

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA SOCIOLOGÍA GENERAL. REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA SU MEJORA

Ramón Llopis Goig

Doctor en Sociología y Licenciado en Psicología
Departamento de Sociología y Antropología Social
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Valencia

Resumen

En este artículo exploramos algunas de las peculiaridades de la docencia universitaria de la sociología a la luz de la cultura experiencial del docente y los alumnos. Desde planteamientos constructivistas, la educación se concibe como un proceso de construcción del conocimiento a partir de unos conocimientos experienciales previos. En ese sentido, las prenociones de los alumnos (*prenotions*) así como las presunciones del profesor (*assumptions*) desempeñan un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que la toma de conciencia de su existencia y su posterior identificación y esclarecimiento resultarán fundamentales para la docencia de una disciplina como la Sociología.

Abstract

In this paper we explore some peculiarities of the university teaching, considering the lecturers and students experiential culture. From constructivist theories, education is conceived as a process of knowledge building, initiated from a previous experiential knowledge. In this sense, students prenotions as well as lecturer assumptions play an important role in teaching and learning process. This is the reason why to be aware of his existence and his subsequent identification it will turn fundamental to teach a discipline like Sociology.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva constructivista ha supuesto el reconocimiento de la importancia de la cultura experiencial del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso concreto de la docencia universitaria de la Sociología, la cultura experiencial del alumno juega un papel doblemente importante.

En primer lugar, como diversos investigadores y especialistas han puesto de relieve, lo que el alumno aporta al proceso de aprendizaje: sus conocimientos previos, sus creencias, sus expectativas y sus actitudes, es decir, su conjunto de prenociones (*prenotions*), es fundamental para el buen curso del mismo. En este sentido, la cultura experiencial previa hay que tenerla en cuenta de manera cuasiestratégica y desde la perspectiva de la eficiencia pedagógica, puesto que ésta actuará como mediadora entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje.

En segundo lugar, una vez han aflorado las prenociones de los alumnos, el profesor de Sociología, sin que necesariamente deba considerarlas inservibles, debe partir del supuesto durkheimiano de superación de las prenociones vulgares, para construir conceptos específicos con los que poder penetrar en el entramado profundo de los fenómenos sociales. Al proceder de ese modo, el profesor de Sociología hace ver a sus alumnos como opera ésta en el análisis de la realidad social superando y yendo más allá de las prenociones.

Pero no sólo la cultura experiencial del alumno es importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También la propia del docente desempeña un papel ineludible. En ese sentido es necesaria la identificación de las presunciones o teorías implícitas del pro-

fesorado (*assumptions*) como teorías personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y la práctica. El profesor aporta algo más que mero conocimiento científico al proceso de enseñanza y aprendizaje; aporta también esas opiniones que él mismo ha ido elaborando en función de su experiencia previa y que guían sus acciones educativas a modo de principios rectores. Identificar esas *assumptions* es tarea fundamental para planificar una adecuada docencia de la Sociología como ciencia social.

EL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO DOCENTE

La función docente es una de las funciones que ocupan generalmente la actividad del profesor universitario. Tras la función docente, otras han sido asignadas al profesor universitario, si bien han destacado, por encima de todas, las funciones de investigación y gestión. Estas funciones, lejos de constituir desempeños articulados y complementarios, frecuentemente están escindidas y aun enfrentadas. El docente universitario dedica buena parte de sus esfuerzos a la enseñanza, pero se encuentra recompensado especialmente en lo que atañe a la investigación, hasta tal punto que el desempeño docente generalmente es un factor insignificante para la obtención de reconocimiento social, promoción académica y recompensa salarial. No se pone en duda el papel sustantivo de la investigación, pero ello no es óbice para que se reclame una revalorización de la función docente.

Es cierto que resulta complejo demandar un elevado nivel de competencia en las

tareas de docencia, investigación y gestión, pero no lo es menos que tradicionalmente, la universidad siempre ha concedido más importancia y se han dedicado más medios a la labor investigadora, y que, por otro lado, los considerables progresos de la psicología y las ciencias de la educación no han alcanzado a los métodos didácticos utilizados en la universidad.

