
PERMANENCIA Y ÉXITO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE VIDA Y DE APRENDIZAJE

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Del porcentaje de mexicanos que se encuentran en rezago educativo, se calcula que 5.4 millones son analfabetos, 10 millones no concluyeron la primaria y 16.4 millones no terminaron la secundaria. Además, sólo tres de cada 10 de entre 19 y 23 años tienen acceso a la educación superior, señaló Alejandro Canales Sánchez, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. En promedio, de cada 100 niños que ingresan a la primaria, sólo 50 concluyen sus estudios del nivel medio superior, 21 egresan de su instrucción universitaria y sólo 13 se titulan, dijo en ocasión del Día Mundial de la Educación, que se conmemoró ayer, 1 de abril. En calidad, México ocupa el lugar 118 de un total de 144 naciones clasificadas por esa condición en la instrucción básica, refiere el Reporte de Competitividad Global 2012-2013, elaborado por el Foro Económico Mundial. (Universia, portada del 02-4-2014).

No resulta extraño, portanto que la ANUIES reconociera en el 2001 que *“la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal se encuentran entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las IES del país. Y, efectivamente, no deja de ser preocupante que año tras año enormes porcentajes de Estudiantes abandonen la Educación Superior o tengan serios problemas para completar su graduación.*

Las causas de este fenómeno pueden ser atribuidas a muy diversas causas pero, en cualquier caso, se trata de un fenómeno que no puede dejar de preocuparnos, ni a políticos ni a docentes, pues tiene efectos perniciosos sobre

el funcionamiento de nuestras instituciones y acaba destruyendo la credibilidad del conjunto de la Educación Superior. Si el fenómeno fuera más reducido y afectara a sólo unos pocos estudiantes, podríamos entender que se trata de casos especiales, de excepciones. Pero siendo un fenómeno tan masivo como tendremos oportunidad de constatar, ya no se trata de casos aislados o de cuestiones que pudieran derivarse de las particulares circunstancias personales de los sujetos afectados. No cabe sino verlo y analizarlo como un problema más global que afecta a las insituciones de Educación Superior en su conjunto. Pudiera ser un indicio de la dificultad que nuestras instituciones tienen para adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y personales de quienes acceden a ella en busca de formación.

En realidad, el fenómeno resulta preocupante y requiere tomaren consideración los muchos perfiles que presenta un problema complejo. Eso pretendemos hacer en este texto. Comenzaremos analizando algunos datos cuantitativos y cualitativos que permitan entender mejor el problema; pasaremos, después, a proponer algunas reflexiones en torno a los datos señalados y a las diferentes miradas que se pueden proyectar sobre ellos para concluir con posibles actuaciones al respecto como, por ejemplo, prestar especial cuidado a los estudiantes del primer curso de las carreras y reforzar las tutorías como dispositivo para afrontar el problema del abandono y el bajo rendimiento.

I: EL PROBLEMA

Las políticas en torno a la Educación Superior llevan ya años preocupándose del grave problema suscitado por los estudiantes que abandonan el sistema sin haber logrado la correspondiente acreditación. Esta es la parte más llamativa y visible del problema, pero va vinculada a otras caras de la misma moneda. Por ejemplo, el alargamiento de los años necesarios para completar los estudios: carreras cuya duración es de 3 ó 5 años pero que grupos importantes de estudiantes tardan casi el doble de ese tiempo en concluir las.

Se diría que se había ganado la batalla del acceso, con porcentajes cada vez más amplios de jóvenes que acceden a la Educación Superior, pero nos hemos

encontrado con algunos efectos secundarios preocupantes de ese proceso. La heterogeneidad del estudiantado es una de ellas. Las instituciones de Educación Superior dejaron de ser los espacios elitistas al que accedían sólo pequeños grupos de sujetos con un elevado nivel de homogeneidad social e intelectual. Pero, ahora, siendo más son más heterogéneos, poseen expectativas muy diversas y se encuentran en contextos personales y familiares muy diferentes. Pero, con todo, el problema principal no es, en mi opinión, el de los estudiantes, sino el conjunto de cambios que se han producido en la sociedad, en el empleo, en la cultura e, incluso, en el *ethos social* (lo que se valora como importante, las cosas a las que se está dispuesto a renunciar por alcanzar un objetivo, etc.). En definitiva, ha cambiado el papel y la función que la Educación Superior debe jugar en la sociedad actual. Las adaptaciones que este nuevo papel exige no son fáciles de articular. Y menos aún para organizaciones e instituciones tan fuertemente arraigadas en las tradiciones como son las universitarias.

Pero, para no alejarnos en exceso del problema central que hemos de abordar, volvamos al tema del abandono. La tabla 1 presenta algunas cifras disponibles que dejan a las claras la embergadura del problema.

En algunos de los casos se trata de cifras un poco antiguas (probablemente hoy las políticas para atajar el problema hayan dado sus efectos y los porcentajes hayan mejorado). Y en todos ellos resulta problemático interpretarlas adecuadamente porque en el concepto de abandono se integran situaciones muy diferentes que merecen, a su vez, valoraciones distintas.

Esta falta de unanimidad semántica constituye un problema dentro del problema. Las tasas de abandono se solapan con las de rendimiento (repetidores); las de rendimiento con las de alargamiento de los años de estudios (donde habría que incluir a las personas que van sacando la carrera a un ritmo más lento porque trabajan o tienen obligaciones familiares que atender en simultáneo). Y todas ellas con ese idea borrosa de lo que puede significar el éxito académico.

La que parece claro que es no todos los abandonos o rezagos podemos entenderlos como un fracaso del sistema y, desde luego, precisarían de medidas diferenciadas. Así por ejemplo tenemos que se producen distintos tipos de abandonos:

- abandonos temporales (personas que dejan temporalmente los estudios por alguna circunstancia y los retoman después).
- abandonos definitivos (personas que dejan sus estudios sin reiniciarlos, al menos en los años subsiguientes)
- cambios de carrera tras realizar el primer curso (es el caso más frecuente y puede responder a motivaciones distintas: para ingresar en otra carrera con más difícil acceso; porque no responde a las expectativas vocacionales por las que se había escogido; por su dificultad, etc.)
- cambios de carrera tras varios cursos realizados (lo que supone una fuerte pérdida en tiempo, recursos y frustración personal).
- abandono de los estudios por razones administrativas (cuando se agota el número de convocatorias que la universidad concede para superar una asignatura).

Tabla 1. Datos relativos al rezago estudiantil. Elaboración propia

PAÍS	DATOS	FUENTE
España y Austria	Entre 30% y 50%	Latiesa, (1992) ¹
Holanda	Entre 20% y 30%	
Alemania	Entre 20% y 25%	
Finlandia	En torno al 10%	
Media ocde	1/3 de los que ingresan	Smith (1999) ²
Italia	En torno al 58%	ocde (2007) ³
Francia	34% tras primer año; 40% después.	Attali, (2000) ⁴
EEUU	30% en total; 20-25% tras primer año	Wintre et alii (2006) ⁵
Alemania	Ha logrado disminuir del 24% al 20% acortando los estudios	www.his.de

¹ Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI / CIS. (Colección Monografías; 124).

² Smith, T.M. (1999). "Comparaciones internacionales sobre educación terciaria". En: AA.VV. *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, MEC-Consejo de Universidades, 31-50.

