



**HAL**  
open science

## La docencia en la universidad: ¿es una trampa metodológica o un reto?

Purificación Pérez-García

► **To cite this version:**

Purificación Pérez-García. La docencia en la universidad: ¿es una trampa metodológica o un reto?. V Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en las Titulaciones Técnicas, Grupo Docente Interdisciplinar de la ETSICCP, Oct 2017, Granada, España. pp.299-304. halshs-01676773

**HAL Id: halshs-01676773**

**<https://shs.hal.science/halshs-01676773v1>**

Submitted on 6 Jan 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La docencia en la universidad: ¿es una trampa metodológica o un reto?

*Pérez-García, Purificación*

*(1) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, mpperez@ugr.es*

## **Resumen**

La Universidad española ha diseñado sus titulaciones por competencias. Esto obliga a los profesores a repensar la docencia, puesto que han de formar “graduados competentes” que demuestren que saben orquestar los conocimientos, las habilidades y las actitudes en un contexto real o distinto del que fue aprendido. Además de esta dificultad, queda por resolver los retos de la identidad profesional, la coordinación entre docentes, el apoyo institucional y la innovación.

**Palabras clave:** docencia, universidad, retos, innovación.

## **I. Docencia en la Universidad**

España forma parte del grupo de países que ha reformado la Educación Superior en Europa. Ordenar las titulaciones por competencias, ha supuesto cambiar el planteamiento de la enseñanza universitaria, tanto en el papel del profesor como del alumno. Como explican Benito y Cruz (2005), si antes el profesorado basaba su actuación docente en la clase magistral, ahora además de esta, ha de incorporar metodologías activas (tales como aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y método de casos) y su seguimiento; el estudiante, cuya actuación se reducía a asistir a clase y estudiar lo recogido, ahora ha de participar en clase, además de asistir, trabajar en equipo, trabajar de forma guiada, de forma autónoma y estudiar.

La Universidad, como otras instituciones educativas, se caracteriza por transmitir información. El ritmo de cambio vertiginoso en el que la sociedad del conocimiento nos envuelve, más las exigencias del nuevo planteamiento universitario, obliga a que las instituciones transmisoras de conocimiento evolucionen. Como apuntan Bergmann y Sams (2016) han de afrontar el reto de “enseñar a los estudiantes a enseñarse a sí mismos” (p. 6). Se han de preparar para un futuro desconocido, para lo que han de estar formados. Para tan gratificante misión, necesitamos la complicidad del profesorado competente. El colectivo docente es competente (Mas y Tejada, 2013) si:

-Diseña guías docentes en coordinación con otros profesionales. Las tareas profesionales supondrían: caracterizar al grupo clase, diagnosticar necesidades, formular objetivos, seleccionar y secuenciar contenidos, diseñar estrategias metodológicas, diseñar recursos didácticos, diseñar la evaluación.

-Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: motivar al estudiante, dinamizar el grupo, gestionar conflictos, comunicar eficazmente, usar variadas estrategias metodológicas, poner al estudiante en situaciones profesionales, desarrollar competencias transversales.

-Tutoriza el proceso de aprendizaje: optimizar el proceso de aprendizaje, clima favorable, orientar en la adquisición de competencias profesionales.

-Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje: optar por la evaluación diagnóstica, verificar el logro, evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, usar instrumentos pertinentes, propiciar la co-evaluación, afrontar dilemas éticos.

-Contribuye a la mejora. Esto supone: la evaluación de desempeño a través de la autoevaluación o satisfacción del estudiante, actualizarse en los saberes psicopedagógicos y tecnológicos, participar en los procesos de calidad con actitud proactiva, diseñar mejoras en la actuación profesional (metodología, herramientas...), participar en la formación continua y en redes de formadores, mantenerse en contacto con el mundo profesional, ser capaz de cuestionar la enseñanza y mejorarla.

