



Formación Universitaria

E-ISSN: 0718-5006

citrevistas@gmail.com

Centro de Información Tecnológica

Chile

Castaño, Enrique M.; Garín, Alberto
Incorporación de Personas Adultas a los Estudios Universitarios: Aprendizaje Permanente
para Arquitectos Técnicos
Formación Universitaria, vol. 5, núm. 3, 2012, pp. 17-25
Centro de Información Tecnológica
La Serena, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534508003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Incorporación de Personas Adultas a los Estudios Universitarios: Aprendizaje Permanente para Arquitectos Técnicos

Enrique M. Castaño y Alberto Garín

Escuela de Arquitectura, Universidad Europea de Madrid, Avda. del Tajo s/n,
Villaviciosa de Odón, 28670 Madrid-España. (e-mail: castano@arquired.es;
juanalberto.garin@uem.es)

Recibido Dic. 26, 2011; Aceptado Ene. 26, 2012; Versión final recibida Feb. 29, 2012

Resumen

Se describe y analiza la experiencia en la Universidad Europea de Madrid de unos programas de estudios específicos para profesionales, con unos horarios compatibles con el trabajo, en el marco de lo que se denomina *aprendizaje permanente*. Específicamente, se analiza la situación de los arquitectos técnicos, que en España quieren ampliar su formación académica para convertirse en arquitectos. Se estudian los motivos que les animan a regresar a la universidad y las diferentes dificultades con las que se encuentran. Además de describir la experiencia, se revisa la literatura referente a la educación de adultos en casos similares al estudiado y se discuten los resultados desde la óptica de la formación en competencias. Se obtienen conclusiones relacionadas con los estudiantes, los profesores, los métodos de enseñanza-aprendizaje y la formación de competencias en adultos.

Palabras clave: aprendizaje permanente, educación de adultos, horarios adaptados, formación en competencias.

Enrolling Adult People in University Studies: Permanent Learning for Technical Architects

Abstract

This article describes and analyzes the experiences at the Universidad Europea de Madrid of some academic programs specifically designed for professional workers, with schedules compatibles with their working hours, within the concept known as "*permanent learning*". The situation of technical architects in Spain is especially analyzed, in which these technical level professionals want to become architects. The reasons that encourage them to return to college and the various difficulties they encounter are discussed. Besides describing the specific experience, the paper presents an analysis of literature information regarding adult education in similar studies and the results, from the skills training perspective, are discussed. Several conclusions related to the students, the instructors, the teaching-learning system and the skill training are drawn.

Keywords: permanent learning, adult education, flexible working hours, training skills.

INTRODUCCIÓN

Eduard Lindeman (1926) fue el primer pedagogo que se preocupó por la incidencia de la educación en adultos y postuló las bases del *aprendizaje permanente* (*Lifelong Learning*). Cincuenta años después, Malcolm S. Knowles (1970), considerado como el padre de la Educación de adultos, introdujo la teoría de la *andragogía* como el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender. Knowles consideraba que los adultos necesitaban ser participantes activos de su propio aprendizaje. Así mismo, manifestaba que, puesto que los adultos aprendían de manera diferente a los niños, los profesores, en su rol de facilitadores del aprendizaje, debían usar un proceso de enseñanza diferente para esos adultos.

El informe de la UNESCO (Faure *et al*, 1972) definía el *aprendizaje permanente* como parte del crecimiento individual y cultural de cada persona, considerando así la formación en edad adulta con un paso inseparable del propio desarrollo humano. Esa tendencia a vincular aprendizaje personal constante y desarrollo humano llevó a la declaración de la Unión Europea de 1996 como el “Año europeo del aprendizaje permanente”, mostrando la tendencia que ha marcado nuestra concepción actual de la sociedad del conocimiento, entendida como una sociedad en constante aprendizaje.