³ OECD, (2007). *Education at a Glance*. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40672>

⁴ Attali, J. (2000). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. www.education.gouv.fr/forum/attali.htm

⁵ Wintre, M.G., Boiwers, C., Gordner, N., Lange, L. (2006). Re-Evaluating the University Attrition Statistic: A Longitudinal Follow-Up Study. *Journal of Adolescent Research*, 21 (2), 111-132.

- abandonar los estudios sin completarlos del todo (dejando materias o componentes curriculares sin realizar: por ejemplo, dejar el trabajo fin de carrera en los estudios de ingeniería).

En cualquier caso, aún variando las causas, se mantienen los mismos efectos negativos sobre el conjunto del sistema.

Todo ello por lo que se refiere a los porcentajes y situaciones, pero si profundizamos un poco más en el fenómeno nos encontramos con problemas que van más allá de los simples recuentos numéricos:

Profesores insatisfechos por el bajo nivel académico de los estudiantes

Quizás sea uno de los efectos más perniciosos de esta situación. La insatisfacción del profesorado que acaba haciendo mella en su moral y llega a alterar la estructura de atribuciones que proyectan sobre el problema. En la mentalidad de muchos docentes (algunos de ellos acostumbrados a la “universidad de sus tiempos”), el auténtico problema reside en los estudiantes. Son los estudiantes el problema: su falta de preparación, su escasa motivación, su infantilismo, etc. Sienten nostalgia de los tiempos pasados en los que, en su opinión, los estudiantes llegaban mucho mejor preparados y más maduros a los estudios superiores.

Muchos estudiantes que cambian de carrera tras el primer curso y quedan frustrados

Para muchos estudiantes de la secundaria llegar a la universidad era una apuesta vital de gran importancia. De hecho, buena parte del esfuerzo que se les pidió durante los años anteriores se fundamentaba en ese propósito: llegar a cursar una carrera. Lo consiguieron y eso hizo felices a ellos y a sus familias. El problema vino después. Accedieron a los estudios superiores y se encontraron con que aquello tenía poco que ver con los que ellos/as habían estado soñando. O no respondía a sus expectativas vocacionales, o se alejaba del estilo de

trabajo, estudio y relaciones al que estaban acostumbrados o, pese haber sido brillantes en los niveles anteriores, se encontraban con un nivel de exigencias al que se sentían incapaces de responder. En algunos casos habían aceptado la presión de sus padres para iniciar unos estudios que respondían más a las expectativas paternas que a las suyas. En otras, habían seleccionado las carreras en función de la nota de acceso obtenidas, pensando que ya que podían hacerlo habrían de matricularse en las carreras de más difícil acceso, aunque no tuvieran claro que era eso lo que querían estudiar. Y, como consecuencia de todo ello, llega un momento en que su insatisfacción les lleva a dejar los estudios, o cambiar de carrera o tomarse un tiempo de reflexión para buscar otro camino.

Carreras que se alargan indefinidamente

Las culturas universitarias tradicionales (España es una de ellas, México otra) suelen prestar escasa atención a los estudiantes. La Academia tiene sus propias reglas y el profesorado sus propios criterios. Los estudiantes quedan como una masa general e informe cuya misión es sobrevivir en ese contexto de normas y exigencias que se les plantean. Supuestamente, por su bien.

El hecho de que se conciba cada etapa formativa como una unidad estanca y autoreferida tiene mucho que ver con ese ninguneo institucional al que se ve sometido el estudiante. El sistema no funciona como un sistema sino como etapas formativas independientes y autorreguladas. Los ejes de estructuración de cada nivel son las materias que se enseñan y los docentes que han de enseñarlas, pero no los estudiantes. Si el estudiante fuera el eje, su formación se entendería como un proceso progresivo que le va llevando de una etapa a otra como quien va subiendo una escalera peldaño a peldaño. No puede haber saltos en el vacío en esa escalera porque eso significaría que el proceso carecería de continuidad.

Y eso es lo que nos pasa en educación. Dentro de cada etapa y, mucho más acentuado, entre unas etapas y otras. El problema se ha hecho tan agudo que el tema de las TRANSICIONES de una etapa a otra se ha convertido en un asunto de naturaleza política al que se pretende prestar una atención educativa

especial. En Europa se le ha dedicado un año especial al tema al análisis, estudio y toma de medidas en relación a las transiciones.

En el caso de la Educación Superior, la cuestión de los rezagos y abandonos puede ser vinculada, junto a las causas estructurales, a amplio margen de discrecionalidad con que actúa el profesorado. No es bueno para el sistema que el profesorado pierda autonomía en la definición de sus clases y de la propuesta que desea hacer de sus estudiantes, pero tampoco puede quedar en su manos el hacerlo en la forma que le parezca más conveniente. Lo que una institución desarrolla es un proyecto formativo y en ese proyecto no puede haber comportamientos tan discordantes que rompan la unicidad de dicho proyecto y su sentido progresivo. No puede haber estudiantes de 5º o 6º semestre que lleven pendientes materias de primero. No parece lógico. Si fueron capaces de cursar bien otras disciplinas de semestres más avanzados y con un nivel de exigencia, lógicamente, mayor, resulta muy extraño que no sean capaces de superar las materias iniciales de la carrera que por su propia posición deberían tener un carácter más propedeúico. Un problema similar lo representan aquel profesorado que establece niveles de exigencia desorbitados y que acaban prolongando los estudios de manera alarmante. Y la cosa es peor aún, más perversa, cuando es la propia institución la que conscientemente plantea las cosas para que ese alargamiento o rezago se convierta en general: carreras de 8 semestres pero que están preparadas para que nadie las pueda superar en menos de 12 o más.

Universidades inhóspitas

El resultado final de todo esto es que estudiar se convierte en una tarea aborrecible para algunos. Los estudiantes recuerdan con mucho cariño sus años universitarios, pero no siempre por lo que disfrutaron o por lo que aprendieron en la clases con sus profesores. Algo que contrasta notablemente con aquello que decía Comenio allá en el S. XVII sobre la Didáctica. Didáctica es, señalaba,

El artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda por menos que obtenerse resultado. Enseñar

rápidamente, sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda (Comenio: *Didáctica Magna*. S. XVII)

Eso es, enseñar sin molestia ni tedio sino con *atractivo* y *agrado* tanto para profesores como estudiantes. En eso se justifica, por tanto, el título de este texto insistiendo en la necesidad de ver nuestras instituciones de Educación Superior como organizaciones saludables, en las que se está a gusto, a las que apetece venir, en las que uno se siente bien. Los estudiantes ya saben que tienen que trabajar, pero deberían poder estar seguros, también, de que si trabajan adecuadamente van a obtener éxito y, por ello, van a sentirse cada vez más relidados y preparados para la vida y la profesión que han elegido. A fuer de honestos, no sé si en la actualidad podemos decir eso.