-Participa en la institución: conocer la organización, coordinarse con otros compañeros, trabajar en equipo, realizar proyectos interdisciplinares

En este sentido, traemos a colación la recopilación que durante 10 años, Harland (2017), ha llevado a cabo sobre las características del buen profesor. Éstas son:

- Alto nivel de dominio de conocimientos
- Desafia al pensamiento
- Explica ideas complejas
- Conoce a cada estudiante
- Creativo
- Entusiasta
- Sentido del humor
- Estricto pero justo
- Simpático
- Buen comunicador
- Buena voz
- Bien organizado
- Divertido
- Respeto los conocimientos de la persona
- Demuestra humildad
- Escucha lo que los estudiantes tienen que decir
- Demuestra auténtica preocupación por el aprendizaje del estudiante
- Recompensa el trabajo duro del estudiante
- Dedicado a la asignatura

Si nos pidieran que describiéramos a un buen o mal profesor que hubiéramos tenido a lo largo de nuestra escolarización, ¿en quién pensaríamos?. Si nos damos cuenta, la mayoría de las características que recoge Harland (2017) están relacionadas con las actitudes y son atributos personales, frente a otras que son más bien destrezas técnicas. No se trata de que, tras la lectura, ahora asumamos todas esas características y que contemos chistes cuando no tenemos gracia para ello –lo cual quedaría mucho peor-, sino de que nos ayude a reflexionar sobre nuestra propia actuación y nos sirva de contraste con el grado de satisfacción de nuestra docencia. Se trata de que siempre manifestemos inquietud por mejorar nuestra docencia, que pensemos en cómo mejorar la participación de los estudiantes, de cómo conocerlos mejor o cómo recompensar el trabajo.

## II. Trampa Metodológica

En este apartado enunciamos tres dimensiones sobre las que hemos de pensar para no caer en una trampa: 1) las competencias; 2) el profesorado; y 3) la metodología

### 1) Las competencias

Todo el conjunto de competencias generales o transversales junto con el de las específicas de cada grado que nuestros estudiantes han de alcanzar, exigen un replanteamiento docente en la universidad. ¿Es esta nuestra trampa? ¿realmente hemos considerado lo que implica una competencia y su evaluación? ¿evaluación de competencias o por competencias?.

Sin embargo, la Universidad es una empresa que no prepara a sus profesionales para el trabajo docente en el momento en que los contrata. De un día para otro, la persona contratada comienza su desempeño docente y se topa con la realidad de las competencias: qué hacer, cómo, cuándo, dónde y, además, hay que evaluar ((Brown y Glasner, 2003).

No se trata de cambiar los métodos de evaluación que conocemos, sino de pensar en cuál es nuestra concepción docente y cómo vamos a evaluarla, es decir, hemos de ser coherentes entre cómo enseñar y cómo evaluar. Por tanto, una trampa en la que hemos caído es la evaluación de las competencias y la evaluación por competencias. Dos preposiciones nos complican la “vida académica”.

La evaluación de las competencias implica, según Brown y Pickford (2013) seleccionar competencia, establecer indicadores y definir tareas. Esto requiere partir de situaciones más o menos reales que ejemplifiquen aquello que pueda encontrar en la realidad, averiguar el grado de aprendizaje, establecer indicadores de logro y elaborar actividades cuya resolución informe sobre el conocimiento expresado por el

indicador de logro. En cambio, la evaluación por competencias supone planificar la asignatura pensando en que hemos de trabajarla de forma operativa para la adquisición de competencias, pensando en las situaciones prácticas. Esto es más fácil en asignaturas conectadas con la realidad, por la aplicación de conocimientos, como las prácticas, practicum o prácticas externas.

El periodo de capacitación práctica, el practicum o las prácticas externas sería ese momento idóneo para abordar las competencias, pues es un periodo en contacto directo con el ejercicio de la profesión. Aunque es verdad que la horquilla de créditos en nuestra Universidad varía según las áreas de conocimiento: en sociales encontramos prácticas externas de 44 créditos, 24, 12 ó 6, con carácter obligatorio; en salud, desde 80 créditos, 42 o 9, obligatorios; en ciencias, humanidades e ingenierías son 6 créditos, con carácter optativo e incluso en algunos grados ni se contemplan.

¿Qué nos puede ayudar? Como dice el profesor Imbernón (2013), la reflexión sobre: la enseñanza-aprendizaje, la mentalidad profesional del profesorado universitario, cómo entender la docencia universitaria y el currículum universitario, las tareas, los recursos y los aprendizajes más relevantes.

