

PROGRAMACION DE ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS

por RAMÓN PÉREZ JUSTE

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Introducción

Un tópico de nuestro tiempo es la crisis; crisis de valores, crisis de ideas, crisis de los sistemas productivos, crisis de Instituciones, como la Familia o la Escuela; no podría ser menos el caso de la Universidad.

Tal vez una de las dimensiones más claras de una crisis pueda ser el fracaso, y entre las manifestaciones de éste en el caso de la Universidad no puede dejar de reseñarse su doble manifestación a) el fracaso del alumnado, que suspende, repite cursos, abandona o alcanza metas más bajas de las que sus aptitudes le permitirían, tal vez, entre otras razones, porque se le ofrecen proyectos que no le satisfacen, que no le motivan, cuya utilidad personal y social no alcanza a ver personalmente y nadie logra hacérsela visible; b) el fracaso institucional, que se traduce en el ofrecimiento de la Universidad a la Sociedad de unos productos que no se corresponden con sus demandas o que no alcanzan los niveles de calidad que exige.

Naturalmente, las dimensiones de la crisis universitaria son muchas, lo que se complica con las complejas interrelaciones que presentan. Pero no sería correcto llegar por este camino al conformismo, pensando que otros deberán resolverla. Una de sus dimensiones, básica por otra parte y que nos afecta de lleno, es la *calidad* de la acción técnica del profesorado que, aunque mediatizada por un sin fin de condicionantes, puede producir una mejora sustancial de los resultados. Nuestra ponencia se centra en uno de los puntos de esa acción técnica: la *programación de actividades universitarias*.

2. *Las actividades universitarias*

Conviene comenzar precisando el concepto de *actividad universitaria* a efectos de esta ponencia. Bien podríamos decir que son actividades universitarias las propias de los colectivos universitarios, tanto discentes cuanto docentes. Ambos grupos realizan una amplia gama de actividades directamente relacionadas con las dos grandes áreas —docencia e investigación— clásicamente consideradas como propias del nivel superior de educación, y con la orientación, que no podemos por menos de recoger en este punto; pero, además, se dan otras muchas, ligadas a ellas de modo más o menos indirecto, de las que no parece fácil poder desligarse y que, posiblemente, hasta sea positivo hacerse cargo de ellas. Me refiero a todo ese conjunto de actividades que pudiéramos agrupar bajo el rótulo de *organizativas* y de *gobierno*, que se toman gran parte de la dedicación del profesorado. Algo similar se puede decir del alumnado con las denominadas actividades culturales —conferencias, asambleas, excursiones, proyecciones...— o las de participación política —asambleas, protestas, manifestaciones...— que suponen una parcela importante de su tiempo.

Muchas de tales actividades son de gran trascendencia al referirse al Gobierno de la Universidad. Las diversas Juntas —de Gobierno, Facultad, Sección, Departamentos, Equipos, Comisiones—, las decisiones sobre convalidaciones, la confección de memorias, la redacción de informes..., vienen a ocupar tiempos cada vez mayores de la dedicación del profesorado. Sin embargo reduciré mi intervención a las netamente docente-discentes, orientadoras y de investigación, eso sí, no sin antes reseñar que sobre aquéllas conviene también una cierta planificación para evitar deficiencias que están en la mente de todos y que, en ocasiones, pueden llegar a producir injusticias en el servicio prestado por la Universidad. Así, la planificación de tiempos evitará trastornos, pero la fijación de determinados criterios impedirá que los resultados no dependan tanto de la calidad intrínseca de los productos o de las razones aducidas cuanto de las personas que, en cada momento, tienen la responsabilidad de calificar o la de autorizar determinadas demandas.

Todavía más, en tales ámbitos de acción se pueden tomar decisiones que permitan el aprovechamiento de unos recursos muy limitados, bien coordinando la compra de material, de libros o de revistas, bien evitando el despilfarro que puede suponer el trabajo simultáneo y sin cooperación en proyectos próximos por objetivos o temática.

3. Programación de actividades docente-discentes. De los fines de la Universidad a la actividad diaria en el aula

Sin entrar en el tema de fines y objetivos de la Universidad, propio de otras ponencias, sí debo señalar que mi aportación al Seminario se hace sobre la consideración, acorde con la L.R.U., de la Universidad como servicio público que se da la Sociedad como medio para lograr objetivos *sociales*, esto es, útiles al cuerpo social, y *personales*, o centrados en la formación de una élite de individuos privilegiados de la Naturaleza o/y de la Sociedad, que alcanzan los niveles de la Educación Superior.

La Universidad actual, que ensanchó su campo de preocupaciones con las aportaciones de Humboldt y su Universidad *científica*, recibió un nuevo impulso a mediados del s. XIX, en 1862, con la incorporación en U.S.A. de la educación *liberal y práctica*, asumiendo la preparación de individuos capacitados para resolver las necesidades del cuerpo social [1]; en nuestros días, a partir de la L.R.U. la Universidad acoge, además de la *ciencia* y la *técnica*, la *cultura* y la *creación artística* [2]. No es extraño pues que se pueda hablar de *multiversidad* o, como prefiere A. de Miguel, de *diversidad* [3].