De igual modo, sorprende que, siendo la función docente una tarea extremadamente costosa en términos temporales y económicos, no exista ninguna formación pedagógica específica, antes o después de que alguien se incorpore a la universidad, aun cuando los profesores universitarios pueden llegar a ejercer durante más de tres décadas.

La teoría educativa ha alcanzado un notable desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, el cúmulo de conocimiento e investigación acerca de los procesos de aprendizaje de las primeras etapas formativas contrasta con la escasez disponible en el caso de la enseñanza superior.

Parece, no obstante, que en los últimos años hay un cambio tanto a escala nacional como internacional. Comienzan a aparecer revistas especializadas en enseñanza superior y en algunas universidades se están desarrollando iniciativas para potenciar la función docente poniendo en marcha programas para formar al profesorado. Entre las líneas de actuación que suelen incluir estos programas se encuentra la permanente actualización del profesorado en su disciplina, didáctica y pedagógica, la planificación, organización, realización y evaluación de la docencia, la investigación disciplinar y la comunicación de las investigaciones, la innovación y la comunicación de las innovaciones educativas, la tutoría, la orientación y el asesoramiento a los estudiantes, la evaluación de los estu-

diantes, la autoevaluación de su docencia e investigación, la participación responsable en las tareas de gestión, en los mecanismos institucionales de evaluación de la docencia y la investigación, y en la promoción y dinamización de la vida cultural de la universidad y, en general, de la sociedad, la promoción de relaciones científicas y de intercambio entre departamentos y Universidades y la contribución a crear un clima propicio al estudio, la investigación, la comunicación y la crítica en la Universidad y en la sociedad (Domenech, 1999: 26).

En cualquier caso, la formación del profesorado universitario sigue sin tener un respaldo legislativo, circunstancia que no se da en otros niveles educativos. Y aquí tenemos la primera *assumption*: presuponer que el conocimiento positivo de una materia faculta al profesor para impartirla sin la necesidad de una preparación pedagógica. Presunción de largo alcance y fuertemente interiorizada, que contrasta con una realidad en la que, como se ha señalado en algunas ocasiones, el profesorado de mayor nivel académico y científico es también el peor formado pedagógicamente.

Afirma Domenech (1999) que como consecuencia de la carencia en formación para la docencia, el profesorado ha ido elaborando su propia teoría de la didáctica, y para ello ha recurrido a las experiencias más cercanas en su trayectoria universitaria, su propia experiencia como estudiante, su experiencia personal como profesor y el intercambio de comentarios con otros colegas. De este modo el aprendizaje de la función docente es el resultado de una socialización en la que la intuición, el autodidactismo y las rutinas observadas se convierten en principales elementos. Todo esto no es óbice, por supuesto, para que en la Universidad haya excelentes

profesionales de la docencia. Del mismo modo que esta última circunstancia tampoco debe eximir a la gran mayoría de la necesidad de una preparación docente.

Ausencia de coordinación entre departamentos en lo referido a la programación de módulos, vacíos en materia de conocimientos, incapacidad e inseguridad para impartir módulos prácticos que además son escasos, criterios de evaluación no siempre explícitos y precisos, obsolescencia y arbitrariedad de algunos de los conocimientos impartidos, así como falta de motivación del profesorado son algunas de las deficiencias que comúnmente se atribuyen a la acción de los docentes universitarios por parte de los alumnos. La superación de la gran mayoría de las deficiencias citadas requiere una sólida preparación pedagógica del profesor universitario:

“... debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su propia disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en las aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes. También deberá preparar a los alumnos para que estos puedan, cada vez con más autonomía, avanzar en sus procesos de estudio y en la interpretación crítica del conocimiento y de la sociedad a la vez que adquieran una capacitación profesional” (Benedito y otros, 1995: 119).

Una concepción que no sólo responde a una vocación o visión personal sino que además viene avalada por las investigaciones realizadas en el marco de la psicología

y ciencias de la educación, en las que se constata que el profesor ha pasado de ser un gestor ejercitado a convertirse en un sujeto que planifica su actividad, toma decisiones y reflexiona sobre la misma con el fin de progresar en su actividad docente.