## 2) Profesorado

El profesorado podemos caer en la trampa de pensar que hacemos todo lo que podemos y que es el estudiante el que no quiere aprender. Profundicemos.

¿Qué puedo dar yo que no se encuentra en los libros o en la casa o en la red?. Ofrecer algo distinto de lo que ellos pueden aprender en un manual exige conocimiento de la asignatura. Pero el profesor parte de algunos condicionantes: que le guste la asignatura de la que es responsable, que pueda elegir su docencia (es altamente difícil, pues predomina la jerarquía y antigüedad docente, aunque este no es un criterio en todos los departamentos) y que el alumno quiera aprender.

Tenemos un elemento que está distorsionando la atención y control de la conducta de aprendizaje de nuestro alumnado en el aula y que lejos de ser un aliado, -que es lo que tendría que ser- está pasándose al lado oscuro: el móvil. La situación que estamos observando en el aula, también la hemos de reflexionar. Nuestra universidad es presencial, pero ¿cuánta presencialidad tenemos en el aula? ¿por qué oscila tanto la presencialidad?. Pero aún más, ¿cómo es la calidad de la presencialidad?. ¿Nuestros estudiantes están concentrados en la sesión de trabajo? ¿son capaces de autocontrolar su atención?.

Serían lógicas las reticencias ante el cambio metodológico que implica el nuevo concepto de universidad a nivel europeo (García y Gros, 2013): desigual reconocimiento de la labor docente e investigadora, siendo esta última mejor considerada; el profesorado carece de formación didáctica a la hora de planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; ausencia de cultura colaborativa entre el profesorado y escaso apoyo institucional a las políticas formativas del profesorado.

Harland (2017) distingue una serie de aspectos importantes sobre los que tenderemos que incidir: aprender a enseñar en la universidad, revisar la enseñanza a cargo de los compañeros, la clase magistral, la discusión como enfoque de enseñanza, el estudiante aprende (igual que siempre, no hay base para dudar de eso, pero sí son más dependientes de los medios tecnológicos. ¿Cuánto influye esto? Se está estudiando.), condicionantes del trabajo universitario (las asignaturas, las ratios), los fines y valores de la educación universitaria y el pensamiento crítico.

## 3) Apuntes sobre metodología docente

La radiografía, según Imbernón (2013), de la enseñanza universitaria tradicional es que el alumnado aprende asimilando los conocimientos tal y como los formula el profesor y se le examinará sobre lo que se ha dicho. Una enseñanza eficaz interactiva es aquella que posibilita que el estudiantado descubra por sí mismo esos conocimientos para que cambie sus estructuras del conocimiento; que la enseñanza es organizar y planificar actividades relevantes tanto individuales como en equipo para explorar nuevas ideas, reestructurar los conocimientos y aplicarlos a nuevos contextos.

“Lo importante no es qué metodología se utiliza, sino cuál es la concepción, implícita o explícita, de enseñanza y de aprendizaje que se posee” (Imbernón, 2013, p. 26). No se trata de eliminar metodologías tradicionales como la lección magistral. Se trata de que pensemos en qué queremos que aprendan los estudiantes y después pensemos en el mejor método para enseñárselo. Hay conceptos que pueden ser descubiertos, otros son mejor explicarlos de forma directa y dirigida, otros, como dice Bergmann y Sams (2016), a través del diálogo socrático.

A continuación mostramos algunos apuntes que podrían ser valorados en nuestra actuación docente. No pretendemos enumerar un “listado de”; simplemente queremos recuperar algunos elementos clásicos – fundamentales- y otros más actuales, pero que distan de ser un recetario.

