

LA COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: PERSPECTIVAS DE ESTUDIO

Carlos Rosales López
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

Son múltiples las perspectivas desde las que se puede estudiar la comunicación didáctica en la universidad. Es preciso referirse primeramente a la comunicación entre profesor y alumno en el aula y en función tutorial. A continuación se puede estudiar la comunicación entre alumnos a través del trabajo en grupo. Otra modalidad diferente es la comunicación indirecta, propia de la universidad a distancia, con la utilización de recursos impresos, audiovisuales e informáticos. En muchas universidades existe además una forma de comunicación multicultural entre alumnos de diferentes nacionalidades. En cualquiera de las modalidades citadas el profesor desempeña un papel relevante. Determinados rasgos personales y profesionales pueden facilitarla considerablemente (conocimientos y actitudes pedagógicas, papel orientador/tutorial, actitud de reflexión sobre la práctica...)

ABSTRACT

There are many perspectives to study didactic communications in the university. It's necessary to refer to communication between teacher and the students in the classroom and in the tutorials. Then we could study the communication of the students through teamwork.

On the other hand we have another kind of communication: the indirect communication used in the Open University.

In several universities there are also a kind of multicultural communication between students of different nationalities.

On each kind of communication named above the teacher plays an important role. Some personal and professional characteristic and skills can make easier the communication: knowledge and pedagogical attitudes; tutorial role, reflexion about the practice.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

La comunicación en la universidad, como en cualquier otra institución docente, presenta una notable diversidad de formas y sentidos. Podemos pensar así en una comunicación que toma su origen en el profesor y se dirige al alumno o en una comunicación que parte del alumno y se dirige al profesor. También existe comunicación entre profesores, o entre alumnos y entre profesores y alumnos. La gama de posibilidades de comunicación se amplía si tenemos en cuenta las distintas combinaciones que en un momento dado pueden realizarse entre las formas citadas.

La comunicación tiene lugar en distintas situaciones o contextos. Así, el consejo de departamento para la comunicación entre profesores, el aula para la comunicación entre profesor y alumnos, los seminarios para la comunicación en pequeños grupos, o los despachos para la comunicación tutorial.

La naturaleza de la comunicación se extiende en todas estas modalidades y situaciones, entre los extremos del formalismo y de la espontaneidad. En el primer caso cuando los protagonistas actúan desempeñando un determinado papel: el profesor como tal en el aula, el director de departamento en un consejo, el alumno en la realización de determinadas tareas de aprendizaje, etc. En el segundo caso los protagonistas olvidan total o parcialmente sus roles profesionales y se comunican de forma predominantemente personal: como compañeros y amigos, como conocidos.

No sería realista elegir una forma de comunicación como preferible o única frente a las demás. Es preciso reconocer que para lograr un desarrollo eficaz de la enseñanza y el aprendizaje, se necesita la armonización de las distintas posibilidades. Se trata de lograr un equilibrio dinámico que permita el uso flexible de las distintas formas de comunicación. Este tipo de equilibrio deberá hacer posible la satisfacción de las necesidades personales y profesionales básicas de profesores y alumnos. Entre ellas, las de autoestima, de relación social y de rendimiento académico y profesional. Es decir, profesor y alumno deberían encontrar en la comunicación didáctica un instrumento para elevar su autoimagen y autoestima, al sentir que sus intervenciones son acogidas con respeto y aprecio. La comunicación además debería servir de cauce para la práctica de relaciones de carácter personal y no solamente para la transmisión de mensajes más o menos abstractos. Finalmente, a través de la comunicación didáctica profesor y alumnos deberían poder incrementar su eficacia en las tareas respectivas de enseñar y aprender.

El problema de los contenidos

Suele afirmarse que el profesor evoluciona desde el comienzo de su ejercicio profesional según tres etapas, en las que se preocupa predominantemente:

1. De sí mismo, de controlar la situación de interacción con un grupo de alumnos (supervivencia).
2. De los contenidos de enseñanza, en cuyo caso su preocupación se proyecta sobre la adecuada preparación, dominio y explicación de los mismos.
3. De los alumnos y su aprendizaje, tratando de facilitar sus tareas y de fomentar su motivación.

En términos ideales, sería deseable que los profesores de universidad traspasen lo antes posible las dos primeras etapas para proyectarse más intensamente en la tercera. Sin embargo, lo más frecuente es que los profesores se queden anclados en las dos primeras fases o, a lo sumo, en el inicio de la tercera. Existe la creencia, muy acendrada en la universidad, de que el dominio de los contenidos científicos de la asignatura a impartir constituye la mejor garantía para tener éxito en la enseñanza. Según E. Leitner (1998), esta creencia está especialmente presente en el pensamiento de los profesores de la universidad alemana, en la que se considera que el alumno educado a través de la ciencia, debe ser capaz de desarrollar actitudes de objetividad e independencia de juicio, así como capacidad para un uso riguroso de métodos y habilidades para el aprendizaje independiente no solo en su profesión, sino también en su vida. La excesiva confianza en el dominio de contenidos como componente básico de la enseñanza, presenta repercusiones eminentemente limitantes cuando dichos contenidos se imparten de forma excesivamente independiente, alejados

de la realidad social en sus diversas manifestaciones. No es infrecuente que los profesores de universidad, muy habituados al trabajo individual, desarrollen sus programas sin establecer una serie de vínculos de carácter interdisciplinar, sin coordinar armoniosamente los temas que ellos enseñan con los que se enseñan en otras materias, y de aquí la frecuente aparición de lagunas o solapamientos en los componentes de los planes de estudio. Tampoco es infrecuente que los contenidos de enseñanza se impartan con un considerable alejamiento respecto a la realidad vital (profesional, social, cultural), con el consiguiente perjuicio para la formación personal y profesional de los alumnos. Finalmente, y aunque quizás éste sea el riesgo menos frecuente, a veces los contenidos que se imparten no están suficientemente actualizados en un momento como el actual, en el que el crecimiento del conocimiento es progresivo.

El problema de la metodología

Tradicionalmente la enseñanza en la universidad ha consistido en la transmisión oral de conocimientos por el profesor a un grupo más o menos numeroso de alumnos con utilización como recurso de apoyo de materiales impresos, fundamentalmente, libros. Antiguamente los alumnos acudían a las clases de los profesores que consideraban más expertos en las distintas materias o disciplinas. El papel central de los contenidos se ponía así claramente de relieve. Aun en nuestros días es posible observar cómo los alumnos cuando tienen que escoger disciplinas optativas o de libre elección, se deciden en función de criterios como el dominio que de ellas tiene el profesor que las imparte y su capacidad para explicar con claridad y amenidad.