Esta idea la recoge bien la Unión Europea en su definición del *aprendizaje permanente* como “toda decidida actividad de aprendizaje, realizada de forma permanente, con el objetivo de mejorar los conocimientos, aptitudes y competencias” (Comisión de la Comunidad Europea, 2000). Una definición que implica dos realidades complementarias: un individuo con un empeño constante por aprender, y un instructor capaz de incentivar ese empeño, por tanto, con un enfoque pedagógico dirigido a considerar la formación como un *continuum* y no como una serie cerrada de conocimientos. En definitiva, una apuesta por entender la “sociedad como una escuela” permanente (Hultqvist y Petersson, 2000) en la que el estudiante debe ser el actor principal y el responsable de su aprendizaje (Kristensson, 2007) y, como dice Álvarez *et al*, (2008) en la que se debe requerir “el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje y el diseño de los programas de estudio basados en perfiles profesionales y académicos”.

En este contexto, la universidad española ha optado por elaborar estudios propios para alumnos adultos. En el caso de la Universidad Europea de Madrid, UEM, lleva ya cuatro años desarrollando un programa específico conducente a la obtención del grado en Arquitectura a partir de un título de grado medio denominado Arquitectura Técnica. Estos arquitectos técnicos tienen unas particularidades que serán analizadas en este artículo, tratando de mostrar las diferencias y similitudes con los estudiantes del plan ordinario, y buscando comprender cuál es la idiosincrasia del alumnado adulto, la formación especial que podría necesitar el profesorado, así como las competencias a desarrollar para un mejor aprovechamiento de la formación.

APRENDIZAJE PERMANENTE

La apuesta de la Unión Europea por el *aprendizaje permanente* no se ceñía sólo al desarrollo humano personal, sino que lo entendía también como un motor de crecimiento económico, una fórmula para mejorar la competitividad en el mercado internacional (Field, 2001). Esto ha abierto el terreno a la investigación que trata de elaborar teorías, modelos, enfoques e instrumentos que contribuyan al aumento del número de empleados con un grado de educación superior, a la mejora y actualización de las competencias de la población trabajadora y a una actitud proactiva de aquellos cuyo empleo está en peligro (Fejes, 2006), sin, por ello, desdeñar la creación de oportunidades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo personal y cultural de todos los ciudadanos, aunque siendo siempre conscientes del cambio constante que vive la sociedad actual.

Los individuos debe procurar ser “autónomos, autorregulados y agentes responsables de su propio futuro”. Así como “emprendedores autónomos”, “un autónomo, autoelegido y autorregulado y que debe asumir la responsabilidad de su propia vida al convertirse en un aprendiz permanente”. Lo imprescindible de este “pedagogía del yo”, debe estar en que todo el mundo debe desear

implicarse en esta nueva oportunidad en su vida formulada como: “eres un aprendiz, cuyo aprendizaje nunca se completará” (Fejes, 2006). Esa formación constante ha sido clasificada por Van Merriënboer (2009) en tres categorías diferentes: aprendizaje formal, no formal e informal:

El *aprendizaje formal* referido al aprendizaje permanente es una extensión de la escolarización formal que Livingstone (1999) define como “aprendizaje organizado jerárquicamente, formalmente constituido en un sistema con programas de acreditación que certifican las competencias del conocimiento para el inicio de la vida adulta”. El glosario realizado por Tissot (2000) lo define como el “contexto organizado y estructurado (educación formal, capacitación en la empresa), y que está diseñado para el aprendizaje”. Los cursos y programas del *aprendizaje formal* son ofrecidos de manera habitual por los sistemas educativos tradicionales y cuando se extienden a los adultos se suelen denominar educación continua.

El *aprendizaje no formal* (o aprendizaje informal explícito) es “cualquier actividad que implique la búsqueda de comprensión, conocimientos o habilidades que se produce fuera de los planes de estudio de las instituciones educativas, o los cursos o talleres ofrecidos por agentes sociales o educativos, emprendidas por uno propio, ya sea individual o colectivamente, sin bien puede disponer de la presencia de un instructor institucionalmente autorizado” (Livingston, 1999).

Finalmente, el *aprendizaje informal*, de acuerdo con la Comisión de la Comunidad Europea (2000), “es consecuencia de los resultados de las actividades de la vida diaria relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en términos de objetivos de aprendizaje, tiempo de aprendizaje y soporte de aprendizaje) y, normalmente, no conllevan una certificación” (Colardyn y Bjornavold, 2005).