- a) Comunicación didáctica: es el proceso por el que se transmite información y entendimiento de una persona a otra. Pero lo importante no es lo que yo digo, sino lo que entiende el alumnado/auditorio. Para ello, el emisor tendrá que confirmar que se entiende el mensaje y el receptor tendrá que tener la oportunidad de expresarse sobre éste. En un proceso de comunicación afecta tanto lo que dice el emisor como cómo lo dice (Benito y Cruz, 2005). Es clave averiguar cómo sintonizar con el auditorio.
- b) Didáctica reflexiva (Imbernón, 2013) implica que pensemos la actuación docente. Preparar clases que rompan la rutina: preguntas, actividades, ejemplos, audiovisuales, cambios de tema.... “Una clase es como una novela, o si se prefiere como una narración corta o un relato que hacemos constantemente. Hay un principio que te introduce en el tema, que te sitúa en el contexto y que te motiva a seguir; un desarrollo que te introduce en la trama importante del relato y una salida o desenlace, que te lleva al final de la lectura, a una conclusión” (p.23), lo que ocurre es que unos son premio Nobel y otros aburren al lector.
- c) Otro camino es el de las “*lesson study*” (Lamb y Aldous, 2016) por cuanto reproducen un ciclo de reflexión colaborativa. Bocala (2015) sostiene que es un modelo de aprendizaje profesional basado en el equipo. Da a los maestros la oportunidad de dar sentido e interpretar y de entablar un diálogo o indagación sobre la práctica. Esta perspectiva sostiene que los individuos aprenden a través de su participación en grupos. También Bjuland y Mosvold (2015, p. 85) aclaran sobre esto, que los “maestros se reúnen orgánicamente con una pregunta compartida sobre el aprendizaje de sus alumnos, planifican una lección para hacer visible el aprendizaje de los alumnos y examinan y discuten lo que observan”. La clave de esta técnica es que a través de múltiples iteraciones del proceso, los maestros tienen muchas oportunidades para discutir el aprendizaje de los alumnos y cómo su enseñanza lo afecta. La docencia compartida es una forma de colaboración entre profesionales que cooperan en todo el proceso educativo, en la planificación, la elaboración de material, la reflexión y la evaluación; o bien como equipos de enseñanza establecidos y definidos, duraderos en el tiempo.
- d) El aula invertida o Clase al revés (Bergmann y Sams, 2016) o *flipped classroom* (Zainuddin y Hajar, 2016) que es una modalidad de trabajo en la que los estudiantes y profesores comparten protagonismo. Los contenidos se ofrecen a los estudiantes fuera del horario establecido de clase y se transmiten a través de vídeos elaborados por los profesores –u otro medio-, que los estudiantes ven antes de ir a clase. Esta se ocupa en resolver dudas y solventar tareas que propone el profesor.

## II. Retos

¿Qué podemos hacer ante un panorama incipiente en pro de la docencia?. Se nos plantean algunos retos, personales como colectivo e institucionales.

El primero que está a nuestro alcance atajar sería *dilucidar la identidad* del profesional universitario: ¿quién es?: investigador o docente. Si no están claros sus perfiles profesionales, es difícil avanzar en un sentido. ¿Cómo se accede a esta empresa?. Nuestros contratos de trabajo se encabezan con la palabra “profesor”, ayudante doctor, colaborador o titular. Por tanto, podemos deducir que una de nuestras funciones principales, por la que nos pagan la mayor parte de nuestro sueldo, es el ser docente. Por ende, formarnos como docentes es un reto, puesto que, desempeñamos una función docente. Y como dice Imbernón (2012) esta tarea exige “enseñar y ayudar a aprender a otros” (p. 86). Esa idea se traduce en que la formación deber ir dirigida tanto a qué se pretende enseñar como a cómo hacerlo. Pero realmente, la institución universitaria no controla esta

situación laboral. Al profesorado que es contratado por esta empresa se le presupone tanto la formación teórica en las asignaturas a las que se enfrentará, como la formación didáctica para planificarla, desarrollarla y evaluarla.

Otro reto, pues, es la *respuesta institucional*. Por un lado, se trataría de considerar como requisito obligatorio para trabajar en la universidad, acreditación en formación docente. Debería ser una responsabilidad de las universidades ofrecer formación a los nuevos contratados, con el compromiso de que para su renovación, acrediten una trayectoria formativa docente. La Universidad de Granada, dentro del Plan de Formación e Innovación Docente (FIDO) contempla 200 horas de formación para profesores noveles, distribuidas en 9 meses, bajo el amparo del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria, el cual se oferta cada dos años. Pero este curso es opcional.

Por otro lado, favorecer acciones formativas de innovación docente y de equipos docentes quienes aúnan a un conjunto de profesores que reflexionan sobre su práctica y que tan buen resultado producen frente a la atomización de los cursos de formación permanente (Imbernón, 2012) y que nuestra universidad contempla, aunque con escaso presupuesto.