LAS PRESUNCIONES DEL PROFESOR (ASSUMPTIONS)

Un campo que un docente de la sociología no puede obviar al elaborar una reflexión racional sobre su trabajo es el de las presunciones que comúnmente actúan en las instituciones educativas. La literatura científica recurre a diversos conceptos para referirse al conocimiento pedagógico implícito de los profesores; presunciones, creencias, constructos. En inglés se suele utilizar el término *assumption*.

Una presunción es algo que tomamos como cierto e incontrovertible sin la pertinente comprobación. Una presunción es un presupuesto que nosotros mantenemos como cierto, sobre el que sustentamos nuestro razonamiento, si bien suele subsistir oculto y ejercer su acción rectora de modo tácito en nuestros razonamientos.

Las presunciones o teorías implícitas del profesorado pueden definirse como “teorías personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y práctica pedagógica” (Marrero, 1993: 245). Las presunciones son, pues, “sólidas opiniones que nos formamos, en función de nuestra experiencia previa, nuestras teorías personales sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Domenech, 1999: 56). Guían y dirigen nuestras acciones como instructores.

Es necesario identificar nuestras principales presunciones sobre el proceso de enseñanza con el objeto de una toma de decisiones sobre lo que se debe o no hacer en el aula. Si las presunciones fundamentales son inciertas, el posterior planteamiento de la docencia no será el más adecuado.

Un área en la que las presunciones operan con frecuencia es la relativa a las ideas sobre lo que ha de ser “un buen profesor”. Ahora bien, la idea que un docente se forme de lo que es un “buen profesor” sólo será válida si comporta un examen sistemático de sus presunciones, de modo tal que le permita formarse juicios bien fundamentados y contrastados científicamente, con el objeto de reducir la arbitrariedad de lo que se hace en el aula y llegar a tomar decisiones más rigurosas.

Las presunciones que han generado mitos sobre la enseñanza influyen de forma negativa en el proceso de enseñanza. Algunos de estos mitos son que la actividad docente es un arte, que el buen profesor lo es por nacimiento y la destreza o habilidad para la docencia no es algo que se adquiere, sino algo de lo que se dispone de manera innata, que para enseñar una materia científica lo necesario es únicamente conocerla bien, por no citar otras, quizás ya menos presentes como, “la letra con sangre entra” o “el profesor que más suspende es el más exigente”.

UNA ASSUMPTION PERNICIOSA: EL CARÁCTER AUTOEXPLICATIVO DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Subrayábamos al inicio de este trabajo que la situación de la investigación sobre la docencia universitaria estaba comenzando a cambiar. Sin embargo, en gran medida la do-

docencia universitaria y los procesos de aprendizaje en la enseñanza superior todavía parecen encomendarse a los procedimientos más tradicionales y en última instancia a la inspiración y carisma del profesor.

Una presunción que subyace a esta situación, es que el conocimiento científico goza de la misteriosa virtualidad y del portentoso privilegio de imponerse por sí mismo, es decir, que crea y garantiza las condiciones y estrategias de su correcta transmisión y recepción. Se trata de una presunción más sofisticada que las reseñadas con anterioridad por lo que resulta especialmente perniciosa en el ámbito universitario.

Una universidad juiciosa y ponderada no puede asumir tal presunción como presupuesto pedagógico. Debe partir, por el contrario, del reconocimiento de las dificultades intrínsecas a la conquista del conocimiento científico, de la *epojé* que requiere la transición desde el saber ordinario y el sentido común al conocimiento de las ciencias. Esta es la razón por la que se hace necesario abordar una reflexión sobre la naturaleza específica de la docencia en la Universidad.

Como sostiene Laurillard, existe una diferencia cualitativa entre el aprendizaje en la vida cotidiana y el aprendizaje en el marco institucional. No podemos experimentar la estructura de la sociedad de la misma manera que experimentamos el tráfico urbano cuando caminamos por la ciudad, o los contenidos de una canción de música pop cuando asistimos a un concierto en vivo. Sin embargo, ambas son formas de presencia de la estructura social:

“Aprender en un contexto naturalista es sinérgico con el contexto; el resultado del aprendizaje es un aspecto de la situación, un aspecto de la relación entre

quien aprende, la actividad y el entorno, de manera que está aprendiendo sobre este mundo y cómo trabaja. Aprender en contextos educacionales requiere aprendizaje sobre descripciones del mundo, sobre una particular forma de mirar al mundo. Quien aprende no puede relacionarse con una descripción como con un objeto” (Laurillard, 1993: 22).

