universidad propone, elegir la estrategia idónea para conseguirlos y seleccionar los conocimientos a partir de la experiencia del profesor. Entre sus prioridades, señalan:

“Procurar que los alumnos se enteren de lo que se dice, de que adquieran conocimiento y de que se interesen...” (5HUMMSEV); “... lo que más me importa es que en esta clase se desarrolle un pensamiento, se enseña a pensar, se enseña a reflexionar y se enseñe a discutir y a comunicar o a comunicar y discutir...” (1CIEHHU).

Una buena docencia es aquella que está preparada y planificada, despierta el interés, combina teoría y práctica, recomienda buenas lecturas, propicia la discusión, responde a criterios de exactitud, rigor, orden, profundidad, actualidad, claridad, cordialidad, es estimuladora y abierta al cambio, conecta con el mundo laboral, forma buenos investigadores y buenos profesionales. Se trata de una docencia en que el profesor actúa como gestor del conocimiento partiendo de un análisis crítico, sin descuidar aspectos formales como el control de asistencia a clase de los alumnos. Los profesores eméritos consultados lo expresan de la siguiente forma:

“La buena docencia es aquella que es capaz de perdurar en el tiempo. Que es capaz de transmitir un conocimiento útil para el alumno, que es capaz de entusiasmarlos por el saber que no termina en el examen, sino que perdura en el recuerdo del alumno” (3SOCHHU).

“La buena docencia es la perseguida en el interés que despierta en el alumno para el seguimiento de esa enseñanza, para ampliarla para que ellos pongan atención al profesor; yo creo que es eso. Pero claro eso tiene un presupuesto y es el de que al alumno le guste lo que esté estudiando” (4HUM-H-SEV).

“Pienso que podríamos hacer referencia a dos grandes características: 1ª) Que el alumnado sea capaz de integrar conocimientos y no aprender compartimentos estancos e independientes, y 2ª) Fomentar el desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis” (2SOCHHU).

Una enseñanza de estas características exige: “Exactitud, rigor, orden, profundidad, actualidad, claridad. Transmisora de la experiencia vivida del profesor. Acercamiento cordial. Estimuladora. Abierta. Mala: Imprecisa. Caprichosa. Divagadora. Manipuladora. Presuntuosa. Protagonizante. Alienante. Cerrada...” (2HUMHSEV).

“El prepararte muy bien, yo creo que eso es lo más importante y lo segundo ...una vez que tu intentas ser honrado, prepararte bien y saber bien lo que quieres enseñar, conectar con el alumnado y comunicarse bien con él, con las dificultades que tengan ...pero hay que hacerlo ...” (1SOCMSEV).

En relación a las tareas del alumnado, los profesores eméritos señalan la de documentarse en los temas tratados en clase, siendo básica la actualización en su disciplina y la utilización práctica de los conocimientos, dando así cuenta de una “buena formación”. Otra de las condiciones principales es estar motivado e interesado por el aprendizaje, imprescindible para la “asimilación de los conocimientos”.

Cuando se refieren al uso de distintas metodologías, se identifican distintas opciones:

- Exponer el temario de forma oral, proyectarlo y dejar un espacio donde se puedan resolver las dudas al final de clase.
- Cuestionar los conocimientos de los alumnos para corregirlos en caso de que no sean correctos y, posteriormente, realizar una exposición apoyada en una presentación de power point sobre el tema tratado.
- Proyectar en gran grupo los temas y trabajar con textos, o realizar prácticas de trabajo de campo.
- Realizar un gran número de exámenes para garantizar un mejor seguimiento del temario puesto que el alumno va avanzando poco a poco en su comprensión del mismo.
- Explicar el temario a partir de experiencias propias.

Se trata, en definitiva, de

“... proporcionar buena bibliografía, tanto teórica como práctica, y de proponer trabajos en equipos, las clases expositivas deben mantenerse, al menos para ayudar al alumno a tener un primer acercamiento del tema, aunque sea de una manera sintetizada, por parte del profesor” (2SOCHHU).

