

ORIENTACIONES PARA LA MEJORA DE LA
DOCENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

ESPERANZA LÓPEZ GARRIDO
(ed.)

ORIENTACIONES PARA LA MEJORA DE LA
DOCENCIA DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO

GRANADA
2013

Autores: Carmona Martos, Ramón¹; Carrasco Jiménez, M^a Paz²; Casares Atienza, Salvador³; Conejero Lara, Francisco³; Gervilla Zapata, María⁴; Jiménez López, José Manuel²; López Garrido, Esperanza¹; López López, M^a Carmen⁴; Martín Oliva, Fco. David¹; Merroun, Mohamed L.⁵; Ocaña Cabrera, Antonio⁶; Pulido Regadera, Amada⁶; Reyes Zurita, Fernando J.²; Rufino Palomares, Eva E.²; Sánchez Cobos, Eva³; Trenzado Romero, Cristina¹

Ilustración de la portada: Maribel Conejero Carrasco.

1. Departamento de Biología Celular. Facultad de Ciencias.
2. Departamento de Bioquímica y Biología Molecular I. Facultad de Ciencias.
3. Departamento de Química Física. Facultad de Ciencias.
4. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación.
5. Departamento de Microbiología. Facultad de Ciencias.
6. Departamento de Fisiología Vegetal. Facultad de Ciencias.

Este libro se ha escrito en el marco del Programa de Formación del Profesorado Principiante y Mejora de la Docencia: «Acción Docente Interdisciplinar en Ciencias Experimentales y Técnicas para la Formación del Profesorado Novel». Financiado por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad y con la colaboración logística de la Facultad de Ciencias, ambas instituciones de la Universidad de Granada.

© LOS AUTORES.

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

ORIENTACIONES PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO.

ISBN: 978-84-338-5564-0. Depósito legal: Gr. 1.460-2013.

Edita: Editorial Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Fotocomposición: Taller de Diseño Gráfico y Publicaciones, S.L. Granada.

Portada: Josemaría Medina Alvea.

Imprime: Taller de Diseño Gráfico y Publicaciones, S.L. Granada.

Printed in Spain

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

PRÓLOGO

Hacer el prólogo del manual: “Orientaciones para la mejora de la docencia del profesorado universitario” desde mi posición de Vicerrectora para Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada es un deber, pero al mismo tiempo, un motivo de satisfacción.

Es un deber que debo asumir como representante de esta institución universitaria en materia de formación de profesorado universitario, ya que la Universidad de Granada tiene la obligación de apoyar aquellas iniciativas relacionadas con la formación para la docencia que provengan de departamentos, facultades o equipos docentes (como es el caso). Entendemos que este apoyo institucional a la formación del profesorado universitario es imprescindible porque:

1. La formación del profesorado y la innovación docente son dos de las principales claves de la calidad del profesorado y, por ende, de la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad.
2. Debemos responder a las demandas de los profesores universitarios que desean dar respuestas adecuadas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se les presentan en su quehacer diario.
3. Es una forma de revalorizar la actividad docente y conseguir así un equilibrio entre la función docente e investigadora del profesorado.

Pero, escribir este prólogo, es también un motivo de satisfacción ya que este manual me ha permitido comprobar que el esfuerzo desarrollado por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad a lo largo de estos cuatro años en materia de formación del profesorado universitario está dando su fruto en varios sentidos. En primer lugar, se está produciendo una corresponsabilidad en materia de formación docente que se traduce en la constitución de equipos docentes estables de profesores que participan en la formación de compañeros/as que inician su andadura en la profesión docente, como es el caso del equipo que promueve la edición de este libro (Grupo Docente para la Formación del Profesorado Principiante y Mejora de la Docencia, integrado por profesores/as de distintas disciplinas de las facultades de Ciencias y de Ciencias de la Educación).

En segundo lugar, estos Equipos Docentes no sólo han convertido la actividad docente en campo de reflexión, exploración e indagación, sino que fruto de ese compromiso colectivo elaboran manuales que, como este, presentan contenidos relevantes y proporcionan nuevas claves desde las que contribuir a la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Y, en tercer lugar, resulta especialmente grato comprobar que este compromiso de los Equipos Docentes con la formación del profesorado en sus centros no sólo es continuo, sino cercano al ejercicio profesional, algo imprescindible para impulsar la mejora de la práctica profesional. En este sentido, este manual recoge las experiencias que se han venido desarrollando en las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, desarrollo y evaluación de la docencia) y son el reflejo del “conocimiento práctico” surgido del análisis y reflexión de su práctica, del conocimiento adquirido en los procesos formativos en los que se han participado y de la experiencia de aplicar dichos conocimientos a su acción docente a través de procesos de innovación en planificación, metodologías didácticas, organización del aprendizaje, recursos didácticos y evaluación.

En estos momentos, en que intentamos familiarizarnos con

un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje de competencias, resulta especialmente necesario profundizar en metodologías docentes y estrategias de evaluación que favorezcan el aprendizaje autónomo del estudiante y ayuden al profesorado a mejorar su práctica docente. Es un momento pertinente para emprender acciones dirigidas a impulsar la reflexión e incrementar el compromiso con la mejora y, en este sentido, este manual es una contribución valiosa, pues nos aproxima a las experiencias desarrolladas por profesorado universitario, al conocimiento construido, y a procedimientos, herramientas y estrategias desde las que impulsar el aprendizaje de los estudiantes.

D^a. M^a José León Guerrero.
Vicerrectora para la Garantía de la Calidad.
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En el curso 2009-2010, y bajo el amparo del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada, surge nuestro Grupo Docente para la *Formación del Profesorado Principiante y Mejora de la Docencia*.

Este grupo está integrado por profesores de diferentes disciplinas en las Facultades de Ciencias y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, preocupados por la mejora de la práctica docente y la calidad de la docencia en la educación superior. En el programa que venimos desarrollando hemos realizado diversas acciones formativas encaminadas a cubrir parte de las necesidades que manifiesta el profesorado novel, con objeto de proporcionarle estrategias con las que enfrentarse a su labor docente.

Estos programas de apoyo a la mejora de la docencia, aunque siempre han sido bien recibidos, hoy en día adquieren una importancia crucial ya que nos enfrentamos a un nuevo paradigma educativo, en el que todos tenemos algo que aprender en la forma de enseñar. Así, ha evolucionado la forma de planificar las asignaturas (guías docentes), de impartir la lección magistral, el concepto de la tutoría, el nuevo rol del profesor, etc. Y han surgido nuevas tecnologías de apoyo a la docencia (plataformas docentes, presentaciones más didácticas, etc.). Por lo tanto, se hace necesaria una formación adecuada del profesorado para poder trabajar en el marco del nuevo contexto universitario.

Este manual responde a la necesidad de recopilar algunas de las experiencias y reflexiones más interesantes que se han

llevado a cabo en este grupo formativo. Al tratarse de un grupo interdisciplinar, con frecuencia aparecen opiniones distintas sobre los temas tratados, las cuales se ven reflejadas en los diferentes capítulos de este libro.

Esta diversidad de miras, lejos de ser un obstáculo, ha dado lugar a debates en el seno del grupo, que han resultado enriquecedores y de los que hemos extraído conclusiones que nos han ayudado en el día a día de nuestra práctica docente, y que queremos exponer en el presente trabajo para que le sean de utilidad al profesorado que se inicia en la práctica de la docencia universitaria o al que desea mejorarla.

En el *primer capítulo* del manual, los profesores noveles del grupo reflexionan sobre sus primeras experiencias docentes en la Universidad y las dificultades que encuentran para compaginar la docencia y la investigación.

En el *segundo capítulo* se proporcionan una serie de pautas que sirven de orientación práctica para la elaboración de los diferentes apartados que componen la guía docente, así como la planificación de las actividades que la integran.

En el *tercer y cuarto capítulo* se aborda la lección magistral. Dicha metodología continúa siendo fundamental como modalidad de enseñanza en España y el resto de Europa. Su aplicación dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no es incompatible con el nuevo modelo educativo, siempre que se complementa con otras dinámicas pedagógicas más participativas y abiertas.

La evaluación supone una tarea de singular importancia y responsabilidad en la actividad docente del profesor. Establecer una metodología basada en una serie de criterios de evaluación objetivos que reflejen el nivel de aprendizaje del alumno no es algo fácil. En el *capítulo quinto* se muestran algunas recomendaciones y reflexiones que pueden ser de gran utilidad para los docentes.

En el *sexto capítulo* llevamos las nuevas tecnologías al aula. El buen uso de las plataformas docentes apoya el aprendizaje

significativo de los alumnos en toda su diversidad y capacidad, si se saben usar siguiendo unos principios pedagógicos básicos. Los integrantes del grupo docente han aprendido a trabajar de una manera práctica con Moodle, y muchos de ellos la utilizan como herramienta de apoyo a su docencia presencial.

Para finalizar, en el *séptimo capítulo* se muestra una reflexión pedagógica sobre el papel del docente en la Universidad. La labor del profesor exige un compromiso de mejora y requiere una maduración continua de su actividad docente. En este capítulo se ofrecen distintas recomendaciones adaptadas al rol que ha de adquirir un profesor ante el nuevo modelo educativo.

Capítulo 1

INICIACIÓN Y MEJORA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE: EXPERIENCIA DE UN GRUPO DE PROFESORES NOVELES

SALVADOR CASARES ATIENZA, JOSÉ MANUEL JIMÉNEZ LÓPEZ,
MOHAMED L. MERROUN, FCO. DAVID MARTÍN OLIVA,
AMADA PULIDO REGADERA, FERNANDO J. REYES ZURITA,
EVA E. RUFINO PALOMARES, EVA SÁNCHEZ COBOS,
CRISTINA E. TRENZADO ROMERO

1. INTRODUCCIÓN

El inicio en la actividad docente universitaria supone un gran reto personal para todo profesor de reciente incorporación, dado que nuestra experiencia anterior es nula o, en todo caso, escasa. Nos iniciamos en la docencia estando en el periodo de formación investigadora predoctoral y no se nos prepara para ello. En otros sectores de la enseñanza, por ejemplo en Secundaria, se exige la realización previa del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), ahora reconvertido en Máster; sin embargo, la labor docente universitaria no exige por ahora de tal formación reglada, aunque sí presupone un nivel alto en la calidad de la enseñanza, ¿no es contradictorio? Nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Afortunadamente, en los últimos años esta situación está cambiando y la formación del docente universitario está adquiriendo toda la importancia que realmente merece.

Como elemento adicional, la carrera docente e investigadora del profesor novel se ve arrollada, además, por los procesos de evaluación exigidos por parte de las agencias nacionales y regionales como garantía de la excelencia investigadora y docente de nuestra actividad, requisito sin el cual no se permite el acceso a las diferentes figuras contractuales y cuerpos docentes universitarios.

En este capítulo se expone la reflexión, desde el punto de vista de la experiencia del profesor novel, de los aspectos que rigen, y en ocasiones limitan, el desarrollo de las actividades

investigadoras y docentes que desempeñamos en el ámbito universitario.

2. LOS PRIMEROS PASOS EN LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL PROFESOR NOVEL: CÓMO ABORDAR LAS DIFICULTADES INICIALES

Desde el punto de vista del profesor novel, cuando comenzamos la enseñanza de nuestra/s asignatura/s tenemos que hacer frente a un sinfín de nuevos desafíos. Éstos son aún mayores con todos los cambios que suponen los recientemente implantados Grados y las nuevas metodologías educativas para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Cada uno de nosotros tiene que enfrentarse a muy diferentes problemas y dificultades, por lo que creemos que cualquier orientación puede ayudar enormemente a acometer esta nueva experiencia. Aunque podríamos hacer numerosas clasificaciones atendiendo a muy diferentes criterios, en un principio podemos diferenciar dos tipos principales de enseñanza: teórica y práctica; y dos tipos generales de alumnado, con distintas necesidades y preparación: estudiantes de grado y de posgrado/especialización. Estas diferencias tienen una especial relevancia a la hora de afrontar nuestras nuevas tareas.

La docencia en clases prácticas es para la mayoría de los profesores universitarios nuestro primer contacto con la actividad docente. La abordamos con entusiasmo, pero a la vez se desarrolla con nerviosismo e inexperiencia. Ante esta situación, es más que aconsejable solicitar el apoyo inicial del profesorado experto, intercambiar experiencias, solicitar material, asistir a sus clases... Las clases prácticas, dirigidas a grupos reducidos de alumnos, transcurren en general de manera más distendida si las comparamos con las clases teóricas, por lo que permiten al alumnado desarrollar habilidades y acceder a los fundamentos metodológicos que complementan el contenido teórico de la

asignatura. Asimismo, el grupo reducido permite un trato más cercano entre profesor y alumnos, lo que quizás se traduce para el profesor novel en una adquisición más ágil de confianza y experiencia docente, facilitándose la exploración de distintas estrategias dirigidas a mejorar el aprendizaje del estudiante.

Generalmente el siguiente paso en la carrera docente es la colaboración en la impartición de asignaturas teóricas. De nuevo es aconsejable solicitar la ayuda del profesorado experto y, en la medida de lo posible, asistir a sus clases. El primer reto al que nos debemos enfrentar los profesores noveles de asignaturas teóricas es la preparación del temario y, en el mejor de los casos, la planificación de nuestra guía didáctica. Para ello, tenemos que tener en cuenta las características y requerimientos específicos de la asignatura, titulación en que se imparte y tipo de alumnado (conocimientos previos, motivación, interés...). Tras establecer una serie de objetivos generales y específicos, hay que organizar temporalmente el curso completo, incluyendo un cronograma de contenidos, así como de diferentes actividades que contemplen el trabajo autónomo del alumno. Es fundamental establecer la metodología a seguir, por lo que tendremos que determinar el número de clases magistrales a impartir por cada tema del programa teórico, además de incluir seminarios de resolución de problemas, exposiciones de trabajos por parte de los alumnos, atender a las tutorías individuales y/o colectivas, utilizar TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) como, por ejemplo, las plataformas docentes y, por último, establecer los criterios de evaluación. Todo esto ha de contemplarse en la guía docente de la asignatura, elaborada por el profesor, aprobada en Consejo de Departamento y actualizada para cada curso académico, la cual constituye un instrumento imprescindible para el seguimiento y superación de la asignatura por el alumnado.

A diferencia de las clases prácticas, los grupos de teoría son normalmente bastante más numerosos. Esto puede implicar una mayor dificultad para un profesor novel. Hacer que tus clases sean interesantes y motivadoras cada día es todo un reto, aún

más si se imparten a lo largo de un curso completo. Además, el trato directo con todos y cada uno de los alumnos es, en principio, más difícil. Sin embargo, el hecho de que la relación con los alumnos sea más continuada en el tiempo permite un mejor seguimiento de su aprendizaje durante el desarrollo de la asignatura y una mejor adecuación a sus necesidades.