II. LA REFLEXIÓN

Vayamos ahora a pensar un poco en el sentido que tienen esos datos. En las explicaciones que se han venido dando para poderlos entender. Podríamos agruparlas en las siguientes:

A: La falta de preparación de los nuevos estudiantes

La falta de preparación de cada nueva generación de estudiantes es un tema clásico en las atribuciones causales que los docentes hacemos para justificar las situaciones deficitarias con que llegan los estudiantes a nuestras materias. No es algo nuevo. Hace poco leí que han encontrado leyenda grabadas en paredes de las pirámides egipcias explicaciones semejantes en las que se atribuía un deterioro parecido a las sucesivas generaciones de jóvenes egipcios de aquellos tiempos. Sea como fuere, ésa es, justamente, la impresión que tienen muchos docentes: los estudiantes de ahora vienen muy mal preparados, no se sienten motivados

por las cosas que les enseñan, les falta base y sistema de trabajo. En el caso español, la culpa suele echarse a las nuevas leyes educativas, en especial la LOGSE que según algunos es la bicha de la que nacen todos los males que desde los 90 afectan a la educación española. Sin embargo son datos que no se corroboran en las investigaciones que se hacen al respecto. Los estudios en España de Mario de Miguel (2002, 2005) comprobaron que no hay diferencias entre alumnos provenientes del sistema LOGSE en cuanto al nº de créditos aprobados en sus estudios universitarios. En cambio, sí se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la nota de ingreso en la universidad: aquellos estudiantes que acceden con notas mejores son los que van siempre por encima en el rendimiento a lo largo de la carrera.⁶ En cualquier caso, incluso aunque la atribución estuviera mal hecha y no fuera confirmada por datos empíricos, esta cuestión no deja de ser un problema relevante en tanto en cuanto es lo que piensa un alto porcentaje de docentes. Aunque sólo fuera por eso, merece la pena prestarle el máximo de atención por los efectos que puede tener sobre parte de esas teorías que acaban cumpliéndose.

B. Factores psicoeducativos

La segunda atribución importante es la que afecta a factores psicoeducativos. Ya he mencionado antes la motivación, la capacidad de esfuerzo, el dominio de técnicas básicas de estudio. También suele aludirse a fuertes déficits en competencias básicas: leer, escribir, expresarse, en general, etc.

C: Factores económicos

Esta ha sido una convicción fuertemente asentada en todos los niveles educativos desde que el Informe Coleman de los años 60 ya indicó que las escuelas no constituían un factor relevante de cara al éxito o fracaso de los estudiantes puesto que éste podían explicarse hasta 80% por factores previos o ajenos al sistema

⁶ Rodríguez Espinar, Sebastián (2010) : *Los profesores como agentes del cambio educativo: análisis de la eficiencia de su trabajo docente*. Ponencia presentada en la Escuela de Política Universitaria «Fernando de los Ríos» *El rendimiento académico: ¿son eficientes las aulas universitarias?*. Curso de verano de la Univ. Menéndez y Pelayo. Santander Junio 2010.

educativo: el nivel económico de los padres, su nivel cultural, las características personales de los estudiantes (inteligencia, disposición, etc.).

Los factores económicos, efectivamente, nunca pueden quedar al margen, menos aún en la Educación Superior donde se requieren inversiones directas o indirectas importantes por parte de la familia (matricula, libros, computador, movilidad, etc.). Sobre este aspecto pueden hacer menos las instituciones pero sí lo pueden hacer las políticas universitarias a través de becas, ayudas, etc.

D: Factores institucionales

En el verano del año 2010 celebramos unas Jornadas Técnicas en Santander⁷ (España) en las que se analizó en profundidad el tema del abandono de los estudios. El entonces Rector de la Univ. Politécnica de Madrid, Dr. Javier Uceda, impartió una conferencia con un título muy sugerente: *¿Fracasan los estudiantes o es que la universidad no los motiva lo suficiente?* Esa pregunta tiene de positivo que, al menos, nos lleva a ampliar el marco de análisis: dejemos de pensar sólo y únicamente en los estudiantes y veamos cuál es la responsabilidad de las propias instituciones en las tasas de fracaso.

Hay datos curiosos al respecto.⁸ De las 42 universidades españolas de las que constaban datos había cinco universidades con tasas de abandono entre 5% y 10%; cuatro cuya tasa iba del 10 al 15%; cinco universidades con tasas del 15 al 20%; nueve con tasas del 20 al 25%; 17 con tasas del 25 al 30% y dos que superan esas cifras y las elevan al 30-35%. Como puede verse la diversidad es enorme. Seguramente, en parte porque han debido definir de manera diferente qué significa abandono escolar y qué datos hay que tomar en consideración. Pero, en cualquier caso, una diferencia tan notable debe llevarnos a considerar que algo tienen que ver las propias instituciones, sus dinámicas, sus planes de estudios, su profesorado en que los resultados marquen un abanico tan amplio de resultados con respecto al abandono de los estudiantes. Al tratar de explicar tales diferencias se alude, a veces, al gasto por estudiante, al tipo y

⁷ Escuela de Política Universitaria «Fernando de los Ríos» *El rendimiento académico: ¿son eficientes las aulas universitarias?*. Curso de verano de la Univ. Menéndez y Pelayo. Santander Junio 2010.

⁸ Hernández, J. (dir.) (2008). *La universidad Española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores.



disponibilidad de las infraestructuras (bibliotecas, servicios, TIC, etc.) de que las universidades disponen. Otros autores, por ejemplo Cabrera (2005), lo vincula, en centros de EEUU, a las percepciones que los estudiantes tienen de los estudios y del ambiente universitario.

F: Factores docentes

Tampoco los factores docentes pueden quedarse al margen de estas consideraciones pues son los principales protagonistas de lo que sucede en las instituciones de Educación Superior. Por mucho que las normativas generales o los Planes estratégicos de las instituciones establezcan objetivos y condiciones de progreso, cualquier iniciativa es mediada, filtrada e interpretada por el profesorado. En ciertas ocasiones, resulta más propio hacer referencia al profesorado que a la propia institución, pues es en aquél, el profesorado, en quien se basan las decisiones que se adoptan.

El nivel de exigencia en los estudios, la forma de enfocar el trabajo de los estudiantes, la propia percepción que cada docente tiene de la materia que imparte y de los estudiantes a los que atiende constituyen, así como su formación y experiencia como docente, etc. constituyen factores clave a la hora de entender los fenómenos del abandono, éxito y rezago en los estudios.

Por otra parte, llama la atención hasta qué punto muchos de nosotros nos hacemos renuentes a tomar en consideración ese tipo de circunstancias. Vivimos nuestras acciones como actuaciones dependientes del momento y nos negamos a establecer una lectura tanto diacrónica (viendo cómo van evolucionando los resultados en nuestras materias a lo largo de los cursos) como sincrónica (qué relación guardan nuestros resultados con los resultados de los demás). Es como si, tal como les sucede a ciertos políticos, entendiéramos que sólo debemos rendir cuentas ante dios y el futuro y que ellos, con seguridad, nos darán la razón. La cultura individualista en la que estamos acostumbrados a movernos constituye un caldo de cultivo propicio a este solipsismo, a pensarnos como protagonistas centrales de una historia (nuestra docencia) que nos afecta sólo a nosotros.

Otras miradas posibles

Los estudios más pertinentes sobre el fenómeno del abandono académico suelen centrarse en los factores que acabamos de mencionar. Sin duda, son aspectos que explican, o ayudan a entener, muchas de las causas que subyacen al fenómeno del fracaso en los estudios. Mi pregunta es si no habrá, junto a éstas, otras miradas que nos lleven todavía más lejos y nos abran a otro tipo de expectativas y de líneas de acción para poder afrontar el problema. Yo he encontrado tres.