Como aportaciones novedosas, señalan los eméritos la necesidad de trabajar en grupos, cuestionar las ideas previas, adoptar un sistema de fichas, dar lugar a la discusión de material y a la realización de exposiciones y debates. En lo que se refiere al trabajo de los propios profesores, los profesores eméritos destacan también el trabajo en el Departamento, reparto de asignaturas, prácticas en equipos docentes, investigaciones aplicando el método científico, desarrollo del método de preguntas socrático, etc.

Acerca del papel de las TIC en la enseñanza, existen distintas opiniones aunque todas favorables a que se haga uso de ellas en las clases. Muchos entrevistados afirman no utilizarlas aunque sí permiten su uso en las aulas. Asimismo comentan que el uso de las TICs es complicado y exige adiestramiento, aunque, si se manejan adecuadamente y se aplican a resolver problemas, suelen ser útiles y ayudan al aprendizaje de los alumnos. Así lo expresan algunos de ellos:

“... con el tiempo se van a convertir en la piedra de toque del buen docente. Y me explico: las nuevas tecnologías han cambiado totalmente el panorama del conocimiento, eso es evidente” (3SOCHHU)

“... si se usan bien las nuevas tecnologías pueden ser un soporte muy adecuado para corregir algunos inconvenientes de la docencia...” (3SANHCO).

Sin embargo, a veces, los profesores eméritos no contemplan las nuevas tecnologías como ayuda o avance en el desarrollo de las clases:

“Las nuevas tecnologías en vez de ser un recurso, una ayuda, es lo único que funciona y las nuevas tecnologías te hace perder el contacto con los alumnos te hace perder la fluidez del debate y la discusión entonces es otra...” (2CIEMHU);

“Hay que tener presente que sólo se trata de un INSTRUMENTO más; muy valioso, pero no deja de ser un instrumento” (2SOCHHU).

Resulta evidente que las transformaciones en la enseñanza universitaria y en los saberes que exige se relacionan estrechamente con las características de quienes son sus destinatarios. A ellas nos referimos en el siguiente apartado.

5.3. Los estudiantes universitarios, en la visión de los eméritos

Parece inevitable que los testimonios del profesorado emérito adopten una perspectiva comparativa cuando se refieren al estudiantado tanto en aspectos sociales como académicos, tomando como criterio el paso del tiempo. En cuanto a los aspectos sociales, podemos diferenciar entre los datos demográficos, referidos a status familiar, y los datos sobre tipos de estudiantes o características. En cuanto a los datos demográficos, las opiniones de los entrevistados son consonantes con los datos estadísticos que ponen de manifiesto que actualmente el número de mujeres que accede a la universidad es superior al de los varones y que además obtienen mejores calificaciones, en contraposición a lo que ocurría en los inicios de sus trayectorias académicas:

“Yo me acuerdo que mis compañeros todos eran de clase pudiente. Y además, un detalle, y es que las mujeres brillaban por su ausencia, mientras que ahora no ocurre así, como tú sabes. Ahora hay abundancia de mujeres, y además con mejores calificaciones. Entonces, eso quiere decir que ha sido beneficioso para la sociedad” (3SANHCO; 45)

Para algunos de los entrevistados, esto supone algo positivo: “... eso quiere decir que ha sido beneficioso para la sociedad.” (3SANHCO; 45). También se señala la apertura de la universidad hacia todas las clases sociales, tendiendo a convertirse en una Universidad de masas, aunque rechazan la universidad masificada. “... antes los alumnos de la universidad eran de clase media-alta o clase alta”. (3SANHCO; 45)

Los testimonios también aluden al tipo de estudiantes que llega a la Universidad, opinando que los de antes estaban más comprometidos con los problemas sociales y políticos, eran más altruistas e idealistas y tenían más conocimiento del mundo real. La alusión a estas características suele ser recurrente entre el profesorado entrevistado, aunque como observamos en estas citas hay disparidad de opiniones en cuanto a cómo son esas diferencias.

