

# **Análisis del rol de estudiante: Una aproximación a su figura**

*Vilas Merelas, Yesshenia. Universidad de Santiago de Compostela*

## **Resumen**

Uno de los ejes principales del equilibrio didáctico son los estudiantes, en nuestro caso universitarios, los cuales se han sido constituidos como categorías institucionales en diversas teorías e investigaciones del ámbito social. Durante diferentes momentos de la historia se han realizado trabajos pioneros de investigación que han aumentado de manera significativa el conocimiento que tenemos sobre los mismos. Estudios que se han realizado desde diferentes ángulos, que aumentan la riqueza y que ayudan a desenmarañar un tema tan complejo como este. Algunas de estos estudios pueden observarse en Brunner (1990) Chain (1995); Ducoing y Landesmann (1996); Casillas, De Garay, López y Rangel (2001); De Garay (2001); Casillas (2006); Galaz y Sevilla (2007); Chávez (2007); Guzmán y Serrano (2007); Mingo (2007); Chain y Jácome (2007); Matus (2008); Zebadúa (2008); Badillo (2008); Ortiz (2009); Badillo, Ortiz y Casillas (2009); y Morales (2009). Pese a ello y en este sentido, Guzmán y Saucedo (2007) consideran que la figura del alumno o del estudiante aún no es clara, ya que se trata de sujetos que tienen múltiples actividades y facetas y que no se pueden reducir al sólo hecho de estudiar.

Haremos una revisión bibliográfica de esta temática y mediante este texto intentaremos analizar que es un estudiante universitario, cuales son las funciones asignadas y que tipos de estudiante universitarios nos podemos encontrar en nuestras aulas.

## **Introducción**

La pluralidad de aspectos abarcados, unido a la complejidad de elementos que se integran y contribuyen, junto a la enorme dimensión de centros y personas participantes (directa o indirectamente), alcanza un número considerable. Casi asusta acercarse al estudio de una institución tan vasta. De ello, se infiere que es posible proceder a análisis desde puntos de vista muy dispares, en relación directa con el objetivo perseguido (Serrano Martínez, 2008). Lo que analizaremos es demasiado complejo, demasiado diversificado, demasiado cambiante como para estar recogido o encerrado en una teoría general. Es por ello, que para la realización de este artículo nos centraremos en analizar la figura del estudiante universitario, quién es, que hace y una posible tipología de los mismos.

### **Marco teórico**

Los estudiantes universitarios:

Uno de los ejes principales del equilibrio didáctico son los estudiantes, en nuestro caso universitarios, los cuales se han sido constituidos como categorías institucionales en diversas teorías e investigaciones del ámbito social. Durante diferentes momentos de la historia se han realizado trabajos pioneros de investigación que han aumentado de manera significativa el conocimiento que tenemos sobre los mismos. Estudios que se han realizado desde diferentes ángulos, que aumentan la riqueza y que ayudan a desenmarañar un tema tan complejo como este. Algunas de estos estudios pueden observarse en Brunner (1990) Chain (1995); Ducoing y Landesmann (1996); Casillas, De Garay, López y Rangel (2001); De Garay (2001); Casillas (2006); Galaz y Sevilla (2007); Chávez (2007); Guzmán y Serrano (2007); Mingo (2007); Chain y Jácome (2007); Matus (2008); Zebadúa (2008); Badillo (2008); Ortiz (2009); Badillo, Ortiz y Casillas (2009); y Morales (2009). Pese a ello y en este sentido, Guzmán y Saucedo (2007) consideran que la figura del alumno o del estudiante aún no es clara, ya que se trata de sujetos que tienen múltiples actividades y facetas y que no se pueden reducir al sólo hecho de estudiar.