La metodología de enseñanza en la universidad es por lo tanto, predominantemente colectiva. En ella se practica una comunicación oral y casi exclusivamente unidireccional. El profesor se dirige a un grupo de alumnos y éstos han de recoger los conceptos que se les explican, complementándolos normalmente con lecturas de textos recomendados. Las intervenciones de los alumnos en clase son esporádicas y frecuentemente complementarias respecto a preguntas formuladas por el profesor. Raramente toman la iniciativa en el proceso de comunicación oral. Evidentemente, no se puede afirmar que siempre la enseñanza universitaria tenga estas características. Existen casos en los que el profesor, dotado de importantes cualidades comunicativas y motivadoras, es capaz de estimular la actividad participativa en los alumnos más allá de la simple recepción. Pero también es cierto que en el otro extremo, el más negativo, no pocos profesores se obsesionan con el desarrollo completo de los contenidos de sus programas e imprimen un ritmo acelerado a sus explicaciones, incidiendo en contenidos predominantemente intelectuales y olvidando dedicar tiempo para el diálogo, la reflexión o simplemente, para la necesaria distensión que facilita la recuperación mental.

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA: ¿OTRA FORMA DE COMUNICACIÓN?

Durante las últimas décadas se ha desarrollado en las universidades una creciente preocupación por la extensión de servicios de orientación a los alumnos. Esta orientación se concibe como una tarea de ayuda en los terrenos laboral, académico y personal para facilitar una formación lo más completa posible en todos estos sentidos.

Los primeros servicios de orientación universitaria en España, los COIE (centros de orientación e información de empleo) surgen con la finalidad de facilitar la inserción laboral de los titulados universitarios. Sin embargo, su actuación se ha desarrollado muy alejada de quienes trabajan a diario con los estudiantes universitarios: vicerrectorado de estudiantes, decanos, profesores... Y han tenido grandes limitaciones en cuanto a recursos materiales y humanos.

En la actualidad existe una pluralidad de actividades de orientación que se extienden desde el nivel previo de educación secundaria, a lo largo de todos los cursos de estudio. Así por ejemplo, según B. Echeverría (1997), se pueden considerar las siguientes:

Alumnos de Secundaria:

- *Conferencias, charlas, mesas redondas*
- *Jornadas universitarias de puertas abiertas*
- *Cursos y charlas a profesores y APAS de centros de secundaria*
- *Asesoramiento individualizado*

Alumnos de primeros cursos de carrera

- *Programas de acogida a alumnos de nuevo ingreso*
- *Cursos de técnicas de estudio y trabajo en la universidad*
- *Tutoría, asesoramiento individual*
- *Cursos y asesoramiento sobre itinerarios formativos*
- *Asesoramiento psicológico, jurídico, etc.*

Alumnos de cursos intermedios

- *Información y asesoramiento sobre prácticas, convenios de colaboración, intercambios, becas, etc.*
- *Asesoramiento pedagógico, psicológico, jurídico...*
- *Cursos de técnicas de trabajo intelectual, comunicación, elección de itinerarios formativos, etc.*
- *Puntos de información y asesoramiento*

Alumnos de cursos finales

- *Programas y cursos de formación ocupacional, de inserción laboral*
- *Jornadas de orientación profesional (mesas redondas, charlas sobre salidas profesionales...)*
- *Asesoramiento ocupacional, bolsas de trabajo*
- *Forums y presentaciones de empresas.*

En el momento actual, la orientación en la universidad parece girar en torno a una actividad predominantemente informativa a través de actividades de carácter puntual y a veces desconectadas entre si. La cantidad de información que se ofrece al alumno es considerable, pero es necesario estimular en él la capacidad de utilización adaptada de la misma. Situándonos en el lugar del alumno, comprenderemos que éste necesita en principio, conocer el conjunto de infraestructura del campus universitario en aspectos relativos al estudio, la investigación y la vida en el mismo, así como los recursos existentes en cuanto a becas, posibilidades de intercambio, de realización de prácticas, etc.

Esta necesidad es tanto más intensa cuando el alumno procede de otra comunidad o país. Además, a lo largo de los cursos de que se compone su carrera el alumno necesitará información y asesoramiento sobre itinerarios y asignaturas a realizar, sobre técnicas de trabajo e investigación, sobre medios para el aprendizaje, sobre formas de evaluación, etc. Es posible también que en algún momento precise de una atención orientadora personalizada ante determinados problemas psicológicos, familiares..., a los que no encuentre fácilmente solución por sí mismo. Al concluir sus estudios el alumno necesitará finalmente, apoyo en su tarea de inserción laboral.

Ante esta serie amplia de necesidades, la orientación universitaria podría y debería evolucionar desde la información al asesoramiento individualizado y desde la atención puntual al seguimiento continuo del alumno. Para ello sería necesario que los servicios de orientación se institucionalicen en los centros de enseñanza y que juntamente con la programación de las actividades docentes e investigadoras de los distintos departamentos, se incluya una programación de actividades de orientación como componente imprescindible. Ello daría lugar a la posibilidad de realizar un diagnóstico inicial del alumno y a partir del mismo elaborar un programa de intervención adaptada. Para que este importante cambio tenga lugar en realidad, es preciso que los profesores tomen conciencia del interés de la actividad orientadora y la asuman como propia de su dedicación profesional. Las tutorías dejarían de ser un simple horario (que a veces se cumple solo a medias) para la información personal a alumnos que asisten poco a las clases regulares, para convertirse en una ocasión para la comunicación personalizada con cada alumno o con cada pequeño grupo de alumnos. En el desarrollo de esta nueva forma de tutoría tendría cabida la comunicación directa del alumno con el profesor y el asesoramiento por éste en los más diversos planos: de estudios, laboral y personal.

Es preciso considerar que la realización de esta nueva forma de tutoría implica una formación específica del profesor. Así, existen determinados rasgos personales y profesionales que facilitan la comunicación con el alumno, como la naturalidad, la incondicionalidad y la empatía. Se estima en efecto, que un profesor que no ofrece una doble imagen, sino la auténtica, despierta más fácilmente la confianza en sus alumnos. La disponibilidad o incondicionalidad contribuye a desarrollar en el alumno una imagen del profesor que siempre está dispuesto a dialogar con él, a ayudarle en algún sentido. La capacidad de empatía se proyecta en la comprensión por el profesor del mundo emocional (actitudes, valores, sentimientos...) de sus alumnos. El profesor como tutor debe estar dispuesto a asumir un nuevo rol respecto al del profesor tradicional.

En un reciente estudio a través de encuesta realizado por A. Lázaro (1997) sobre características de la función tutorial a partir de la opinión de los alumnos, se destacan los siguientes resultados:

- a) En todos los casos se valora la afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia para el mantenimiento de relaciones interpersonales.
- b) Juntamente con la afectividad y capacidad de comunicación se destacan la autoridad y la serenidad y equilibrio.
- c) Los alumnos consideran que la tutoría ha de ser desempeñada por los profesores, rechazando la figura del profesional que solo se dedicara a tutelarlos.

- d) Se acepta la posibilidad de una tutoría “entre iguales”, si bien algunos la rechazan por no confiar en la capacidad de sus compañeros. Se detecta falta de información y existencia de prejuicios sobre esta modalidad.
- e) Para los alumnos, el tutor ha de ser elegido por ellos y no por el centro. Algunos opinan que puede ser designado de forma compartida: propuesta del centro y aceptación del alumno.