“Antes: Más comprometidos con los problemas sociales y políticos, más altruistas e idealistas. Ahora: Más agobiados. Menos concentrados en el estudio. Más superficiales. Entristecidos” (2HUMHSEV; 62-64)

“Antes estaban mucho más implicados en temas sociales y tenían más conocimiento del mundo real...ahora tienen que trabajar, tienen que estudiar...” (4SOCMSEV; 37-48)

Otra percepción que tienen los profesores eméritos con respecto a los estudiantes es que actualmente se presentan con menos motivaciones y menos maduros, en el sentido que no muestran implicación con la institución a la que pertenecen, siendo esta superficial.

“...antes la gente estudiaba con un nivel de motivación mayor... La adolescencia actual se está prolongando... Llegando a nuestras aulas personas con patrones muy similares a los que se dibujaban en los institutos, una madurez personal menor...” (3SOCHHU; 31-40)

Pero también en positivo hablan de los estudiantes de ahora, en su vertiente más humana y la mejora la comunicación, que repercute en el aprendizaje:

“...en mi opinión podamos acercarnos mucho más a los estudiantes, podemos conversar con ellos en un tono bastante más equilibrado y bastante más, yo diría humano que el que entonces había...” (4SANHSEV; 58-59)

“...y eso probablemente ha mejorado también el proceso de aprendizaje de los estudiantes, porque el estudiante quizás cuando puede acercarse más a la persona que le enseña trata de sacarle más jugo y trata de sacarle más provecho al proceso docente...” (4SANHSEV; 59-60)

Como vemos, en los aspectos académicos también los profesores encuentran diferencias entre los estudiantes de distintas épocas. En este caso, se refieren a los niveles de formación al momento del ingreso a la universidad, la motivación por el aprendizaje y, ya el plano de las relaciones docente- estudiante, a las transformaciones producidas por el empleo de las TICs.

En cuanto al nivel formativo en el momento de ingreso, hay dos versiones. Una mayoritaria es que los alumnos actualmente acceden con un nivel de preparación bastante escaso:

“El nivel de preparación es nulo... en el año 2000 me autoexilié dentro de la universidad. Me negué, a dar clase en 1º, 2º y 3º porque no estaba dispuesto a ser profesor de EGB... no los podía ni provocar..., intelectualmente me refiero...” (2SANHCO; 26-28...72)

“Mientras que antes había una media de alumnos bien formados, que llegaban del bachillerato... y que tenían una base que permitía avanzar fácilmente, tanto en Matemáticas como en Biología, mientras que ahora es un desastre...” (1SANHCO; 54-56)

Contrariamente, algunos profesores señalan que hoy día se encuentran con alumnos mejor preparados que hace unos años y lo relacionan con la existencia de notas de corte muy elevadas para el acceso a ciertas titulaciones. Así lo enuncia un profesor emérito:

“... en veterinaria hemos tenido una ventaja, que la limitación de alumnos ha creado un núcleo de alumnos mejor preparados en el bachillerato, y eso se ha notado en la propia facultad. Porque ahora las notas de corte son las más altas...” (3SANHCO; 87-90).

Otros son más escépticos al respecto:

“Bueno, yo no creo que haya tanta diferencia en realidad de los estudiantes ¿no? Había estudiantes buenos, estudiantes malos, estudiantes regulares, algunos que se podían sacar con interés...” (5HUMMSEV; 113-124)

Para otros profesores, sí ha cambiado la capacidad de manejo de datos pero no el nivel de desarrollo intelectual:

“No... puede que en conocimientos de datos sea de una disciplina o de otra probablemente tengan menos datos, dominen menos datos pero creo que en inteligencia tienen lo mismo... y para mí es lo que cuenta, entonces por eso no noto diferencia” (1CIEHHU; 51-58).