Como se ha comentado anteriormente, el inicio de la labor docente universitaria no se encuentra actualmente vinculada a un plan institucional de formación del profesorado novel. Por tanto, nuestra idea de lo que es, o debería ser, un profesor universitario nos viene dada de una forma heredada, es decir, hacemos con nuestros alumnos aquello que hemos aprendido de otros profesores durante nuestra etapa de alumnos universitarios, o bien intentamos imitar a aquel profesor experto con el cual hemos asistido a clase para formarnos. A modo de ejemplo, a continuación se ilustra la experiencia de un profesor principiante en relación a lo comentado anteriormente: *«Cuando inicié mi docencia solía asistir a las clases de un profesor del departamento. A la hora de comenzar las clases teóricas intenté imitar a ese profesor; iba con mi bata blanca inmaculada a clase, portaba bastante papeles, imitaba al profesor en sus comportamientos, innumerables paseos a lo largo de la tribuna, mirada cabizbaja; no miraba a los alumnos, etc. Cuando acababa mi clase me sentía fatal, no me encontraba bien, sentía que el mensaje no llegaba, que los alumnos no se acercaban a mí... Por suerte, en el siguiente curso me quité esa máscara y desarrollé mi propia personalidad, conecté con los alumnos, se acercaron a mí... Sólo tuve que deshacerme de esa bata pulcra, bajarme de la tarima, acercarme a la primera banqueta, dialogar con ellos —ya no llevo los papeles a clase—, en definitiva, ser yo mismo»*. Creemos que eso es lo que nos pasa a los profesores jóvenes, inexpertos y faltos de confianza; intentamos imitar al profesor de referencia. El profesor novel no debe desarrollar durante su formación conductas cerradas y estereotipadas. El profesor debe desarrollar estrategias docentes flexibles con su currículo. Si intentamos tener una conducta que imite al profesor

de referencia, experto en esa disciplina, seguramente estaremos fuera de nuestra realidad docente y a largo plazo mermará la calidad de ésta y nuestra credibilidad como profesor.

Los profesores noveles también nos podemos encontrar en la situación de impartir asignaturas integradas en un programa docente destinado a la obtención de un título de posgrado (Máster). Este tipo de asignaturas son de un carácter más específico y normalmente se imparten de forma intensiva durante 2-4 semanas. El hecho de que el periodo docente sea breve, no está reñido con la elaboración y seguimiento de un plan de trabajo, es decir, la guía docente. Para la elaboración de dicha guía es fundamental tener en cuenta dos aspectos:

- 1) Nos encontramos ante alumnado con un mayor nivel académico, ya graduados, lo que implica desarrollar contenidos con un nivel científico apropiado.
- 2) Los grupos de alumnos son generalmente reducidos, lo que nos ofrece cierta ventaja a la hora de plantear la metodología a utilizar. Basándonos en esto, la alternancia de clases teóricas con clases prácticas, así como la realización de actividades en grupo suponen una gran ayuda a la hora de fomentar una actitud participativa en los alumnos, favoreciendo una mejor asimilación de contenidos.

Por último, podemos vernos en la situación de ser directores/ orientadores de un trabajo de investigación exigido al alumno de estudios de posgrado, tales como el TFM (Trabajo fin de Máster). Así, es fundamental establecer con el alumno unas directrices claras sobre el programa de trabajo que va a llevar a cabo, poniendo a su disposición el material escrito (bibliotecas, bases de datos...) o de laboratorio necesario para ello. El tutor debe estar dispuesto a resolver las dudas del alumno, supervisando en todo momento su actividad (resultados, textos escritos) pero siempre favoreciendo su trabajo autónomo. En este sentido, estaremos aplicando activamente la nueva me-

todoología docente en la que el profesor actúa como un guía en el proceso formativo del alumno.

En resumen, y de manera general, para la preparación y desarrollo de nuestra labor docente universitaria, tenemos que organizar bien las clases que vamos a impartir, atendiendo a las necesidades del programa y poniendo especial énfasis en motivar a los alumnos y hacer nuestras clases realmente interesantes. Para ello, necesitamos desarrollar toda una serie de habilidades comunicativas, adaptadas a nuestro alumnado y a la asignatura que impartimos, que van a depender también, no podemos obviarlo, de nuestra propia personalidad y manera de comunicar.

3. EL DELICADO EQUILIBRIO ENTRE LA ACTIVIDAD DOCENTE Y LA INVESTIGADORA: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Docencia, investigación y formación académica de calidad... por todo ello se nos evalúa al personal docente e investigador (PDI) de la Universidad. Durante mucho tiempo, la investigación ha sido el criterio principal de evaluación en la Universidad, pues la promoción y prestigio profesional dependía fundamentalmente de la cantidad y calidad de los artículos publicados. Hoy en día, aunque la actividad investigadora sigue manteniendo un valor crítico, sobre todo en el área de Ciencias Experimentales y Técnicas, se reconocen además aquellos méritos que implican una actividad docente de calidad. Todo ello resulta lógico si tenemos en cuenta que la Universidad, como institución educativa superior, dirige su servicio al aprendizaje de los alumnos y tiene como objetivo fundamental la formación de futuros profesionales para su integración finalmente en el mercado laboral.

El PDI universitario es evaluado por los distintos méritos obtenidos a lo largo de su carrera profesional, los cuales pueden agruparse en los siguientes bloques: (a) actividad investigadora; (b) actividad docente o profesional; (c) formación académica y (d)

experiencia en gestión y administración. El acceso a las distintas figuras del profesorado (contratado o funcionario) implica obtener una evaluación favorable que acredite tales méritos. Aunque las puntuaciones y criterios de evaluación difieren para conseguir una determinada acreditación, se valoran fundamentalmente: 1) la calidad y difusión de la actividad investigadora (publicaciones científicas indexadas) y 2) la dedicación docente universitaria.

El acceso de muchos profesores a la carrera docente universitaria implica haber desarrollado previamente una intensa actividad investigadora, que a menudo incluye un periodo prolongado de formación posdoctoral. En contraposición, los programas de formación destinados a la actividad docente sólo se pueden llevar a cabo una vez que se es profesor, lo que presupone que la competencia docente no es imprescindible para empezar o, más bien, se da por hecho que se alcanzará pronto como consecuencia de la experiencia adquirida impartiendo clase. El profesorado es consciente de las necesidades formativas que existen para alcanzar el nivel de excelencia exigible en nuestra actividad docente universitaria, máxime cuando el sistema universitario español se ha integrado en el EEES y debemos asegurar la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables en toda Europa (Declaración de Bolonia, 1999; URL: <http://www.eees.es/es/documentacion>). Por tanto, las instituciones universitarias ofrecen cada vez más cursos, acciones formativas y jornadas destinadas a la formación del profesorado, no sólo novel, sino también experto.

La Universidad de Granada, a través del Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad perteneciente al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, ofrece diversas actividades formativas dentro de los programas de formación del profesorado, bien de «Iniciación a la docencia» o de «Formación permanente». Dichas acciones permiten que nosotros, los profesores, tengamos un conocimiento adecuado de los diversos métodos de enseñanza, estrategias de comunicación-evaluación y habilidades docentes, así como un acceso más inmediato a diversas tecnologías y

recursos de enseñanza para aplicar en clase y, de esta manera, garantizar la calidad e innovación metodológica de la docencia impartida. Entre los programas disponibles para la iniciación a la docencia podemos resaltar los siguientes: «Jornadas de acogida para el profesorado de nueva incorporación»; «Curso de iniciación a la docencia universitaria»; «Jornadas de intercambio sobre experiencias de mentorización»; «Jornadas andaluzas de formación inicial del profesorado universitario». Merece la pena destacar la constitución reciente de diversos equipos docentes, de carácter interdisciplinar, para la formación de los profesores principiantes en nuestros propios centros de trabajo, donde los profesores expertos, sirven de apoyo y aportan experiencias muy enriquecedoras para los profesores noveles, y éstos, a su vez, estimulan a los más experimentados en la adquisición de nuevas habilidades, técnicas y tendencias educativas, pudiendo resultar en una mentoría, colaboración e intercambio de experiencias y reflexiones con extraordinarias expectativas de éxito y provecho para todos los implicados.

Además de desarrollar actividades docentes y de formación académica de calidad, el profesor novel universitario, como personal laboral perteneciente al colectivo PDI, debe coordinar las actividades docentes e investigadoras. Además, ha de ser capaz de conciliar su vida familiar y laboral, lo cual se debe promover desde los organismos centrales. Es de sobra conocido el problema de la sociedad actual en la que compaginar la vida laboral con la personal resulta muy complejo. Desde ese punto de vista, el caso concreto del docente universitario no es una excepción. Sin embargo, el problema resulta más grave en nuestro caso, dado que para cumplir con los criterios de excelencia, el desempeño de la actividad profesional requiere tanto de una labor docente encomiable como de una investigación de calidad.

Desde esa perspectiva tiene sentido el hecho de que, tanto a nivel nacional como regional, las agencias de evaluación se encarguen de asegurar un nivel de calidad adecuado del personal docente y de los Planes de estudio en las instituciones universi-

tarias españolas. El profesorado universitario, especialmente el profesorado novel que se encuentra en una situación contractual temporal, es el colectivo que más sufre de este continuo proceso de evaluación, de tal suerte que, en su caso, la lógica combinación de excelencia investigadora y docente se convierte en una obligación para poder optar a un puesto de trabajo de carácter permanente en la universidad española.

Actualmente, las comisiones evaluadoras que certifican la excelencia de la actividad y formación del profesorado universitario centran sus criterios en tres pilares básicos: investigación, docencia y gestión. Desde ese punto de vista, el profesor novel puede acreditar su formación y capacidad investigadora, e incluso su capacidad de gestión si ha lugar. Sin embargo, resulta mucho más complejo justificar una actividad docente de calidad, especialmente cuando la formación docente del profesor novel es escasa o incluso nula en muchos casos. Con este propósito, el profesor novel se encuentra en la necesidad de dedicar más tiempo a estos aspectos tan necesarios, para así compensar esta carencia formativa, en detrimento de su propia labor investigadora. Como resultado, puede llegar a surgir un conflicto de prioridades difícil de resolver y que puede ser tremendamente frustrante para el profesor novel, ya que todos sus esfuerzos pueden verse encaminados a la mera consecución de ciertos «méritos certificados», con el único objetivo de alcanzar el grado de excelencia requerido por parte de dichas comisiones evaluadoras, que le permitan finalmente lograr la estabilidad laboral, pero no alcanzar su propia excelencia como docente *per se*. Este hecho supone una pérdida de la perspectiva del proceso de formación intrínseca del profesor, que desvirtúa el sentido real del término «calidad» ya que, en último extremo, no tiene por qué estar basado necesariamente en los criterios preestablecidos por este sistema de evaluación.

En ese sentido, cabría destacar la importancia de la formación del profesor universitario a lo largo de su carrera. Dicha formación debería ser tal que permitiera culminar este proceso

en una situación en la que el propio profesor universitario sea una pieza clave en el desarrollo de la sociedad como «formador de profesionales». Así, durante el proceso de formación del estudiante universitario, el profesor debe transmitir de forma clara e inequívoca que el conocimiento científico se basa en la investigación y que ésta, a su vez, requiere del desarrollo de una disciplina mental acorde. Esta filosofía no puede ser sino fruto de la propia actividad y experiencia investigadora del profesor a lo largo de su periodo de formación y perfeccionamiento reglados, definidos por las etapas pre y postdoctorales. Ahora bien, hasta la fecha, dicho periodo formativo, eminentemente investigador, no se ha acompañado de una formación docente bien establecida, acorde con el binomio investigación-docencia, dejando pues en manos de la mera intuición y buena voluntad del profesor, el desarrollo de las tareas y aptitudes docentes más adecuadas.

Así pues, considerando por una parte, que el profesor universitario debe ejercer labores conjuntas de investigación, docencia y gestión y, por otra, la inminente implantación del EEES, con las implicaciones que ello conlleva en cuanto a carga de trabajo asociada, resulta complejo para un profesor novel establecer unos criterios adecuados de compatibilidad entre todos estos aspectos. A todo esto hay que añadir la gran diversidad de figuras contractuales recogidas en la actual normativa de contratación por parte de las universidades españolas (contratos laborales de profesorado no permanente y contratos por obra y servicio de las convocatorias nacionales, regionales y locales, con posibilidad de colaboración en las tareas docentes), a partir de la cual se establecen límites muy diferentes en cuanto a la dedicación docente por parte del profesor novel, dando lugar consecuentemente a una organización también muy diferente del trabajo en su conjunto. De esta manera, resulta muy difícil establecer unos criterios generales válidos para todo el profesorado novel universitario, aunque en cualquier caso resulta decisivo el establecimiento de una formación del profesorado novel como pilar común de la excelencia docente universitaria.

Actualmente existe una dicotomía entre las carreras investigadora y docente en relación a la formación del personal universitario. Las autoridades competentes están dirigiendo sus esfuerzos hacia una definición más clara de la carrera investigadora, tal como el colectivo de investigadores ha venido demandando en los últimos años. Sin embargo, poco o nada se ha hecho al respecto en relación a la carrera docente universitaria. Todo esto lleva a pensar que siendo los propios organismos competentes los que dictaminan los criterios sobre las competencias que un profesor universitario debe adquirir, no se facilitan los medios adecuados para alcanzarlas.

En definitiva, todo esto da lugar a que en el presente no exista un marco de actuación general acerca de cómo establecer las prioridades entre la formación docente e investigadora, que permita al profesor novel alcanzar el equilibrio en el desarrollo de las tareas docentes e investigadoras de la manera más adecuada y eficaz posible, para transmitir sus conocimientos de la forma más productiva al alumnado universitario.

4. GUÍA RÁPIDA PARA FUTUROS PROFESORES NOVELES

Basándonos en nuestra experiencia personal y teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, enumeramos las siguientes pautas a tener en cuenta por un profesor novel:

1. Trata en la medida de lo posible de identificar las características de la docencia que vas a impartir: conocimientos previos, objetivos y competencias que se pretenden conseguir, número de estudiantes, etapa de aprendizaje (grado o máster) y conocimientos que el alumnado debe alcanzar, sin perder la perspectiva de la asignatura (teoría o prácticas). Organiza adecuadamente tu tiempo y tus ideas de manera que no satures al alumnado: demasiados conceptos y/o muy complejos pueden desvirtuar la línea

natural de aprendizaje, y conocimientos escasos o demasiado simples pueden hacer pensar al alumno que se trata de una asignatura-trámite y, por tanto, perderá el interés. La guía didáctica de la asignatura te permitirá planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera eficiente, coordinada con el resto de materias, y adaptable a cada curso académico.