Desde la perspectiva de mejora cualitativa de la enseñanza en la universidad, es preciso intensificar la función tutorial como un complemento necesario ante el predominio actual de una enseñanza colectiva. En el terreno formalmente académico, el hecho de que se fomente el trabajo individual del alumno en el aprendizaje viene a fortalecer esta propuesta de potenciar la tutoría. Ahora bien, deberían darse una serie de condiciones favorecedoras a nivel institucional que no siempre existen. El trabajo del profesor tiene que coordinarse con la tarea orientadora de los departamentos y de los centros. En estos últimos el profesor debe encontrar programación, recursos y apoyo técnico.

METODOLOGÍA COOPERATIVA: COMUNICACIÓN HORIZONTAL

Constituye la alternativa más clara a la enseñanza tradicional de tipo colectivo. En la enseñanza cooperativa se practica una forma de comunicación y colaboración que se podría denominar horizontal por la reducción de jerarquías entre profesores, entre alumnos, entre profesores y alumnos. Se puede distinguir entre enseñanza cooperativa y aprendizaje cooperativo o bien englobar ambos en el término general de metodología cooperativa.

Desde la perspectiva del profesorado, la metodología cooperativa implica la colaboración en una amplia serie de tareas. Así por ejemplo, en la elaboración de los programas de las asignaturas. Esta colaboración se proyectará en la coordinación de contenidos, evitando lagunas y solapamientos y estableciendo vínculos de interdisciplinariedad entre sus distintos componentes. Mayor intensidad de colaboración tiene lugar cuando los profesores no solo programan en colaboración, sino que también desarrollan en equipo sus actividades docentes y evalúan del mismo modo. Hay que advertir sin embargo, que esta última forma de colaboración del profesorado es harto escasa en la universidad. Predomina el trabajo individualizado y en todo caso, una forma de colaboración colegiada, es decir, impuesta por orientaciones del departamento correspondiente, que no siempre se cumplen. La dificultad para la colaboración entre profesores puede proceder de factores diversos como la existencia de diferentes conceptos sobre los contenidos a impartir (relevancia, interés actual...) y sobre los métodos de enseñanza y evaluación. Estas diferencias de carácter científico y pedagógico son muy difíciles de superar y se agravan a veces al combinarse con problemas de rivalidad o competitividad profesional.

Desde la perspectiva del alumno hay que destacar que la metodología cooperativa presenta importantes repercusiones de carácter positivo en cuanto a su formación intelectual y socioafectiva. A partir de investigaciones realizadas por D. Jhonson entre 1983 y 1990, que esencialmente podrían extenderse al ámbito universitario, se constatan efectos como los siguientes:

- a) La metodología cooperativa da lugar a un mayor rendimiento intelectual que la enseñanza competitiva (colectiva) y que la individualizada, en todas las edades y niveles de enseñanza. De manera específica, estos efectos se manifiestan en el desarrollo de habilidades intelectuales superiores y en una mayor transferencia de los aprendizajes.
- b) En la metodología cooperativa se genera en el alumno un mayor compromiso con la tarea. La dinámica del trabajo en grupo incrementa la responsabilización del alumno con su tarea en el sentido de corresponder coordinadamente con el esfuerzo de sus compañeros.
- c) En términos generales, con el trabajo cooperativo los alumnos se crean mayores expectativas de aprendizaje. Se sienten arropados y potenciados en su esfuerzo por el conjunto de sus compañeros.
- d) El trabajo cooperativo permite un mejor conocimiento mutuo y estimula el desarrollo de actitudes positivas incluso en los casos en que en principio no sería esperable.
- e) Cuando se trabaja cooperativamente, se produce un incremento de la autoestima. Las actitudes positivas mutuas constituyen un factor determinante en la consolidación de la propia imagen.

La puesta en práctica de una metodología cooperativa requiere que el profesor posea una serie de conocimientos técnicos relativos al tamaño de los grupos, a la forma de composición de los mismos, a las orientaciones que deben proporcionarse a los alumnos para el trabajo en colaboración, a la organización de espacios y recursos, a la evaluación del trabajo realizado y a la distribución del liderazgo entre sus componentes. No obstante, mucho más importante aun, es la existencia en el profesor de una actitud positiva hacia la puesta en práctica de esta metodología. Dicha actitud debería ayudarle a vencer una serie de prejuicios que actúan en contra como los siguientes:

- a) Considerar que la vida social está impregnada de competitividad y que, en consecuencia, preparar al alumno en la cooperación constituiría algo así como sentar las bases de su fracaso en el futuro. La mejor manera de neutralizar esta creencia consiste en destacar y potenciar la dimensión comunicativa y colaboradora presente en todas las dimensiones de la vida social y valorar el interés de estar capacitados para integrarnos eficazmente en este contexto de colaboración.
- b) Considerar que en la metodología cooperativa los alumnos más destacados se verían perjudicados al tener que ralentizar su ritmo de trabajo y acomodarse a los menos aventajados. Contra esta creencia es preciso tomar en consideración cómo el trabajo de apoyo, de ayuda a los demás contribuye no solo al desarrollo de habilidades de carácter social, sino también a un dominio más profundo de aquellos contenidos en los que se colabora con otros.
- c) Considerar que la organización cooperativa de la enseñanza da lugar a un gran desorden en las actividades académicas y en consecuencia implica pérdida de tiempo. Este temor está presente sobre todo en los profesores que inician esta forma de trabajo. Resulta evidente que con el paso del tiempo la experiencia de profesores y alumnos reduce notablemente los supuestos “desórdenes”, presentes por otra parte, en cualquier tipo de cambio organizativo.

Trabajo en grupo en la Facultad

Muchas de las características investigadas para la metodología cooperativa en niveles básico y medio de enseñanza, son extendibles al nivel universitario. Ello se pone de relieve a través del análisis del contenido de respuestas proporcionadas por alumnos de tercer curso de Pedagogía de la Universidad de Santiago a un cuestionario de preguntas abiertas (Rosales, C. 1999) con el que he intentado conocer cuales son para ellos las dimensiones más positivas y más negativas de esta forma de trabajar, cuál es la naturaleza de las orientaciones que reciben, cuáles son los aspectos más relevantes del proceso de trabajo grupal, qué opinan sobre la presentación de informes, cuál es su opinión sobre la forma en que se debe evaluar este trabajo, etc. De manera sintética, sus opiniones han sido las siguientes:

- a) Prefieren una forma de trabajo combinada: individual y en grupo, frente al trabajo solo individual o solo en grupo. Esta preferencia se apoya en la consideración de que el aprendizaje es muy complejo y en el hecho de que existen tareas especialmente aptas para cada tipo de actividad.
- b) Los principales valores del trabajo en grupo se manifiestan en el incremento y profundización de las relaciones interpersonales. Se desarrolla un mayor conocimiento mutuo, la comunicación, empatía y solidaridad. Desde una perspectiva más propiamente académica, el trabajo en grupo da lugar a un enriquecimiento de ideas y a la profundización en el tema de trabajo. Motivacionalmente, el alumno se considera más apoyado por sus compañeros.
- c) Los alumnos ven positivamente que el trabajo realizado por los pequeños grupos se explique en el grupo grande de la clase. Y ello porque a su manera de ver, al hacerlo así consolidan sus aprendizajes y enriquecen los conocimientos de la clase al tiempo que les sirve para vencer sus inhibiciones a hablar en público.
- d) En cuanto al nivel de participación, no existen respuestas claramente definidas, sino una gran mayoría de posturas de tipo intermedio en las que se condiciona la participación al tamaño del grupo, al clima de entendimiento en el mismo y al proceso seguido para su constitución (elección por los alumnos o designación por el profesor)
- e) Los alumnos consideran totalmente insuficientes las orientaciones previas al comienzo del trabajo en grupo y afirman que no cuentan con una orientación continua de carácter sistemático. Las orientaciones de desarrollo tienen carácter puntual, en determinados momentos y a petición del grupo cuando se encuentra ante un problema difícil de superar.
- g) La evaluación del trabajo en grupo debe ser realizada por el profesor, por el mismo grupo y por la clase, de forma coordinada. Y los aspectos sobre los que se deberá proyectar esta evaluación son la calidad del proceso seguido y de los resultados que se obtienen, la colaboración de todos los miembros, y las características de la presentación del trabajo (tanto informe escrito como explicación oral).

COMUNICACIÓN INDIRECTA: USO DE MEDIOS

En las últimas décadas se asiste al nacimiento y desarrollo de una nueva forma de universidad: se trata de la universidad a distancia, que intenta responder al reconocimiento universal

del derecho de las gentes a la educación con independencia de sus circunstancias personales, laborales, socioculturales, etc. En esta universidad, alternativa al modelo clásico, la comunicación entre profesor y alumnos y entre alumnos, es predominantemente indirecta: se realiza a través de distintos medios. Solo ocasionalmente tiene lugar la relación personal directa entre ellos.

Los medios didácticos que se utilizaron en un primer momento en la universidad a distancia, y todavía los más frecuentes, son los impresos, que pueden presentar distintas modalidades. Así, en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), se utilizan los siguientes (Gento, S. 1996):

- Unidades didácticas
- Guía del curso
- Guía de la asignatura
- Libros de consulta.

Las unidades didácticas constituyen de hecho, en esta universidad, el principal instrumento para el autoaprendizaje del alumno. Sus componentes son:

- Objetivos a conseguir
- Contenidos a asimilar
- Actividades de aprendizaje
- Actividades de autoevaluación
- Ejercicios de autoaplicación
- Bibliografía

Se considera que estas unidades didácticas han de reunir una serie de condiciones como las siguientes:

- a) Lectorabilidad, es decir, un lenguaje claro, sencillo y directo, que sin perder rigor, haga fácilmente accesible y comprensible el contenido.
- b) Autosuficiencia, es decir, dado que se destinan al aprendizaje individual, han de contener todos los componentes necesarios para que el alumno pueda progresar sin otros recursos, aunque no se descarta la utilización de otras fuentes de información.
- c) Organización, es decir, una disposición de todos sus componentes de forma coordinada y secuencial, de tal manera que se haga más eficaz el aprendizaje. En general, se propone la utilización del siguiente esquema:

Presentación, desarrollo de contenidos, autocomprobación y refuerzo, aplicación y transferencia, información, documentación.

- d) Integración de aprendizajes, que se potencia mediante elementos de motivación y refuerzo, conexión con aprendizajes previos y con otras áreas de contenido, atención a procesos de aprendizaje, etc.

La utilización de materiales impresos en la enseñanza a distancia ha sido posible gracias al servicio de correos, de tal modo que en un principio esta forma de enseñanza se denominó "Educación por correspondencia". Con el paso del tiempo la comunicación a través de medios impresos y del correo ha venido a complementarse y perfeccionarse mediante la utilización de medios audiovisuales e informáticos y de medios de comunicación como la radio, la televisión y las redes telemáticas. Numerosos documentos grabados en video y audio pueden intercambiarse a través del sistema clásico de correos, así como mediante su transmisión en programas de radio y televisión. La utilización del teléfono, si bien escasa, quizás por su elevado coste, permite, no obstante, una relación más directa que la que se da a través del correo entre profesor y alumno. En la actualidad, la utilización del correo electrónico amplía considerablemente las posibilidades de comunicación a un coste relativamente bajo.

En términos generales, la utilización de nuevas tecnologías en educación ofrece un amplio abanico de posibilidades tanto para el aprendizaje individualizado y la comunicación entre profesor y alumno, como para el aprendizaje en colaboración a través de la comunicación múltiple entre los diversos miembros de un grupo. De acuerdo con V. Grementieri (1998), ello es posible siempre que se cuente con una serie de componentes como:

- a) Una amplia cantidad de datos accesible electrónicamente (base de datos o librerías electrónicas)
- b) La existencia de servicios de telecomunicación como el correo electrónico y servicios interactivos con acceso a bases de datos.
- c) La existencia de programas que permitan la utilización de los servicios anteriores y que se acomoden a las necesidades de los usuarios.
- d) Preparación de los usuarios en el conocimiento de estos servicios y programas y en las condiciones para obtener el mayor beneficio de ellos.

La naturaleza de la comunicación que se establece a través de los servicios telemáticos, si bien sigue siendo indirecta, presenta importantes avances respecto a la comunicación que se establece mediante otros medios. La comunicación telemática tiene un carácter bidireccional en mayor medida que la correspondiente a los medios convencionales.

Cuando se utilizan redes telemáticas, la interacción grupal puede realizarse aun cuando los miembros del grupo se encuentren en localidades diferentes y trabajen con horarios distintos. Es posible la creación de aulas telemáticas en las que se de la colaboración de diversas personas en función de un objetivo o empresa común. En el trabajo grupal con redes informáticas se combina la relación del profesor con sus alumnos y la de éstos entre sí.

Una primera manifestación del trabajo grupal con ordenador lo es la conferencia en video, en la que el alumno puede ver y oír al profesor e interactuar con él a través de preguntas y respuestas.

La comunicación puede alcanzar niveles más intensos. Por ejemplo, A. M. Florea (1998), describe una situación de resolución colaborativa de problemas en los siguientes términos. El profesor hace uso de parte de la pantalla que ven los alumnos, para formular un problema y enumerar las etapas que es preciso seguir para encontrar la solución. En cada fase el alumno debe introducir

datos, ideas, cuestiones de aprendizaje y tareas en el área común de la pantalla. El profesor analiza cada fase del trabajo y encomienda tareas a los equipos a partir de lo realizado. Los equipos trabajan en colaboración para completar lo que se les ha asignado. Cada miembro del equipo tiene su propia actividad, que realiza de forma personal (en su área individual) y tiene la posibilidad de comunicarse con otros a través del área compartida. Todos los miembros del equipo tienen acceso a su área compartida. El profesor tiene la posibilidad de introducirse en cada área individual y en la común de cada equipo para observar cómo se desarrolla el trabajo y preparar orientaciones... Cuando un equipo termina su asignación, transmite los resultados al profesor y ha de realizar un informe.