En cuanto a las motivaciones por el aprendizaje, el profesorado emérito afirma que los estudiantes actualmente manifiestan muy poco interés por aprender.

“... ahora te preguntan, usted cómo va a examinar, eh?, como tu llegas a la ventanilla y dices aquí que documentos hacen falta, ¿usted cómo examina? Porque según como vayas a examinar, ellos estudiaran,...que quieran aprender hay poquísimos” (1SOCMSEV; 50-52)

“Los últimos años me he descorazonado muchísimo, por la falta de interés del alumno, del alumno medio. Pero el 90% del alumno va a clase sin ningún interés. Y puestos a salir del paso...” (1SANHCO. 54-56)

Igualmente ha habido un cambio de actitud respecto de la proyección profesional, existe mayor desinterés, por lo que el aprendizaje pueda repercutir en su futura profesión.

“(los de antes) Más estáticos y menos participativos, pero quizás más preocupados por formarse para su futura profesión...(ahora) aunque las clases sean más dinámicas, posee un vocabulario mucho menos rico, una lectura comprensiva más lenta.” (2SOCHHU; 21-24)

En contraposición, algún otro profesor manifiesta que el estudiantado actual está más preocupado por su profesión y se implica más en su formación. Quizás esto derive de la diferente área de conocimiento de estos profesores eméritos (Sociales y Sanitarias) y de la particular exigencia tanto en el acceso como durante el proceso formativo en uno y otro campo.

“...el alumno de entonces ...realmente se preocupaba menos por la formación que por pasar el tiempo y por aprobar por aprobar, ...el de ahora no es que haya perdido el valor por lo lúdico ...pero se le ve, ...más preocupado por su formación” (4SANHSEV; 79-94)

Un elemento a destacar es la transformación de las relaciones en estos contextos formativos debido a la incorporación de las tecnologías, debido a que en muchas ocasiones se hacen más impersonales aunque más constantes, sustituyendo el cara a cara y provocando la falta de asistencia a las clases presenciales.

“yo creo que hay profesores que están usando muy bien las nuevas tecnologías... ello supone un contacto permanente. Pero tampoco se puede utilizar excesivas tecnologías... Antes se iba mucho más a clase” (3SANHCO; 87-90).

En conclusión, podemos señalar que las opiniones sobre los estudiantes son discrepantes. En tanto el profesorado del área de ciencias sociales destaca los elementos negativos, el del área de sanitarias, los positivos. En relación con el aspecto académico, las mayores divergencias se aprecian entre las opiniones de los profesores de sanitarias (pertenecientes a titulaciones de veterinaria o medicina) ya que tanto en el nivel de los estudiantes como en sus motivaciones algunos señalan una evolución positiva (ahora mejor que antes) y otros, negativa (ahora peor que antes). Entre los profesores de ciencias experimentales también hay disparidad de opiniones, aunque únicamente en cuanto al nivel de preparación de los estudiantes.

6. Conclusiones

A modo de síntesis comentamos algunas conclusiones que se perfilan en los diversos ámbitos indagados a través del trabajo con los profesores eméritos.

Con respecto a los aspectos metodológicos del estudio, cabe concluir que las técnicas de “*knowledge capture*” puestas en juego resultaron de utilidad a la hora de rescatar saberes contruidos por el profesorado emérito a lo largo de su carrera académica, muchas veces, de

manera asistemática, y captar sus sentidos a través de la discusión sobre ellos. De manera similar, su representación sistemática y articulada, a través del empleo de mapas conceptuales, ha demostrado ser una estrategia útil a la hora de contrastar nuestras interpretaciones acerca de las creencias y saberes de los participantes, facilitando la triangulación de las mismas con ellos.