La Universidad no se dedicará ya tanto al «ensanchamiento de la mente» [4] cuanto a la formación, en gran medida, de profesionales de las diversas ramas, formación a la que tienen *derecho* todos aquellos capacitados para los estudios, con independencia de sus limitaciones económico-sociales [5].

Desde esta perspectiva, el profesor debe ser un profesional, capacitado para su triple misión de *enseñar, orientar e investigar*. Y todas estas tareas debe hacerlas en forma eficaz, lo que redundará en la calidad del producto, tanto en forma directa sobre el alumnado universitario cuanto, de modo indirecto, sobre el cuerpo social al que éstos pertenecen y en el que, andando el tiempo, prestarán sus servicios.

Así las cosas, toda acción del profesor, ya sea en el marco de los grupos de profesores —Facultades, Secciones, Departamentos-Areas de conocimiento, Equipos—, ya de modo aislado en su aula, tiene que estar orientado por los fines y objetivos que la Universidad se da o que la Sociedad le fija, según los niveles de autonomía logrados, convenientemente matizados, eso sí, por el tipo de institución universitaria de que se trate (Facultad, Escuela Técnica, Escuela Universitaria, Instituto o Colegio Universitario).

Sea cual fuere la formulación de los fines y objetivos legalmente fijados, podríamos estructurarlos en torno a [6]:

- a) La formación de personas capacitadas para el ejercicio de una

profesión de nivel superior. Formación, por tanto, con cierto nivel de especialización.

- b) La formación de los futuros dirigentes de la Sociedad.
- c) La formación de personas capaces de hacer avanzar el conocimiento por medio de la investigación.
- d) La elevación y desarrollo del nivel cultural del pueblo.
- e) La formación de los formadores: el profesorado.

Nuestra L.R.U. incardina la dimensión social en el punto c del art. 1, dos, donde se habla del apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, nacional y autonómico. Si bien estos enunciados no hacen referencia a la *formación personal* que no sea *profesional* o *intelectual*, no creo que en modo alguno deba entenderse como una exclusión sino, más bien, como una inclusión en aquéllas. Con todo, conviene que se resalte su necesidad pues, como bien sabemos, un buen profesional no tiene por qué ser, o mejor, no siempre es, un hombre integralmente educado.

A la formación intelectual y personal se une la formación profesional, por lo que parece que el paso de los fines de la Universidad a las actividades en el aula debería tener como marco un conocimiento claro de las demandas sociales sobre cada uno de los campos del saber universitario, para evitar la formación de profesionales que oferten conocimientos, habilidades y destrezas no necesarias a la vez que una demanda de otras no satisfecha por su no inclusión en los planes universitarios. Este hecho, evidentemente, no se cumple con frecuencia, dando lugar a un distanciamiento de la Universidad y del cuerpo social [7].

La articulación de este engarce debería llevarse a cabo a través del PLAN DE ESTUDIOS, que habría de ser el fruto del debate interno del cuerpo universitario en su dimensión meramente científica, y del diálogo con los profesionales en ejercicio en diversos campos para los que los estudios habiliten. La articulación se refiere, claro está, no sólo a los *objetivos*, sino también a los *contenidos*, que deben seleccionarse tomando en consideración entre otros criterios, los de su *relevancia* y *funcionalidad* desde los enfoques psicológico, social, cultural y científico [8]. El problema es que, como afirma R. Beard, no hay análisis serios sobre los *requisitos* de las diversas profesiones a ejercer [9].

Los grandes *temas* y los *objetivos terminales* deben ser *secuenciados*, en el marco del gran grupo de profesores, en los *ciclos* universitarios. El *ciclo*, de existir, debe tener una caracterización, una definición, y no convertirse únicamente en un conjunto de materias que se estudian antes o después que otras y al lado de unas terceras.

Esta articulación debe, de una parte, ser sometida a *revisión*, dadas las características del mundo moderno en que los cambios son mucho

más acelerados que en épocas pasadas [10], lo que exige una flexibilidad de estructuras que no es común en nuestro país, pero que la etapa actual podría favorecer a través de los Estatutos universitarios; de otra, es preciso plasmarla, para conocimiento y fijación ante nuevas promociones de profesores y alumnos, a fin de evitar que lo que pudo estar bien concebido en su momento, no se lleve a la práctica diaria, dando lugar a una acción en las aulas desenfocada o/y desequilibrada.

Dado que las profesiones requieren conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas de índole variada, incluso no específicas de ellas sino derivadas de las condiciones de trabajo real [11], no debe ser extraño que, a pesar de la necesidad de *especialización*, la formación profesional requiera la acción concertada de profesores de *áreas de conocimiento* diversos, lo que exige una *coordinación* entre profesores de tales campos para evitar tanto superposiciones cuanto lagunas en la formación de profesionales. Por tanto, el gran grupo de profesores debe proceder a la *diferenciación* de competencias y enfoques en función de las áreas de conocimiento, asegurando así la integración de esfuerzos.