Como indica el mismo autor, es posible que el uso del ordenador se incremente en el futuro considerablemente mediante el perfeccionamiento de programas inteligentes, que se caracterizan por su capacidad para realizar tareas complejas sin la intervención explícita del usuario. Estos programas pueden realizar interpretaciones semánticas de la información recibida, filtrar esa información según intereses del usuario y descifrarla.

No obstante, existen también indudables límites al uso de las nuevas tecnologías en la universidad. Se trata en todo caso, de una forma de comunicación indirecta que no puede sustituir completamente la relación personal entre profesor y alumno, sino que ha de combinarse con ella. Tampoco se puede pensar que las nuevas tecnologías puedan suplantar totalmente al resto de recursos didácticos, sino que mas bien ocuparán un lugar entre ellos, debiéndose procurar una combinación lo más armónica posible de todos. Existen por otra parte, limitaciones de carácter material, técnico y actitudinal que no pueden soslayarse. Los equipos informáticos, los programas de trabajo y el mantenimiento de los mismos tienen unos costes, en estos momentos considerables, no al alcance de todas las instituciones. Por otra parte, la utilización de estos recursos exige del profesor una preparación técnica en cuanto a conocimiento, uso y aprovechamiento didáctico de los mismos. Esta preparación exige tiempo y esfuerzo, no siempre al alcance de todo el profesorado. Finalmente, el factor quizás más influyente, que subyace a todos los anteriores, es de carácter actitudinal. Se necesita la motivación del profesor para el uso de estos recursos a partir del convencimiento de las posibilidades y eficacia de los mismos.

UNIVERSIDAD COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN ENTRE CULTURAS

Desde sus orígenes la universidad pública ha constituido un contexto plural en el que se ha fomentado la comunicación y colaboración entre alumnos y profesores pertenecientes a las más diversas culturas. En la Edad Media, las universidades se formaron como agrupaciones de profesores y alumnos de distintas nacionalidades que utilizaban como lengua común el latín. Posteriormente durante siglos y de forma creciente hasta el momento actual, alumnos y profesores han viajado y lo continúan haciendo hacia aquellas universidades en las que consideran que pueden aprender más o investigar mejor en temas de su competencia.

En estos momentos parece posible realizar una clasificación de universidades multiculturales en distintas categorías según la forma en que facilitan y fomentan la comunicación entre alumnos y profesores de distinto origen étnicocultural. Así, (Rosales, C., 1999b, 14-18):

- a) Universidades de países desarrollados o en desarrollo que acogen a alumnos de diversas culturas pertenecientes al mismo país. Se puede hacer referencia a aquellos países que han accedido en épocas recientes a la independencia y deben crear sus propias universidades, en las que estudiarán alumnos de diversas características étnico-culturas, como podría ser el caso de la India desde 1948.
- b) Universidades que países desarrollados crean en países en desarrollo con intereses predominantemente geopolíticos. En ellas se forman futuros dirigentes en los más diversos ámbitos: social, político, técnico, cultural... Así por ejemplo, la Universidad Americana de Egipto, desde comienzos del siglo XX, en la que estudian alumnos procedentes de las zonas del Maghreb y del Mashrek.
- c) Universidades ya existentes en países desarrollados que acogen a un número creciente de alumnos pertenecientes a culturas extranjeras, además de los correspondientes a la propia cultura. En algunas de ellas el porcentaje de alumnos extranjeros llega a ser tan elevado como el del propio país, aunque en prácticamente todas las universidades es frecuente encontrar alumnos extranjeros. Se podrían citar por ejemplo la Universidad Libre de Bruselas o el Instituto de Tecnología de Massachussets.
- d) Universidades que se crean en países desarrollados con la finalidad primordial de acoger a alumnos procedentes de otros países en desarrollo. En ellas se forman profesionales de los más diversos ámbitos, que una vez en su país puedan intervenir eficazmente en la estimulación del desarrollo económico y social. Como en el caso anterior, un porcentaje determinado de alumnos se quedará en el país en el que se han formado, pero otra importante proporción regresará a su país de origen. Dentro de este caso específico se podría citar la universidad que en 1960 creó la antigua URSS con el nombre de Patricio Lumunba y que en la actualidad se denomina "Hermandad Popular". Estas universidades, como en general todas las que acogen a alumnos de diversa procedencia, deben poner un cuidado especial en crear un entorno vital acogedor. Según V. Filippov (1998), esto se logra facilitándoles la práctica de sus costumbres en cuanto a comidas, vestidos, deportes, diversiones..., dentro de un ambiente de comunicación y fraternidad.
- e) Universidades de países desarrollados o en desarrollo que sin acoger de manera permanente a alumnos de otras culturas, establecen intensos lazos de colaboración e intercambio temporal de alumnos y profesores, creando redes de docencia e investigación entre ellas.

Durante las últimas décadas en Europa, por ejemplo se han desarrollado programas de colaboración interuniversitaria como los siguientes:

- COMET, para la mejora de la formación tecnológica avanzada y la colaboración de la universidad con la empresa.
- ERASMUS, para fomentar la movilidad entre los estudiantes universitarios y elevar la calidad de la enseñanza.
- LINGUA, destinado a fomentar el aprendizaje de las lenguas de los países comunitarios.
- PETRA, centrado en la mejora de la formación profesional.
- EUROTECNET, destinado a la mejora de la formación en los ámbitos de la tecnología de la información y la comunicación.

- ARION, para la actualización de responsables de la educación.
- SOCRATES, que relanza los programas ERASMUS y LINGUA
- LEONARDO, que viene a asumir supuestos de los anteriores COMET, PETRA, FORCE y EUROTECNET.

La posibilidad ofrecida por las universidades multiculturas así como por los programas interuniversitarios para que alumnos de diversos países y culturas convivan y trabajen juntos, constituye una circunstancia enormemente favorecedora de la comunicación, del conocimiento mutuo, un valioso entrenamiento en la colaboración.

Ahora bien, en el caso de los programas internacionales, es preciso que la realización de los mismos no se limite sólo al ámbito de los países más industrializados, sino que como afirma J. Delors (1997), se debe avanzar en el sentido de crear programas entre países desarrollados y en desarrollo:

“La libre circulación de personas y la difusión de conocimientos científicos son principios importantes que la Comisión suscribe. Teniendo debidamente en cuenta el respeto que se debe a la propiedad intelectual, las universidades y las autoridades de los países “ricos en saber” deberían esforzarse por todos los medios en aumentar el potencial de las regiones más pobres del mundo y su acceso a la información. Entre esos medios podemos mencionar el intercambio de alumnos y profesores, la ayuda para implantar sistemas de comunicación, entre otros, sistemas telemáticos, compartir los resultados de las investigaciones, formar redes interuniversitarias y crear centros regionales de excelencia”

PROTAGONISMO DEL PROFESOR EN LA COMUNICACIÓN

Si tomamos como punto de partida al profesor en el estudio de la comunicación en la universidad, podemos considerar que existen tres grandes perspectivas comunicativas coincidentes con sus funciones profesionales básicas, esto es, la docencia, la investigación y la gestión. Estas tres funciones se combinan estrechamente entre sí, pero entre ellas existe una clara jerarquía. La función investigadora ocupa un lugar privilegiado, ya que en relación con los méritos en investigación se ganan plazas y se acumulan puntos de cara a la promoción profesional. La función gestora, por otra parte, puede proporcionar al profesor que la ejerce (director o secretario de departamento, coordinador de diversas comisiones...), un conocimiento amplio de las características organizativas de la universidad, y situarle de este modo en un lugar privilegiado para hacer uso de diversas posibilidades..., etc. A través de la función gestora el profesor puede ganarse también cierto prestigio entre sus compañeros. Finalmente, la función docente, cuyos méritos están muy poco reconocidos a efectos de promoción profesional. Puede reportar al profesor enormes satisfacciones personales y profesionales, pero generalmente ha sido considerada en un segundo o último lugar.