ARQUITECTOS TÉCNICOS Y APRENDIZAJE PERMANENTE

En este contexto, como se decía antes, la Universidad Europea de Madrid se ha preocupado por la reincorporación de los profesionales y adultos a la universidad como nuevos estudiantes. Para ello, ha integrado programas de formación de aprendizaje formal, según la clasificación indicada anteriormente, dentro de un espíritu de *aprendizaje permanente*. Se desarrollaron una serie de programas específicos que trataban de facilitar la obtención de un título a estudiantes mayores de larga trayectoria profesional, que no completaron su grado durante su juventud o que aspiran a algún nuevo título más específico o de postgrado. Estos programas recibieron el nombre de Executive (y, más tarde, de HCAP, horario compatible con la actividad profesional). En la Escuela de Arquitectura, hace cuatro años se puso en marcha uno de estos planes de estudios para adultos: el programa de Arquitectura para Arquitectos Técnicos. En España, en el área de la arquitectura y construcción, han coexistido dos titulaciones de arquitectura: un grado de cinco o seis años (según los diferentes planes de estudios) que capacita para el diseño arquitectónico; y la arquitectura técnica, de sólo tres años, antes conocida como aparejadores, y cuya capacitación se centra principalmente en el seguimiento y dirección de obras. En muchos casos, los arquitectos técnicos habían accedido a este plan, y no al superior de arquitectura, por la necesidad de obtener un título más rápido (por tanto, con menor inversión de tiempo y dinero), por las dificultades de ingreso por los números clausus o por la no existencia de escuelas en sus ciudades de origen donde poder cursar arquitectura, que no la incapacidad para enfrentarse a un título superior.

La Universidad Europea de Madrid, comprendiendo esta realidad, creó un programa que permitía, a los profesionales de la arquitectura técnica, recuperar sus estudios, reconociendo las asignaturas ya cursadas y aprobadas y ofreciendo un programa de la misma calidad y densidad que el del plan ordinario. El único cambio es que se trataba de un programa con un horario adaptado a la realidad profesional del posible estudiante, donde la docencia se concentraba en los fines de semana, en vez de lunes a viernes, como ocurre en plan diario. Al diseñar este programa se tuvo en cuenta que no se podía reducir exclusivamente a una adaptación de horarios. Se era consciente de que iban a encontrarse diferencias sustantivas en los estudiantes con los que se tendría que tratar; en cuanto a expectativas, conocimientos, capacidades desarrolladas y a desarrollar, y probablemente prejuicios frente a una nueva estancia universitaria muy diferente de la vivida.

MOTIVACIONES PARA REINCORPORARSE A LA UNIVERSIDAD

Se ha señalado que una de las principales razones por las que un arquitecto técnico decide obtener el título superior es cumplir una aspiración que no logró en su juventud. Sin embargo, sería una visión demasiado restringida detenerse ahí, y resulta necesario profundizar en los motivos que impulsa a un profesional, muchas veces plenamente consolidado, a retomar sus estudios. Sobre todo, porque si se concibe la enseñanza universitaria como la adquisición de una serie de competencias, es muy probable que muchas de esas competencias que se esperan que adquieran los estudiantes de plan diario ya estén consolidadas en los alumnos adultos que acceden a estos programas (Villa y Poblete, 2007). En realidad, era clave conocer los motivos por los que estos alumnos adultos acudían, para así reconocer sus carencias y, por tanto, reforzar las competencias que rellenasen esas fallas. Para este análisis, partimos de los puntos ya establecidos por la Unión Europea (Comisión de la Comunidad Europea, 2000), antes comentados, como base para el fomento del aprendizaje permanente como motor de desarrollo y los contrastamos con las entrevistas personales que mantuvimos con nuestros estudiantes. El resultado fue que entre los motivos encontrados teníamos:

(a) el aumento del número de empleados con un grado de educación superior. El arquitecto técnico pretende mejorar su grado académico, para convertirse en técnico superior, con mayor consideración en la sociedad y especialmente más considerado en organismos públicos.

(b) la mejora y actualización de las competencias de la población trabajadora. Asimismo, el arquitecto técnico pretenderá mejorar sus competencias profesionales con la adquisición de nuevas herramientas, conocimientos y competencias profesionales, entre las que se encuentra la posibilidad de diseñar y dirigir la construcción de cualquier tipo de edificio.