Definición:

Los citados autores definen al alumno como un actor plural que se encuentra inserto en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en diversos contextos. Las diferentes formas de vida y de categorizaciones sociales están, a su vez, unidos a un proceso de construcción simbólica, lo que crea que este sujeto como ente social sea complejo de abordar. En 1902, Giner de los Ríos no definía que era para él un estudiante universitario, pero si proponía la necesidad del cambio del estudiante universitario español "hacer un universitario distinto, que se caracterice por el rigor de su preparación científica, por su integridad moral, por su desinterés hacia los medios fáciles...", Para este pensador, los estudiantes deberían tener como objetivos la educación armónica e integral, la neutralidad religiosa y la tolerancia, el amor al trabajo, la búsqueda de rigor y la educación activa e intuitiva.

Podríamos considerar que el estudiante universitario ha sido poco analizado debido a su etapa evolutiva. Así lo constata Rivas (1995) el cual considera que "el aprendiz que accede a la educación superior ya es psicológica e intelectualmente un adulto explica que los modelos explicativos explícitos de este período del desarrollo cognitivo han merecido poca atención".

Encontramos muchas definiciones como aquella que define al estudiante universitario como un sujeto espiritual, político e intelectual, pero no debemos obviar que todas ellas están unidas a una realidad social determinada. Ahí reside la razón de ser y tener en cuenta los cambios históricos de esta figura.

Tipos de estudiantes:

Michavila y Calvo (1998; pp. 201 y siguientes) diferencian entre varios modelos de estudiante que podemos encontrar en la universidad actual.

El primero sería el papel tradicional del estudiante universitario como paciente. En el que el sujeto es receptor de la acción socioeducativa, su función está subyugada a la autoridad, poder y control de los profesores. La actitud del estudiante es pasiva o

sumisa, según Naranja (año) “se limita a incorporar las piezas de información que se le suministran en las clases o a través de otros medios y a seguir las normas y reglas impuestas por las autoridades universitarias. La progresiva democratización de la institución universitaria y la el incremento de poder de los representantes de los estudiantes está socavando por una parte este modelo, mientras que por otro la progresiva conciencia de la universidad como algo más que una institución dispensadora de información también implica considerar a los estudiantes como algo más que meros receptores de esta información”.

Actualmente, existe una tendencia en universidades norteamericanas y europeas a considerar al alumno un cliente, convirtiendo así a las universidades en empresas formativas multinacionales. Se transforma, por tanto, la idea de estudiante pasivo (receptor de conocimientos) a estudiante activo (seleccionador de preferencias en las estructuras y los servicios). Desde esta visión, es innegable que el estudiante no solicita, sino exige, y por lo tanto, la universidad debe adaptarse a las peticiones. Si la Universidad cuestionara las solicitudes de los alumnos e incluso llegara a ignorarlas, se vería avocada al fracaso, pues en un sistema de finanzas eres concededor de la demanda y aun así decides obviarla, el suicidio económico es el resultado inmediato. Como estudiantes han realizado un pago del servicio y de acuerdo a ello, solicito su rentabilidad.

Analizando los pros y contras de esta visión, nos encontramos con que los estudiantes pueden ser generadores de sus propias decisiones, teniendo más influencia que nunca en vida académica. Ya no se ofrece la posibilidad de obviar al alumno, ni de situarlo bajo una espada de Damocles de difícil asunción. Sin embargo, los aspectos negativos que pueden conllevar estos pensamientos son numerosos y diversos.

Para comenzar, podríamos encontrarnos con una valencia negativa entre los elementos exigencia y razonabilidad, lo que generaría una repulsión. Que un cliente solicite “algo”, no lleva consigo que ese algo sea positivo para él o incluso que en nuestro ámbito, genere una enseñanza de calidad en las instituciones universitarias. Según Escofet (2013), “Podemos caer en una posición extrema, en la que las deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (y, en último término, el fracaso de algunos estudiantes) sean sistemáticamente atribuidas a la institución universitaria (a su organización, a sus profesores, etc.) sin tener en cuenta también la responsabilidad del propio estudiante en ese sistema interactivo que es la Universidad”.