Por otra parte, dentro del *área* propia se debe tratar de lograr un *enfoque* peculiar, propio de su *especificidad*, además de una *progresión* y *coordinación* que evite saltos y retrasos innecesarios.

Las *áreas de conocimiento*, pues, se presentan como un nivel idóneo para acercar los grandes objetivos a la realidad de la actividad diaria. En conjunto, cada área debe cubrir todos los objetivos derivados de las exigencias de formación personal, intelectual y profesional que le sean propios, delimitando *competencias*, *enfoques* y *niveles*. Por otra parte, y en la medida en que éstas tienen relación con los Departamentos, se deben resolver problemas como los de organización de las materias —lógica, psicológica, cíclica, ecléctica—, los criterios de evaluación o el desarrollo de la investigación formativa; la coordinación de criterios y la similitud de pruebas puede llegar a constituir cuestión de estricta justicia con el alumnado.

Dentro de cada una de las áreas o/y Departamentos, cada profesor debe llevar a cabo su planificación de forma que logre, de una parte, la progresión fluida hacia la formación del universitario y, de otra, el avance coordinado en relación con el producido, de modo simultáneo en el caso de organización por cursos, en otras materias del propio o de otros campos del saber.

En este punto es necesario articular las exigencias propias de la formación —personal, intelectual y profesional— que se desea lograr, con las peculiaridades de cada materia; si una asignatura se ha incluido en el *currículum* es porque puede cubrir una determinada *parcela* de dicha formación, por hacerlo desde determinado *enfoque* peculiar o/y por producirlo a un determinado *nivel*.

Es, pues, a este nivel de la programación en el que cobra toda su importancia la programación y donde, según las peculiaridades de cada materia, es preciso llevarla lo más cerca posible de una operativización que permita *concretar* las tareas del profesor, *temporalizar* sus esfuerzos, que oriente la selección de actividades, facilite la fijación de criterios evaluativos y, en cualquier caso, haga posible la evaluación del programa en función de los resultados, de la previsión de medios y del desarrollo del proceso. La selección de métodos, técnicas, modos y formas de enseñanza-aprendizaje es, también, un punto de crucial importancia a este nivel por quedar muy dentro de la zona de autonomía de cada profesor que debe procurar la mayor eficacia en la consecución de las metas comunes evaluables con criterios así mismo comunes. En cualquier caso este punto es discutible a partir de los derechos de libertad de cátedra y plena capacidad de docencia e investigación, si bien entiendo que, llevados a extremos, pueden incluso anular las funciones y el sentido de los Departamentos.

La realización práctica de la programación a este nivel puede quedar facilitada por las aportaciones del profesor García Hoz en torno a la integración de objetivos [12], sobre todo en las dimensiones de formación humano-intelectual; convendría completarlas con los ya aludidos estudios sobre las demandas profesionales que faciliten la selección del contenido adecuado a las aptitudes y conocimientos básicos, específicos de cada profesión.

4. *Elementos de la programación*

La fijación de metas y contenidos, a los diversos niveles de concreción aludidos, es un elemento básico en el diseño educativo o didáctico, en la selección de recursos motivadores, en la opción de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, en la evaluación de medios, procesos y productos, en la orientación ante opciones y dificultades y en la selección de *medios*, entre los cuales las *actividades* de profesores y alumnos son clave del éxito universitario.

El programa, entendido como mera lista de tópicos o/y de libros a leer no es, en modo alguno suficiente para la consecución de las metas universitarias que se desprenden de los diversos campos de objetivos aludidos [13]. Esta afirmación, que cualquiera de nosotros puede confirmar con su experiencia personal, puede apoyarse empíricamente con los datos ofrecidos por R. Beard sobre una encuesta de Miller, en 1962, o el trabajo del Instituto de Física británico de 1966. En el primero se puede constatar cómo aunque la Escuela Médica de la Universidad de Illinois se propone como uno de sus objetivos fundamentales el *pensa-*

miento crítico, los resultados de un test objetivo demostraron que los 25 menos críticos según el test específico resultaron ser los de notas más elevadas, y viceversa. En el segundo, se aprecia que aunque se formuló el objetivo de *pensar como científicos*, el 85 % de las preguntas sobre los apuntes se podían contestar con el simple *recuerdo* de la información [14].

La consecución de las metas exige *actividades* específicas, planificadas y desarrolladas de modo sistemático. Sin embargo, si nos fijamos en la concreción que del programa hacen los profesores, es preciso reconocer una situación lamentable de nuestra Universidad en este punto. Parecería que, en la inmensa mayoría de los casos, la actividad universitaria por excelencia es el *hablar-explicar* del profesor, correspondido por el escuchar-discutir del alumno, seguido por la *lectura-estudio* en casa, terminado por lo general en mera *memorización*. Todavía más, en la inmensa mayoría de los casos, la lectura se centra en los apuntes, cuando no se reduce totalmente a ellos. ¿No será que, inconscientemente al menos, el profesorado no tiene en mente otras metas que la adquisición de saberes —hechos, datos, cifras, opiniones, teorías...— por parte de sus alumnos? Todavía más, dadas las valoraciones de las pruebas, ¿no promueve el profesorado un estudio pasivo, meramente repetitivo, en modo alguno crítico y reflexivo?