(c) la actitud proactiva de aquellos cuyo empleo está en peligro. El arquitecto técnico mejora su formación y, con ello, las oportunidades que le brinda un segundo título.

(d) la creación de oportunidades de aprendizaje que contribuyen al crecimiento personal y cultural, y al desarrollo de todos los ciudadanos, dentro de autorrealización personal en campos técnicos y culturales. Algunos de los alumnos con que te encuentras estaban cerca de la jubilación, y eran conscientes de que difícilmente podrían desarrollar una carrera importante como arquitectos, pero aún así estudiaban por el propio placer de formarse.

EL PERFIL DEL ALUMNO EN LOS PROGRAMAS DE ADULTOS

Además de conocer los motivos de su incorporación a la universidad, había que considerar el perfil y el bagaje con el que llegan, que bien pueden explicar las razones últimas para su regreso. En este sentido, hay estudios en diversos ámbitos universitarios, como el que la profesora Gema Polo (2011) ha realizado sobre un colectivo muy similar al aquí estudiado, en el ámbito del derecho. El alumno universitario profesional corresponde, en la mayoría de los supuestos, a:

a) Un trabajador con cargas familiares, en su mayoría, hombres de entre 25-40 años.

b) Gran parte de ellos está actualmente trabajando: algunos, en la función pública –administración municipal, autonómica y nacional-, otros son autónomos y los menos, en la empresa privada.

c) Para un buen número de alumnos, ésta es su segunda carrera, hace no mucho tiempo que cursaron la primera, o acaban de finalizarla. Otros estudiaron hasta el bachillerato, aprobaron una oposición y ahora, o bien como dicen ellos “se quedaron con el gusanillo”, o quieren promocionar, para lo cual les es necesario cursar estos estudios.

d) A todos les une la escasez de tiempo; a la mayoría, un gran interés; y a muchos de ellos, una buena predisposición.

En el caso del programa Executive de Arquitectura, el perfil es muy similar, con el añadido de que todos los estudiantes se incorporan con un título universitario. Al ser ya titulados, no existe la inquietud por obtener un grado más en su formación y, si bien su aspiración última es cerrar el ciclo de estudios, bien pueden hacerlo a un ritmo más pausado, incluso con interrupciones de larga duración. Su meta es obtener una nueva titulación, pero tenderán a buscarlo como resultado de su aprendizaje y no sólo como una acumulación de años en las aulas universitarias. Son conscientes del aumento de exigencia a lo largo de los años y no soportan las trabas burocráticas que se pueden encontrar en la gestión de su historial, por lo que son muy rigurosos sobre la marcha de su expediente, exigiendo en cada momento la máxima transparencia en el mismo para evitar desagradables sorpresas en años posteriores o la hora de gestionar el título. Por otro lado, el hecho de ser profesionales en la materia, puede permitirles resolver ciertos problemas prácticos de forma más inmediata o más eficaz que un estudiante de plan diario. De igual manera, ciertos problemas de áreas técnicas específicas, como estructuras, construcción, o instalaciones, es posible que ellos mismos hayan tenido que resolverlos durante su quehacer cotidiano hasta el punto de conseguirlo con más prestancia que el propio profesor.