El conocimiento cotidiano se basa en nuestra experiencia del mundo; el conocimiento académico es de segundo orden: es una experiencia peculiar de nuestra experiencia del mundo. Ambos están situados, si bien en contextos lógicamente distintos. Como afirma Laurillard: “El profesor puede usar la analogía del aprendizaje situado del mundo, pero debe adaptarla al aprendizaje de las descripciones del mundo” (1993: 26).

Existe, pues, una diferencia cualitativa entre una forma de aprendizaje y otra. Mientras que el aprendizaje en la vida ordinaria se funda en la experiencia directa, el aprendizaje académico está mediado por el profesor. El conocimiento científico, a diferencia del conocimiento que generamos en la vida cotidiana, no está motivado de forma inmediata por requerimientos prácticos, sino por el ansia de saber, que aunque también tiene funciones prácticas, son de segundo orden.

Una vez establecida dicha especificidad, debemos plantearnos en qué consiste la docencia. Una *assumption* muy diseminada suele asimilarla al hecho de impartir conocimientos. Y de hecho la universidad ha operado durante mucho tiempo de acuerdo con este presupuesto: al rol instructivo del profesor correspondía el rol pasivo, meramente receptivo, del alumno. La clase magistral expeditiva y el libro de texto insustancial constituían los mecanismos básicos de transmisión del conocimiento.

Los teóricos del aprendizaje y de los procesos educativos han realizado una fuerte crítica de esta práctica de la docencia concebida como impartir conocimientos, proponiendo una concepción que demanda una actitud activa por parte de los alumnos mediante el énfasis en el carácter social y contextual de todo aprendizaje: el conocimiento a aprender no puede ser separado de las situaciones donde tiene que ser usado. Este planteamiento resulta difícil de trasplantar al marco universitario, ya que el conocimiento científico tiene un carácter abstracto y universal. Esto no significa exactamente que sea un conocimiento descontextualizado, sino que opera en un contexto de segundo orden, que está mediado por el profesor, y que el discurso sobre el mundo social debe construir su propio contexto. Por esta razón, enseñar es una actividad esencialmente retórica, que trata de persuadir a los estudiantes de la necesidad de cambiar la forma de experimentar el mundo y debe crear un entorno que capacite para comprender las descripciones analíticas de ese universo primigenio. De acuerdo con ello, el proceso educativo consiste en una forma de diálogo, con unos condicionantes determinados y asimismo un contenido relativamente preestablecido para la conversación.

LAS PRENOCIONES DE LOS ALUMNOS (PRENOTIONS)

En el apartado anterior hemos realizado algunas apreciaciones sobre la concepción del aprendizaje en el contexto universitario tratando de esbozar una idea operativa de aprendizaje que fomentara un espíritu científico. Todo ello guiado por el intento de evitar la presunción de que el conocimiento

científico se autoexplica como consecuencia de su propia validez. A continuación ahondamos en la concepción del aprendizaje que, desde nuestro punto de vista, reclama una acción docente eficaz.

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, hoy día se pone de relieve la importancia de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje, esto es, sus conocimientos, sus creencias, sus expectativas y sus actitudes. Esta circunstancia es particularmente importante en la docencia de una disciplina como la sociología. Ésta, en contraste con otras materias, se enfrenta con una dificultad grave en el proceso educativo la cual es que todo el mundo parece saber algo acerca de los temas que se abordan. Durkheim se refirió, de manera concisa, a las prenociones y al necesario y fundamental papel que desempeñan en nuestra vida cotidiana, si bien indicó que su utilidad no está reñida con la incerteza, y ésta última con la apariencia de autoridad y ascendencia:

“Productos de la experiencia vulgar tienen por objeto, ante todo, el poner a nuestras acciones en armonía con el mundo que nos rodea; están formados por la práctica y para ella. Ahora bien: una representación puede desempeñar este papel eficazmente y, sin embargo, ser falsa (...) Y es precisamente de esas representaciones esquemáticas y sumarias de las que nos servimos para los problemas corrientes de la vida. Así pues, no podemos pensar en poner en duda su existencia, pues la percibimos al mismo tiempo que la nuestra. No sólo están en nosotros sino que, como son un producto de experiencias repetidas, reciben de la repetición, y de la costumbre producida por ella, una especie de

ascendente y autoridad surgidas de esa misma repetición y del hábito resultante” (Durkheim, 2000: 70-73).