La planificación en torno a las actividades es prácticamente nula, reduciéndose en la mayoría de los casos a las *prácticas* y a los denominados *trabajos*. Parecería como si el alumno universitario tuviese ya la capacidad plena para dirigir su aprendizaje sin orientación del profesor, ideando actividades, realizándolas y evaluándolas por sí mismo. Sin embargo la realidad es muy otra; la consecución de los objetivos implicados en los fines de la institución universitaria, tales como el pensamiento crítico, la relación entre conocimientos, las capacidades de análisis o síntesis e, incluso, otras más modestas como las de aplicación, requieren actividades, estrategias, claramente diferenciadas, que deberían formar parte de las técnicas de trabajo intelectual con que deberían salir pertrechados los alumnos.

Los *trabajos* y las *prácticas*, siendo de una enorme importancia, no cubren suficientemente, al menos en muchas asignaturas o materias universitarias, el papel reservado a las actividades. En efecto, generalmente se trata de actividades encaminadas al logro de objetivos terminales o cuasiterminales del programa; a través de ellos se pretende alcanzar una visión sintética del logro de los grandes objetivos y de la asimilación de bloques temáticos. Sin embargo no parecen adecuados, en muchos casos, para la consecución de objetivos concretos.

Una cuestión interesante en torno a los trabajos se refiere a su ge-

neral escasa calidad, en ocasiones como consecuencia de la gran cantidad de ellos que deben realizar los alumnos, hecho agravado por la coincidencia o simultaneidad de muchos al exigir la acumulación de una notable cantidad de conocimientos sobre la materia. Una fórmula alternativa que podría ensayarse consistiría en la programación de trabajos que pudieran cubrir el campo de dos o más materias, tanto en un mismo como en dos o más cursos sucesivos. Esto reduciría el número de trabajos, permitiría una superior profundización y, probablemente, una mayor utilidad y valor formativo (investigación formativa), además de ser un paso en la integración de las enseñanzas, permitiendo e, incluso, estimulando, el trabajo cooperativo de profesores y de éstos con los alumnos.

Naturalmente, dada la estrecha relación existente entre la evaluación realizada y la concentración de esfuerzos del estudiante, es preciso que aquélla incorpore items que evalúen todos los objetivos o, mejor, todos los tipos de objetivos, a fin de evitar sesgos en la formación universitaria. Este punto debe traducirse en la etapa de planificación en la *selección y fijación* de indicadores de evaluación que guíen después la concreción de ésta en pruebas, ejercicios y exámenes.

Alguien podrá estar echando de menos en mi exposición una referencia al alumno. Si bien es verdad que en la Universidad predomina el sistema sobre el estudiante —espero se entienda bien esta afirmación— no es menos cierto que la eficacia misma de la acción del profesor radica en un conocimiento mínimo del alumnado que tiene ante sí, lo que es tanto más cierto cuanto con mayor convencimiento se asuma la función orientadora del profesor universitario. De no hacerlo así estaríamos no ante un predominio sino ante una imposición del sistema que fija sus condiciones como meras barreras y deja abandonados a sus fuerzas a quienes pretenden superarlas. Con ello estaríamos abandonando la acción de orientación —ayuda— por la cual el profesor se pone al servicio del alumno en la consecución de las metas, quedándose en mero expositor o explicador durante el proceso y en evaluador-sancionador al final del mismo.

En ese sentido, aunque no parece tan necesario como en niveles anteriores —E.G.B. y B.U.P.— el conocimiento de sus intereses y capacidades, sí que parece imprescindible —y por su carencia puede explicarse un elevado porcentaje del fracaso estudiantil— conocer el estado en que llegan los alumnos en cuanto a *conocimientos y destrezas básicas* para iniciar el logro de los objetivos propios del curso, así como en *técnicas de trabajo intelectual* propias de su materia. Estas dos dimensiones, además de ofrecer al alumno una valiosa información sobre su situación de partida, sobre el esfuerzo que deberá poner para lograr el éxito, facilitarán la orientación del profesor mediante estrategias adecuadas a

niveles tanto individuales como grupales y permitirán su trabajo de evaluación en su modalidad personalizada —rendimiento satisfactorio—. La mera indicación de prerequisites entendidos como asignaturas que deben ser superadas, sin dejar de ser una información útil, no pasa de ser un dato de tipo administrativo que aporta poco a la orientación del estudiante [15].

Por último, hay una dimensión de la programación especialmente útil y necesaria desde dos perspectivas importantes; se trata de la *opatividad*, tanto en la selección de objetivos y contenidos cuanto en la de actividades preparadas para el logro de aquéllos.