1. *La importancia de la FELICIDAD como referente de la vida académica*

Estoy seguro que algunos colegas sonreirán pensando que hablar de *felicidad* en relación a un tema como este resulta inapropiado. Algo así como si quisiéramos convertir la docencia en una telenovela. Pero no se trata de eso, sino de analizar las instituciones académicas como *contextos de vida*. No sólo se enseña y se aprende en las instituciones de Educación Superior, pasamos en ellas una parte importante de nuestras vidas. Merece la pena analizar la situación desde esa perspectiva porque nos ayudará a entender en qué medida nuestra vida allí (tanto de profesores como de estudiantes) nos resulta grata, atractiva y motivadora. Lo están haciendo las empresas desde hace años. No me explico por qué las instituciones académicas no son pioneras en eso y por qué no tratan de poner en marcha las medidas que nos lleven a constituirnos como *instituciones saludables*. Cuando uno es joven no se atreve a decir estas cosas. Ahora, tras de más de 40 años como académico, puedo decirlo porque lo he vivido en carne propia. Y, porque es mi objeto de estudio como investigador.

Cuando hablamos de *contextos universitarios* (y/o de Educación Superior) tendemos a pensar en que, efectivamente hay *contextos ricos* por las infraestructuras y recursos que poseen y otros que son *contextos pobres*, justamente, porque carecen de ellos y deben llevar a cabo su misión académica de forma precaria. No es que tal condición resulte irrelevante, por supuesto. Sin recursos, poco se puede hacer. Pero lo importante no es tanto si tales contextos son ricos o



pobres, sino si se trata de contextos que *enriquecen* o *empobrecen* a las personas que actúan en ellos, en nuestro caso, estudiantes, docentes, personal de las instituciones. Lo importante es que sean contextos, ricos o pobres, pero que capaces de enriquecer a los sujetos que desarrollan en ellos su actividad y su vida.

Cuando hablamos de contextos no estamos haciendo referencia a realidades intangibles que resulte difícil objetivar. En los contextos podemos diferenciar 4 tipos de elementos:

Materiales o físicos

Hacen referencia a las infraestructuras y recursos puestos a disposición de docentes y estudiantes. Trabajar sin recursos, en situación de precariedad, resulta penoso y desagradable. Por ejemplo, es curioso cómo los despachos constituyen un elemento clave para poder medir el nivel de satisfacción del profesorado, su disponibilidad para acudir con frecuencia y con gusto a la institución o, por el contrario, su tendencia a evitarla y preferir trabajar en su casa.

Con respecto a los estudiantes, la cosa es aún más grave pues las instituciones de estudio están diseñadas, por lo general, sin tomarlos en consideración. Los centros son inhóspitos para ellos, no se han pensado a su medida, no hay espacios (salvo las clases y la cafetería, si es que existe) donde ellos y ellas puedan estar, reunirse, trabajar en grupo. Donde puedan sentir que están a gusto.

Siendo decano de la Facultad se me ocurrió que podría ser buena idea poner mesas y sillas en el enorme hall vacío que teníamos y en algunos pasillos. Aquel simple gesto cambio la faz del centro. Ahora están siempre llenas con chicos y chicas trabajando en equipo, con gente que lleva sus computadores. Se han adueñado del espacio y lo disfrutan.

Al igual que se analiza el impacto ambiental de cada nueva construcción, cada vez que se construye un nuevo centro académico debería analizarse su incidencia sobre la calidad de vida de quienes van a vivir en ellas y sobre las tareas que se supone deben realizar. Ya se hace en relación a sujetos con discapacidad, pero debería hacerse en relación a todos. Tendríamos, sin duda, otro tipo de aulas, de bibliotecas, de jardines, etc.

Afectivos

En un trabajo anterior (Zabalza, 2003)⁹ comparé las universidades monasterio con las universidades aeropuerto. Las primeras llenas de sosiego, de tranquilidad, de silencio. Las segundas convertidas en un constante ir y venir, llenas de movimientos, de ruido, de prisas. El mundo moderno nos está llevando más hacia este segundo tipo de instituciones. Y eso nos va restando la paz que precisa el estudio sereno y la reflexión académica. Pero, mayor que esas pérdidas funcionales, puede que esté siendo la pérdida de los contactos que producen afecto. Son contactos que requieren tiempo, tranquilidad, oportunidades de colaboración. Se ha estudiado mucho el clima de las organizaciones y existen constancias suficientes como para entender que constituye una *conditio sine qua non* para poder desarrollar un tipo de trabajo satisfactorio en lo personal y eficaz en cuanto a sus resultados. El aprecio entre colegas, el trabajo en equipo, las tutorías entre iguales, el apoyo en situaciones particulares, etc. constituyen muestras de buenas prácticas en el capítulo de las relaciones de afecto entre los miembros de la comunidad académica.

Funcionales

Otro elemento de particular importancia en sede académica es la que se refiere a la organización de los tiempos y tareas, la dinámica de funcionamiento que se establece. También en este aspecto se puede mejorar la calidad de vida o se puede hacer imposible una vida aceptable. Los recientes esfuerzos por compatibilizar la vida laboral y familiar es un buen ejemplo de cómo la organización funcional puede afectar la vida de las personas.

Con respecto a los estudiantes, este aspecto es básico. Con frecuencia la vida académica se monta más en función de los intereses de los docentes que los de los estudiantes. Y no suele ser inusual que el diseño de los horarios y actividades a desarrollar se haya hecho sin tomar en consideración en absoluto a los estudiantes a sus vidas personales. Es como si su condición de estudiantes debiera fagocitar todas sus otras dimensiones como personas. Si por la academia

⁹ Zabalza, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria; el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



fuera deberían estar estudiando o en la Facultad o en sus prácticas desde primera hora de la mañana hasta la última de la tarde. Y, por ello, renunciar a ser jóvenes, a necesitar divertirse y relacionarse con otros, a viajar, a desarrollar algún tipo de actividad cultural, etc. En el colmo de los sinsentidos, renunciar incluso a estudiar. Y sin embargo, no volverán nunca más a ser jóvenes. Deberían poder compatibilizar ambas cosas. Recuerdo que una Facultad de Medicina de la República Dominicana, atendiendo este requerimiento, determinó que todo el trabajo académico debería concluir a las 13 horas. A partir de ese momento, los estudiantes deberían poder disponer de su tiempo para estudiar, leer y vivir su vida. Pese a los malos augurios de algunos, el rendimiento no decreció en absoluto.

Culturales

Los contextos que enriquecen son ricos culturalmente. No tan monográficos en la propia carrera que no permita ver a los estudiantes más allá de las materias que están cursando. Supongo que se puede aplicar a otras carreras aquel viejo dicho de que "quien sólo sabe medicina, ni siquiera medicina sabe". Algunos de los mejores centros de ingeniería europeos tienen departamentos de humanidades porque se dan cuenta de que en la formación de un ingeniero es muy importante que se le ofrezca la posibilidad de ir construyendo una visión amplia de la vida y de la ciencia. Pero no se ha seguido ese criterio en muchas carreras: a medida que se han ido especializando y reduciéndose a un territorio estrictamente profesional han ido perdiendo muchas virtualidades en la formación general que todo universitario/a debería tener. Por eso, cualquier tipo de carrera debería enriquecerse con la cultura propia y con una perspectiva multicultural. Con debates sobre problemas de actualidad, sobre cuestiones que afectan nuestras vidas, con temas del cine, de novelas, con algo que ayude a "abrir la cabeza" de nuestros estudiantes.