Estas representaciones sumarias o prenociones constituyen el fenómeno sobre el que se ha desarrollado la tradición del enfoque fenomenológico y etnometodológico en Sociología. Enfoque cuyo punto de partida estriba en la idea de que los sujetos sociales ya han interpretado el mundo de alguna manera en el seno de su cultura. Dicho con los términos propios del objetivo de este artículo: los alumnos, cuando inician su curso de Sociología General, ya disponen de ciertas interpretaciones sobre la sociedad en la que viven.

En ese contexto, el profesor de Sociología, sin renunciar a la posibilidad de aprovechar dichas interpretaciones previas o prenociones, debe partir del supuesto, también durkheimiano, de que éstas deben ser superadas en aras a la construcción de conceptos específicos con los que poder alcanzar el entramado oculto de los fenómenos sociales.

“... hay que descartar sistemáticamente todas las prenociones (...) Es preciso que, sea en el curso de sus demostraciones, el sociólogo se prohíba a sí mismo enérgicamente la utilización de esos conceptos que se han formado al margen de la ciencia y para satisfacer necesidades que nada tienen de científicas. Es preciso que se libere de esas falsas evidencias que dominan las mentes del vulgo y que, de una vez por todas, sacuda el yugo de esas categorías empíricas que con frecuencia una larga costumbre termina por convertir en tiránicas” (Durkheim, 2000: 86-87).

De la misma manera que un psiquiatra o psicólogo clínico no se contenta con las explicaciones de su paciente ni con los sín-

tomas aparentes, sino que utiliza instrumentos de análisis que permiten ver más allá de la semántica del lenguaje, también el sociólogo debe intentar alcanzar las causas invisibles o la estructura ausente, es decir, el nivel de lo que no es verbalizable en la vida cotidiana, de lo que es inconsciente y estructural. Ahora bien, esa superación de las prenociones debe realizarse en diálogo con el alumno. El alumno debe aportar sus “definiciones de la situación y etnoconocimientos” y el profesor debe mostrar como opera la sociología a partir de ese material de partida. Como ha señalado Beltrán:

“... descubrir es construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria o caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico y construirla conforme con la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas. Construir la realidad es tanto como elaborar un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible. Y tal construcción existe siempre: o la hace la ciencia o la hace la ignorancia” (Beltrán, 1991: 60).

Por tanto, si la Sociología no aporta una visión científica de la sociedad, lo hará la ignorancia. O lo que es peor, grupos o individuos con intereses diversos. Y esta tarea es irrenunciable para cualquier docente de sociología, tanto si esa docencia va dirigida a sociólogos, como si va dirigida a futuros titulados en cualquier otro campo de las ciencias sociales, humanas, jurídicas, económicas o sanitarias.

La actividad constructiva del alumno aparece, de este modo, como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 1992). La adop-

ción de esta perspectiva, cuyo origen cabe buscar en el creciente auge de los enfoques cognitivos supone un cambio radical en la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ashman y Conway, 1997). Su aplicación a la docencia de la sociología aporta unas posibilidades extraordinarias: mostrar al alumno la especificidad de la perspectiva sociológica y su dinámica.

La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje no se identifica con ninguna teoría en concreto, sino que surge de aportaciones de diferentes enfoques teóricos ensamblados unos con otros: la teoría epistemológica de Piaget en sus aportaciones del conocimiento como construcción y los niveles de desarrollo cognitivo, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vigotski, con sus aportaciones sobre la zona de desarrollo potencial y el profesor como mediador.

El principio general del enfoque constructivista es que las personas aprenden de modo significativo cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos que poseen. Por consiguiente, la adopción de un enfoque constructivista tiene como consecuencia inmediata la necesidad de tener en cuenta los “conocimientos previos” de los alumnos antes de iniciar el aprendizaje de cualquier contenido.