Este cúmulo de experiencia conlleva tanto las ventajas enumeradas, como un riesgo indudable: la creencia de ya saberlo todo, o, aún peor, el empeño por seguir haciendo algo de una determinada manera, distinta a la que sugiere el profesor, sencillamente porque es como siempre lo ha hecho el profesional, sin detenerse en pensar que la nueva forma planteada puede ser mejor. En el caso del programa Executive de Arquitectura, este choque entre la práctica profesional y la enseñanza universitaria se da, sobre todo, en la asignatura de "Proyectos arquitectónicos", asignatura clave de la titulación de arquitectura que soporta la carga de ideación y creación que tradicionalmente ha distinguido a los arquitectos de los arquitectos técnicos. Los estudiantes tienden a pasar con rapidez de la idea proyectual a su realización práctica y, en ese salto, eliminan todos aquellos elementos que saben irrealizables. En muchos momentos, la asignatura de 'Proyectos arquitectónicos' tiene por objeto liberar la imaginación del estudiante. De modo que ese apego por la resolución final impide esa liberación, y genera un conflicto entre el profesor y el estudiante. Posiblemente, la solución pasa por contar siempre, en los cursos de proyectos arquitectónicos, con profesores con experiencia edilicia, que así entiendan los argumentos de los estudiantes, sin por ello obviar esa liberación de la mente. Al final, no hay que olvidar que en los dos primeros años de proyectos arquitectónicos ha de primar la creatividad sobre el limitante constructivo, aunque sólo sea porque esa creatividad sea el mejor camino para romper el limitante. Es posible que la mejor forma de dar rienda suelta a la creatividad, es que el profesor descubra el punto de experiencia en el que se haya el estudiante y le haga partir desde ahí, invitándole a modificar aquello que en la obra no se atrevió (Schön, 1992). Aquí resulta clave la capacidad del profesor para adaptarse a este tipo de alumnos, capacidad de la que hablaremos más abajo.

Junto al título previo y la experiencia, el principal aporte que traen los Executive es el compromiso con sus estudios. Ya lo hagan en el plazo mínimo previsto, ya en mucho más tiempo, han tomado la decisión de regresar a la universidad y concluir un programa educativo. Este compromiso se refleja en la capacidad de trabajo que ofrecen. Su experiencia y madurez les permite saber la necesidad de un trabajo continuado y constante para obtener un resultado positivo. De ahí que la carga lectiva pueda ser de igual cuantía (o mayor) que la de los estudiantes de plan diario. En este sentido, los autores de este artículo somos profesores tanto del plan diario, como del horario Executive, y somos conscientes de que no sólo no hemos rebajado la carga de trabajo al pasar de un plan a otro, sino que, en el caso de los adultos se puede exigir más, porque los estudiantes van a responder, de una manera que no harían los de plan diario, quienes se sienten sobrepasados con una inusitada rapidez. En realidad, la diferencia en cuanto a la carga lectiva entre los alumnos de horario Executive y los de plan diario no está en la cantidad, sino en la forma de organizar esa carga. Así como en plan ordinario, podía llegar a contemplarse la entrega de dos o tres ejercicios en una misma semana, en plan Executive es preferible ampliar los plazos de entrega, si realmente se quiere que produzcan algo válido.

La docencia con los alumnos Executive ha sido una buena oportunidad para replantear parte de nuestra docencia y obligarnos a mejorar la coordinación entre asignaturas. En la titulación de horario tradicional, el tiempo de dedicación de los alumnos no era un factor tan determinante como

es en estos casos, y, por ejemplo, si es necesario el aportarles, cuantas más mejor, referencias externas. Por el contrario, los alumnos Executive tienen menos necesidades de referencias arquitectónicas y, debido a su falta de tiempo, les conviene trabajar determinados modelos o ejercicios con una clara coordinación entre las diferentes materias. Por ejemplo, se puede plantear que las asignaturas de urbanismo y de proyectos trabajen sobre la misma ciudad o la misma área, para aprovechar en ambas materias todo el trabajo de contextualización, e incluso el viaje de conocimiento del entorno urbano y social. Igualmente el trabajo de construcción o estructuras puede hacerse sobre el mismo modelo construido, que también podría coincidir con la asignatura de proyectos.

DIFICULTADES EN LA DOCENCIA DE PROFESIONALES

Algunas de las dificultades con las que te puedes encontrar en la docencia con los alumnos Executive, serían la pérdida del hábito de estudio y las dificultades para asumir que habrá profesores jóvenes que serán los que les impartirán la docencia. Sobre la pérdida del hábito de estudio es algo que se recupera con cierta facilidad. Sin embargo, alumnos que pudieron tener ciertas carencias en su anterior etapa estudiantil, pueden verlas agrandadas ahora con el paso de los años. No se refiere exclusivamente a la capacidad de memorizar y trabajar con provecho. En muchos casos, gracias a su tenacidad o su experiencia, podrán suplir la falta de comprensión de un tema o la poca memoria aplicada al mismo. Resulta más preocupante la falta de capacidades comunicativas, tanto orales, como escritas, así como las dificultades con el manejo de las nuevas tecnologías.