La situación actual debería cambiar en el sentido de potenciarse con mayor intensidad la función docente del profesor. Pero esto no se puede conseguir fácilmente. El profesor de universidad aprende a enseñar a través de su enfrentamiento directo con las clases prácticas primero y teóricas después sin que exista un periodo de formación pedagógica inicial ni una formación permanente de carácter sistemático. Aun cuando es creciente en el mundo universitario el convencimiento de

la necesidad de tal formación pedagógica, hasta el momento se viene realizando a través de actividades de carácter puntual y voluntario. En ellas, por lo general se informa a los profesores sobre determinadas técnicas y recursos para la enseñanza, se trata de incidir de manera especial en la capacidad de comunicación con los alumnos y de evaluación y se trata de estimular en ellos actitudes positivas hacia la enseñanza frente al claro predominio del prestigio de la investigación.

Ahora bien, no basta con potenciar la revalorización de la enseñanza. Es necesario además, fomentar un importante cambio cualitativo en las teorías y creencias que sobre la misma tiene en general el profesor de universidad. Es frecuente, en este sentido, la creencia por parte del profesor de que los alumnos han de adaptarse al ritmo y nivel que él considera adecuados para las materias que imparte. Muchos profesores siguen considerando que su tarea básica consiste en explicar, en transmitir oralmente los contenidos correspondientes. Se supone que el alumno ha de recogerlos, asimilarlos y en todo caso personalizarlos, para al final del curso o del periodo correspondiente demostrar que los domina ante exámenes de carácter escrito y centrados en la evaluación de conocimientos pero no tanto de habilidades y actitudes. Esta creencia, muy extendida, se fundamenta en una teoría del aprendizaje en la que el alumno adopta un papel predominantemente pasivo, mientras que el profesor es más dinámico, tiene la iniciativa.

En el terreno de la comunicación esta forma de enseñanza se manifiesta en una mínima participación del alumno, tanto para la elaboración de programas como en el desarrollo cotidiano de las actividades en clase. Su actitud es fundamentalmente de respuesta y complementación respecto a la actividad del profesor. Hay que advertir que paralelamente a esta línea de creencias y actuaciones docentes, suele desarrollarse en el alumno una actitud acomodaticia que le induce a considerar que es más fácil seguir la dinámica propuesta que adoptar una postura alternativa.

En la actualidad sin embargo, la investigación psicopedagógica pone de relieve que el autentico aprendizaje se produce cuando el alumno "construye" el conocimiento a través de la interacción con su entorno, a través de la búsqueda personal de información y mediante procesos de resolución constructiva de problemas. Desde esta perspectiva se ve muy necesario un cambio sustancial en el papel del profesor, que deberá estimular la actividad del alumno mediante la creación de circunstancias, de ambientes que lo hagan posible. En este sentido, la comunicación con el alumno se transforma en una comunicación dialogada, la exposición cede ante la conversación estimulante, la transmisión oral del conocimiento se combina con tareas de facilitación de fuentes, de orientación en el uso de las mismas y en la resolución de problemas... La nueva forma de relación, de comunicación entre profesor y alumno se manifiesta especialmente en el contexto de los seminarios, en los que se intensifica la participación activa de todos los miembros en función de unos objetivos comunes.

Ahora bien, el cambio del profesor en el sentido de una nueva teoría de la enseñanza y hacia una nueva forma de comunicación y de relación con sus alumnos, implica importantes cambios en las condiciones organizativas y de funcionamiento de la universidad. Se puede hacer referencia en primer lugar al procedimiento de distribución de la carga docente en los departamentos. Es frecuente que los profesores más veteranos elijan las materias en primer lugar y que los más jóvenes, de reciente ingreso, tengan que elegir aquellas, a veces más problemáticas, que no se han elegido con anterioridad. Estos profesores jóvenes, como se ha indicado, no han tenido una formación

pedagógica inicial, sino que se han introducido directamente en el trabajo docente, en el mejor de los casos con el asesoramiento de un profesor experto que actúa como tutor.

Por otra parte, los grupos de alumnos, si bien existen diferencias entre distintos centros, por lo general son muy numerosos, lo que hace prácticamente imposible o muy problemático poner en práctica técnicas de aprendizaje y enseñanza distintas a la colectiva tradicional.

En términos generales, los profesores que comienzan su ejercicio profesional, han de hacer frente a múltiples problemas (programación, preparación de temas, relación y comunicación con los alumnos, búsqueda de recursos...), y no cuentan con un ambiente de apoyo en el que puedan plantearlos y recabar asesoramiento en su departamento. Tampoco es frecuente la existencia de un servicio de formación permanente extradepartamental. Los departamentos se encuentran generalmente absorbidos por cuestiones de gestión y en todo caso, de investigación, de modo que en ellos no se plantean o a duras penas tienen eco las cuestiones docentes. Casi no existe ni una mínima coordinación en la elaboración y desarrollo de programas. Tan solo se tratan cuestiones urgentes y críticas, relativas generalmente a problemas de evaluación denunciados por alumnos...

La mejora de la docencia en la universidad requiere se tomen en consideración una amplia serie de factores relativos a la formación profesional y el contexto de trabajo del profesor. Es preciso reivindicar la existencia de una formación pedagógica inicial que, por breve que sea, constituya el primer paso o punto de partida para una formación pedagógica permanente al servicio de las necesidades del profesor. En dicha formación inicial es conveniente que se impartan conocimientos básicos relativos a teoría de la educación y la enseñanza, sociología, psicología, didáctica, organización y aprendizaje, además de prácticas de enseñanza orientadas por un tutor de calidad.

La formación permanente del profesor de universidad debería incrementarse y tratar problemas relevantes en el ámbito como los relativos a la programación, la comunicación, la evaluación, el uso de medios, etc. Pero, más importante aún, lo es la creación de un ambiente de apoyo al perfeccionamiento de la enseñanza dentro de cada departamento y en el conjunto del centro universitario.