2. Solicita siempre ayuda a profesores experimentados que hayan impartido la asignatura en cuestión u otra similar con anterioridad. Asiste a sus clases y trata de incorporar sus experiencias docentes a las tuyas: no se trata de "imitar" al otro profesor, sino de aprender de su experiencia y adoptar un espíritu crítico que te permitan desarrollar y enriquecer posteriormente tu propia "personalidad" como docente.
3. El inicio de la carrera investigadora y docente del profesor de universidad no es nada fácil. Está sujeta a los planes docentes, becas y contratos obtenidos, grupo de investigación al que se incorpora, cambios de normativa, etc. En muchas ocasiones está desbordado de tareas: compaginando el trabajo diario de laboratorio y la publicación de los correspondientes resultados, con la preparación e impartición de clases teóricas o prácticas, así como otras responsabilidades como la codirección de tesis, reuniones de departamento, búsqueda y redacción de proyectos, etc. todo ello dirigido a la consecución de un perfil que le permita alcanzar el nivel necesario para obtener cierta estabilidad en su puesto de trabajo. La promoción a través de los diferentes tipos de contratos y mediante las evaluaciones previas a las que éstos están sujetos, puede llevar a situaciones de ansiedad y estrés. A todo esto hay que añadir que debería quedar tiempo para la propia vida personal. Con el fin de optimizar la productividad en tu carrera docente e investigadora y compatibilizar de la manera más eficaz estos dos aspectos, es fundamental establecer prioridades. Dado que esto no es tarea fácil en diversas ocasiones, contar con un buen

asesoramiento puede ayudarte a establecer un plan organizativo que pueda aplicarse a corto y largo plazo. Compartir experiencias con profesionales que posean esta experiencia previa, o incluso que se encuentren atravesando una etapa similar, es vital para lograr nuestras metas. En este sentido, es de una gran utilidad participar en un equipo docente integrado por profesores noveles y expertos.

Capítulo 2

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: LA GUÍA DOCENTE

M^a PAZ CARRASCO JIMÉNEZ
FRANCISCO CONEJERO LARA

1. INTRODUCCIÓN

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) uno de los retos que debe afrontar el profesor universitario es la realización de una guía docente de la asignatura de la que es responsable. De acuerdo con la filosofía de la enseñanza universitaria emanada de Bolonia, el profesor universitario, más que enseñar, debe orientar al alumno en su propio proceso de autoaprendizaje y, en este sentido, una de las herramientas primarias con las que cuenta es la guía docente de la asignatura. Podemos definir las guías docentes como documentos didácticos que deben cumplir el doble papel de informar y orientar a los estudiantes en su estudio de la asignatura. De este modo, una guía docente debe recoger información sobre el contenido de la asignatura, sobre la metodología y enfoque del curso, horario de las tutorías, y sobre los criterios de evaluación que se van a utilizar. Además debe contener indicaciones generales y actividades que estimulen y orienten al alumno en el estudio independiente. Por último, en la guía, el profesor debe planificar y organizar su actuación docente con la puesta en práctica de un plan bien pensado. Se trata pues de un instrumento primordial en la planificación y el proceso de la enseñanza (por parte del profesor) y el aprendizaje (por parte del alumno) y, como tal, debe ser objeto de profunda reflexión y cuidadosa elaboración.

En este capítulo, en primer lugar trataremos de proporcionar una serie de pautas que sirvan de orientación práctica para la elaboración de los diferentes apartados de los que consta una

guía docente y posteriormente nos centraremos con más detalle en cómo se debe llevar a cabo la planificación de las actividades. Como cita el profesor Miguel A. Zabalza Beraza de la Universidad de Santiago de Compostela en su documento titulado «Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco EEES (Guía de guías)» en Octubre de 2004: *«Planificar adecuadamente es uno de los compromisos más importantes que deben asumir todas las instancias implicadas en la enseñanza universitaria» ... «En lo que nos afecta como profesores universitarios, la planificación se convierte, por tanto, en una de las competencias básicas de nuestro ejercicio profesional».*

2. ANTES DE COMENZAR A REDACTAR LA GUÍA DOCENTE

Como hemos mencionado antes, la guía docente debe ser el producto de una profunda reflexión y una cuidadosa planificación. Ni qué decir tiene que el contenido y el tipo de asignatura (troncal, optativa, práctica, etc.) condiciona en buena medida su desarrollo y, por tanto, la guía docente. El tipo de alumnado (de primer curso, de cursos avanzados o de máster) es también un elemento importante a tener cuenta. Pero, por otra parte, la guía deberá llevar necesariamente la impronta personal del profesor, ya que es él en definitiva el encargado de desarrollar la labor de la enseñanza a lo largo del curso, y la guía docente no es más que una somera descripción del desarrollo de esta labor y de cómo se pretende que sean las relaciones entre el profesor y los alumnos.

No hay ni debe haber por tanto un modelo universal de guía docente, sino que cada guía es un reflejo no sólo de las peculiaridades de la asignatura que describe y también de la personalidad del profesor. Por estas razones, antes de comenzar a redactarla deberíamos hacernos preguntas como éstas:

- ¿Qué tipo de alumnos voy a recibir y cómo entiendo que debe ser mi relación con ellos?

- ¿Cómo me gustaría que se desarrollaran mis clases presenciales, debo fomentar la discusión y la participación activa de los alumnos o prefiero más bien un formato de clase magistral?
- ¿Qué otro tipo de actividades presenciales voy a planificar?
- ¿Qué riesgo hay de que no pueda cumplir el programa que he previsto?
- ¿En qué medida debo tratar de intervenir y dirigir el trabajo personal del alumno?
- ¿Cuáles son mis métodos de evaluación preferidos?
- Y quizás la más importante: ¿Cuáles son las competencias que el alumno debe adquirir en la asignatura?

Desafortunadamente, nuestra libertad para elaborar la guía docente se encuentra muy limitada por la obligatoriedad de mantener la coherencia con la memoria del título verificada por la Agencia de Acreditación correspondiente, es decir, nuestra guía docente debe ser en buena medida una extensión o desarrollo de lo previsto en dicha memoria, lo que a veces limita claramente nuestra actuación. En particular, las competencias a adquirir por el alumno están ya preestablecidas en la memoria del título por lo que a la hora de redactarlas deberemos limitarnos a «copiar y pegar». Esto no quiere decir que nos despreocupemos de dichas competencias, a pesar de que en algunas guías vengan recogidas algunas «casi» imposibles de cumplir. Muy al contrario, nuestro objetivo principal debería consistir en desarrollarlas y conseguir que los alumnos las adquieran en el mayor grado posible e idear la forma de evaluar su grado de consecución. De este modo, se podrá presentar una programación realista de la asignatura que permita a los graduados o másteres ejercer como profesionales capaces de adaptarse de manera eficiente a un entorno científico-tecnológico en evolución. Hemos de tener en cuenta que una misma materia podría tener enfoques diferentes según en el grado que se imparta.

3. LOS PRERREQUISITOS DEL ESTUDIANTE Y EL PROGRAMA DOCENTE

Tras incluir nuestros datos identificativos de la asignatura y nuestros datos de contacto, deberemos pasar a redactar los requisitos y recomendaciones al estudiante para cursar la asignatura. No debemos minusvalorar este apartado, algo que puede ocurrir con facilidad, ya que su lectura puede constituir un primer paso para hacer que el estudiante reflexione sobre su situación formativa y sus limitaciones o competencias previas a la hora de afrontar la asignatura.

A continuación, la guía docente debe contener un resumen de los contenidos (el programa) de la asignatura y de los objetivos a alcanzar como resultado de la enseñanza. El desarrollo de los contenidos en forma de temas, capítulos, unidades didácticas o realización de prácticas, se encuentra en parte condicionado por los descriptores que aparecen en la memoria verificada del título, pero estos descriptores suelen ser suficientemente someros como para permitir flexibilidad a la hora de elaborar el programa de la asignatura. Dado que éste es el punto en el que el profesor puede ejercer de forma más amplia su cada vez más limitada «libertad de cátedra», tendremos que poner especial cuidado en diseñar un programa docente equilibrado que permita cumplir los objetivos y las competencias previstas.

Se debe hacer un listado de temas agrupados en bloques, que permita al alumno percibir claramente la estructura de la materia que va a estudiar. Este punto puede parecer el más fácil, debido a que cada profesor conoce bien la asignatura a impartir. Sin embargo, es de las tareas más difíciles, ya que se ha de tener muy claro qué temas son esenciales y a cuáles, aun siendo importantes, les debemos dedicar menos tiempo.

En este punto hay que resaltar que es necesario que el programa sea el resultado de un proceso de coordinación con el resto de las asignaturas, evitando vacíos o duplicidad de contenidos. Es de todo punto conveniente la celebración de reuniones de

coordinación entre profesores de otras asignaturas del curso y el examen detenido de los programas de otras asignaturas que estén relacionadas con la nuestra y que pudieran abarcar contenidos que nosotros podríamos eliminar.

En cualquier caso, el programa debe resultar equilibrado y abordable, ya que como dice el refrán «quien mucho abarca poco aprieta». No debemos obsesionarnos en incluir un programa muy extenso y exhaustivo que posteriormente nos sea imposible cumplir. Es preferible dejar bien asentados conocimientos esenciales, que sirvan de base al alumno para su posterior aprendizaje autónomo, a emplear mucho tiempo en temas altamente especializados que a veces pueden resultar muy abstractos o quedar finalmente en un nivel excesivamente superficial. En cualquier caso, el temario de la asignatura, como el resto de la guía docente, es una declaración de intenciones que a veces necesitará ser rectificada según vaya transcurriendo el curso.

En la guía docente deben además relacionarse de manera clara los objetivos que se esperan conseguir de la docencia. Estos objetivos aclaran y desarrollan de manera más detallada las competencias que se han extraído de la memoria del título y deben informar al alumno sobre los conocimientos y competencias mínimas esperables de la enseñanza de la asignatura. No debemos olvidar que estos objetivos nos servirán de referencia en nuestro proceso de evaluación y por tanto deben reflejar claramente lo que esperamos que el alumno aprenda.

Por último, antes de abordar la metodología y la planificación docente, hay que incluir en la guía una relación de fuentes bibliográficas (libros y enlaces de internet) que sirvan al alumno para la realización de su trabajo autónomo. La elección de los libros recomendados de consulta debe ser cuidadosa, de forma que todos ellos sean útiles al alumno. No es recomendable incluir libros excesivamente avanzados o excesivamente sencillos. Tampoco se incluirán libros que sean difíciles de encontrar en las bibliotecas o librerías a las que los alumnos tienen acceso. La lista de libros no debe ser excesivamente extensa y debemos

clasificarlos en libros fundamentales y libros complementarios. Puede ser conveniente identificar algún libro como referencia principal si éste recoge de forma equilibrada una mayoría de los contenidos de la materia y es adecuado para el seguimiento de la asignatura. Esto puede motivar a los alumnos a su adquisición. El número de enlaces de internet recomendados en la guía tampoco debe ser excesivo y nos limitaremos a incluir los enlaces a la página web oficial del título, a la plataforma docente de la asignatura si utilizamos alguna, así como unos pocos enlaces a plataformas generales relacionadas con la temática de la asignatura que orienten al alumno hacia contenidos más específicos.

4. ACTIVIDADES DOCENTES

Quizás, antes de planificar las actividades de una asignatura deberíamos tener en cuenta algunos puntos:

1. En el nuevo marco europeo se recomienda reducir el número de horas dedicadas a la enseñanza teórica y práctica para dedicarlas a organizar distintos tipos de actividades dirigidas a los alumnos. Esta recomendación lleva consigo, inevitablemente, disminuir los contenidos de los programas. De este modo, en el nuevo sistema educativo se pretende que el alumno presente un dominio mayor de los conceptos centrales de la materia en detrimento de otra información no esencial o complementaria.
2. Hemos de conocer el valor del crédito europeo ECTS, que equivale a 25 horas de trabajo del estudiante. En relación con esto, para la organización docente de las materias/ asignaturas se considera que de las 25 horas de trabajo del estudiante por cada crédito europeo ECTS se dedica un máximo de un 40% a *actividades formativas presenciales*, tales como clases, resolución de problemas, tutorías, rea-

lización de exámenes y/o prácticas de laboratorio. El 60% restante de las 25 horas está destinado a *trabajo personal del alumno*, como el estudio de la materia, preparación de exámenes, preparación y estudio de actividades de clases y prácticas, preparación de trabajos dirigidos, etc.

De forma orientativa, las actividades formativas pueden comprender:

- *Clases de teoría, problemas y casos prácticos*. Clases magistrales con soporte de TICs, que pueden ser complementadas con discusiones con los estudiantes, donde se explican los conceptos básicos de las materias y se aplican dichos conocimientos a la solución de problemas y de casos prácticos.
- *Clases prácticas de laboratorio y de informática*. Utilización del instrumental del laboratorio y de ordenadores con protocolos experimentales o informáticos para el análisis de problemas prácticos.
- *Seminarios y exposición de trabajos*. Clases reducidas en las que los estudiantes presentan y discuten problemas prácticos y/u otros temas relevantes.
- *Tutorías individuales y en grupos reducidos*. Sesiones concertadas para resolver dudas y mantener discusiones sobre aspectos específicos de las materias.
- *Estudio y trabajo autónomo del estudiante*. Búsqueda de documentación; reflexión y profundización en los conocimientos mediante la bibliografía recomendada; resolución de problemas y casos prácticos; preparación de trabajos dirigidos; prácticas autónomas de ordenador; realización de esquemas, mapas conceptuales y resúmenes; estudio y asimilación de los conceptos básicos de las materias.

En cualquier caso, la distribución de créditos en cada tipo de actividad docente deberá estar de acuerdo con la memoria verificada del título.

5. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA ASIGNATURA

En términos prácticos, la planificación de las actividades docentes debe presentarse en la guía en forma de cronograma en donde se incluyan semanas, contenidos y actividades tanto presenciales como no presenciales. En estas últimas, se debe estimar las horas que el alumno dedicará al estudio y preparación de trabajos. En cualquier caso debemos evitar que se reduzca a un listado de temas y prácticas, que ya se han relacionado en el temario de la asignatura.

Quizás en este punto podemos reflexionar e insistir en que la implantación del sistema europeo de créditos (ECTS) no puede consistir en una simple operación matemática o en un maquillaje de lo que actualmente existe. Para desarrollar el sistema educativo que se preconiza lo importante es un cambio de mentalidad sobre lo que se pretende con la educación superior en el modelo de Bolonia. Teniendo en cuenta lo expuesto podemos comenzar a elaborar nuestro cuadro de actividades. Así, con el calendario académico en mano, nos pondremos manos a la obra y confeccionaremos el cronograma de actividades. El objetivo es presentar al alumno al inicio de curso una programación docente organizada, en la que se den a conocer los temas a tratar, la dedicación en semanas a cada tema, las actividades complementarias a realizar para profundizar en un determinado aspecto y el tiempo aproximado de estudio.