En efecto, la opatividad provee al alumno de oportunidades de ejercer su protagonismo mediante la puesta en ejercicio de su autonomía, con la consiguiente responsabilización; pero, de otra parte, permite dar a las materias universitarias su auténtica dimensión, en la que caben en ocasiones varios programas alternativos y, en cada uno de ellos, elementos auténticamente esenciales a la vez que otros de menor entidad, bien en sí mismos bien para las metas personales y profesionales. Sin embargo, los programas universitarios pueden parecer muchas veces una especie de alta meseta que hay que superar en toda su integridad porque toda ella posee la misma entidad y relevancia.

Por otra parte, esta opatividad, que debería trasladarse a la evaluación, podría ayudar a solucionar el problema de unos programas sobrecargados y enciclopédicos que, en ocasiones, obligan al alumno a trabajar para aprobar los exámenes en vez de hacerlo para aprender.

La operatividad tiene su dimensión mayor en la libertad: libertad para elegir entre opciones, sí, pero también para tomar iniciativas personales en temas, objetivos y actividades. Dado el nivel universitario en que nos movemos, cabe fomentar hasta ciertos niveles, y de forma progresiva, el *estudio independiente* y la realización de *proyectos personales*, sin olvidar la acción tutorial del profesor en este tipo de actividad discente universitaria [16].

5. Programación de la •orientación

Si la actividad docente es netamente sistemática, y en nuestras Instituciones está claramente predeterminada en su duración y temporalización, la actividad orientadora presenta un cierto nivel de asistematización y flexibilidad. Sin embargo, es preciso reseñar la dificultad para diferenciar entre unas y otras en muchas ocasiones dado que comportamientos habituales en el aula pueden ser, son de hecho, orientadores; piénsese, por ejemplo, en la orientación bibliográfica, en la información

sobre la búsqueda de datos, en las normas o/y criterios para la realización de trabajos.

Por otra parte, si tomamos como modelo el ofrecido por el profesor García Hoz sobre integración de objetivos, queda claro que ambas dimensiones pueden llegar a ser como las caras de una misma moneda.

Conviene, no obstante, que reseñemos algunas actividades predominantemente orientadoras, con las salvedades ya reseñadas. Entre ellas haremos mención expresa de la formación en técnicas de trabajo intelectual y de la dirección de trabajos. No obstante, es preciso reconocer que, con demasiada frecuencia, la atención orientadora del profesor en ambos casos es muy reducida; en el caso de los trabajos, no sólo en la fase de planificación y evaluación, que suele quedarse en sanción, sino también, y sobre todo, en la de su realización.

Una dimensión de orientación, prácticamente olvidada en nuestros Centros a pesar de su enorme trascendencia, es la de investigación. La desorientación en este campo es total, a pesar de suponer un retraso en la formación universitaria y de producir ciertas hipotecas de cara al futuro profesional de los universitarios.

Por último, señalaremos la necesidad de programación de ciertas actividades cuya temporalización es previsible; se trata, por ejemplo, de la información global sobre el sentido, metas y objetivos de la carrera universitaria como tal, de cada ciclo en particular, de las áreas de conocimiento, y de cada disciplina en particular; esto ayudaría a dar sentido y luz al progreso del estudiante en vez de constituir su devenir universitario un caminar a ciegas. Naturalmente, esta información global no puede eclipsar aquélla, derivada de la auténtica evaluación pedagógica, perfectamente programable, y referida a las causas o mejor, motivos, de las calificaciones escolares: toda información específica sobre lagunas, errores, confusiones, desenfoques, interpretaciones erróneas y, naturalmente, sobre los aspectos positivos de los propios trabajos y exámenes, redundaría en la mejora del proceso de aprendizaje, como muy bien ha puesto de manifiesto E. B. Page en una conocida investigación.

6. Programación de la investigación

La investigación, en la mayoría de las ocasiones, viene a ser algo misterioso del que apenas participan otros que sus protagonistas. La consecuencia en muchas ocasiones es la duplicidad de trabajos o la coexistencia de trabajos simultáneos que no se relacionan entre sí, con el consiguiente despilfarro de tiempo y medios.

De cara al alumnado esta situación se traduce en desorientación,

ignorancia y, en el momento de la elección, en decisiones apresuradas y con frecuencia, poco fundamentadas.

En el ámbito de los post-graduados la situación deja que desear. Las memorias de licenciatura se repiten sin planificación de ningún tipo, los cursos monográficos de doctorado se eligen más que por su posible utilidad para el proyecto personal de formación del doctorando por la dureza o asequibilidad del profesor, las tesis tienen una mínima difusión. El profesorado tiene en muchos puntos una gran responsabilidad, como se deduce del hecho, por ejemplo, de que los cursos monográficos deban ser elegidos fundamentalmente, además de por el criterio ya reseñado, con la única información del título, sin mención alguna de los objetivos, contenidos, actividades, aplicaciones y sistemas de evaluación. Sesiones de orientación eliminarían o, al menos, reducirían notoriamente los efectos negativos de esta situación.