En relación con las cuestiones de orden sustantivo, destacamos algunas ideas relevantes, en relación con cada uno de los aspectos tratados a lo largo de la exposición precedente.

En relación con la visión que el profesorado emérito ofrece respecto de la Universidad actual:

- Se reconoce una gran diferencia entre la vida académica –tanto en el ejercicio de la docencia como en la actividad investigadora– de hace unos años y como es ahora. señalándose una mayor satisfacción con la anterior, lo cual contrasta, a primera vista, con el reconocimiento de una –en general– mayor disponibilidad de recursos.
- Entre los factores que contribuyen a la mentada insatisfacción se hallan, en primer término, la masificación de las aulas universitarias y el rechazo del perfil de profesorado que se estimula a través de las políticas educativas universitarias y decisiones institucionales (por ejemplo, sobre selección y promoción del profesorado), dado que, aunque ya a los miembros del colectivo consultado no les afecta, muchas de ellas parecen –a su modo de ver– ir en detrimento de la calidad de la tarea institucional.
- El profesorado emérito entrevistado sugiere reiteradamente que no siempre una amplia disposición de recursos contribuye a una docencia de calidad.

Con respecto al conocimiento y la práctica docente en el ámbito universitario, es de destacar:

- La claridad de las ideas sobre lo que define a una enseñanza de calidad.
- El énfasis en el desafío de la innovación y la mejora como la gran oportunidad para transformar la docencia universitaria tradicional en nuevos espacios de aprendizaje, de gestión y de transformación del conocimiento, identificando las áreas de una buena docencia, las estrategias metodológicas y didácticas para conseguirla y la necesidad de mejora de la organización académica de los centros para un aumento de la calidad docente y un mayor compromiso con el aprendizaje del alumnado.

Respecto a los estudiantes en la Universidad actual, cabe señalar que:

- La evidente ampliación de la población que accede a la Universidad se admite como un valor positivo y elemento de democratización, tanto en función de la incorporación de sectores sociales antes excluidos como de la mayor participación femenina. Sin embargo, supone también un factor que dificulta la tarea de enseñanza, al aumentar la diversidad de la audiencia a que se dirige.
- Se enfatiza el cambio en la tipología de los estudiantes que accede a la universidad en dos sentidos de opuesto valor. Por una parte, se reconoce una mayor formación humana y capacidad social en buena parte del alumnado, a la vez que se echa en falta un mayor nivel académico y de conocimientos por su parte.

Finalmente y en relación con nuestro supuesto de partida, hemos de subrayar que las percepciones de los representantes del profesorado emérito andaluz que conformaron nuestra

muestra no evidencian excesivas discrepancias atribuibles al área disciplinar o al género. En contra de la hipótesis inicial de nuestro equipo de investigación al respecto, existe bastante uniformidad no sólo en las percepciones que ahora tienen de la Universidad sino de los propios caminos recorridos con independencia del área y del género. Quizás las diferencias más significativas se han presentado en la visión de los alumnos, no sólo en cómo eran sino fundamentalmente en cómo son.

En síntesis, para los participantes en el estudio, el rol del docente universitario se ha hecho mucho más complejo debido a las tareas que debe desempeñar orientadas sobre todo al aprendizaje autónomo de los estudiantes más que a la mera enseñanza transmisora, lo que exige nuevas competencias profesionales en los docentes, así como su implicación con la excelencia docente y con el enriquecimiento del aprendizaje del alumnado, en el marco de un contexto social e institucional cada vez más exigente en lo formal, aunque no siempre más rico en el aspecto académico y científico. Entendemos que estas consideraciones merecen ser tenidas en cuenta a la hora de pensar políticas universitarias orientadas al logro de una excelencia real.