Presentar toda la docencia planificada es un buen comienzo para enfrentar la asignatura a impartir. No obstante, las previsiones difícilmente se podrán cumplir al 100% y por ello la guía debe ser un instrumento flexible y en continua modificación. De este modo, no puede ni debe convertirse nunca en un documento que tenga agobiado al profesor o al alumno pendientes de cumplir unos plazos a toda costa. Así, si durante el curso vemos que hay algo imposible o difícil de seguir se debe cambiar en ese justo momento sin miedo a no cumplir la guía.

Otra cosa a tener en cuenta es que a menudo estamos en exclusividad pendientes de nuestra materia, la cual no debemos

olvidar que forma parte de un conjunto. Por ello es conveniente conocer los trabajos que debe realizar el alumno en otras asignaturas. Es por tanto muy aconsejable que la realización de las actividades de nuestra asignatura esté incluida en un cronograma junto con todas las actividades que el alumno debe realizar en el curso. De este modo no sobrecargaremos al alumno con miles de actividades imposibles de llevar a cabo.

Con el fin de mejorar año a año nuestra planificación, es aconsejable nombrar una comisión de seguimiento para cada semestre, formando parte de ella los profesores que impartan docencia en el semestre y un representante del alumnado. Las actividades encomendadas a estas comisiones son:

- Coordinar las actividades formativas de los distintos grupos de una misma asignatura.
- Coordinar las actividades formativas de las distintas asignaturas de un semestre.
- Evitar solapamientos de contenidos en las distintas asignaturas.
- Resolver cualquier incidencia que se produzca en la docencia.
- Estas comisiones nos ayudarán a modificar o cambiar aquello que se considere de interés para una mejora en la organización de las actividades de nuestra asignatura.

6. EVALUACIÓN

En la guía docente debe incluirse también el sistema de evaluación, seleccionando las técnicas de evaluación más adecuadas para la asignatura en cada momento. Podrían incluirse pruebas escritas, pruebas orales, observaciones de conductas del alumno en la realización de tareas correspondientes a competencias concretas y técnicas, basadas en la asistencia y participación activa del alumno en clase, seminarios, prácticas y tutorías.

La calificación global responderá a la puntuación ponderada de los diferentes aspectos y actividades que integran el sistema de evaluación, por lo tanto éstas pueden variar en función de las necesidades específicas de las materias/ asignaturas. Con carácter general, se dan las siguientes pautas:

- Exámenes orales y/o escritos (parciales y finales): entre el 30 y el 75% de la calificación final.
- Resolución de problemas y casos prácticos: hasta el 25% de la calificación final.
- Asistencia y realización de cuadernos de prácticas: hasta el 75% de la calificación final.
- Asistencia y participación en seminarios y/o exposición de trabajos orales individuales y/o en grupo: entre el 5 y el 25% de la calificación final.

Es importante señalar aquí que el sistema de evaluación elegido que se incluya en la guía docente constituye una especie de compromiso con los alumnos que no debería alterarse salvo a través de un acuerdo explícito con ellos, por lo que su elaboración debe realizarse concienzudamente y atendiendo a las competencias que el alumno debe adquirir.

7. GUÍA RÁPIDA PARA LA CONFECCIÓN DE LA GUÍA DOCENTE

- Conocer adecuadamente el valor del crédito europeo.
- Informarnos sobre las competencias genéricas y específicas fundamentales del Grado en el que se imparte la asignatura.
- Reflexionar sobre la formación previa de los alumnos y sobre las características de la asignatura a impartir.
- Establecer contactos con profesores de otras asignaturas afines a nuestra materia, con el fin de evitar solapamientos o vacíos de contenidos.

- Elaborar un programa equilibrado, realizar un listado de temas agrupados por bloques y establecer unos objetivos y competencias alcanzables.
- Hacer un listado de recursos bibliográficos útiles y accesibles para el alumno.
- Realizar una lista exhaustiva y realista de las actividades formativas a realizar en la materia a impartir.
- Confeccionar el cronograma de actividades, que estará coordinado con el cronograma de actividades de las demás asignaturas del mismo curso.
- Elaborar un sistema de evaluación acorde a las competencias a adquirir en la asignatura.

Capítulo 3 LA LECCIÓN MAGISTRAL

RAMÓN CARMONA MARTOS

INTRODUCCIÓN

Partamos de la premisa de que en todo proceso educativo han de existir dos sujetos: el docente y el discente. El primero ha de saber; debe querer y saber enseñar lo que sabe y tiene que hacerlo con responsabilidad y entrega. El discente, el estudiante, ha de estar en disposición de dejarse educar, si no es así, la labor del docente será inútil y caerá en el vacío de la incomprensión, la incapacidad o el desinterés, independientemente del método docente que se utilice.

La lección magistral, pese a críticas y detractores, sigue siendo el método docente más utilizado en el ámbito universitario y es que, en comparación con otros:

- Es más eficaz para la transmisión de conocimientos actualizados y bien organizados; sobre todo, cuando la diversidad de fuentes supone un gran esfuerzo al estudiante, o cuando su escasez los hace poco accesibles.
- Permite ofrecer una visión más equilibrada que la que presentan la mayoría de los libros de texto.
- Facilita la comprensión, especialmente si se trata de temas complejos, porque permite aclarar y simplificar la materia y capacita para ampliar y profundizar en la misma.
- Permite elevar la motivación de los estudiantes.
- Ahorra tiempo y recursos. Tanto al docente, que puede impartirla a un grupo numeroso de estudiantes; como a estos

últimos, que suelen aprender más fácilmente escuchando que leyendo.

- Bien utilizada, no sólo permite transmitir conocimientos sino que enseña a los estudiantes a preguntar y a dudar, que es tanto como decir a pensar.

La función motivadora de la lección magistral es de especial relevancia dado que un buen docente es capaz de dar vida al contenido de una materia, de entusiasmar, conmocionar, transmitir a los estudiantes respeto y admiración por lo que se explica, de hacerles partícipes de los hallazgos, las teorías o inventos de los que se les habla para que sientan como si los estuvieran descubriendo ellos en ese mismo instante. Eso no puede conseguirlo fácilmente una obra escrita.

No parece por tanto que sea razonable eliminar la lección magistral de nuestras aulas universitarias; más bien adaptarla a los nuevos tiempos, que siempre lo son, mejorando su eficacia y compaginando su uso en mayor o menor medida con otros métodos docentes que, en mi opinión, nunca serán alternativos sino complementarios.

Las críticas que en la actualidad se lanzan en contra de la lección magistral no son una novedad, como tampoco lo son las principales quejas de los estudiantes, que se refieren a las dificultades de escucha y comprensión, la incoherencia, el nivel de dificultad inadecuado, la no discriminación entre lo principal y lo accesorio y una mala utilización de los recursos tecnológicos. Estos mismos estudiantes encuentran efectiva la lección magistral si el profesor la ha preparado adecuadamente, está bien estructurada, su contenido es de interés, se expone con claridad y es estimulante (véase el análisis de Brown y Bakhtar).

Si se analizan con detenimiento las observaciones que en éste y otros estudios hacen estudiantes y profesores sobre la lección magistral, se puede advertir que por regla general los comentarios se refieren más bien a la persona que da las clases que al método o a los materiales empleados. Así, una lección

es buena si el profesor tiene los conocimientos necesarios, habilidad para exponerlos y capacidad para establecer una buena comunicación con los alumnos pero es mala si el profesor carece de los conocimientos adecuados o es incapaz de transmitirlos y por tanto de conectar con la clase.

En suma, parece que el problema de la lección magistral no es tanto el método docente en sí, sino quién lo emplea. De modo que mientras que haya docentes empeñados en utilizarlo adecuadamente, todo parece indicar que, pese a críticas y detractores, seguirá siendo uno de los métodos principales de enseñanza en las universidades.

2. LAS CLASES DE TEORÍA

¿De qué hablamos habitualmente cuando nos referimos a la lección magistral? Creo no equivocarme al afirmar que la mayoría de los docentes dan a este concepto el significado que propone el Diccionario de la Lengua Española de la RAE: lección de cierta importancia que se hace en una conmemoración, inauguración de curso, etc. Y con el que coinciden los diccionarios de uso del español, como el de María Moliner: exposición con carácter excepcional hecha por una autoridad en una materia, particularmente en ciertos actos solemnes. O el de Seco, Andrés y Ramos: conferencia que pronuncia un profesor en un acto académico solemne. Por tanto, dictar lecciones magistrales no es lo que se hace en el aula a lo largo del curso. En el aula, se explican los contenidos esenciales de la asignatura, organizados en temas que distribuimos en lecciones de una hora, que no se pueden definir como magistrales puesto que por su cotidianidad, auditorio al que van dirigidas y forma de impartirlas, no encajan en la definición. Ello no quita que tras los 50 ó 55 minutos efectivos que suele durar cada clase de teoría, no haya, como en una lección magistral, muchas horas de preparación, lectura y reflexión, que deberían, ya sólo por eso, hacerlas acreedoras de la atención de los estudiantes.

Las clases de teoría deben ser la culminación de un trabajo que tiene que comenzar mucho antes, años atrás la mayoría de las veces, con la recopilación de información que hay que ir filtrando, amoldando, ordenando, desmenuzando, en muchas ocasiones, para facilitar su comprensión, escribiendo y reescribiendo hasta obtener el destilado final que constituye cada una de ellas. También es preciso ilustrarlas con esquemas y dibujos sencillos que sean fáciles de recordar por el alumno; los mejores son aquellos que el profesor puede reproducir sin esfuerzo en la pizarra. Es verdad que una imagen vale más que mil palabras pero sólo si es clara y sencilla y por tanto fácil de recordar. Finalmente, es necesario memorizar las clases y ensayarlas para que su exposición a los estudiantes resulte clara y atractiva. Y esto no acaba aquí porque se requiere la continua revisión y actualización de los contenidos e incluso muchas veces, a la vista del resultado final, es preciso modificar la forma de exponerlos. El docente, continuamente ha de preguntarse qué parte esencial de los contenidos debe de explicar, cómo hacerlo, dónde poner el énfasis a lo largo de cada explicación, que recursos son los más convenientes... Y es ahí, si el docente acierta, donde los estudiantes, a quienes en última instancia va dirigida la enseñanza, valorarán y apreciarán este antiguo que no anticuado método de enseñanza.

3. PREPARACIÓN Y ESTILO DOCENTE

Volviendo al principio, lo más importante es la preparación del docente.

Aunque existen otras situaciones, algunas incluso muy poco afortunadas dicho sea suavemente, lo habitual es que el profesor novel vaya tomando contacto con la docencia de modo gradual. La situación que parece más apropiada es aquella en la que se comienza impartiendo clases prácticas estrechamente supervisadas por un profesor experimentado durante el primer año y con

mayor autonomía el segundo. Estos primeros años se deben de aprovechar para hacer un ejercicio muy recomendable como es el de asistir a las clases de teoría que, sobre la materia de interés, impartan profesores experimentados. Recordar los contenidos de las asignaturas que algún día habrá que impartir y tener la oportunidad de conocer diversas formas de exponerlos, constituyen un magnífico punto de partida, una base sólida, sobre la que construir una personalidad docente propia. No debe preocupar en exceso al novel reproducir el estilo de tal o cual docente que considera acertado si se siente capaz de hacerlo con naturalidad, porque con el tiempo es seguro que se irá definiendo el estilo de enseñanza propio, que es *"la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase"*. Muchas veces, son los temas que nunca hemos recibido como discentes los que más cuesta preparar e impartir.

Durante este primer período, la situación óptima es la de aquel novel que tiene la fortuna de encontrarse con un docente más experimentado, comprometido y concienciado de la importancia de la formación de los nuevos profesores y que quiera servirle de guía. Naturalmente, parafraseando la premisa con la que se inició el discurso, el novel ha de estar en disposición de dejarse guiar.

El estilo docente habrá de adaptarse al tipo de clase y al carácter de la disciplina que se vaya a impartir. Respecto al tipo de clase, no sólo entendido como docencia teórica o práctica, sino también, y esto es lo más importante, como grupo de estudiantes con los que se ha de interactuar en el aula. La calidad de las interacciones en el aula, el conocimiento mutuo entre profesor y estudiantes es esencial para el éxito de la docencia. Esto quiere decir que el docente no sólo debe conocer su estilo natural, sino también los distintos estilos de aprendizaje que se puedan dar dentro de la clase, dominando las características y peculiaridades de cada uno de ellos, lo que le permitirá aumentar su habilidad para relacionarse dentro del aula. En cuanto a la influencia del carácter de la disciplina en el estilo docente, es obvia desde el

punto y manera que en ocasiones predomina el carácter discursivo, como sucede en muchas asignaturas humanísticas, mientras que otras veces el carácter va ligado a la imagen, como sería el caso de las ciencias de la naturaleza por ejemplo.

A pesar de las peculiaridades del estilo de un docente, algunas cualidades han de estar siempre presentes como la claridad, no enredar demasiado lo que se quiere decir, la precisión y la naturalidad. El estilo también debe ser concordante con el temperamento de su dueño; por ejemplo, sería difícilmente compatible un temperamento flemático con un estilo enérgico y lleno de vehemencia o viceversa.

La búsqueda del profesor ideal ha sido una constante a lo largo de la historia, su estilo de enseñanza es un valor importante en todo proceso educativo. Su forma de comunicarse, su papel de orientador, consejero, facilitador del aprendizaje y transformador de la cultura, su nivel de control de la clase, su imparcialidad, empatía, entusiasmo y su disponibilidad afectiva, todas ellas son cualidades personales consideradas como prerequisite para el éxito de la enseñanza. No podemos olvidarnos de que el fenómeno educativo, a pesar de sus implicaciones sociales, es un fenómeno individual.