Por otra parte, la difusión de las *líneas de investigación* de los Departamentos y de sus profesores es, así mismo, muy limitada. Este hecho redundaría negativamente sobre el alumnado, que podría ir encaminando sus trabajos de la carrera, especialmente en los del segundo ciclo, de acuerdo con alguna línea, evitándose la dispersión de esfuerzos, facilitándose la especialización progresiva, prestando ayuda a los Departamentos tan escasos de medios materiales y humanos, y facilitando el conocimiento de los más capaces de cara a su recomendación y selección de cara a la actividad profesional.

En este orden de cosas es interesante la opinión de A. de Miguel cuando señala que la queja fundamental de quienes han pasado por la Universidad se refiere fundamentalmente a que su experiencia universitaria no ha generado «espíritu de iniciativa, de curiosidad intelectual, de capacidad creadora, de inquietud para investigar» [17], indicando a continuación que la única manera de conseguir todo eso sería que estudiantes y profesores trabajasen juntos en proyectos de investigación.

7. *Publicidad de la programación*

Es difícil pensar que los profesores no realicemos algún tipo de programación. En cualquier caso la experiencia, cierta formación pedagógica, la ilusión por la profesión y la entrega puede ayudar a realizar programaciones de niveles mínimamente aceptables.

Sin embargo, es preciso reseñar la conveniencia y, aún más, la necesidad, de que las programaciones no sean algo etéreo, más o menos en nebulosa en la mente del profesorado; en su caso tampoco bastaría con una programación realizada sobre el papel pero únicamente en manos de su autor.

Como primer paso es necesario, eso sí, la *fijación* de la programación en el papel y ello porque, de una parte, compromete más que lo simplemente pensado —lo escrito exige mayor precisión, orden, riqueza— y, de otra, se convierte en un *recordatorio*, en una *guía*, en un eficaz *auxiliar* del propio hacer. La consecuencia más inmediata de la falta de fijación del programa suele ser el *verbalismo* en la exposición y el *memorismo* en el aprendizaje, con dosis elevadas de improvisación en el profesor, y de falta de motivación para el alumnado.

Pero, además, es necesaria la *publicidad* de la programación, y ello por el valor de *control* que ello supone tanto por parte del resto del profesorado, asegurando así la coordinación horizontal y vertical, cuando por la del alumnado, que en cualquier momento puede expresar su preocupación por la desviación que se esté produciendo entre lo previsto y lo logrado.

La falta de *fijación* y de *publicidad* del programa conduce al profesorado, imperceptible e inconscientemente, a una relajación de la necesaria *tensión*, a la *relegación* de determinados objetivos y temas o a su consecución a niveles y profundidad inferiores a los previstos, eludiendo por lo general los aspectos más comprometidos y centrándose en los temas más familiares.

Naturalmente, la publicidad hace de la programación lo que debe ser: un elemento orientador al alumno —no se olvide que, en definitiva, es él quien debe aprender, que ninguna técnica o método produce de por sí el aprendizaje— a la vez que le da protagonismo y responsabilidad, pues le permite recorrer el camino no en forma gregaria y a obscuras, fiado de la capacidad del profesor, sino de modo inteligente, personal, o lo que es lo mismo, formativo.

Por otra parte, la falta de esta información puede llevar al alumno a dosificar inadecuadamente su tiempo al desconocer la importancia relativa de temas y objetivos, produciendo desánimo, esfuerzos infructuosos, inquietud y, claro está, ineficacia.

Sin embargo, no es el alumno el único beneficiado. El profesor encuentra en la programación así realizada un elemento de *autoexigencia* que le ayuda a esforzarse en su superación personal y profesional, alejándole de la rutina. Bastará añadir la posibilidad existente a partir de la programación de una *evaluación del programa* para apreciar el valor que esta tarea tiene en la mejora de la calidad de la educación universitaria.

8. *La programación de actividades universitarias en la U.N.E.D.*

Se presentan a continuación los resultados provisionales de un estudio realizado sobre la planificación de actividades docentes en la U.N.E.D. Estos resultados son provisionales porque en el momento de iniciarse la recogida de datos faltaban las programaciones de un determinado número de asignaturas y porque, además, se pretende completar el estudio con el análisis de la programación incluida en las unidades didácticas.

I. Análisis de las GUIAS

El estudio comprende *todas* las GUIAS de la U.N.E.D., esto es, las de la *Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales*, y las de las Facultades de *Ciencias, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Geografía e Historia y Psicología*, además de la correspondiente al *Curso de Acceso* para mayores de 25 años.

La GUIA es la fuente de información por excelencia, ya que es la única que tiene asegurada su difusión a todos los alumnos, pues se les entrega con el sobre de matrícula.

Pues bien, a partir de su estudio y análisis se desprenden los siguientes resultados:

1.º No se da una pauta generalizada de la GUIA; ni siquiera en cuanto a su *función* ya que mientras alguna, como la de Ciencias de la Educación, es ante todo una GUIA PARA EL APRENDIZAJE, otras, como la de Derecho, no ofrecen otra información que no sea la de carácter administrativo.