La perspectiva constructivista sugiere que, más que extraer el conocimiento de la realidad, la realidad sólo adquiere significado en la medida que la construimos. Esta construcción de significado implica un proceso activo de formulación intensa de hipótesis y de la realización de ensayos para contrastarlas. Cuando se establecen relaciones entre las ideas previas y la nueva informa-

ción se facilita la comprensión y, por tanto, el aprendizaje.

La visión constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje supone el reconocimiento de la importancia de la cultura experiencial de los alumnos (Besalú, 2002: 83). En consecuencia, los enfoques constructivistas conllevan un reconocimiento de las culturas de origen (familiar, nacional, religiosa...) de los alumnos. Estas culturas condicionan los conocimientos previos, los aprendizajes institucionales y extrainstitucionales y el propio proceso de aprendizaje institucional. Partir de esas culturas experienciales previas es necesario para garantizar un aprendizaje relevante o significativo y para convertir el aula en un espacio de conocimiento compartido.

Desde este enfoque, el conocimiento se construye por el sujeto cuando interacciona con el medio y trata de comprenderlo. El conocimiento se adquiere, no por la interiorización de un significado exterior ya dado, sino por la construcción desde dentro de representaciones e interpretaciones adecuadas. Sólo existe aprendizaje comprensivo cuando los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura semántica del sujeto y cuando hay acuerdo entre sus experiencias y sus preconcepciones.

Los postulados del constructivismo encajan con los planteamientos de la epistemología evolucionista, según la cual “el conocimiento expresa una reconstrucción y una identificación adecuadas de las estructuras exteriores del sujeto” (Lorenz y Wuketis, 1984).

El conocimiento no es pues, un reflejo del mundo exterior, sino un ajuste entre las estructuras objetivas del medio y las subjetivas del sujeto. El conocimiento no es una

reproducción de la realidad. Los seres humanos no somos meros receptores de datos, sino que interpretamos lo que vemos y elaboramos nuestras propias teorías.

De modo tal que el aprendizaje significativo es el que se puede incorporar a las estructuras de conocimiento que tiene el sujeto y que adquiere significado a partir de la relación con conocimientos anteriores. Un aprendizaje realmente significativo permite que el objeto de estudio adquiera un sentido y significado, particular en cada caso y siempre a partir de una asimilación activa. Este tipo de aprendizaje es capaz de modificar ideas previas, de ampliar la red de conocimientos e incluso de establecer nuevas relaciones entre conocimientos. Así, consiste en revisar, modificar y enriquecer los esquemas previos y establecer nuevas conexiones y relaciones entre ellos, en definitiva, consiste en construir aprendizajes (Duart y Sangrà, 2000: 16).

El planteamiento teórico sobre las virtudes del aprendizaje significativo, sin embargo, no debe ocultar la dificultad que, generalmente, entraña el conseguir dotar de significado a un proceso de estudio. Los conceptos deben tener significado propio y sus elementos estar estructurados de una manera lógica y no arbitrariamente. El estudiante necesita “ideas inclusoras” para que el aprendizaje de nuevos contenidos sea significativo. Por tanto, será siempre necesario un ejercicio de interrogación previo, que aborde puntos como ¿Qué pueden comprender los estudiantes?, ¿Cuáles son sus conocimientos previos?, ¿Es lógica la secuencia de contenidos?, ¿Se facilitan herramientas con el fin de que el estudiante pueda asimilar el nuevo aprendizaje?, ¿En qué grado se aporta novedad a lo que ya sabe?, ¿Es posible dar significado a lo que se

aprende?, ¿Se plantea su utilidad? (Duart y Sangrà, 2000: 17).

Hay que tener presente, además, que cada estudiante, en función de sus capacidades e intereses, puede necesitar vías diferentes para aprender de manera significativa (ya que, obviamente, el grado de conocimientos previos así como el grado de validez de los mismos es distinto). Por consiguiente, el diseño del proceso pedagógico es necesario que tenga en cuenta como se debe atender la diversidad de características e intereses. Esto se consigue facilitando contenidos básicos, con posibilidades de reforzar y de profundizar en determinados contenidos, teniendo presente diferentes maneras de estudiar, empleando distintos grados de complejidad en las estrategias de trabajo, utilizando lenguajes variados y estilos próximos al estudiante.