Hablar de este modelo conlleva a criterios de rentabilidad instantáneamente, es decir, de satisfacción a corto plazo. Según De la Fuente y Jimeno (2009), “la rentabilidad de la educación se calcula como la tasa de descuento que iguala los valores presentes descontados de los flujos de costes y de beneficios generados por un aumento marginal en el nivel educativo de un individuo representativo de cada región o en la tasa de escolarización media de cada ciclo educativo a nivel nacional”. Para calcular las rentabilidades de la educación, utilizaríamos estimaciones econométricas de ecuaciones salariales, de participación y de empleo estimadas con datos individuales, así como datos detallados sobre el gasto educativo por estudiante, junto con un indicador de fracaso escolar que resume el efecto de los abandonos y las repeticiones sobre el tiempo medio necesario para completar con éxito un curso académico. Por lo

tanto, la universidad debe de atender a muchos otros factores antes que los objetivos individuales o colectivos de un sector de la misma.

También se podría observar al estudiante como persona. Este tendría un papel activo en la toma de decisiones y en su proceso de formación como el resto de las personas implicadas en el sistema universitario español. Lo que conlleva a actitudes de coordinación dentro del sistema universitario, en el que todos buscan la consecución de los propios fines de la Universidad y no de los propios de cada agente.

Así, se categorizaría al estudiante como receptor y acumulador de información para pasar a considerarle como un actor que ya sabe muchas cosas (lo que se puede aprovechar para construir, desde esos cimientos, nuevos conocimientos), que es capaz de crear y de razonar críticamente, que es capaz de descubrir y de innovar.

Funciones asignadas:

Otro de los puntos que debemos trabajar, son las funciones asignadas a estos actores universitarios. Podríamos decir, a priori, que las funciones básicas de un estudiante son adquirir conocimiento, asumir prácticas sociales de su área profesional, transferir lo aprendido y poseer conciencia crítica.

Según Pithers y Soden, (2000), “la Universidad debería proporcionar al estudiante, además de conocimientos sobre el contenido y los métodos de una determinada disciplina, ciertas competencias genéricas que puedan emplearse de manera efectiva en campos diversos y en diferentes contextos laborales (y vitales) en los que la persona en un futuro pueda estar implicada. Estas competencias genéricas habitualmente se relacionan con la idea de enseñar (y aprender) a ‘pensar bien’, y comprenden conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la identificación de cuestiones problemáticas, la planificación, la resolución de problemas, la autocrítica, la comunicación y aportación de evidencias y contraevidencias para sostener una postura u opinión, etc.” Sin embargo, estas competencias genéricas rara vez se observan en los planes de estudio y el diseño de cada materia.

Por último y no por ello menos importante, nos encontramos con la función estudiantil de adquirir un pensamiento crítico. Este puede parecer un término un tanto ambiguo, para Norris y Ennis (1989) es “un tipo de pensamiento reflexivo y racional que está centrado en la decisión sobre lo que creer o lo que hacer”. Este estaría formado por la posesión de habilidades racionales, actitudes y reacciones concretas ante problemas. Para, Pithers y Soden (2000) incluyen “la capacidad de identificar un problema y sus implicaciones, la capacidad de analizar y descomponer el problema, la habilidad para comprender y ser capaz de hacer uso de inferencias, de la lógica deductiva e inductiva y, la capacidad para juzgar la validez y fiabilidad de las fuentes de información y de las asunciones que rodean el problema”.

El autor Wade (1995) identifica diversas actividades que formarían parte del pensamiento crítico: Hacer preguntas y tener deseos de saber, definir los problemas con claridad, examinar las evidencias, analizar las suposiciones y los sesgos, evitar un razonamiento emocional o impulsivo, evitar la simplificación excesiva, considerar interpretaciones alternativas, y tolerar la incertidumbre.

Otro aspecto que estaría integrado dentro del pensamiento crítico sería según Kuhn (1991), la habilidad argumentativa. Aumentando estos aspectos a la lista anterior: La

capacidad de proponer opiniones alternativas a la propia y saber qué evidencia las avala. La capacidad de ofrecer evidencias que, al mismo tiempo, apoyen la propia opinión y rebata las alternativas. La capacidad de sopesar las evidencias a favor y en contra de cada postura.