Estos cuatro aspectos vinculados a los contextos deberían ser tomados en consideración cuando planificamos la oferta formativa de nuestras instituciones y organizamos la dinámica general en la que estudiantes y docentes

desarrollaremos nuestras actividades. Los trabajos de Kuh (2001),¹⁰ Pascarella y Terenzini (1991, 2005)¹¹ han demostrado (y lo siguen haciendo con sus proyectos longitudinales: el NSSE – *National Survey of Students Engagement*- y el DEEP Project –*Documentig Effective Educative Practices*-) la importancia del contexto universitario en el proceso formativo de los estudiantes.

2. Los ESTUDIANTES como protagonistas de la docencia

Hablar de los estudiantes como protagonistas de la vida universitaria supone resignificar su status dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso de Bolonia en el que estamos metidas las universidades europeas hace un fuerte énfasis en este aspecto: los estudiantes precisan recuperar el protagonismo que durante estos años han ido perdiendo (probablemente al socaire de la pérdida de protagonismo que han ido sufriendo en la vida social: más años viviendo bajo la tutela de sus padres, ingreso más tardío al trabajo, responsabilidades matrimoniales o de pareja que se van retrasando, fuerte precariedad en el empleo, etc.). Pero la vida universitaria ha sido, por lo general y en nuestros países, una vida marcada por el protagonismo de los docentes y de las propias instituciones. Se trata de una especie de noviciado que los jóvenes más brillantes de cada generación han de pasar como mecanismo de transición a la vida adulta.

Pero eso mismo ha ido generando un tipo de juventud estudiantil menos beligerante, al menos en lo académico. Salvo excepciones (afortunadamente, cada vez más frecuentes) apenas protestan y se adaptan sumisamente a las exigencias y planteamientos que sus profesores les hacemos, aunque muchos de ellos no tengan una fácil justificación. Es una situación cómoda para nosotros que apenas hemos de justificar nuestras decisiones o juicios. Pero trae consigo consecuencias perniciosas.

Algunas de esas consecuencias tienen que ver con la propia autoimagen que los sujetos se hacen de sí mismos, muy dependientes de las que sus docentes

¹⁰ Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17, 66.

¹¹ Pascarella, E., y Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
Pascarella, E., y Terenzini, P. (2005). *How college affects students* (Vol. 2): A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.



les transmiten (es el efecto pernicioso de las reprobaciones, que por mucho que queramos reducirlas al campo concreto en el que se producen, una materia o un examen, acaban desparramándose como una mancha de aceite para contaminar todo lo que uno piensa de sí mismo). Algunos acaban sintiendo aquello de que *valgo*, o siento que valgo, *lo que mis profesores dicen que valgo*.

Pero, al margen de estos efectos personales, el protagonismo de los estudiantes debería reflejarse en la forma en que afrontan su formación. Es chocante cómo el sistema ha ido despojando de ese protagonismo a los estudiantes, antes incluso de entrar en la universidad. Yo recuerdo que en mis tiempos cada uno de nosotros tenía más o menos claro qué es lo que quería estudiar y a ello dirigía sus pasos. El sistema ponía condiciones, obviamente, y había que superar la selectividad, pero apenas si tenía capacidad para interrumpir nuestras decisiones. Salvo por razones económicas o de dificultad para desplazarnos fuera de nuestro lugar de residencia, cada uno pudo estudiar aquello que deseaba estudiar. No sucede eso ahora. Si preguntamos a un joven que está concluyendo sus estudios secundarios que va a estudiar, es probable que te diga que no sabe, que dependerá de la nota que saque en la selectividad. Es decir que lo mismo puede ser Química que Trabajo Social o Enfermería. Lo que acaban pensando es que, en realidad no depende de ellos, sino de lo que los dispositivos del sistema les permitan estudiar. No nos puede extrañar, por tanto, que existan tantos cambios de carrera porque en el fondo uno no está donde quiere sino, donde su nota de selectividad le permite estar.

Esa alienación previa se mantiene, después, durante los estudios. Se estudia lo que nos mandan estudiar; se toman las palabras del profesor/a como dogmas y como carriles de los que conviene no salirse; se asume escasa responsabilidad en la propia formación. Y, sin embargo, uno de los nuevos principios de la Educación Superior es propiciar el aprendizaje autónomo y el compromiso del estudiante con su propio itinerario formativo.

3. El APRENDIZAJE como tarea de profesores y estudiantes

Finalmente, otro de los principios, otra de las miradas que trataría de ver el problema del abandono académico desde otro prisma tiene que ver con este

giro de 180° en lo que se refiere a la docencia. Una docencia que, de estar centrada en la enseñanza, ha de pasar a estar centrada en el aprendizaje. Se trata de una frase que bajo la apariencia de un juego de palabras implica una didáctica absolutamente diferente. En el fondo, lo que hace es cambiar el papel del docente. Su tarea básica no es enseñar, es hacer que los estudiantes (todos ellos) aprendan. También esto parece un juego de palabras, pero no lo es.

¿Es que se puede enseñar sin pretender que los estudiantes aprendan? Sí se puede. De hecho, es exáctamente lo que hemos venido haciendo durante generaciones. Sucede eso cuando hacemos del proceso de enseñanza–aprendizaje un doble proceso, con protagonistas diferentes. La tarea del enseñar es tarea del profesor. La tarea de aprender es tarea del estudiante. Si el aprender es algo que ha de hacer el estudiante y depende de él, yo, como docente, no me tengo que preocupar de eso. Bastante tengo con lo mío. Y si los estudiantes no aprenden, ése es su problema. Yo ya he hecho mi trabajo, enseñar, lo mejor que sabía. Si no aprenden, si les cuesta entender las cosas que les explico, se tendrán que buscar ayudas por su cuenta (clases particulares, academias, etc.) que les ayuden.

Sin embargo, ahora se nos dice: miren, no se preocupen tanto por enseñar, por explicar ustedes las lecciones; preocúpense porque sus estudiantes (todos) aprendan. Puede que las lecciones sean importantes pero más importante que eso es que supervisen cómo cada estudiante va entendiendo los temas de su materia, cómo va haciendo las prácticas, qué dificultades se le presentan y qué le puede aportar usted como docente para superarlas. En definitiva, que aprender es una tarea conjunta de profesores y estudiantes.

Desde luego no es tarea fácil. No es de extrañar que muchos profesores se quejen del nuevo paradigma. Para enseñar bien, basta con conocer bien la propia materia y tener ciertas dotes de buen comunicador. Para atender el aprendizaje de nuestros estudiantes hay que saber cosas sobre aprendizaje, sobre motivación. Y no basta saber cómo hacíamos nosotros para aprender porque, efectivamente, nuestros estudiantes son muy diferentes a nosotros y lo que a nosotros nos sirvió, a ellos, probablemente, no les sirva.

Por otra parte, uno puede enseñar a grupos grandes de estudiantes. Les explicas la lección, les pones ejemplos, haces preguntas a algunos para ver cómo lo han entendido. Pero no puedes saber qué pasa por la cabeza de cada uno puesto que son muchos. Enseñar se puede hacer a grupos grandes, pero quien aprende es cada individuo. Si lo que tengo que hacer es propiciar el aprendizaje de cada uno de mis estudiantes, tengo que aproximarme mucho a cada uno de ellos para saber cómo van avanzando en el aprendizaje que les propongo. Por eso, centrarse en el aprendizaje es más dedicarse a organizar contextos y condiciones ricas para que los sujetos aprendan que darles muchas clases. Diseñar materiales didácticos, organizar prácticas, plantear casos y problemas, hacerles pensar y trabajar, más que entretenerlos con nuestras lecciones. Se ha publicado un libro hace poco que se titula "Dar clase con la boca cerrada"¹² Es un buen indicativo de otra forma de afrontar la docencia.