Después de la fase estudiantil de la infancia y la adolescencia, es posible, que muchos de los alumnos hayan perdido o reducido su hábito lector, lo que se refleja en una pobreza de vocabulario o en una abundante cantidad de faltas de ortografía. Más aún, en un mundo inserto en la comunicación audiovisual, donde la posibilidad de adquirir términos nuevos, reconocerlos y utilizarlos, mengua ante la facilidad expresiva (que no riqueza) provocada por las imágenes. Pero más allá de problemas formales (de índole ortográfica o sintáctica), esas lagunas pueden estar en el mensaje, inarticulado, desorganizado. Algo que puede evidenciarse, más allá de los trabajos escritos, en las presentaciones orales de los proyectos. Junto a la tensión de exponer en público, la pobreza en el acervo lingüístico puede ser el principal hándicap. Los docentes han de ser conscientes de este fallo y resolverlo mediante la progresiva incorporación de lecturas obligatorias en todos los cursos, como principal mecanismo para recuperar la palabra como eje vertebrador del discurso.

PROFESORADO

El otro rasgo “negativo” que pueden traer los Executive senior es, por la diferencia de edad (mucho mayores los estudiantes que los profesores), un cierta incertidumbre sobre la capacidad de ese profesor joven para enseñar algo. Los autores empezamos, ya una década atrás, a impartir programas universitarios para adultos. En ese momento, éramos varios años más jóvenes que nuestros alumnos y nunca tuvimos la impresión de que esa diferencia fuera un problema para enseñar a gentes que podían duplicarnos la edad. Sabíamos lo que se quería enseñar y se buscaba el mejor modo de hacerlo. Al mismo tiempo, aprendíamos a aprovecharnos de la experiencia de nuestros estudiantes para aprender nosotros de ellos, casi tanto como ellos de nosotros, con la ventaja de no tener que someternos a un examen reglado.

Pero la facilidad que se puede tener para enseñar a adultos, puede no haber existido en el caso de otros colegas profesores, que de inmediato hacían aparecer sus dudas y que, sobre todo, se negaban a apelar a la experiencia de sus alumnos para reforzar su propia enseñanza, como si eso fuera un signo de debilidad por parte del profesor. Negarse a aceptar el valor de la experiencia de un estudiante es la mejor forma de enemistarse con él y entonces sí empezarán a generar dudas al respecto.

Perfil del Profesor

Tradicionalmente el perfil del profesor de arquitectura ha provenido de profesionales liberales que compaginaban su trabajo profesional con la docencia. Era poco frecuente las figuras de arquitectos claramente académicos (Royo y Aguilar, 2010), por lo que escasean los textos de docencia de arquitectura que pudieran servir de apoyo a los profesores noveles. En las escuelas de arquitectura, no suelen existir grandes grupos de investigación que acojan a los nuevos profesores, por lo que los comienzos de éstos suele ser autodidacta. Incidiendo en el nuevo profesorado universitario, Robert Boice (1992) hizo un estudio durante dos años con más de 200 claustros universitarios, analizando las incorporaciones de los diferentes profesores en los mismos, estableciendo una clasificación de tres perfiles: (ver tabla 1).

Tabla 1: Clasificación de profesorado de recién incorporación

Clasificación Robert Boice (1992)	Adaptación Arquitectura 2011
Profesores inexpertos, recién llegados (menos de 2 años de doctorado),	Profesores inexpertos, recién llegados (menos de 2 años de experiencia docente, pero con intención de integrarse en la vida académica),
Profesores recién llegados a la universidad desde la vida profesional (de campos ajenos al académico)	Profesores retornados de la vida profesional (arquitectos con estudio propio y profesor asociado en la universidad con escasa implicación en la vida académica)
Nuevos profesores Experimentados (incluyendo la enseñanza a tiempo completo en otro campus).	Experimentados nuevos profesores (es poco frecuente en el panorama universitario español este intercambio de claustros).