Si queremos mejorar la docencia en la universidad tiene que implicarse la institución proponiendo planes de mejora y, por supuesto, el profesorado. No se trata de dar más cursos sobre metodología docente, se trata de posicionarse frente a la docencia, asumir nuestro grado de responsabilidad como profesores que somos y formarnos en esta tarea, además de, a través del formato estándar de los cursos, reflexionar sobre la docencia.

Otro gran reto, en pro de la docencia, y nada fácil, es que seamos *capaces de coordinarnos* entre asignaturas y que el profesorado trabaje en equipo (Santos, Martínez y López, 2009); así como barajar distintas opciones sobre la evaluación y el trabajo autónomo de nuestros estudiantes. La cultura de nuestros departamentos no es precisamente favorable a romper con esta dificultad. Oscilamos desde una cultura individualista, a una colaboración espontánea que nos hace unirnos puntualmente, a la colegialidad artificial e impuesta, hasta la balcanización donde cada subgrupo se aísla.

Otro reto es *la innovación* entendida como “cambio que impulsa la evolución del sistema de enseñanza, para la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje en un contexto cultural y organizativo institucional determinado” (García y Gros, 2013, p. 22). Estas mismas autoras condicionan el éxito de la innovación a que esté dentro de la estrategia de gobierno de la universidad, pues exige inversión económica en infraestructuras y formación. Siguiendo con las anteriores autoras, la defensa de un contexto de aprendizaje universitario innovador permitiría al estudiante, entre otras cuestiones:

- resolver problemas de aprendizaje mediante trabajo en equipo y de forma interdisciplinar
- diseñar y desarrollar soluciones originales
- desarrollar competencias relacionadas con aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales
- propiciar experiencias donde apliquen los conocimientos y los transfieran a distintos contextos (reales o simulados)

¿Estos son todos los retos?. En absoluto. Hay bastantes más situaciones que debemos superar. Mover los férreos cimientos de una institución y un hacer de tantos siglos, no es ni siquiera una pretensión. Nuestro objetivo ha de ser de menor envergadura y más operativo: cada uno desde nuestra pequeña parcela iremos contagiando a nuestro entorno y demostrando la viabilidad de nuestro trabajo.

En conclusión, habría que mezclar las metodologías, la clase magistral y la indagación, el trabajo individual y en equipo, de modo que estimulemos la toma de decisiones.

Reflexionar sobre nuestra docencia, dependerá del propio colectivo docente y también de la implicación institucional (Imbernón, 2013). Lo ideal, continúa este autor, sería que:

- los docentes universitarios interioricen la docencia como una profesión educativa y no tanto como un científico que enseña.
- la formación en docencia contemple: a) aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad), b) sociales (relación con los colegas y alumnado, colegialidad participativa), c) didácticos (reflexión en y sobre su acción y la de los demás)

Como ven no he aclarado nada, pero creo que la docencia es lo suficientemente atractiva para que la sigamos mimando. ¿Continuamos con el reto?.

### References

- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea
- BERGMANN, J. y SAMS, A. (2016). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM.
- BJULAND, R.; MOSVOLD, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52: 83–90.
- BOCALA, C. (2015). From Experience to Expertise. *Journal of Teacher Education*, 66 (4): 349–362.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (2003)(Eds). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S. y PICKFORD, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- GARCÍA, I. y GROS, B. (2013). Innovar para enseñar. En: G. Bautista y A. Escofet (eds), *Enseñar y aprender en la universidad* (pp. 9-46). Barcelona: Octaedro.
- HARLAND, T. (2017). *Enseñanza universitaria*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En: J.B. Martínez (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Barcelona: Graó
- IMBERNÓN, F. (2013). Referentes para una didáctica reflexiva en la universidad. En: J.L. Medina y B. Jarauta (coords.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp.17-36). Madrid: Síntesis.
- LAMB, P.; ALDOUS, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through lesson study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2): 99–115.
- MAS, O. y TEJADA, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS, M.L., MARTÍNEZ, L.F. y LÓPEZ, V-M. (2009)(Coords.). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Universidad de Almería.
- ZAINUDDIN, Z.; HAJAR, S. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3): 313-340.