Halonen (1995), considera que el pensamiento crítico está constituido por elementos afectivos-actitudinales, cognitivos y metacognitivos. Destaca de él su categorización y enriquecimiento de las áreas. Si una persona quiere poseer esta competencia debe de saber describir un comportamiento, reconocer conceptos y teorías, interpretar el comportamiento, identificar presupuestos y escuchar. Así, como otras competencias de rango superior como, aplicar conceptos y teorías (comparar, contrastar, analizar y predecir); Evaluar teorías y afirmaciones sobre el comportamiento (cuestionar y sintetizar); Generar hipótesis y Desafiar. Posteriormente, debiera seguir ascendiendo en la escala cognitiva y trabajar la resolución de problemas, lo que conlleva a diagnosticar, diseñar de investigación, analizar estadísticamente, construir teorías, criticar formalmente y colaborar en la toma de decisiones. Por último, debiera controlar su capacidad para controlar la calidad de los procesos y productos del pensamiento crítico, y de los cambios que provoca en el pensador a través de una autoevaluación evolutiva.

Según Escofet (2013), “a pesar de esta importancia de las habilidades de pensamiento crítico, algunas actitudes y prejuicios de los profesores no parecen, sin embargo, jugar a favor de la promoción de este tipo de pensamiento”. Sternberg (1987) recopila incongruentes declaraciones realizadas por docentes universitarios que obstruyen una función crítica entre el estudiantado.

- Creer que no tienen nada que aprender de los estudiantes. Por lo que respecta al pensamiento crítico, las aportaciones de los estudiantes pueden abrir nuevas perspectivas en el propio profesor a la hora de considerar ciertos problemas o temas. Ser receptivo a nuevas ideas es una de las competencias del pensamiento crítico: el profesor debe intentar desarrollarla también.
- Creer que el pensamiento crítico es competencia sólo el profesor, y que una vez él, por medio de estas habilidades, es capaz de entender un problema, ha de explicarlo a los estudiantes ‘ahorrándoles’ los problemas, las dificultades, las inconsistencias que el propio profesor puede haber experimentado con esa cuestión.
- Creer que existe un ‘programa’ para enseñar pensamiento crítico. Evidentemente, se puede fomentar por muchos medios y no sólo por uno, y a veces ciertos medios funcionan mejor en unos contextos que en otros.
- Creer en la importancia crucial de obtener una respuesta ‘verdadera’, cuando para el pensamiento crítico lo importante no es tanto la respuesta obtenida como el proceso que se sigue para obtenerla, lo que hay detrás de esa respuesta.

### **Conclusiones**

Consideramos necesaria una previa revisión y reflexión de lo que es un estudiante universitario antes de la realización de sesiones teóricas y prácticas con el grupo clase por el docente. Pues la manera de entender este rol creará sinergias vivas entre los

diferentes agentes de la comunidad educativa. Además, de un estudio propio de la tipología de estudiante que cada uno ha adoptado pues esta es un condicionante de su propio método de enseñanza y aprendizaje.

### **Referencias**

- Serrano, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A. Cap.5, págs. 217-244.
- Giner, F. (1925). *Filosofía y sociología. Estudios de exposición y crítica*. Madrid: La lectura.
- Rivas, F. (1995). La evaluación universitaria desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. Ponencia*. La Coruña, 18-20 abril.
- Michavila y Calvo Michavila y Calvo Rama, S. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Volumen 12. (p. 117-121).
- Pithers Zárate, J. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México. Instituto Politécnico Nacional.
- Escofet, A. & Bautista, G. *Enseñar y aprender en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- De la Fuente, A. y J. F. Jimeno (D&J, 2009). The private and fiscal returns to schooling in the European Union. *Journal of the European Economic Association* 7(6), pp. 1319-60.
- Norris, S. P. and Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 24-28.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halonen, J.S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 75-81.
- Sternberg, R. J. (1987). Two faces of verbal ability. *Intelligence*, 11, 263-276.