Referencias Bibliográficas

- Aasen, P. y Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy? Leadership training in higher education. *International Journal of Educational management*, 21 (5), 371-383.
- Aramendi, P.; Bujan, K.; Gairín, S. y Vega, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Profesorado: revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 413-429. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL13.pdf>
- Bozu, Z. Y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97
- Brennan, J. Y Teicheler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education*, 59, 259-264
- Calabrese, R.; Roberts, B.E.; Mcleod S.; Niles, R.; Chjristopherson, K.; Singh, P. y Berry, M. (2008) Emerging technologies in global communication. Using appreciative inquiry to improve the preparation of school administrators. *International Journal of Educational management*, 22 (7), 696- 709.
- CaLlinicos, A. (2006). Las universidades en un mundo neoliberal. En: *Universities in a neoliberal world*. Londres: Bookmarks Publications.
- Clarke, M. (2005). Quality Assessment Lessons from Australia and NZ. *Higher Education in Europe*, 30 (2) 98-106
- Deem, R. y Brehony, K. (2005). Management as ideology; the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31 (2), 217-135.
- Deem, R. (2006). Conceptions of Contemporary European Universities: to do research or not to do research? *Journal compilation*. Blackwell Publishing Ltd
- Deer, C. (2003). Bourdieu on Higher Education: the meaning of the growing integration of educational systems and self-reflective practice. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2). 68-76

- Elton, L. (2000). The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences. *Higher Education Quarterly*, 54 (3), 274-283
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. *Revista de Educación*, 340, 19-86
- Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32, 109-121.
- Fernández March, A.; Maques March, J.M. y Aballós Galcerá, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (1), 43-65.
- French, N.; Massy, W. y Young, K. (2001). Research Assessment in Hong Kong. *Higher Education*, 42, 35-46.
- Goodwill, R. (2012). Engaging staff communities in a knowledge transfer strategy: a case of study at the University of Melbourne. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (3), 285-294.
- Guarino, C.; Ridgeway, G.; Chun, M. y Buddin, R. (2005). A New Approach to University Ranking. *Higher Education in Europe*, 30 (2), 23-35
- Harley, S. (2002). The Impact of Research Selectivity on Academic Work and Identity. *Studies in Higher Education*, 27 (2), 76-84
- Jiménez-Contreras, E.; De Moya Anegón, F. y Delgado López- Cózar, E. (2003). The evolution of research activity in Spain The impact of the National Commission for the Evaluation of Research Activity (CNEAI). *Research Policy*, 32, 123-142.
- Jobbins, D. (2005). Moving to a Global Stage: a Media View. *Higher Education in Europe*, 30 (2) 43-53
- Lewis, J. (2000). Funding social science research in academia. *Social Policy y Administration*, 34 (4), 365-376.
- Lui, N.C. & Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*, 30 (2), 47-63
- Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En F. Larrosa. y D. Jiménez (Eds.) *Análisis de la profesión docente* (45-62). Alicante, Ediciones CAM. CEE Limencop.
- Naidoo, R. (2003). Repositioning Higher Education as a Global Commodity: opportunities and challenges for future sociology of education work. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 249-259
- O'Connor, P. (2014). *Management and Gender in Higher Education*. New York: Manchester University Press.
- Ovalles, M. (2010). El perfil del estudiante del XXI en el mundo de la complejidad. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/35324/1/articulo12.pdf>
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Stark S. (2002). Use of cognitive mapping to understand environmental characteristics that support social participation of individuals who have mobility impairments. Paper presented to the 130th Annual Meeting of APHA.

- Tight, M. (2000). Do League Tables Contribute to the Development of a Quality Culture? Football and Higher Education Compared. *Higher Education Quarterly*, 54 (1), 22-35
- Van Dyke, N. (2005). Twenty Years of University Report Cards. *Higher Education in Europe*, 30 (2), 46-62
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*. Número Extraordinario, 177-212
- Willmott, H. (2003). Commercialising Higher Education in the UK: the state, industry and peer review. *Studies in Higher Education*, 28 (3), 97-108.
- Ylijoki, O. (2003). Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. *Higher Education*, 45, 307-335