2.º La GUIA, documento de por sí GLOBAL, no da cabida por lo general a una visión de *conjunto* sobre las *carreras* ni tampoco a los *ciclos*. La única que da una visión parecida es la C. C. EDUCACION, que hace mención de un proyecto conjunto al que se asocia a tutores y alumnos.

Sin embargo, en ninguna aparece una visión general que permita al alumno llegar a comprender el sentido general del *camino a recorrer* en función de la *meta final*.

3.º No se da valor a los ciclos, bien por no citarlos bien porque, cuando se citan, no tienen ni especificidad ni siquiera valor.

4.º Los Departamentos, antecesores más directos de las actuales

áreas de conocimiento, no se incluyen en muchas GUIAS y, en otras en que aparecen, no tienen más valor que el de encuadrar materias y/o profesores. En general no se resalta en ellos sus elementos específicos: competencias, enfoques, niveles, etc.

5.º Las secciones de las GUIAS no son comunes, dándose gran diversidad *entre* ellas y *dentro* de ellas, sobre todo en lo que hace a la importancia relativa que conceden a las secciones fijas. Unos ejemplos:

- Mientras el *servicio de información* al alumno ocupa 0'2 páginas en la E.T.S.I.I., en Ciencias Económicas y Empresariales son cuatro páginas, esto es, ¡20 VECES MAS!
- El espacio dedicado a material didáctico en E.T.S.I.I. es de 29 páginas, mientras lo es únicamente de 1'5 en el curso de ACCESO.
- No aparecen *líneas de investigación* salvo en Ciencias de la Educación. Las referencias a Doctorado son mínimas: 0'1 de página en Económicas, 4 páginas en Geografía, 1'1 en Derecho, 19'2 en C. C. Educación.

II. Análisis de los programas

Se han sometido a análisis un total de 153 programas, más del 50 % del total.

En general se vuelve a apreciar la falta de una pauta común, como se desprende de los siguientes datos:

a) Únicamente hay dos grandes puntos que, en general, se dan en todos ellos: el TEMARIO (99'35 %, falta uno), y la BIBLIOGRAFIA (96'1 %, faltan 6).

Sin embargo, en uno y otro punto se echa de menos una JUSTIFICACION y una EXPLICACION de los programas, de los temarios, incardinándolos en el fin de la carrera, en los ciclos universitarios y en las áreas de conocimiento. Así, únicamente hay EXPLICACION en el 43'51 % (67 programas), y JUSTIFICACION en el 5'19 % (8 programas).

Por otra parte, la importancia relativa que se concede a estos elementos comunes —TEMARIO y BIBLIOGRAFIA— es sumamente *desigual*. El rango de variabilidad oscila entre 64 renglones en acceso y 270 en Económicas y Empresariales por lo que hace al TEMARIO.

En BIBLIOGRAFIA la cosa es similar: Hay Facultades cuya Bibliografía oscila entre 3 y 523 obras, o entre 3 y 875 renglones; en la que menos variabilidad se da es en Ciencias —entre 5 y 20 obras— y en Derecho —entre 1 y 42.

Además, la Bibliografía puede aparecer sin estructura o con ella,

sin distinción en cuanto a su importancia o con ella, sin clasificar en de lectura, consulta o estudio, etc.

b) El bloque dedicado a OBJETIVOS únicamente aparece en el 27 % de los programas (16 asignaturas), en algunas como tal bloque, mientras en otras entremezclado bajo otros epígrafes, como temario, introducción, etc.

Por otra parte, las formulaciones son de lo más variopinto y, a veces, impreciso; veamos algunos ejemplos:

Conocimiento teórico y práctico de...

Despertar el asombro investigador y la perplejidad activa.

Manejar...

c) En cuanto a *actividades* la situación no mejora, sino todo lo contrario. Parece como si, en efecto, las únicas actividades fueran las de lectura de textos —unidades didácticas y bibliografía— ya que únicamente hablan de *actividades* los programas de 9 asignaturas (el 5'84 %), de las cuales 8 pertenecen a Ciencias de la Educación.

d) Las referencias a la *evaluación* se dan en un 17 % de los programas (26 materias, 10 de ellas de Ciencias de la Educación).

e) Aparecen referencias a *prerrequisitos* en el 3'25 % (5 materias) de los programas.

f) Si de la docencia-aprendizaje se pasa a la ORIENTACION, curiosamente se encuentra una situación menos desfavorable de lo que podría esperarse a partir de los datos anteriores.

Hay referencias a la ORIENTACION —como estudiar la materia, cómo preparar las pruebas, cuál es el sentido de la materia..., en 58 programas, esto es, un 38 %; este valor puede quedar incrementado en otro 48 % en el caso de tomar aquí en consideración las materias que explican-justifican el programa.

No hay, no obstante, referencias a la orientación sobre el resultado de las pruebas a distancia y presenciales.

g) Por último, no se dan referencias sobre investigación, líneas de investigación, etc.