4. SOBRE PRINCIPIOS Y TÉCNICAS

Cuando el novel se enfrenta a sus primeras clases de teoría, aparte de las clases prácticas, es probable que haya hablado en público en numerosas ocasiones. Habrá impartido seminarios en el Departamento, defendido comunicaciones en congresos, su trabajo de fin de máster y posiblemente la tesis doctoral. Estas ocasiones son magníficas para aprender a dominar los nervios y acostumbrarse a un auditorio que es más exigente de lo que pueda resultar un grupo de estudiantes universitarios, que escucha y juzga con criterio profesional, al estar formado por especialistas, compañeros de trabajo y profesores más experi-

mentados. Pero hay que tener mucho cuidado con el resultado de estas experiencias porque, para bien o para mal, marcarán la trayectoria profesional. En cada una de estas ocasiones, el novel está obligado a hacerlo bien, en el fondo y en la forma, así que debe pensar y preparar al detalle y por escrito lo que va a contar, estudiarlo, memorizarlo y ensayar la intervención cuantas veces sea necesario, procurando limar los defectos que todo el que empieza, no se nace enseñado, suele revelar. La consideración y el respeto de compañeros y profesores del ámbito profesional, se ganan o se pierden, se reconozca o no, dependiendo del éxito del novel en estas intervenciones, y el grado de consideración y respeto influirá en su nivel de confianza y en su actitud frente a la docencia. Así pues, es preciso preparar cada intervención con toda la minuciosidad de que se sea capaz, desplegando el repertorio completo de principios y técnicas, aplicable igualmente a las clases de teoría cuando quiera que sea que se vayan a impartir.

Reparemos ahora en algunos de estos principios y técnicas; las que pueden considerarse más importantes.

Aunque sea reiterativo, conviene recordar que una lección eficaz no suele ser fruto del azar. La reflexión, la preparación minuciosa y la práctica, es decir, el ensayo, son elementos indispensables de cada exposición en clase.

En este sentido, un foco importante de inseguridad es la falta de dominio de la materia asignada. Visto con perspectiva, se puede afirmar que prácticamente todos los profesores que se inician en la docencia lo hacen con importantes lagunas en el conocimiento de las asignaturas a impartir, pues el dominio de la materia no se adquiere hasta transcurridos los primeros años. La percepción de esta inseguridad no debe acomplejarnos, sino entenderse como un aspecto más a tener en cuenta en la preparación de cada clase y estimularnos en el continuo empeño por alcanzar el dominio de los contenidos y su perfeccionamiento. Piénsese además que, independientemente del dominio que se tenga de la materia, siempre nos encontraremos con lagunas en

la información disponible y tendremos que extraer una conclusión o tomar una decisión en ausencia de la información completa, sin que quede más remedio que el de acostumbrarse a tolerar la ambigüedad y la falta de certeza en ocasiones.

Como dicen Postman y Weingartner *«el conocimiento no está en los libros esperando para que alguien venga a aprenderlo; el conocimiento es producido en respuesta a preguntas; todo nuevo conocimiento resulta de nuevas preguntas, muchas veces nuevas preguntas sobre viejas preguntas»*. Por consiguiente, las lecturas específicas y la reflexión sobre las cuestiones que no sabemos responder, el descubrimiento detrás de cada respuesta de nuevas preguntas que contestar, e imaginar nuevas soluciones para nuevas o viejas cuestiones, será la mejor manera de incrementar el dominio sobre la materia y de disipar todos los miedos e inseguridades. Y en la medida en que seamos capaces de trasladar al aula este modo de actuar, plantear preguntas y esperar soluciones por parte de nuestros alumnos, estaremos cultivando esa parte de la mente que Howard Gardner denomina la mente creativa, imprescindible no sólo en la investigación sino también en la docencia. Aunque todo esto no es novedad, pues ya decía Ortega que hay que enseñar *«no el repertorio de soluciones sino el de los problemas que han dado origen a esas soluciones»*.

Si de cualquier modo sucede alguna vez lo inevitable, que ante la pregunta de un alumno la respuesta es: no lo sé; téngase presente que la mejor opción es reconocerlo y preparar una respuesta para la clase siguiente; mejor que divagar, inventar o salirse por la tangente.

Ensayar la lección durante los primeros años es un recurso que da seguridad. Saberse la lección es una cosa y saber explicarla es otra muy diferente porque explicar no es recitar, el planteamiento sería más bien el de una conversación/actuación en la que nuestros argumentos han de ser y deben sonar convincentes para que a nuestros estudiantes les resulten fiables. El primer paso del ensayo es recordar mentalmente la lección e ir escribiendo al mismo tiempo en un papel, como si de la pizarra

se tratase, epígrafes, esquemas y demás anotaciones, y dibujos de la lección. A continuación, hay que ensayar en un aula, sala de prácticas o cualquier otra dependencia que se considere adecuada, sin público. En estos ensayos es importante no detenerse en ningún momento, darle continuidad y ritmo a nuestra explicación, como si verdaderamente estuviéramos delante de los alumnos. Finalmente, repasaremos los fallos, trataremos de enmendarlos y repetiremos parcial o totalmente la lección hasta que el resultado sea el deseado. También se puede recurrir a la grabación de los ensayos, pero es mejor y más eficaz solicitar la colaboración de un profesor más experimentado para que enjuicie nuestra labor.

Huelga decir, al hilo de nuestro comentario sobre el ensayo, que el profesor que explica las lecciones ha de cultivar su oratoria. En primer lugar debe tener conocimiento preciso del significado de las voces, para que las palabras elegidas permitan trazar un cuadro claro, con los contrastes necesarios. Ha de evitarse el uso de tópicos, jerga, frases hechas o una terminología que no haya sido suficientemente definida o explicada. Los errores de pronunciación o de uso de la terminología pueden inducir a sospechar que también haya otras inexactitudes en la exposición de la lección. Las palabras que inadvertidamente susciten una emoción o una desviación inoportuna de la atención impedirán la transmisión de los conceptos básicos. El empleo de un vocabulario que rebase los límites de comprensión de los alumnos podrá ser prueba de la erudición del profesor, pero no facilitará en modo alguno a los estudiantes su tarea de aprendizaje.

En segundo lugar, su dicción debe ser clara y sus palabras completamente audibles. Hay que controlar la velocidad al hablar, las palabras no deben ser pronunciadas ni muy rápido ni demasiado lento. Se han de hacer pausas en los sitios correctos, usando signos de puntuación. Puntos y comas, al hablar, son esenciales para que existan los matices, las intenciones, para que las palabras expresen conceptos claros. Las variaciones del tono y de la intensidad de la voz deben aprovecharse para fortificar

o reducir a conveniencia el énfasis de las palabras, al igual que los silencios, que refuerzan, si son medidos, el peso emocional de una idea que se acaba de definir.

En tercer lugar, las palabras y las ideas han de fluir con facilidad, para que el oyente no tenga que esforzarse en no perder el hilo argumental. Las frases deben ser cortas y claras, sin vacilaciones ni muletillas como «pues bien...» «en fin...» «bueno, ya saben ustedes...» «er...» «hum...» o cualquier otra interjección o expresión de incertidumbre que distraiga la atención y dificulte la comprensión. Digamos de nuevo que recurrir a la grabación de la lección, o a un colega que se preste a escucharnos, haciendo recuento de nuestras muletillas y del número de repeticiones es la mejor manera de corregirlas.

5. LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Queda claro que los profesores que mejor cumplen sus objetivos son, generalmente, los que explican mejor las cosas, de modo que la mejora de las destrezas verbales producirá mejores respuestas de aprendizaje, pero ya hemos dicho que explicar no es recitar sino más bien una especie de conversación/actuación, de manera que el lenguaje no verbal resulta un complemento esencial para que se incremente la eficacia de la docencia.

Se estima que entre un 60% y un 80% de la información transferida de persona a persona se ve afectada por la comunicación no verbal, lo cual tiene una fuerte y decisiva influencia en la naturaleza de todo el mensaje recibido. Esta forma de comunicación se muestra fundamentalmente por la actitud que asume una persona por su postura, expresiones faciales, uso del contacto visual, movimientos o gestos y uso que hace del espacio. El empleo eficiente y experimentado de los componentes de esta forma de expresión aumentará la comunicación entre el profesor y el estudiante, acrecentará el valor del discurso e intensificará su comprensión, favoreciendo por tanto el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es sorprendente como por ejemplo, la postura erecta de un profesor (cabeza erguida, espalda recta, contacto visual horizontal, hombros relajados e inclinados ligeramente hacia atrás pero no tanto como para parecer desafiante o amenazante), puede sugerir energía, seguridad, confianza, autoridad, convicción en la transferencia del mensaje y afirmación; en contraposición con el mensaje transmitido por una postura vacilante y perezosa delatada por la inclinación del cuerpo hacia delante, la cabeza baja y las manos incontroladas, que pueden sugerir complejo de inferioridad, indecisión, nerviosismo, baja autoestima, falta de habilidad de comunicación, etc.

El contacto visual, los movimientos del cuerpo y de las manos, y los gestos, son igualmente elementos del lenguaje no verbal que sirven para modular los mensajes del profesor, para crear efectos emocionales y comunicativos que refuerzan los datos verbales. El profesor debe tener en cuenta todos estos elementos desde el principio de la clase y dirigirse a sus estudiantes, no sólo con la palabra sino también con las manos, con movimientos corporales a tono con el mensaje que queremos transmitir, para reforzarlo, mirándolos directamente durante la explicación, yendo de unos a otros y de un extremo al otro del aula antes de terminar. Debe procurar dedicar su atención por igual a los más cercanos y a los más alejados, a los más participativos y a los que muestran una actitud pasiva. Debe hacerlo sobre todo durante las pausas, los silencios o al hacerles alguna pregunta: ¿Escucháis desde allí? ¿Podéis ver lo que estoy dibujando? ¿Entendéis?...

Recordemos que una mirada puede valer tanto como mil palabras, y así, en ocasiones, el mensaje expresado por la cara del profesor es más claro que las palabras que usa. El contacto visual sirve además al profesor como un indicador excelente del grado de las reacciones de sus estudiantes al tema de la clase y su participación en la misma. En una clase numerosa, dirigirse de vez en cuando y en concreto a las personas de las esquinas más distantes para preguntarles, es un excelente recurso.

Dar la cara a los estudiantes es esencial tanto para iniciar y mantener la comunicación, como para evitar que se interrumpa. Mientras se habla y escucha, dar la cara, mantener el contacto visual, es relativamente sencillo, un poco más difícil resulta cuando empleamos algún medio de proyección, y más complicado aún cuando hemos de utilizar la pizarra. Hay que recordar que es importante no dar completamente la espalda y girarse sólo parcialmente para impedir que la conexión se rompa. Incluso mientras se dibuja en la pizarra o se comenta una proyección es necesario mantener contacto visual, aunque sea de manera intermitente. Para eso, basta interrumpir con cierta periodicidad la elaboración del dibujo o la proyección y tomarse el tiempo necesario para hablar a los alumnos mirándoles a la cara.

El profesor debe igualmente prestar atención al lenguaje no verbal de los estudiantes. Dado que la mayor parte de la comunicación durante la clase tiene lugar mientras los estudiantes están sentados, su postura, observar el modo en que se sientan, permite deducir el grado de concentración e identificación con el tema, interés, curiosidad, apatía o desafección por el mismo. Un cuerpo estirado, piernas que están en movimiento, mentón caído, mirada pesada y baja, evidencian el desinterés o desconexión de lo que sea que se desarrolle en clase y el divorcio emocional del estudiante con el profesor. Un cambio de postura significa cambio de actitud hacia el proceso de enseñanza y el tema de la clase. Así pues, el conocimiento de la postura y los cambios de posición durante las sesiones, permiten al docente hacer variaciones estratégicas que mejoren la conducción de su exposición.

Es arriesgado hacer caso omiso de la valiosa información que los estudiantes pueden aportar durante cualquier explicación. Cuando la gente empieza a mover los pies, a bostezar y a dar señales de impaciencia, hay motivos más que suficientes para sentir preocupación, pues ello revela falta de interés o distracción. Las expresiones de perplejidad o las preguntas en voz baja hacen pensar que no se comprenden los conceptos expuestos, por lo que habrá que buscar algún otro modo de esclarecerlos.

Una mirada de incredulidad o de desaprobación puede indicar que se rechazan algunos puntos que, por lo tanto, habrán de ser tratados de otra manera. Para que una lección resulte fructífera, el profesor no puede permitir que los oyentes ejerzan en él un influjo personal, que le irriten o que le intimiden. La reacción de interés o de apatía de los oyentes es un indicio del que un orador atento debe sacar partido para ir adaptando continuamente su disertación. Esto sólo es posible cuando el profesor está bien preparado y al fluir la lección de modo natural, se siente cómodo y es capaz de captar e interpretar correctamente las reacciones de sus estudiantes.

No obstante todo lo expuesto, es necesario advertir que una docencia que presente debilidades fundamentales no podrá transformarse en una buena docencia por la sola mejora del lenguaje verbal y no verbal, pero trabajar dichas destrezas sí puede hacer que un buen profesor sea aún mejor.

6. LOS MEDIOS VISUALES

Los medios visuales son un complemento natural de la palabra. Las diapositivas, diagramas y transparencias de buena calidad pueden aclarar o reforzar un concepto, confirmar un alegato o dar vida a un material insulso; pero para ser eficaces han de ser sencillas y oportunas. Se reconoce por lo general que una diapositiva preparada con un mínimo de material escrito de fácil lectura resulta más eficaz que otra repleta de información. En general, es mejor no utilizar un medio visual deficiente que tener que disculparse por su falta de calidad, y como norma, es recomendable que todo aquello que mostremos, seamos capaces de reproducirlo sin gran esfuerzo con lápiz y papel.

Un aspecto importante que hay que tener en cuenta cuando se utiliza algún medio auxiliar, es que el profesor tendrá que afrontar situaciones imprevistas y resolverlas. Puede que algunas diapositivas de la presentación en *PowerPoint* aparezcan en un

formato incorrecto, estén equivocadas o incluso no se vean; puede suceder que se funda la lámpara del retroproyector, que no funcione el ordenador o el cañón-proyector del aula. Si estos incidentes producen irritación o temor al profesor, lo prudente será no usar tales ayudas o aprender a afrontar estos problemas antes que tener que suspender la clase; como puede ocurrir cuando falla la presentación en *PowerPoint* y el profesor es incapaz de impartirla sin dicho recurso.

Una recomendación para los primeros años, difícil de seguir pero tremendamente eficaz, es la de ir a clase sólo con el guión del tema y una tiza o, mejor aún, solo con la tiza y emplear con gran moderación cualquier otro medio auxiliar. Con los años será posible introducir sin temor *PowerPoint* y otros medios audiovisuales que, bien elegidos y programados, es innegable que nos ofrecen variaciones y elementos creadores para nuestras exposiciones.

7. SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA EXPOSICIÓN

El nudo de la lección, la parte central, suele ser lo que se prepara con más detenimiento. Ahora bien, puede perderse su significado si la introducción y la conclusión no se disponen con igual cuidado. El fin principal de la introducción es captar la atención y despertar el interés de los oyentes y establecer una comunicación. Obligar al auditorio a que adivine lo que se quiere decir o trasladar la atención de un punto a otro es la manera más segura de que decrezca rápidamente el interés. Bowers indica que conquistar el interés de los oyentes depende más de la forma, de la voz, del léxico empleado y de la actitud que del fondo de la materia; la actitud y la entrega personal del profesor a lo que está haciendo son a menudo el factor decisivo en la reacción de los oyentes. Lo mismo ocurre con el final de la clase. Un orador eficaz extraerá alguna conclusión y ayudará a quienes le han escuchado a darse cuenta de que se ha logrado un fin útil. Terminar la lección diciendo por ejemplo: «Pues bien,

esto es más o menos todo cuanto tenía que decir...», disculparse por lo que se ha dicho o dejado de decir no sólo es adoptar una actitud de aficionado, sino que resta importancia a lo que se ha dicho. La conclusión de la lección debe desprenderse naturalmente de la introducción y de la parte principal. Si en el curso de la lección se han formulado una serie de preguntas, será preciso darles respuesta al terminar. En otras ocasiones, el profesor puede limitarse a resumir lo ya dicho y sugerir algún modo de sacar partido de la información facilitada, pero la mejor opción es invitar a los estudiantes a extraer conclusiones por cuenta propia planteando algunas preguntas: ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué más necesitaríamos saber para confirmar o rechazar tal o cual hipótesis? ¿Qué implicaciones tienen nuestras conclusiones? ¿Qué asuntos quedan sin responder? ¿Cómo podemos encontrarles respuesta?...

Un elemento del final de una clase que a menudo se descuida es la medida del tiempo. Un profesor competente no sólo tendrá en cuenta el tiempo que tiene asignado sino que aceptará esa limitación. Una observación inicial del tipo *«el tema es evidentemente demasiado amplio para el tiempo de que se dispone»*, suele ser signo de una mala preparación y de que no se acabará a la hora. De nuevo el ensayo y la práctica son la mejor garantía para ajustar la cantidad adecuada de materia al tiempo fijado. Acostumbrarse a no divagar ni incurrir en digresiones inútiles, es decir, ir al grano, también resulta útil.

Hay que recordar que la lección no termina en el aula, porque la reflexión que se hace después, llámese autocrítica si se quiere, es de gran importancia para mejorar. Así que, repase mentalmente su explicación, anote sus reflexiones y los comentarios que le sugieran su actuación, su grado de satisfacción, uno mejor que nadie sabe si ha estado bien o no. Escriba igualmente las preguntas de los alumnos, piense en las respuestas que les ha dado, si no está contento busque otras más adecuadas para la próxima vez. Si ha cometido algún error durante la explicación y considera que es inaceptable, corríjalo en la siguiente clase.

8. GUÍA RÁPIDA PARA FUTUROS PROFESORES NOVELES

Las clases de teoría

- Deben ser la culminación de un trabajo de recopilación de información que hay que filtrar, amoldar, ordenar, desmenuzar, escribir y reescribir, hasta obtener el destilado final que constituye cada una de ellas.
- Es necesario memorizarlas y ensayarlas.
- Requieren una continua revisión y actualización de los contenidos.

Preparación y estilo docente

- El profesor novel debe tomar contacto con la docencia de modo gradual, comenzando por la impartición de clases prácticas supervisadas por un profesor experimentado.
- Los primeros años se debe asistir a las clases que impartan profesores experimentados.
- El estilo docente habrá de adaptarse al tipo de clase y al carácter de la disciplina que se vaya a impartir.
- El conocimiento mutuo entre profesor y estudiantes es esencial para el éxito de la docencia.
- La claridad, la precisión y la naturalidad han de estar siempre presentes en el estilo docente.
- El estilo debe ser concordante con el temperamento de su dueño.

Sobre principios y técnicas

- Una lección eficaz no es fruto del azar. La reflexión, la preparación minuciosa y la práctica, es decir el ensayo, son elementos indispensables.
- Ensayar la lección durante los primeros años es un recurso que da seguridad. Saberse la lección es una cosa y saber

explicarla es otra muy diferente porque explicar no es recitar.

- Es imprescindible acumular experiencia hablando en público, sobre todo ante auditorios exigentes. La consideración y el respeto de compañeros y profesores del ámbito profesional, se ganan o se pierden dependiendo del éxito del novel en éstas intervenciones, lo que influirá en su nivel de confianza y en su actitud frente a la docencia.
- Siempre nos encontraremos con lagunas en la información disponible y tendremos que extraer una conclusión o tomar una decisión en ausencia de la información completa. No queda más remedio que acostumbrarse a tolerar la ambigüedad y la falta de certeza.
- Hay que enseñar *«no el repertorio de soluciones sino el de los problemas que han dado origen a esas soluciones»*.
- Si ante la pregunta de un alumno no se sabe la respuesta; la mejor opción es reconocerlo y preparar una para la clase siguiente; mejor que divagar, inventar o salirse por la tangente.
- El profesor ha de cultivar su oratoria. Tener conocimiento preciso del significado de las voces, una dicción clara y audible y el control sobre la velocidad y las variaciones de tono al hablar.

La importancia de la comunicación no verbal

- Entre un 60% y un 80% de la información transferida de persona a persona se ve afectada por la comunicación no verbal, de ahí su importancia.
- La postura del profesor puede sugerir energía, seguridad, confianza, autoridad, convicción en la transferencia del mensaje y afirmación o todo lo contrario.
- El contacto visual, los movimientos del cuerpo y de las manos, y los gestos, son elementos del lenguaje no verbal que sirven para modular los mensajes y crear efectos emocionales y comunicativos que refuerzan los datos verbales.

- Dar la cara a los estudiantes es esencial tanto para iniciar y mantener la comunicación, como para evitar que se rompa.
- Interrumpir con cierta periodicidad la elaboración del dibujo o la proyección y tomarse el tiempo necesario para hablar a los alumnos mirándoles a la cara, resulta eficaz para mantener la comunicación.
- El profesor debe prestar atención al lenguaje no verbal de los estudiantes, su postura y los cambios de posición durante las sesiones, permiten variaciones estratégicas que pueden mejorar la conducción de la exposición.
- Una docencia que presente debilidades fundamentales no podrá transformarse en una buena docencia por la sola mejora de del lenguaje verbal y no verbal.

Los medios visuales

- Cuando se utiliza algún medio auxiliar, hay que estar preparado para afrontar situaciones imprevistas y resolverlas. Si éstas producen irritación o temor al profesor, lo prudente será no usar tales ayudas.
- Una recomendación para los primeros años: ir a clase sólo con el guión del tema y una tiza o, mejor aún, sólo con la tiza y emplear con gran moderación cualquier otro medio auxiliar.

Sobre la estructura de la exposición

- El nudo de la lección es lo que se prepara con más detenimiento pero puede perderse su significado si la introducción y la conclusión no se disponen con igual cuidado.
- El fin principal de la introducción es captar la atención y despertar el interés de los oyentes. Establecer una comunicación.
- En la introducción, conquistar el interés de los oyentes depende más de la forma, de la voz, del léxico empleado y de la actitud que del fondo de la materia.

- La actitud y la entrega personal del profesor a lo que está haciendo son a menudo el factor decisivo en la reacción de los oyentes.
- Al final de la clase, un orador eficaz extraerá alguna conclusión y ayudará a quienes le han escuchado a darse cuenta de que se ha logrado un fin útil.
- Un profesor competente tendrá en cuenta el tiempo que tiene asignado, ajustará la cantidad adecuada de materia al mismo y, además, aceptará esa limitación.
- La lección no termina en el aula, porque la reflexión que se hace después, llámese autocrítica si se quiere, es de gran importancia para mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bennett, N., 1979. Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid. Morata.
- Bowers, W.F., 1963. Techniques in medical communication. Springfield, IL, England: Charles C Thomas, Publisher.
- Brown, G., Bakhtar, M., 1983. Styles of lecturing. ASTD Publication. Loughborough University of Technology.
- Gardner, H., 2008. Las cinco mentes del futuro. (Edición ampliada y revisada). Paidós Ibérica. Barcelona.
- Gregorc, A.F., 1985. Inside styles: Beyond the basics. Maynard, MA: Gabriel Systems.
- Hervás Avilés R.M., 2003. Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos. Granada: Grupo editorial universitario.
- Moliner, M., 2007. Diccionario de uso del Español (3ª Ed.), Ed. Gredos. ISBN 9788424928865.
- Ortega y Gasset, J., 1976. Misión de la Universidad. El Arquero. Madrid.
- Postman, N., Weingartner, Ch., 1969. Teaching as a subversive activity. New York: Dell Publishing Co.
- Real Academia Española, 2001. Diccionario de la Lengua Española (22ª Ed.), Espasa Libros, S.L.U. ISBN: 9788423968145.
- Seco, M., Andrés O., Ramos G., 1999. Diccionario del español actual, Ed. Aguilar D.L. ISBN: 8429464727.

Capítulo 4

LA LECCIÓN MAGISTRAL: ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

M^a CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

1. INTRODUCCIÓN

Como sabemos, la lección magistral es la metodología más consolidada en la educación superior y, por ello, el método por antonomasia. Centrar nuestra atención en ella, contrariamente a lo que pudiera parecer, no es precisamente una tarea fácil, quizá por la familiaridad con la que nos aproximamos a ella.

Todos tenemos numerosas experiencias a lo largo de nuestra trayectoria en el sistema educativo que nos acercan a la lección magistral. Su consideración como una práctica cotidiana en la formación, primero como estudiantes y posteriormente como docentes, nos ha llevado a construir una visión concreta de la misma ligada a experiencias y vivencias pasadas. La sensación de que estamos ante un tema conocido, que no encierra secreto alguno, y ligado a creencias muy arraigadas, representa un serio revés no sólo para la mejora de nuestra actividad profesional, ya que nos aleja del análisis crítico de nuestras acciones, sino para explorar nuevas potencialidades y cualidades de la lección magistral como opción metodológica.

Desde esta contribución invitamos a profundizar en la lección magistral desde premisas que nos alejan de lo cotidiano, de las preconcepciones asumidas, con frecuencia de manera incuestionada, para intentar desvelar los nuevos matices y posibilidades que puede brindar.

Nos planteamos así articular esta aportación en torno a seis apartados que nos ayudarán a reflexionar sobre algunas cuestio-

nes básicas que estimamos de interés para el uso de la lección magistral. Y terminaremos con un punto a modo de guía rápida, que establecerá algunos principios sobre los que sustentar el uso de la lección magistral. Estas cuestiones son:

- Aproximación conceptual, sentido y finalidad de la lección magistral
- ¿Es compatible la lección magistral con un modelo educativo centrado en el aprendizaje?
- ¿Cómo debe ser la exposición magistral?
- ¿Desde qué claves habría que ejecutarla?
- ¿Cómo trasladarlas a mi contexto particular?
- ¿Cómo evaluar mi competencia en relación a la lección magistral?
- Guía rápida para el uso de la lección magistral

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL, SENTIDO Y FINALIDAD DE LA LECCIÓN MAGISTRAL

La lección, como hemos señalado en la introducción, cuenta con una larga tradición en la educación superior y se integra en el conjunto de los llamados *métodos expositivos*, es decir, aquellos que se apoyan fundamentalmente en la palabra. Tradicionalmente se le ha vinculado con el modelo tradicional de enseñanza en el que el profesor tiene como función primordial transmitir los conocimientos que el alumno debe adquirir, quedando así vinculada a una perspectiva tecnológica de la enseñanza en la que el alumno es considerado un receptor meramente pasivo.

Esta concepción estaría cercana a lo que, de manera más específica, el profesor Camacho (1998) ha denominado *métodos expositivos puros*, ya que implica una transmisión unilateral de información del profesor al estudiante. No obstante, y siguiendo a este mismo autor, existen dos tipos de métodos expositivos más. Los *métodos expositivos-interrogativos*, en los que durante la

exposición o al final de la misma el profesor formula preguntas a los alumnos, y los *métodos expositivos-participativos*, en los que se permite a los alumnos formular preguntas en cualquier momento durante el transcurso de clase.

La lección magistral, apoyada en la exposición más pura, ha sido objeto de numerosas críticas que denuncian su débil contribución al proceso formativo. De Juan (1996), por ejemplo, señala las siguientes:

- Escasa o nula preparación de los temas a impartir, lo que, en algunas ocasiones, lleva a los profesores a leer o dictar unos apuntes o un texto.
- Preparación de más contenidos de los que se pueden tratar en el tiempo designado, con la consiguiente aceleración en el discurso del profesor.
- Excesiva profusión de detalles innecesarios, con contenidos densos y apretados.
- Pobreza organizativa, tanto de los contenidos como de los medios y tiempos empleados en clase.
- Distanciamiento del auditorio, manifestado en una carencia visual con el mismo. El profesor no mira a los alumnos y «pasea» abstraído por el aula.
- Exposición monótona, inaudible y poco enfática.
- Mala utilización de los medios didácticos, obstaculizando la eficacia de los mismos.

A estas observaciones podrían añadirse algunas otras que denuncian el excesivo énfasis conferido a los contenidos, el abuso del verbalismo, la falta de conexión con los intereses de los estudiantes, el excesivo protagonismo docente, el fomento de la actitud pasiva entre el alumnado, o su ineficacia en la mejora del proceso formativo.

Más allá de las limitaciones subrayadas, la lección magistral es depositaria de numerosas virtudes de distinta índole que, de alguna forma, justifican su permanencia como opción metodo-

lógica estrella a lo largo del tiempo. Entre ellas podrían señalarse las siguientes:

- Aproxima al alumnado a la materia y contenidos de la misma.
- Permite establecer las bases necesarias para abordar contenidos más complejos.
- Posibilita atender a ratios elevadas con bajo coste.
- Es una ocasión para evidenciar lo que sabe el profesor y legitimar su autoridad, etc.

Estas consideraciones ponen de manifiesto que la lección magistral, al igual que cualquier otra opción metodológica, tiene ventajas e inconvenientes. Por esta razón, cualquier decisión que se adopte en relación a ella debería ir precedida de una reflexión que clarifique la concepción de partida, ayude a potenciar sus virtualidades y contrarrestar las limitaciones de las que se hace depositaria. Para impulsar esta reflexión proponemos dos actividades:

Actividad 1. Sistematice en un cuadro las ventajas e inconvenientes que confiere a la exposición tal y como usted la concibe.

Actividad 2. Intente identificar los aspectos que le resulten más gratificantes de su exposición y aquellos otros con los que se encuentra más insatisfecho.

3. ¿ES COMPATIBLE LA LECCIÓN MAGISTRAL CON UN MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE?