III. LAS SOLUCIONES

No es suficiente con hacer diagnósticos aceptables. Debemos avanzar a identificar las soluciones y buscar estrategias que permitan retener a nuestros estudiantes, pero no sólo para que no se vayan sino para que alcancen objetivos valiosos en su aprendizaje. A ello dedicaremos este apartado.

Numerosas experiencias se han puesto en marcha durante estos años en las universidades, preocupadas, como decía, de las altas tasas de abandono que sufrían en sus estudiantes. He organizado estas medidas en tres grandes categorías: iniciativas para antes de comenzar los estudios, iniciativas durante los cursos e iniciativas generales (que pueden desarrollarse dentro de marcos estratégicos y durar más tiempo que un curso). Posteriormente me centraré en tres de las medidas que considero con mayor capacidad de impacto frente al problema del abandono: las políticas de continuidad; la atención especial a los estudiantes de primer año y la tutoría.

¹² Finkel, D. (2005): Dar clase con la boca cerrada. Valencia. Servicio de Publicaciones.

En la tabla siguiente aparece un elenco de medidas distribuidas en las tres categorías mencionadas:

Tabla 2. Medidas para neutralizar el abandono. Elaboración propia

ANTES	DURANTE	GENERAL
<ul style="list-style-type: none"> • Captación • Admisión • Programas de información y orientación • Continuidad secundaria-Educ. Superior • Días especiales (puertas abiertas, fiestas) • Contratos académicos • Becas y apoyos financieros • Transporte y movilidad 	<p>1er. Año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias básicas • Cursos propedeúticos • Acompañamiento • Asesoramiento para el estudio • Metodologías activas • Actividades motivantes • Asociacionismo • Coordinación curso • Materiales didácticos • Guías didácticas • Atención alumnos en situaciones especiales • Flexibilidad itinerarios • Tutoría entre iguales • Premios al esfuerzo • Generar comunidades de aprendizaje • Incorporar al Personal de Admón y Servicios • Mejorar accesibilidad a los servicios • Potenciar la movilidad • Uso adecuado de las TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Aseguramiento de la calidad • Rediseño titulaciones • Formación profesorado • Diagnóstico necesidades de la institución • Rediseño organizativo (infraestructuras, recursos) • Plan estratégico y Proyecto educativo • institucional • Seguimiento datos abandono y éxito • Atender nuevos perfiles estudiantes. • Adecuar los niveles formativos y trabajar la continuidad. • Propiciar salidas intermedias con acreditación

Las medidas que aquí se enuncian ya han sido puestas en marcha en diversas universidades. No todas juntas, ciertamente. En ese sentido, cada institución va buscando aquellas iniciativas que resultan más viables o necesarias en su contexto. Lo que es común a todas ellas es que actúan en modalidad Yakuzzi, como acciones simultáneas con efectos convergentes y complementarios.

De todo ese elenco de medidas me gustaría destacar aquí tres. Me parecen las acciones con más efecto sobre la temática de la persistencia en la carrera.

a) La continuidad entre enseñanza secundaria y enseñanza superior

Quizás sea la pieza clave de todo el entramado de posibles medidas preventivas. La continuidad se opone a una visión compartimentalizada del itinerario formativo que siguen los estudiantes. Cada periodo o etapa escolar se convierte en un momento formativo independiente y autónomo que se justifica y evalúa en función de sí mismo. Como si cada periodo fuera terminal, es decir, sin continuación.

Además eso sucede desde Preescolar. Ha sido bueno conseguir que la Educación Preescolar tenga sentido y función en sí misma, que no se plantee como una mera preparación para la Primaria. Pero eso no debería significar que funcionara aisladamente, sin preocuparse ni tomar en consideración la fase siguiente del proceso educativo. Y lo mismo sucede en la Primaria. Y en la Secundaria. Y en cada salto se produce una ruptura que afecta de forma muy negativa a los estudiantes porque se producen excesivos cambios. Algunos de ellos innecesarios.

La idea de continuidad viene a plantearnos que la escolaridad debiera funcionar como un todo, desde el preescolar hasta el doctorado. En ese largo proceso hay (o podríamos introducir las) salidas del sistema. Sobre todo al finalizar la enseñanza obligatoria, es decir, la secundaria. Pero también durante los estudios superiores. En eso se está trabajando en muchas universidades, en la posibilidad de certificados intermedios que tengan reconocimiento laboral y, en cualquier caso, que establezcan las competencias que ha adquirido el estudiante en ese periodo de tiempo. Para quienes continúen sus estudios hasta concluir la carrera el proceso debería estar bien planificado según las condiciones de la continuidad, con transiciones tranquilas y viables.

Los gap entre unas etapas y otras producen desasosiego y mucha pérdida de energía en los sujetos. Si no están bien conectados entre sí, como sucede en la entrada a la Educación Superior, se producen desajustes que afectan de forma severa a los estudiantes y a la progresión de las líneas curriculares abiertas.

Frente a otro tipo de explicaciones mucho más débiles y más negativas para los sujetos (todo eso de la falta de preparación, poca motivación, inmadurez, etc.), la continuidad se basa en planteamientos estrictamente curriculares y, por tanto, institucionales. Es la institución la que se preocupa o no por ella, la que consigue que su malla curricular esté bien ensamblada con las etapas anteriores, o por el contrario, que se construya como un sumatorio de disciplinas con una lógica difusa y llena de saltos. En definitiva, una propuesta formativa poco favorable a un progreso tranquilo en los estudios.

Las iniciativas a desarrollar en este apartado son muchas. Todas ellas tienen que ver con mejorar los contactos y el conocimiento entre los dos componentes del Sistema Educativo: la Secundaria y la Educación Superior. Puede hacerse a nivel global a través de los organismos nacionales o puede hacerse a nivel local entre las instituciones concretas. Probablemente son necesarias iniciativas a ambos niveles. Están logrando interesantes éxitos los encuentros entre profesorado de ambos niveles para visibilizar:

1. La oferta formativa global que hace la institución de Educación Superior y cómo ésta se combina con los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la secundaria.
2. Los requisitos académicos exigidos por cada Facultad.
3. La estructura de los planes de estudio universitarios y la forma en que la universidad los lleva a cabo.
4. Las actividades de orientación y tutoría que cada Facultad o Instituto pone en marcha.
5. Las posibilidades de prácticas, intercambios o búsquedas de empleo de que dispondrán.
6. Las salidas profesionales de cada carrera

Este listado pivota especialmente sobre la universidad, como si fuera ella la que ejerciera un papel protagonista. Pero no se trata de eso. El objetivo de los contactos es el mejor conocimiento mutuo y el propiciar que el salto de la secundaria a la universidad resulte más amigable para los estudiantes.

Por esa razón, algunas de las iniciativas que surgen de estos contactos tienen que ver con actividades conjuntas entre profesores y estudiantes de ambos niveles. Los estudiantes de secundaria visitan la institución de Educación Superior y se encuentran en ella con quienes ya son estudiantes allí. A veces son cuestiones culturales genéricas (música, teatro, literatura, arte, deporte), otras veces son proyectos más desarrollados en torno a las propias carreras o a algún tema de interés para ambos. Las TIC permiten generalizar dichos contactos sin necesidad de excesivos desplazamientos.