A partir del establecimiento de una serie de condiciones previas y contextuales como las indicadas, considero que el profesor de universidad debería progresar en el perfeccionamiento de dimensiones profesionales como las siguientes:

Profesor experto

El dominio de un área de conocimiento en la que ejerce la docencia constituye un factor relevante en el éxito de un profesor de universidad. Este dominio presenta dos grandes proyecciones. Por una parte, la investigación, en la que el profesor ha de realizar tareas de carácter individual y en equipo, de carácter teórico y empírico... Y por otra parte, la docencia, en la que el profesor deberá conocer a fondo las técnicas y recursos apropiados para una enseñanza eficaz de esos contenidos, es decir, cómo programar su asignatura, qué medios didácticos utilizar en relación con diversos temas, cómo agrupar a sus alumnos para el trabajo en el aula, cómo diseñar y aplicar pruebas de evaluación, etc.

Parece claro que la creencia tradicional según la cual el mayor dominio de los contenidos científicos se transfiere directamente en una mejora de la enseñanza, no se cumple totalmente. Hay que advertir que de hecho, es frecuente se de en el profesorado un considerable dominio de los contenidos del área o de las materias que imparte, pero un escaso conocimiento de técnicas y recursos para enseñarlo a sus alumnos.

Profesor culto

Con frecuencia se ha criticado a la universidad y más intensamente en las últimas décadas por impartir una enseñanza alejada de las cuestiones sociales más actuales. Una tendencia persistente a transmitir conocimientos ya consolidados ha dado lugar a veces a que se dejen de lado cuestiones que por su actualidad podrían considerarse provisionales. El acelerado ritmo de incremento del conocimiento científico y tecnológico puede hacer difícil al profesor estar completamente al día en todos los temas en los que imparte docencia, más aun si tomamos en consideración que gran parte de su tiempo la dedica a la investigación y que ésta exige una especialización muy intensa.

Hay que advertir sin embargo, sobre la necesidad de actualizar social y culturalmente los contenidos de enseñanza. Cuando el alumno comprende que aquello sobre lo que trabaja puede repercutir directamente en su formación personal y profesional, se encuentra lógicamente más motivado para dedicarse intensamente al estudio.

La posesión por el profesor de una amplia cultura general, le permitirá además realizar múltiples referencias vitales en las que anclar los contenidos de sus asignaturas. La comprensión y el recuerdo de estos contenidos se verán fuertemente incrementados.

Profesor orientador

La dedicación docente implica un compromiso del profesor con la formación completa de cada uno de sus alumnos. En este sentido resulta empobrecedora la imagen tradicional del profesor, experto en una área determinada que procura hacer de sus alumnos también especialistas expertos en la misma y valora en ellos el dominio cuanto más amplio mejor, de conocimientos y habilidades correspondientes. Con ser esto muy importante, en la actualidad se considera que este tipo de formación, predominantemente intelectual, debe incardinarse en una formación global de la persona en la que es preciso tener en cuenta la dimensión afectiva y motivacional. El excesivo número de alumnos al que frecuentemente ha de atender cada profesor de universidad, no debería ser obstáculo para que en él se desarrolle la preocupación por la formación completa de cada uno de ellos. El horario que legalmente debe dedicarse a atención tutorial, deberá cumplirse rigurosamente y sería deseable en este sentido que durante el mismo no se realizara tan solo una tutoría burocrática, formal, sino que el profesor utilizase para adquirir un mejor conocimiento de sus alumnos, para intentar solucionar problemas académicos, proporcionar una orientación adaptada en los ámbitos de estudios y profesional e incluso, en la medida que lo permita la capacitación docente, procurar también una estimulación de su desarrollo personal completo.

Profesor renovador

Un profesor es renovador en la medida en que no se conforma con el estado actual de cosas e intenta introducir cambios en su tarea docente e investigadora, capaces de perfeccionar los distintos componentes de la misma. Un profesor renovador es por lo tanto, muy diferente a un profesor rutinario. Contra la inercia a permanecer repitiendo las mismas formas de actuación, la renovación implica imaginación y esfuerzo, así como riesgo cuando se pone en marcha algo nuevo y no se sabe con seguridad cuales van a ser los resultados.

Para renovar su forma de enseñar, el profesor utilizará diversos recursos. Puede tratar de informarse a través de la realización de actividades como cursos, seminarios, jornadas, conferencias pedagógicas... Ideas obtenidas de este modo, pueden inducir en él líneas de cambio a poner en práctica con sus alumnos. Ahora bien, el principal factor de renovación, es su actividad reflexiva. Cuando un profesor analiza la propia práctica, cuando intenta identificar las causas de un problema e imaginar posibles formas de solución, las pone en práctica y comprueba el nivel de eficacia de las mismas, está realizando lo que podríamos considerar todo un proceso de investigación en acción, que puede enriquecerse notablemente en la medida en que se realiza en grupo, pues el intercambio de perspectivas e ideas, da lugar a un conocimiento más completo y profundo de la realidad. En este sentido, resulta muy recomendable la realización de seminarios de perfeccionamiento docente constituidos por profesores con mayor y menor experiencia, así como por asesores en formación del profesorado. Los profesores expertos y los asesores actúan como catalizadores del perfeccionamiento de los profesores más jóvenes. Su intervención se proyecta básicamente en la sugerencia de ámbitos sobre los que observar y analizar y en la propuesta de ideas que actúen como analizadores de la realidad.

La puesta en práctica de este tipo de seminarios no siempre es posible, por condicionamientos estructurales y organizativos, y fundamentalmente, por condicionantes de carácter psicológico y social: existencia o no existencia de un clima relacional de confianza y ayuda mutua entre profesores. Pero siempre queda abierta la posibilidad de practicar una reflexión individual al servicio de un proceso de autoperfeccionamiento.

SÍNTESIS

a) Son muchas las perspectivas desde las que se puede estudiar la comunicación didáctica en la Universidad (entre profesor y alumnos, entre alumnos, entre profesores...). En el aula, dicha comunicación ha estado tradicionalmente condicionada por la prioridad que suele concederse a los contenidos de las diversas disciplinas, así como por el uso de una metodología predominantemente expositiva en la que no existe posibilidad de diálogo o éste apenas llega a desarrollarse las más de las veces.

La relación tutorial entre profesor y alumno constituye un valioso complemento o alternativa a la comunicación grupal. En ella el profesor individualiza su intervención sobre cada alumno, incidiendo en determinados aspectos no sólo de carácter académico sino relativos también a una formación personal completa.

b) La comunicación entre alumnos que se da en el trabajo en grupo, constituye un valioso instrumento para incrementar su conocimiento mutuo y desarrollar vínculos de compañerismo y amistad. La acogida en el grupo y el afecto mutuo en el mismo actúan positivamente en el incremento del propio autoconcepto y autoestima. Desde una perspectiva académica, se produce un incremento del aprendizaje como resultado del contraste de opiniones y de la armonización de esfuerzos en función de una meta común. La técnica del trabajo en grupo es un importante instrumento para el desarrollo de la comunicación y la cooperación. Por ello parece recomendable se intensifique su utilización en la Universidad. Pero, para que pueda llevarse a cabo de forma eficaz, es preciso dotar a los alumnos de recursos y tiempo para el trabajo, permitirles tomar la iniciativa en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos, proporcionarles orientaciones adaptadas, etc.