A partir de esta clasificación, se puede considerar que el profesor ideal para este tipo de alumnos serían los profesores adultos experimentados, así como los que se han denominado “retornados”. Lo que ocurre es que no siempre la organización de la asignación docente está regida por criterios didácticos y hay circunstancias que condicionan la selección de profesores, tales como horarios (las clases se imparten en viernes y sábado), disposición del profesor a nuevos retos, conocimiento de determinadas herramientas... En este caso, se produce una paradoja ya que el conocimiento de las nuevas herramientas informáticas de modelado y diseño arquitectónico son los profesores jóvenes los mejor preparados y, por tanto, más capaces de impartirlas (con el consiguiente “choque” generacional entre profesores y alumnos al que hacíamos referencia antes). El resultado final es un profesorado formado por los tres tipos antes enumerados, aunque con predominancia de los más noveles. Este hecho no tiene que ser una circunstancia negativa, ya que del mismo estudio de Boice, y del realizado en la universidad de Sevilla por Fondón *et al.* (2010), se recuerda como en ocasiones los profesores nuevos tienen más afán de superación y receptividad hacia los alumnos que los docentes más veteranos.

Formación del profesorado

Aceptando la asignación de profesorado realizada por la dirección de la escuela, lo que sí se considera incuestionable es que hay que hacer un esfuerzo para adecuar ese profesorado a las necesidades del alumnado. Para conseguir esto, la mejor solución pasa por la formación de los docentes, diseñando un programa educativo específico y la creación de un programa de coaching entre profesores más experimentados y más noveles. Al diseñar el programa formativo, hay que tener en cuenta las diferentes necesidades que pueden tener los profesores inexpertos frente a los reincorporados desde la vida profesional. En este segundo aspecto resulta clave el análisis que hacen Fernando Valderrama *et al.* (2009) en su “Guía de buenas prácticas para la incorporación de profesionales a la docencia”, donde hacen toda una reflexión sobre las dificultades que se encuentra un profesional, y plantea los apoyos que hay que hacer respecto a la formación y apoyo que se debe dar a un profesor recién incorporado.

En la Universidad Europea de Madrid, estas recomendaciones han sido la base de un programa específico para profesores profesionales al que se ha animado a participar a los nuevos docentes. Es más, en cuanto a los profesores noveles, la universidad española es sensible con su formación

en general (Royo y Aguilar, 2010) y, en particular, en la formación para tratar a alumnos adultos. En esa línea, la Universidad Europea de Madrid (UEM, 2011) ha creado diversos programas de formación específicos donde se atiende a la diferente particularidad de los alumnos adultos. Entre las actividades de formación realizadas, las de mayor interés han sido los seminarios y grupos de trabajo con intercambio de buenas prácticas, donde los profesores han trabajado en un proceso de autoformación compartiendo sus experiencias y recibiendo las de sus compañeros.

CONCLUSIONES

De los argumentos presentados, de su discusión y de los antecedentes de la literatura expuestos en este artículo, se pueden concluir lo siguiente:

- 1.- Los estudiantes universitarios adultos, de los programas Executive, aportan además de una cierta experiencia universitaria y mucha trayectoria profesional una alta carga de compromiso y madurez. Con todo no debemos olvidar que terminarán por comportarse, sobre todo ante las evaluaciones, como cualquier otro estudiante, tendiendo a buscar el camino menos pesado para aprobar.
- 2.- Como estos alumnos acuden por un incentivo económico y de prestigio social, exigirán una enseñanza acorde con sus aspiraciones y, sobre todo, del dinero y del tiempo que invierten.
- 3.- Se debe ajustar los ritmos de enseñanza a las aspiraciones, lo que no quiere decir que se les facilite o se les rebaje la carga lectiva, sino que deberemos de enfocar nuestros esfuerzos en desarrollar distintas competencias que les satisfagan como estudiantes. Se deberá cuidar la coordinación de las asignaturas, para mejorar la docencia en alumnos adultos.
- 4.- En la formación del profesorado es esencial el conocimiento y apoyo de la andragogía como una estrategia que debe ser considerada en el proceso de enseñanza universitaria. A veces se olvida que los alumnos universitarios son, precisamente, adultos.
- 5.- Entre esas competencias alternativas se deben destacar tres: una de alcance inmediato, la capacitación en nuevas tecnologías; las otras dos, con un recorrido mayor, la apertura de mente (a la larga, la mejor forma de seguir aprendiendo) y la flexibilidad o adaptabilidad para aceptar al profesor, los nuevos contenidos o, sencillamente, las críticas a un trabajo.
- 6.- En definitiva, los docentes se enfrentan a un nuevo enfoque formativo donde se debe aunar la máxima exigencia formativa con la máxima flexibilidad, para dirigir a un nuevo modelo de alumno en nuestras universidades, del cual cada vez tendremos más en nuestras aulas.