En los últimos tiempos, y como consecuencia del proceso de convergencia, son numerosos los discursos que han anunciado el fin de la lección magistral al considerarla contraria al nuevo modelo educativo que se pretende introducir en la educación superior. A pesar de estas apreciaciones, hay que reconocer que,

en la actualidad, la lección magistral continúa ocupando un lugar central como modalidad de enseñanza en España y Europa. Esta evidencia, unido al uso positivo que de ella puede hacerse, ha llevado a la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad a no considerar oportuno, ni realista, proponer su extinción, aunque se recomienda, eso sí, *complementarla con otras dinámicas pedagógicas más participativas y abiertas* o introducir nuevas directrices que hagan de ella una opción que promueva el intercambio plural de información e incremente la participación (2006).

Se asume así su compatibilidad con el nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje siempre que:

- Se redefina su sentido y la forma de llevarla a cabo, lo que implica conferirle un sentido menos directivo y monopolizador por parte del profesor, menos expositivo y más formativo, y llevarla a cabo no de manera unidireccional, sino bidireccional o multidireccional dando cabida a la participación de los estudiantes.
- Se complemente con otras opciones pedagógicas, lo que supone acabar con su supremacía en pro de una mayor diversidad metodológica más coherente con la heterogeneidad del alumnado y la pluralidad de propósitos perseguidos.

Desde esta otra perspectiva, la lección magistral, como exposición participativa, no sólo se convierte en una modalidad metodológica capaz de ampliar las ventajas conferidas tradicionalmente a la lección, sino en una opción capaz de responder a los desafíos que representa el proceso de convergencia. Su permanencia, como modalidad de comunicación didáctica, dependerá, por tanto, de la habilidad de los docentes para redefinir su sentido y cambiar la forma de llevarla a cabo, de manera que sea más coherente con los principios que sustenta el nuevo modelo educativo:

- El aprendizaje como proceso que se prolonga a lo largo de la vida.
- Docencia centrada en el alumno.
- Docente como gestor del aprendizaje.
- Necesidad de tender hacia un trabajo coordinado entre los docentes.
- Consideración del alumno como agente activo en su proceso de aprendizaje, importancia de dotarle de instrumentos que posibiliten su aprendizaje a lo largo de la vida.
- La construcción del conocimiento como proceso compartido entre profesores y estudiantes.
- Promover una progresiva autonomía.
- Fomentar la colaboración.
- Aprender a aprender.

4. ¿CÓMO DEBE SER LA EXPOSICIÓN MAGISTRAL?

La adopción del modelo educativo centrado en el aprendizaje conlleva una decantación hacia exposiciones más participativas, con carácter más formativo que meramente expositivo. Desde un punto de vista didáctico, la exposición participativa es formativa y realmente magistral cuando es realista (se ajusta al contexto institucional y curricular; a los estudiantes y a sus conocimientos, experiencias e intereses; y al tiempo), coherente (los elementos que la integran y principios que la sustentan se encuentran interrelaciones de manera lógica), rigurosa (está bien fundamentada a nivel disciplinar), consigue comprometer e implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje (vincula intereses cognitivos y afectivo/emocionales, promueve la corresponsabilidad y colaboración), al tiempo que establece mecanismos diversos para facilitar el aprendizaje (seguimiento, retroalimentación, etc.).

Se trata de revitalizar la concepción de la exposición magistral convirtiéndola en un medio valioso para impulsar la construcción conjunta de conocimiento, establecer sistemas de orientación adecuados que ayuden a aprender a aprender, facilitar la inte-

racción entre alumnos y profesores, incrementar la motivación y promover la implicación e interés por el aprendizaje. En este sentido, se propone la realización de la siguiente actividad:

Actividad 3. Elabore un breve relato en el que describa cómo sería su exposición atendiendo a los rasgos que definen una exposición participativa, formativa y magistral.

La incorporación de estos rasgos a la exposición magistral seguramente le confiere nuevas virtualidades que se unen a las ya conocidas:

- Ayuda a despertar y mantener el interés de los alumnos por la materia.
- Aproxima a los estudiantes a los conceptos y argumentos esenciales para construir el tema.
- Ayuda a conectar los conocimientos previos con los nuevos contenidos.
- Permite compartir lo que se sabe.
- Promueve la participación activa y la reflexión crítica invitando a profundizar y reelaborar lo abordado, por lo que puede convertirse en un proceso de indagación colaborativa.
- Posibilita atender a ratios elevadas con bajo coste.
- Permite tomar el pulso a los progresos/avances o retrocesos/dificultades experimentados por los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Establece una primera relación personal con los alumnos para una acción tutorial posterior.
- Corresponsabiliza a los estudiantes en los proceso de mejora educativa.

5. ¿DESDE QUÉ CLAVES HABRÍA QUE EJECUTARLA?

La aproximación a estas claves la haremos en función de los tres momentos estratégicos que conforman la lección magistral: preparación, puesta en escena/ ejecución y evaluación.

1. Preparación

La preparación de la lección es un momento clave, aunque la enseñanza no sea, como sabemos, un proceso totalmente predecible. En esta fase se recomienda contemplar aspectos como:

- a. *Condiciones en que se lleva a cabo*, no es lo mismo una clase masificada que otra que cuenta con un número reducido de estudiantes, tampoco que la clase se imparta a primera hora o última, etc., aspectos como estos inciden en el trabajo docente y sus resultados.
- b. *Tipo de alumnado* a que va dirigida: nota de corte, motivación, intereses, conocimientos previos, si se está en primer o último curso, etc., son algunos de los múltiples factores a considerar.
- c. *Propósitos que se persiguen*, no todas las clases responden a los mismos fines, en ocasiones interesa poner el énfasis en la adquisición de habilidades concretas y, en otras ocasiones, primar conocimientos o actitudes necesarias para el correcto desempeño profesional, por ejemplo.
- d. *Recursos disponibles*. Los medios no hacen mejores a los profesores pero, sin duda, y siempre que estén adecuadamente contextualizados, facilitan el aprendizaje y tiene un efecto motivador que puede ayudar a los docentes a conseguir su objetivo: que los alumnos aprendan.
- e. *Tipo de contenido*, ya que no todos son igualmente relevantes, los hay básicos y fundamentales y los hay que ocupan un lugar secundario. El tiempo y relevancia conferida en el temario no debe ser la misma.
- f. *Tiempo asignado*, la duración de la sesión es un aspecto clave para el aprendizaje al que no se le suele conceder la importancia que merece, ya que en ocasiones sucumbimos a las presiones curriculares, sociales, institucionales, etc., que nos empeñamos en presentar numerosos y complejos contenidos en un tiempo récord, lo que no contribuye

precisamente a facilitar el aprendizaje que pretendemos alcancen los estudiantes.

Si desea recapacitar sobre lo que usted hace en esta fase, se recomienda la realización de la siguiente actividad:

Actividad 4: ¿Qué reflexiones y/o acciones lleva a cabo antes de iniciar su exposición en clase y qué factores valora en sus decisiones?

2. Puesta en escena/ Ejecución

Se trata de la etapa central y de mayor relevancia de la lección magistral. Desde una perspectiva abierta y participativa, la realización de la exposición magistral se estructura en torno a tres fases: inicial, de desarrollo y final. En el siguiente cuadro, y de manera sintética, señalamos el sentido de cada una de ellas, así como algunos de los propósitos que se persiguen.

Fases a contemplar en la puesta en escena de la exposición magistral		
<i>Fase Inicial</i>	Sentido	Establecer las bases para el tratamiento didáctico del tema
	Propósitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desvelar expectativas, intereses y conocimientos previos 2. Despertar interés y curiosidad 3. Presentar propósitos que se persigue 4. Demarcar aspectos básicos y relevancia del tema 5. Crear en el alumnado la necesidad de ampliar su campo cognitivo 6. Evidenciar nuestra disposición favorable a la participación, el diálogo y el intercambio.
<i>Fase de desarrollo</i>	Sentido	Facilitar el aprendizaje
	Propósitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar de forma sistemática y fundamentada contenidos e ideas claves del tema 2. Facilitar la comprensión 3. Integrar las aportaciones de los estudiantes en el discurso académico 4. Mantener la atención e interés 5. Invitar a la reflexión e indagación personal, discusión y trabajo en grupo
<i>Fase final</i>	Sentido	Sintetizar aspectos básicos y confirmar progresos
	Propósitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir reflexiones, percepciones, dudas, aprendizajes, ... 2. Recapitular contenidos básicos 3. Comprobar grado de comprensión 4. Proponer tareas para avanzar en el tema 5. Reflexionar sobre lo ocurrido para mejorar

Actividad 5: Especifique la secuencia que sigue en su exposición magistral

3. Evaluación

La evaluación de la exposición es indispensable para impulsar su mejora. Se puede estructurar en relación a los tres momentos señalados: preparación, puesta en escena y evaluación, centrarse en algún aspecto específico de la misma, o plantearse de forma global o conjunta.

Algunas de las modalidades que pueden adoptarse son: *autoevaluación*, modalidad de evaluación que posibilita que el evaluador pueda evaluarse a sí mismo, *evaluación por parte de los estudiantes*, lo que permite obtener una retroalimentación de la intervención docente desde la perspectiva del alumnado, y *evaluación por compañeros*, opción que se lleva a cabo conjuntamente con la ayuda de otros colegas de la profesión que colaboran en nuestra mejora profesional.

Actividad 6: Le proponemos que reflexione sobre la pertinencia o no de establecer un proceso sistematizado de evaluación de su lección magistral con alguna de las modalidades sugeridas.

A modo de resumen, en la siguiente Figura (1) se ilustran los momentos claves que conforman la lección magistral:

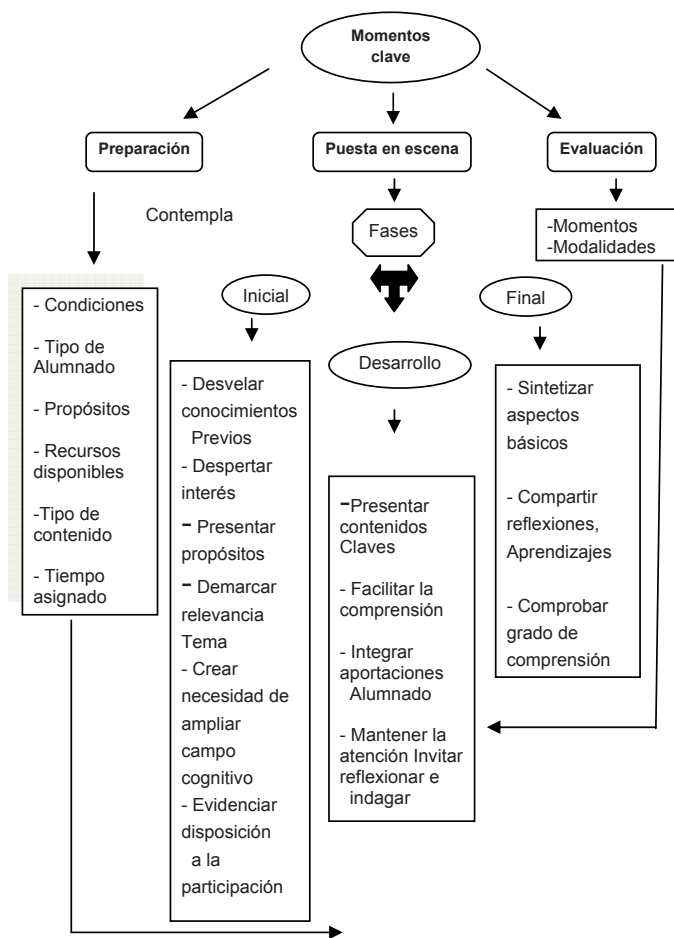


Figura 4. 1: Momentos claves que conforman la lección magistral.

6. ¿CÓMO TRASLADARLAS A MI CONTEXTO PARTICULAR?

En ocasiones nos aproximamos a discursos de interés relacionados con la mejora profesional que resultan difíciles de aplicar y trasladar a la práctica. Conscientes de la importancia que tiene

la exposición magistral en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, y con el ánimo de contribuir a la traslación de las indicaciones antes señaladas, nos proponemos pormenorizar alguna de las acciones que podrían emprenderse para llevar a cabo una exposición magistral participativa en cualquier campo de conocimiento. La secuencia podría ser esta:

1. *Seleccione el tema* en función de criterios (relevancia, actualidad, pertinencia,...) y de acuerdo con el contexto académico (plan formativo, perfil profesional, tipo de alumnado,...) e institucional (acceso a recursos, horarios, ratios,...) en que se llevará a cabo la exposición.
2. *Clarifique los propósitos* que persigue, haciendo explícitas sus intenciones respecto a qué es lo que desea conseguir.
3. *Disponga los recursos* que precisa para su exposición.
4. *Conozca las expectativas, intereses y conocimientos previos* de sus estudiantes en relación al tema.
5. *Planifique su exposición* (secuencie y estructure contenidos, seleccione estrategias adecuadas, proponga tareas, elabore materiales,...).
6. *Comparta sus intenciones* con los estudiantes mostrando su disponibilidad para hacerles partícipes del proceso.
7. *Enfatice la relevancia del tema* tratado y su utilidad para el futuro ejercicio profesional.
8. *Lleve a cabo su exposición* atendiendo al plan fijado, introduciendo aportaciones proporcionadas por los estudiantes, estableciendo relaciones con contenidos de esta u otras materias, invitando a la reflexión, haciendo a los alumnos partícipes de las disyuntivas y debates vinculados al contenido de la exposición, diversificando los recursos, enfatizando los aspectos claves, dando muestras de su interés por la materia y por el aprendizaje de sus estudiantes, clarificando dudas,....
9. *Compruebe que se han comprendido los contenidos* de su exposición.

10. *Sintetice los contenidos básicos* tratados.
11. *Proponga y oriente las tareas* que el alumnado debe realizar de manera individual y en grupo.
12. *Evalúe* lo ocurrido durante la exposición y las decisiones adoptadas durante todo el proceso.
13. *Plantee acciones de mejora* para aprender de su práctica y contribuir a su propio desarrollo profesional.

Actividad 7: ¿Qué iniciativas considera necesarias o estaría dispuesto/a a llevar a cabo para mejorar su exposición en clase?

7. ¿CÓMO EVALUAR MI COMPETENCIA EN RELACIÓN A LA LECCIÓN MAGISTRAL?