DISCUSIÓN FINAL

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades señala, en su Título Preliminar, como funciones de la universidad “la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico; y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida” (BOE 24/12/01). Sintiéndonos identificados con esas funciones, quisiéramos realizar algunas especificaciones.

Postulamos la defensa de la formación como meta primordial, frente a la docencia que tiende meramente a la transmisión exclusiva de información supuestamente objetiva. Ello implica considerar al alumno como un sujeto activo, protagonista de un proceso de reflexión sobre la sociedad, de la cual forma parte y que interpreta con los etnométodos que le proporciona la socialización. Por tanto, la transmisión de conocimientos que capaciten a los futuros titulados para el ejercicio de sus actividades profesionales debe orientarse al desarrollo de capacidades y hábitos de interpretación sociológica; entrenar al alumno al análisis y la abstracción, a la síntesis y el discernimiento. Capacitarle para una nueva visión del mundo. Esta tarea no resulta fácil, pues la sociología habla de nuestras propias vidas, de un universo preinterpretado y vivido como natural. Sin embargo, creemos que debe dejarse sentado desde el primer momento que la práctica correcta de la sociología requiere la *epojé* de la actitud natural.

Todo profesional, y en especial un sociólogo, debe tener una visión amplia del entorno social, económico y político en el que vive y trabaja. Esa capacidad requiere el entrenamiento disciplinar, la formación técnica. Ahora bien, como hemos insistido, no se puede desligar ésta de la formación humana. En ese sentido concebimos la docencia como una tarea reflexiva.

La preparación de los profesionales que desarrollan una actividad eminentemente práctica, y este es el caso de titulaciones como Administración y Dirección de Empresas, Economía, Trabajo Social, Relaciones Laborales, Psicología... a quienes se suele dirigir la docencia de la sociología general, debería centrarse en potenciar su capacidad para la “reflexión en la acción”, es decir, el

aprendizaje de la acción y el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente y la resolución de problemas. Una buena práctica profesional no depende sólo del dominio del conocimiento objetivo, sino también de la capacidad para tomar decisiones. La sociología puede colaborar de manera importante tanto en un sentido como en otro. Por esta razón, desde una comprensión global de la sociología, consideramos que resulta difícil establecer una separación radical entre la formación profesional y la formación humana. Aun cuando parece perfilarse una tendencia hacia la tecnificación de las ciencias sociales que las distanciaría drásticamente de las ciencias humanas, la sociología no debería renunciar a sus propias raíces.

Prestar atención a la reflexividad social desde la perspectiva educativa comporta una relativización del postulado de la reproducción cultural. Ello permite concebir la docencia como algo más que una simple transmisión de información; esto es, como una actividad crítica. Y permite también ser consciente de que en el proceso docente, como en toda situación social, existen condiciones no reconocidas y consecuencias imprevistas. Su tematización las hace conscientes y permite la mejora de la docencia de una disciplina como la sociología. La sociología como dispositivo de reflexividad de la sociedad no puede dejar de ser una ciencia autorreflexiva que se replantea recurrentemente su propia ubicación social, sus finalidades, su naturaleza y objetivos, pero también, como hemos visto en este artículo que ahora finalizamos, sus propios condi-

cionamientos y servidumbres en el momento en que es transmitida y recibida.

REFERENCIAS

- ASHMAN, A.F. y CONWAY, R.N.F. (1997): *An interpretation to cognitive education. Theory and applications*. London, Routledge.
- BELTRÁN, M. (1991): *Sociedad y lenguaje. Una lectura sociológica de Saussure y Chomsky*. Madrid, Fundación Banco Exterior.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERO, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona, PUB.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Editorial Síntesis.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1992): *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II*. Madrid, Alianza Editorial.
- DOMENECH, F.: *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Aspectos teóricos y prácticos*. Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
- DUART, J.M. y SANGRÁ, A. (2000): *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Gedisa.
- DURKHEIM, E. (2000): *Las reglas del método sociológico y otros escritos*. Madrid, Alianza Editorial (edición original de 1895).
- LAUDRILLARD, D. (1993): *A framework for the effective use of educational technology*. London, Routledge.
- LORENZ, K. y WUKETIS, E.M. (1984): *La evolución del pensamiento*. Barcelona, Argos Vergara.
- MARRERO, J. (1993): Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.