REFERENCIAS

- Álvarez, F., J. Rodríguez-Pérez, E. Sanz-Ablanedo, y M. Fernández-Martínez, *Aprender Enseñando: Elaboración de Materiales Didácticos que facilitan el Aprendizaje Autónomo* Formación Universitaria-Vol. 1(6), 19-28, La Serena, Chile (2008)
- Colardyn, D., y J. Bjornavold, *The learning continuity: European Inventory on validating non-formal learning. National Policies and practices in validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP Panorama Series, nº 117, 22, Publications of the European Communities. Luxemburgo,(2005).
- Comisión de la comunidad Europea. *Commission staff working paper. A memorandum on Aprendizaje Permanente*. European Commission, Bruselas, Belgica (2000).
- Faure, E., et al. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO, París, Francia (1972).
- Fejes, A., *Constructing the adult learner a governmentality analysis*. 61-67, Department of Behavioural Sciences, Linköping University, Linköping, Suecia (2006).

Field, J., *Lifelong education*, International Journal of Lifelong Education, nº 20, 3-15 (2001).

Fondón, I., M. Madero, y A. Sarmiento, *Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria*, Formación Universitaria Vol. 3 (2), 21-28, La Serena, Chile (2010)

Hultqvist, K. y K. Petersson, *Iscensattningen av samhället som skola: konstruktionen av nyanordiska människotyper i det sena 1900-talet. [The employment of society as school: The construction of new nordic kinds of human beings in the late 20th century]*. Liber, Stockholm, Suecia (2000).

Knowles, M. S., *La Práctica Moderna de Educación de Adultos: Andragogía contra Pedagogía*. Centro Regional de Educación de Adultos, Caracas, Venezuela (1972)

Kristensson, B., *Who is the Lifelong Learner? Globalization, Aprendizaje Permanente and Hermeneutics*, Studies in Philosophy and Education, 27, issue 4, 211-226. (2007).

Lindeman, E. C., *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic. (reeditado en 1989 por The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education). (1926).

Livingstone, D. W., *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*, The Canadian Journal for the study of Adult Education, nº 13, 3-50. (1999).

Polo, G., *La Andragogía en la enseñanza universitaria y la autogestión en el aprendizaje del derecho romano: experiencia docente con el alumno semipresencial*. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach, Gerona, España. <http://hdl.handle.net/10256/3619>, 2011. Acceso: 11 de noviembre (2011).

Royo, L. y M. Aguilar, *Reflexión sobre el programa de formación de profesores noveles de la universidad de Sevilla a su aplicación práctica docente en la ETSA. Una puesta en marcha de las nuevas metodologías docentes y relaciones con otras experiencias de programas de formación para profesorado novel en universidades españolas*, en Actas de seminario de Innovación-Investigación docente, 27; Escuela Técnica Superior Arquitectura de Sevilla, Sevilla, España (2010).

Schön, D. A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. MEC-Paidós, Madrid, España (1992).

Tissot, P., *Glossary on identification, assessment and recognition of qualifications and competences and transparency and transferability of qualifications*, J. Bjornavold (Ed.), *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. pp. 22 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (2000)

UEM, *Plan de Formación de profesorado*. <http://www.uem.es/es/conoce-la-uem/la-universidad/profesorado>, Madrid: Universidad Europea de Madrid. Acceso: 18 de noviembre (2011).

Valderrama, F., E. Icarán y E. Castaño, *Guía de buenas prácticas para la incorporación de profesionales a la docencia universitaria*, Actas de Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria 2009, 9-11. Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón, España (2009).

Van Merriënboer, J., *Towards an integrated approach for research on Aprendizaje Permanente*, Educational Technology Magazine, 49, issue 3, 4. (2009).

Villa, A. y M. Poblete, *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad y el ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao, España (2007).