Se habrá cumplido el objetivos si unos y otros, docentes y estudiantes de ambos niveles educativos, llegan a conocerse mejor. Y si fruto de ese conocimientos se hacen más sensibles a las particulares condiciones y circunstancias de cada etapa educativa. Y si más allá del conocimiento, se abre espacio para iniciativas de reajuste curricular y organizativo que ayuden a superar las rupturas en el sistema. Cabe esperar que cuanto mayor sea la continuidad menor será el abandono tras el primer año de las carreras.

b) La atención particular a los estudiantes de primer año

Los estudiantes de primer curso son, sin duda, la pieza más débil de todo el sistema de la Educación Superior. Lo son tanto si los consideramos como grupo, como si lo analizamos en función de cada sujeto particular (más dramático, desde luego, este análisis individual). Es un periodo de transición duro en sí mismo por los importantes cambios que introduce en la vida de las personas. Y con una dureza añadida por las peculiares tradiciones que acompañan el momento: las novatadas, la vida autónoma, la precariedad de recursos, etc.

Se ha dicho de ellos y ellas que sufren el *shock del ingreso* del que algunos no son capaces de recuperarse. No sólo por razones académicas. También cuenta la nueva libertad de sentirse fuera de la casa paterna, de las nuevas amistades y experiencias que se les ofrecen, del nuevo estilo de vida y compromisos que deben asumir. No podemos entrar en ese tipo de cuestiones, pese a que sean cosas que preocupan seriamente a los padres. Nos centraremos en las cuestiones académicas.

El principal problema con que se encuentran muchos chicos y chicas que acceden a las IES es el cambio brusco de nivel de exigencias al que se ven enfrentados. Esto genera ese shock al que antes aludíamos. Incluso muchachos que hasta ese momento eran brillantes en los estudios y se sentían con un elevado autoconcepto entran en crisis ante temáticas y formas de trabajo que les resultan difíciles de seguir y más aún si, como consecuencia de ello, llegan los primeros reprobados. Algunas IES han puesto en marcha *cursos propedeúticos y/o cursos de adaptación* que tratan de paliar estos efectos negativos. Estas iniciativas resultan más importantes cuando las diferencias entre el nivel que traen de la secundaria y el nivel exigido en la IES son mayores. Es lo que suele pasar en las materias científicas.

Otra iniciativa interesante puesta en marcha en el primer curso es la que se refiere al trabajo intensivo desde el inicio en las *competencias básicas* de los estudiantes. Sobre todo, aquellas competencias que tienen que ver con las estrategias de estudio y aprendizaje, con la planificación del trabajo y control del tiempo, con el dominio de la lectura y escritura del campo científico al que han ingresado, etc. Cada institución deberá seleccionar aquellas competencias que en su proyecto formativo desee priorizar.

Finalmente, resulta interesante poner en marcha *sistemas tutoriales* específicos para este tipo de alumnado de nuevo ingreso. En algunos casos, pequeños grupos de nuevos estudiantes (entre 5 y 7) son encomendados a profesores concretos (mejor si poseen una fuerte sensibilidad y una notable carga de entusiasmo personal que puedan contagiarles) para que supervisen su progreso durante este primer año y les ayuden a afrontar las dificultades académicas, e incluso personales, que les puedan sobrevenir. A veces, esta tutoría individualizada se mantiene a lo largo de la carrera; en otros casos, finaliza en el primer curso entendiéndose que en los cursos posteriores cada estudiante ya está en mejores condiciones de poder controlar su propio desempeño.

La tutoría puede ser ejercida, también, por estudiantes de cursos superiores. Este acompañamiento tiene sus ventajas e inconvenientes (seguramente se van a socializar tanto en las virtudes como los vicios de los veteranos) pero, cuando los alumnos tutores poseen alguna preparación previa y están, a su vez,

supervisados por profesores, resulta muy eficaz porque ofrece un contexto de apoyo mucho más próximo e informal.

Otro aspecto importante en el primer curso de las carreras es que va a marcar el particular modo en que los nuevos estudiantes van a enfrentarse con las materias de la carrera que inician. Fruto de ese primer contacto va a surgir el primer enamoramiento por el conocimiento o las primeras frustraciones frente a él. Por eso, algunas instituciones están implementando con éxito el encomendar clases de primero a profesorado experimentado, catedráticos, investigadores, profesores con mucha experiencia, etc. Se rompe así la tendencia a dejar las clases de primero (supuestamente las más difíciles e ingratas) a los últimos profesores en llegar, a los más jóvenes e inexpertos.

Claro que algunos señalan que qué culpa tienen los de primero para que tengan que ser ellos quienes soporten a los catedráticos, pero dejando al margen las bromas, es cierto que marca mucho la calidad del profesorado en este primer encuentro con la docencia universitaria. Hay profesores que valen y otros que no valen para ese tramo de las carreras. De ahí que debiera pretársele más atención.

c) La tutoría

El último de los apartados que desearía abordar aquí es el de la tutoría y su impacto en la creación de un contexto de aprendizaje más humano y protector del estudiantes.

Aunque no faltan quienes conciben la vida universitaria como una carrera de obstáculos que ayudará a que sobrevivan sólo los mejores estudiantes, no es ésa la visión que desde planteamientos más humanistas y académicos podemos legitimar. La Educación Superior forma parte del derecho de las personas a formarse y a alcanzar el mayor grado de acreditación profesional que puedan. Recorrido que no deben hacer en un contexto inhóspito sino amigable. Se les va a pedir un importante esfuerzo personal, intelectual y, para algunos, también económico. Pero deben sentir que quienes vamos a trabajar con ellos estamos a su favor y que nuestro trabajo es justamente ayudarles a que consigan sus

propósitos y colmen sus expectativas. Por eso, parte de la función docente, una parte importante, tiene que ver con la tutoría.

Lo primero que hay que decir de la tutoría es que no se trata de una actividad aislada de la propia función docente. Todo docente es tutor porque la tutoría es una de las competencias de los profesores y profesoras. Todos hemos de ser tutores, al igual que hemos de ser evaluadores o planificadores. Y esa es, sin duda, la parte fundamental de la tutoría: la competencia que todo profesor debe tener para saber ayudar a sus estudiantes a lograr un buen aprendizaje y para saber ayudarles a resolver las dudas que se le presenten en ese proceso.

Así lo ha reconocido mi propia universidad en sus documentos oficiales. En uno de ellos se señala:

En las nuevas concepciones del aprendizaje, que ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad de autoformación y el aprendizaje autónomo, la disponibilidad del profesor en horas de tutoría y sus habilidades para guiar la actividad del alumno (mediante lecturas, interpretación y comprensión de textos, redacción de documentos, diseño de proyectos o prácticas de laboratorio, etc.) son factores dinamizadores del aprendizaje de los estudiantes¹³

Ese principio general no contradice la posibilidad de que existan otros roles docentes en los que la función tutorial sature más las tareas a desarrollar. Ni siquiera se opone a la posibilidad de que puedan existir *tutores profesionales*. Pero la esencia de la tutoría debe radicar siempre en esa función simbiótica con la docencia. Sin ella, los docentes quedaríamos reducidos a meros explicadores, tarea en la que podríamos ser sustituidos con ventaja por diversos medios electrónicos.