III. Conclusiones

Los hechos anteriores, con las limitaciones reseñadas, parecen poder permitir las siguientes conclusiones:

a) Los profesores trabajan poco en gran grupo o en grupo medio a la hora de programar; en cualquier caso, si lo hacen no llega a los alumnos, que son los destinatarios naturales de la programación.

En consecuencia parece que se hurta al alumnado una información orientadora de gran alcance, que reduce sus posibilidades de conocer en profundidad el sentido de lo que hace y estudia.

b) Queda latente un riesgo: el de la ruptura entre la programación larga —fines y objetivos de la universidad— y la actividad diaria en las aulas.

c) Queda muy limitado el papel de las *actividades*, siendo así que pueden considerarse como la clave para la consecución de los *objetivos*.

d) La dimensión orientadora aparece, relativamente, mejor tratada de lo que cabe esperar en la Universidad, aunque diste mucho de los niveles deseables.

e) La *investigación* queda totalmente alejada del alumnado, obligándole a elegir sin conocimiento de lo que hace y sin incorporar a generaciones de estudiantes brillantes a los Departamentos.

f) Se da una alta disparidad entre el profesorado tanto en cuanto a los elementos incluidos en la programación cuanto en el valor o importancia relativa que concede a cada uno de ellos.

Un mínimo de comunicación entre profesores ayudaría, al menos, a recoger información del hacer de los demás que podría favorecer unas pautas más similares que no tienen por qué impedir la especificidad derivada de su propia peculiaridad y de su asignatura, del ciclo, área y carrera de que se trate.

Dirección del autor: Ramón Pérez Juste, Departamento de Pedagogía Experimental, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 28040 Madrid.

NOTAS

- [1] Fecha de la Land Grant Act.
- [2] Artículo 1 de la *Ley de Reforma Universitaria*.
- [3] Vid. DE MIGUEL, A. (1973) *Diagnóstico de la Universidad*, p. 185 (Madrid, Guadarrama).
- [4] Vid. BEARD, R. (1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, p. 14 (Barcelona, Oikos-Tau).
- [5] Arts. 25 y 26 de L.R.U.
- [6] En esto, como en casi todo, no hay pleno acuerdo. Baste, a título de ejemplo, con la opinión de Ferrer Pi en torno a la formación para la profesión: «Concebimos una Universidad que no prepare directamente a profesionales; no concebimos, en cambio, una Universidad que no forme a los que han de ser las auténticas clases rectoras de la sociedad.» Vid. FERRER PI, P. (1973) *La Universidad a examen* (Barcelona-Ariel).
- [7] En este sentido se expresa R. BEARD (C. C., p. 29) cuando indica que algunos cursos proporcionan insuficiente preparación para dar respuesta a las demandas que le hacen las profesiones.

- [8] Vid. SANABRIA, J. M.^a (1969) *La educación en la sociedad industrial*, pp. 110-129 (Pamplona, EUNSA).
- [9] BEARD, R., o.c., p. 15.
- [10] A este respecto son interesantes algunas conclusiones del Primer Seminario Internacional de Prospectiva General y Educativa, celebrado en Madrid, en noviembre de 1982, sobre el tema general de EDUCACIÓN Y FUTURO. Igualmente la información facilitada por BEARD —o.c., p. 15— en el sentido de que algunas áreas del saber crecen tan aprisa que los conocimientos quedan desfasados a veces en dos años.
- [11] BEARD, R., o.c., p. 16.
- [12] GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1984) *La investigación del profesor en el aula*, pp. 51-62 (Madrid, Escuela Española).
- [13] BEARD, R., o.c., p. 43.
- [14] Ibidem.
- [15] Vid. LAFOURCADE, P. de (1974) *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, pp. 60 y ss. (Buenos Aires, Kapelusz).
- [16] BASKIN, S. y cols. (1970) *La educación superior*, pp. 47-74 (Buenos Aires, El Ateneo).
- [17] DE MIGUEL, A., o.c., p. 195.

SUMARIO: La crisis de la Universidad, hecho más o menos aceptado por todos, debe enfrentarse por los diversos miembros del cuerpo social y del universitario desde sus respectivos ámbitos de competencia. Al profesorado le incumbe ejercitar sus funciones en forma competente tanto científica como humana y pedagógicamente.

La *programación de actividades universitarias*, en su triple dimensión *docente, investigadora y orientadora*, ayuda al profesor y al alumno, sobre todo si se fija y se hace pública, a la consecución de las metas seleccionadas para cada materia, en armonía con las de las restantes, y desde la perspectiva, enfoque y peculiaridad que les corresponde, al nivel propio de su situación en el curriculum. El estudio empírico realizado sobre la programación de actividades universitarias en el seno de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, aun evidenciando aspectos satisfactorios, evidencia lo mucho que debe mejorar la dimensión pedagógica del profesor universitario.

Descriptores: Programming Activities, University Teaching, University Teacher.