c) Otra modalidad de comunicación es la de carácter indirecto, propia de la Universidad a distancia. En ella los medios desempeñan un papel relevante y han de poseer una serie de características didácticas especiales. Los primeros en utilizarse, de carácter impreso, siguen en la actualidad ocupando un lugar de protagonistas, pero cada vez están más presentes los audiovisuales e informáticos. La utilización de las enormes posibilidades que ofrecen el ordenador y las redes informáticas se refleja en el acceso a fuentes de información muy alejadas, en el mantenimiento de “diálogos” con profesores y compañeros a través de aulas virtuales, en la realización de proyectos de trabajo, etc.

d) Históricamente las universidades se han caracterizado por constituir lugares para el encuentro y la comunicación entre profesores y alumnos pertenecientes a los más diversos orígenes étnicos y culturales. En estos momentos nos encontramos con:

- Universidades de países desarrollados o en desarrollo que acogen a alumnos de diversas culturas pertenecientes al mismo país o a otros diferentes.
- Universidades que países desarrollados crean en países en desarrollo con intereses predominantemente geopolíticos.
- Universidades que se crean en países desarrollados con la finalidad primordial de acoger a alumnos procedentes de otros países.
- La existencia de proyectos internacionales universitarios para el intercambio de alumnos y profesores y la realización de proyectos de investigación.

e) El profesor puede actuar eficazmente en la estimulación de la comunicación didáctica. Para ello es preciso que se renueven sus conocimientos y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el sentido de valorar la iniciativa y capacidad de participación del alumno. De manera más específica, el profesor de universidad estimula la comunicación en la medida en que:

- No sólo conoce a fondo los contenidos propios de las disciplinas que imparte, sino también la didáctica correspondiente, es decir, cómo programar la enseñanza, qué técnicas y recursos utilizar en el desarrollo de las actividades, cómo evaluar los aprendizajes, etc.
- Posee una cultura general amplia, y de manera especial, comprende cuáles son las grandes cuestiones de interés social universal (paz, ambiente, salud, consumo...), de modo que

vinculando los contenidos de sus disciplinas con dichas cuestiones, puede dar vida a su enseñanza despertando el interés de sus alumnos.

- Se preocupa por la formación completa de sus alumnos viendo en ellos personas que necesitan de una atención especial no sólo en el horario docente normal, sino también en los correspondientes a la dedicación tutorial, en la que es posible una intervención orientadora personalizada.
- Reflexiona sobre su propia actividad (aciertos y errores) y procura el perfeccionamiento de la misma ideando nuevas formas de interacción, nuevos recursos, analizando qué factores han podido intervenir en situaciones de éxito o fracaso. De manera específica, es conveniente que el profesor examine la naturaleza de las relaciones de comunicación que mantiene con sus alumnos y busque formas de perfeccionarlas

BIBLIOGRAFÍA

- APODACA, P Y LOBATO, C.** (Eds. 1998): *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona, Laertes.
- ARONSON, E. Y OSHEROW, N.** (1980): Cooperation, prosocial behavior and academic performance, en L. Bickman (Ed.): *Applied social psychology annual*, 1. Beverly Hills, Sage. En Ovejero, A. (1990), ob, cit.
- BENEDITO,V., FERRER, V., FERRERES,V.** (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Universidad.
- CALDERHEAD, J.** (1997): "La investigación educativa en Europa en los últimos diez años" *Revista de Educación*, nº 312 (1997), p. 9-20.
- DELORS, J.** (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- DIEZ-HOCHLEITNER, R.** (1997): "The future of universities" *Higher Education in Europe*, vol. XXII, nº 1, 1997.
- ECHEVERRÍA, B.** (1998): "Los servicios universitarios de orientación". En Apodaca, P y Lobato, C., op. cit.
- FILIPPOV, V. M.** (1998): "Multicultural universities in the modern world and their mission". *Higher Education in Europe*, vol. XXII, nº 1, 1998.
- FLOREA, A. M.** (1998): "Computer-supported Cooperative Learning". *Higher Education in Europe*, XXIII, 2, 1998.
- GENTO, S.** (1996): *Proyecto docente*. UNED. Inédito.
- GIBBONS, M.** (1997): "Factors affecting the balance between teaching and research in the universities of the twenty-first century. *Higher Education in Europe*, vol. XXII, nº 1, 1997.
- GREMENTIERI, V.** (1998): "Innovation technology and higher education" *Higher Education in Europe*, XXIII, 2, 1988.
- JOHNSON, D. W.** et al. (1981): "Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structure on achievement: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 89.
- JOHNSON,D. Y JOHNSON,R.** (1985): *Interacción alumno-alumno, ignorada pero poderosa*. *Journal of Teacher Education*: july-august, 1985.
- LÁZARO, A.** (1998): "La acción tutorial de la función docente universitaria". En Apodaca, P y Lobato, C., op. cit.

- LEITNER, E.** (1988): "The pedagogical qualification of the academic teaching staff and the quality of teaching and learning". Higher Education in Europe, XXIII, 3, 1988
- MEC** (1995): Sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea. Madrid, Centro de publicaciones.
- MIGUEL, M. DE** (1998): "Evaluación y reforma pedagógica en la enseñanza universitaria". En Apodaca, P. y Lobato, C. (1998), op. cit.
- MOORE, K. M.** (1988): "The challenge of change in the formation age: three forces spurring university transformation" Higher Education in Europe, XXIII, 2, 1998.
- OUELLET, F.** (1994): La travail de groupe: strategies d'enseignement pour la classe heterogéne. Ed. de la Cheneliere. Montreal. Quebec.
- OVEJERO, A.** (1990): El aprendizaje cooperativo. Barcelona, PPU.
- PREWITT, T.** (1988): "The development of distance learning delivery systems". Higher Education in Europe, XXIII, 2, 1988.
- RIYA, D. NASSAR, F.** (1998): The Role of Universities in a Multi-Ethnic, Multicultural Environment. Strategies and Implementation Mechanisms. Higher Education in Europe, vol. XXII, nº 1, 1997
- ROSALES, C.** (1988): Didáctica: núcleos fundamentales. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C.** (1998): Aproximación a la función docente. Santiago, Tórculo
- ROSALES, C.** (1999a): Textos para la enseñanza de los temas transversales. Santiago, Tórculo.
- ROSALES, C.** (1999b): "Proyección social de la universidad" Innovación Educativa, nº 9, pag 7-23
- ROSALES, C.** (1999c): "Trabajo en grupos en la facultad. Comunicación presentada en el III Congreso de Innovación Educativa, Santiago 25 a 27 de XI de 1999.
- SANCHO, J.M. / HERNÁNDEZ, F.** (1997): "La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones". Revista de Educación, nº 312 (1997), p. 81-110.
- SANTOS, M.A.** (1997): Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht. Santiago, Xunta de Galicia.
- SHARON, S.** (1990): Cooperative learning: Theory and research. N. York, Praeger, 1990.
- ULAHOS MEHALLIS, M.** (1997): Teaching versus research: an outmoded debate in the knowlwdge society. Higher Education in Europe, vol. XXII, nº 1, 1997.
- WOITRIN, M.** (1998): The multicultural university. Higher Education in Europe. vol. XXIII, nº 1, 1998.