Partiendo de estas ideas generales, el desarrollo de la docencia universitaria ha ido diversificando la función tutorial y encomendándole diversas funciones. Siempre bajo ese prisma de que la tutoría es un sistema de mediación y apoyo

¹³ Documento: A CALIDADE DA DOCENCIA NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (Documento aprobado en Junta de Gobierno 11-III-2001).

al estudiante. Más importante, por tanto, cuanto más necesidad de apoyo precisen los estudiantes con los que trabajamos. Hasta 7 tipos distintos de tutoría podríamos señalar como los más relevantes en este momentos:

1. Tutoría convencional de despacho (discrecional para los estudiantes)

Se refiere al tiempo que los profesores pasan en sus despachos (o en las salas preparadas a tal efecto) para atender a los estudiantes que lo demanden. En el caso de las universidades españolas son 6 horas semanales. No es una modalidad de tutoría que haya tenido mucho éxito (algo de lo que muchos profesores se alegran pues así les queda ese tiempo para poder hacer sus cosas), salvo en aquellos casos en los que el propio profesor o profesora insiste en su importancia y valora su uso. Con frecuencia es un tipo de tutoría que se ve sustituido por consultas a pie de clase o de pasillo.

2. Tutoría virtual (sincrónica o asíncrona)

Ha sido la gran aportación de las TIC. Nuestros estudiantes están más hechos a una mediación docente mediada, a su vez, por las tecnologías, que a una mediación directa, de persona a persona. Les cuesta mucho menos enviar un correo electrónico o participar en un foro planteando sus dudas que pasar a planteártelas en el despacho. Eso ha supuesto que profesores que antes se quejaban de que sus estudiantes no aparecían por el despacho en horas de tutoría salvo inmediatamente antes o después de los exámenes, se encuentren ahora con que reciben cantidades masivas de correos electrónicos con preguntas.

Para quienes pertenecemos más a la galaxia Guttemberg que a la Windows, esto nos parece una pérdida irreparable. Para nuestros estudiantes forma parte de su vida real. Tendremos que acostumbrarnos a ello y tratar de sacar el mayor partido posible a estas nuevas herramientas de apoyo que las tecnologías ponen en nuestras manos.

3. Tutoría obligatoria

La tutoría obligatoria se ha puesto en el candelero con el proceso de Bolonia. Puesto que el aprendizaje constituye el eje en torno al cual se organiza la

docencia y siendo éste, el aprendizaje, un proceso individual que cada estudiante recorre a su manera, precisamos de una aproximación individualizada (o lo más individualizada posible sino se hace viable llegar a cada estudiante en relación de uno a uno) para poder supervisar su proceso de aprendizaje. Por eso se establecen las tutorías obligatorias. Puesto que estamos comprometidos a orientar y fortalecer el aprendizaje de cada estudiante, no puede quedar a expensas de que esos contactos se produzcan o no. Es preciso planificarlos y llevarlos a cabo.

4. Peer tutoring

Ya hemos hablado de ella en un apartado anterior. Se trata de rentabilizar la diferencia de experiencia entre nuestros estudiantes. Bien si son pertenecientes al mismo curso o semestre (sobre todo en los casos de grupos muy heterogéneos y con contenidos claros: por ejemplo, clases de idiomas, de informática, de matemáticas o ciencias), bien de cursos distintos (alumnos de cursos superiores que apoyan el aprendizaje de compañeros de cursos inferiores). La tutoría entre iguales no es sólo un recurso para poder llegar a todos los estudiantes y reforzar sus aprendizajes. Es, además, un contenido de formación. Se trata de resaltar la idea de que todos nos necesitamos a todos y que es a través de la colaboración y el apoyo mutuo como llegaremos a conseguir nuestras metas. Que bueno sería que todos nuestros estudiantes asumieran esa conciencia a lo largo de sus años de formación.

5. Tutoría individualizada

También la hemos mencionado en el apartado anterior. Nos referimos a ella para indicar la posibilidad de que los estudiantes cuenten con un profesor/a que sea su punto de referencia personal, tanto en el primer curso como en los cursos posteriores. Este tutor/a personal le ayudará en las cuestiones de tipo académico sobre las que vaya teniendo que tomar decisiones: elegir materias, superar algún bache particular. Es, de alguna manera, un testigo privilegiado y amigable del proceso de formación que va desarrollando cada estudiante. No son muchas las universidades que lo han montado. Y tampoco todos los estudiantes desean una vigilancia tan personal y directa.

6. Tutoría para casos especiales (problemas puntuales, multisuspensos, una o dos materias para acabar el curso, etc.).

En algunos casos (sobre todo si no existen las tutorías individualizadas) es bueno poder contar con estas tutorías para casos especiales. Requiere de un personal docente con características particulares: una gran empatía, un buen conocimiento de los procesos a seguir, etc. Estos tutores, que deberían tener una preparación especial, deberán trabajar con estudiantes a los que se les van acumulando las materias reprobadas, atender a aquellos que llevan arrastrando una materia durante varios cursos; ayudar a alumnos que deben afrontar alguna crisis, etc. A veces, son los orientadores/as de las IES quienes desempeñan estas funciones de forma profesional, pero no siempre son tareas que se puedan llevar a cabo al margen de las materias, sobre todo cuando el problema deviene de dificultades para superar las exigencias de materias concretas.

7. Tutorías para momentos especiales: inicio carrera, final carrera, prácticum, intercambios, etc.

Como su propio nombre indica, se trata de acciones de orientación y apoyo en momentos particulares de la carrera. Ya hemos mencionado la importancia de la tutoría en el primer curso. Pero también es importante la tarea tutorial en los últimos años de la carrera cuando los estudiantes deben preparar su transición al mundo del empleo o bien optar por continuar su formación en alguna maestría especializada. Un papel importante juega la tutoría en el periodo de prácticas, cuando los estudiantes dejan la universidad momentáneamente para realizar sus prácticas en centros de trabajo. Y lo mismo sucede con los momentos de intercambios con salidas a otras universidades nacionales o internacionales.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos podido ver cómo el tema del abandono, del rezago y de la falta de éxito en los estudios es un problema complejo que requiere de sofisticados análisis y de todo un repertorio de iniciativas que traten de mejorar la grave situación en que nos encontramos. Lo peor que podría suceder es que nos acostumbráramos

a ella. O que tratáramos de justificarla aludiendo a la naturaleza selectiva de la Educación Superior.

Lo que debiera suceder es, justamente, lo contrario. Debemos asumir el compromiso de utilizar nuestros mejores recursos para limitar en lo posible el efecto destructivo de este problema, tanto en lo personal como en lo académico y en lo social.

Y eso nos lleva a considerar una vez más que ser docentes es mucho más que ser enseñantes. Se ha producido un importante cambio en la misión encomendada a los y las docentes de la Educación Superior. De estar centrados en nuestra disciplina y nuestras investigaciones, hemos de pasar a preocuparnos por el aprendizaje, por el abandono de los estudios, por el empleo de nuestros estudiantes, por los recursos didácticos, por la satisfacción de estudiantes y empleadores. Y de ahí sale la moraleja de este escrito. Todo eso resulta demasiada carga para llevarla a cabo uno solo. Hoy más que nunca nos vemos en la necesidad de entender la docencia como tarea compartida. La tarea que desempeña un equipo de docentes en el marco de una institución comprometida.