En uno de los apartados anteriores, hemos señalado que la evaluación puede estructurarse en torno a modalidades, momentos y aspectos distintos. Con el propósito de que esta contribución le sea de utilidad para la mejora de su práctica, hemos supuesto que desea estructurar dicha evaluación en función de los tres momentos, ya señalados, en que se estructura la lección: preparación, puesta en escena y evaluación. A partir de esta premisa, hemos elaborado un instrumento con el que pretendemos ayudarle a evaluar su grado de competencia en cada una de las fases ya mencionadas (Tabla 4. 1). Esta aportación, en los términos en que se ha elaborado, está dirigida a la autoevaluación, pero con una pequeña modificación en la forma verbal podría utilizarse en la modalidad de evaluación por compañeros, por ejemplo. El instrumento no pretende convertirse en referente o modelo a seguir, sólo persigue ser una contribución humilde y clarificadora para quienes deseen usarla, o servir de detonante de nuevas versiones o creaciones más contextualizadas y sensibles a la especificidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que inundan la Universidad.

Las respuestas al instrumento se realizarán de acuerdo con la siguiente escala:

1. Nunca
2. Rara vez
3. A veces (De vez en cuando)
4. Casi siempre
5. Siempre

Tabla 4. 1

FASE INICIAL					
	1	2	3	4	5
¿Indago sobre lo que saben los alumnos del contenido que quiero presentar antes de pasar a la explicación?					
¿Subrayo la utilidad del contenido que pretendo enseñar?					
¿Formulo preguntas o problemas antes de entrar en el tema?					
¿Informo sobre los objetivos y propósitos que persigo?					
¿Introduzco el tema presentando los aspectos claves que se van a desarrollar posteriormente?					
¿Me muestro receptivo/a, respetuoso/a y/o atento/a a las aportaciones de los estudiantes?					
FASE DE DESARROLLO					
¿Apoyo la exposición con algún tipo de esquema/guía y/o documento para sistematizar y u ordenar la exposición?					
¿Facilito el material en que apoyo la exposición a los estudiantes?					
¿Conecto mi intervención con las aportaciones proporcionadas por los alumnos en la fase inicial a la explicación?					
¿Establezco relaciones con contenidos de otras materias?					
¿Conecto los contenidos abordados en la lección con otros ya tratados o que se verán más tarde?					

¿Me aproximo en mi exposición a experiencias vividas por los estudiantes?					
¿Vinculo los contenidos tratados con el futuro campo laboral?					
¿Acompaño la exposición con ejemplos, anécdotas y/o imágenes?					
¿Utilizo un lenguaje preciso, claro y comprensible?					
¿Realizo controles parciales para asegurarme de que los alumnos me entienden y comprenden lo que digo?					
¿Enfatizo los aspectos más relevantes del tema?					
¿Me preocupo de crear y mantener un clima de relaciones cálido y abierto?					
¿Alterno los momentos relajados y distendidos con otros en los que prima el rigor y la seriedad?					
¿Promuevo la participación de los alumnos durante la exposición?					
¿Atiendo cordialmente y con interés las cuestiones planteadas por los estudiantes durante la clase?					
¿Me aproximo físicamente a los alumnos durante la exposición?					
¿Doy muestras de mi interés por su aprendizaje?					
¿Aludo a otras fuentes donde podrían encontrar información sobre aspectos concretos del tema?					
¿Diversifico los recursos didácticos utilizados (textos, transparencias, cañón,...)?					
FASE FINAL					
¿Compruebo el nivel de comprensión alcanzado?					
¿Sintetizo los aspectos más relevantes de la exposición?					
¿Extraigo o les invito a extraer algunas conclusiones?					
¿Recomiendo tareas para profundizar y completar la exposición del tema?					
¿Proporciono referencias de apoyo para ampliar, consolidar y/o profundizar en los contenidos tratados?					

Actividad 8: ¿Qué le parecería poder compartir esta iniciativa con otros colegas y establecer un sistema de evaluación recíproca del desarrollo de sus exposiciones?

Actividad 9: Construya un instrumento para evaluar la fase de preparación de su lección y autoevalúese.

8. GUÍA RÁPIDA PARA EL USO DE LA LECCIÓN MAGISTRAL

De las aportaciones y reflexiones presentadas en torno a la lección magistral podemos extraer las siguientes declaraciones conclusiones:

- La lección magistral no debe ser la única opción metodológica en nuestra actividad docente, sino que debe complementarse con otras posibilidades metodológicas.
- La lección magistral es coherente con un modelo educativo centrado en el aprendizaje cuando adopta un carácter formativo y es participativa.
- La lección magistral es formativa y participativa cuando es realista, coherente, rigurosa, promueve la participación de los estudiantes y establece mecanismos que facilitan el aprendizaje.
- En la lección se aprecian tres momentos importantes: preparación, ejecución y evaluación.
- En la preparación/organización de la lección se deben contemplar aspectos como: condiciones en que se llevará a cabo, tipo de alumnado, finalidad que se persigue, disponibilidad de recursos, tipología de contenido, y el tiempo de que se dispone.
- La puesta en escena de la lección pasa por tres fases: inicial, de desarrollo y final. Cada una de ellas responde a finalidades y propósitos distintos que conviene clarificar.

- Es recomendable que el profesorado incorpore procedimientos de evaluación de su exposición magistral para mejorar sus presentaciones y crecer profesionalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Básica comentada:

De Miguel, M., 2006. Clases teóricas. En De Miguel, M. (Coord.). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.

Es una aportación muy completa e interesante contextualizada en el actual marco competencial. En ella se analizan los factores claves a considerar, estrategias organizativas y metodológicas, roles y tareas a realizar por profesores y estudiantes, así como ventajas e inconvenientes de las clases teóricas, en general, y de la lección en particular.

Medina Rivilla, A., 2001. Los métodos en la enseñanza universitaria. En García-Valcárcel, A. (Coord.). Didáctica universitaria. Madrid: La Muralla.

Se trata de un trabajo destinado a profundizar en el sistema metodológico de la educación superior. En él se invita a la reflexión sobre los principios que sustenta la metodología universitaria y a la apertura hacia nuevos métodos de trabajo que revalorizan el trabajo autónomo y en equipo. El autor opta por la lección narrativo-interrogativa y a ella dedica las páginas 175-181.

Complementaria:

Camacho, S., 1998. Modelos colectivos: la lección. En Sáenz, O. Didáctica General. Un enfoque curricular. Alcoy: Editorial Marfil.

Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad (2006). Propuestas para la renovación de las meto-

- dologías educativas en la Universidad. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC (<http://publicaciones.administracion.es>).
- De Juan, J., 1996. Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado. Madrid: Dykinson.
- García-Valcárcel, A. (Coord.). Didáctica universitaria. Madrid: La Muralla.
- López Noguero, F., 2005. Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea.
- Medina, A., 2002. Sistema metodológico para una enseñanza innovadora en la universidad. Universidad de Granada:
www.ugr.es/~vicplan/formacion/proyecto/modulo3/conferencia/index.htm.
- Villar, L.M., 2004. Manual para la excelencia en la enseñanza superior. Madrid, McGrawHill.

Capítulo 5

HACIA LA EVALUACIÓN CONTINUA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

ANTONIO OCAÑA CABRERA
RAFAEL LÓPEZ FUENTES

1. Introducción

Como profesores universitarios estamos obligados a evaluar: llega fin de curso y tenemos que rellenar el acta de nuestra asignatura con las calificaciones de los alumnos. Además, la Universidad nos recuerda los plazos e incumplirlos puede incidir negativamente en la evaluación de nuestra actividad docente.

La necesidad de llevar a cabo esta acción, por tanto, está relacionada con los requerimientos administrativos de la propia Universidad pero su justificación se basa en aspectos pedagógicos muchos más relevantes.

La evaluación no tiene un fin en sí misma, su importancia radica en que es una parte esencial para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No debe ser una opción extra, un añadido. Al contrario, la estrategia de evaluación que usemos debe ser resultado de decisiones conscientes basada en la elección informada. Cuando la evaluación se realiza correctamente, puede ser motivadora y productiva para los estudiantes, enseñándoles a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más. Por otro lado, a los profesores les permite conocer mejor su tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan. Nosotros, como profesores, podemos influenciar positivamente los procesos de aprendizaje y enseñanza eligiendo correctamente el diseño de la estrategia de evaluación adecuada a cada propósito.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nos cambia los esquemas tradicionales en relación con la

evaluación: de una enseñanza basada en la evaluación de contenidos, pasamos a una enseñanza basada en la evaluación de las competencias de los sujetos. Evaluar competencias es más complejo que evaluar contenidos y, por tanto, requiere más esfuerzo por parte del profesorado. Además, se nos pide en muchos casos que este cambio lo hagamos sin un aumento de los recursos, por lo que el cambio es difícil, pero no imposible. El título de este capítulo «Hacia la evaluación continua...» refleja una idea importante: que podemos implantar este tipo de evaluación en diversos grados, dependiendo de distintas circunstancias.

Hay dos circunstancias básicas que determinan si podemos llevar a cabo la evaluación continua y en qué medida: la cantidad de alumnos con los que vamos a trabajar y el tiempo de que disponemos para evaluar. En ciertas circunstancias no se podrá implantar una evaluación continua pura. Hay autores que consideran que la única evaluación verdadera es la evaluación continua, entendida como un proceso en el que se proporciona retroalimentación al sujeto evaluado, que le hace modificar su conducta y mejorar su aprendizaje. La evaluación formal al final del proceso, que indica si se ha superado o no una asignatura, y que en ese momento el sujeto ya no tiene posibilidad de mejorar, no se considera una verdadera evaluación sino más bien la calificación.

Para el profesor universitario, la dificultad de la evaluación reside en la necesidad de realizar juicios de valor sobre él mismo, sus compañeros y, principalmente sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan. Llevar a cabo este proceso de forma rigurosa y justificada es difícil ya que va a depender de la concepción sobre el proceso de aprendizaje que el docente posea y de la capacitación previa que hayan recibido para esta actividad.

Para conseguir que un sistema de evaluación se adecue a su propósito, es útil preguntarse: ¿por qué estamos evaluando?, ¿qué estamos evaluando?, ¿cómo estamos evaluando?, ¿qué es lo principal para evaluar?, ¿cuándo deberíamos evaluar? Estas preguntas son útiles en sí mismas, a la vez que proporcionan una guía para poder elegir los sistemas de evaluación que funcionen.

Como concepto genérico, evaluar es dar valor a algo. ¿Sabe evaluar el profesorado universitario? En principio se supone que sí. Pero ¿cómo ha aprendido a evaluar? Aprendemos a evaluar como nos han evaluado a nosotros. Básicamente hacemos lo que han hecho con nosotros.

Entonces ¿evaluar no es algo tan sencillo como poner un examen al final y dar una nota? ¿Realmente es tan importante la evaluación como para dedicarle tanto tiempo? A esta cuestión responde Gibbs (2003)¹ con una afirmación clave: «La evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos». Si esto es verdad, se justifica plenamente dedicar tiempo y esfuerzo a comprender bien en qué consiste la evaluación y cómo utilizarla.

2. LAS DIFERENTES VISIONES DE LA EVALUACIÓN

Los alumnos entienden la evaluación de distinta manera que los profesores. Salvo que consigamos transmitirles otra idea, para ellos la evaluación sirve para poner notas. Y, en este sentido, con frecuencia encuentran contradicciones entre lo que se evalúa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto da lugar a reclamaciones, porque no tienen claro muchas veces cómo se refleja lo que se ha aprendido en clase en el instrumento de evaluación, normalmente el examen. ¿Cómo sabe el profesor que se han aprendido unos temas, con las preguntas que se hacen en el examen? Y, con mucha frecuencia, tampoco tienen claros los criterios que utiliza el profesor para puntuar cada pregunta. Pero, normalmente, lo que importa es la nota.

1. Gibbs, G. (2003) «Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje». BROWN,S. y GLASNER,A. (eds.) «Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques». Madrid: Narcea (61-75).

Para los profesores tampoco es muy diferente: Evaluar es calificar a los estudiantes. Este es uno de los principales problemas de muchos profesores: confunden la evaluación con la calificación. Y bajo esta concepción, surge un concepto erróneo de evaluación continua: división de la materia en varias pruebas parciales, como método para conseguir el aprobado más fácilmente, para que alumnos incapaces de memorizar una asignatura completa, lo logren con menor esfuerzo aplicando la máxima de «divide y vencerás». Algo así como dar facilidades, «pagar a plazos» lo que no se puede afrontar de una sola vez.

El instrumento que se suele utilizar es un examen escrito. Puede ser de diversos tipos, incluir preguntas diferentes, problemas, etc., pero lo que se califica en definitiva es lo que el alumno es capaz de reflejar en un documento escrito. En consecuencia el alumno estudia para ser capaz de hacer un examen escrito.

Algunas características de este falso concepto de evaluación son:

- Sólo se evalúan resultados finales. Da igual que se haya esforzado mucho o poco, no se evalúa el proceso de aprendizaje.
- La evaluación la dirige el profesorado.
- En muchos casos no se explicitan los criterios de evaluación.
- La evaluación aparece al final.
- La evaluación sirve para la selección y la certificación.

Normalmente nos centramos en calificar y el alumno lo entiende también así. Cuando va al despacho quiere saber la nota y, si ha aprobado, se termina el proceso, ya no quiere saber más. Calificar es asociar en las actas un número al nombre de un alumno.

Evaluar es más complejo: implica retroalimentación para que el alumno conozca sus déficits y aprenda, y pueda mejorar. Además, puede ayudar de manera determinante en la motivación del alumno para el aprendizaje, pero si se utiliza mal puede destruir la motivación e inducir al abandono. Según las palabras

ya citadas de Gibbs (2003) puede ser un arma muy eficaz pero de doble filo, y este tipo de armas son las más peligrosas.

3. LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN

Evaluar es un proceso mucho más complejo que una simple calificación, y unas buenas prácticas en evaluación producen efectos muy beneficiosos sobre el aprendizaje. Por tanto, es muy importante que establezcamos cuanto antes los principios básicos de una buena evaluación.

Lo primero que hemos de asumir es que la evaluación continua es un proceso en el que tiene que participar el alumno de una manera activa, no como simple sujeto pasivo de una calificación. Debe ayudarle a descubrir los aspectos en los que falla para poder mejorar, y esto constituye de por sí un elemento de motivación y autoestima. Hay que convencer al alumno, y para ello debe estar convencido el profesor, de que la evaluación continua sirve para aprender y para mejorar. Así se entiende que la evaluación continua se denomine también evaluación formativa. Veamos, a continuación, qué principios debe cumplir una buena evaluación para que sea realmente formativa.

3.1. *Las normas y criterios*

Un buen sistema de evaluación debe tener muy claros las normas y criterios que se van a seguir, los objetivos que se persiguen. Es el punto de partida básico, las reglas de juego a las que todos, profesor y alumnos, tienen que atenerse. Este punto de partida es fundamental para evitar conflictos posteriores que pueden derivar en falta de motivación e, incluso, abandono.

Las normas y criterios de evaluación se pueden establecer por el profesor al comienzo del curso, o se pueden negociar y

consensuar con los alumnos. En este segundo caso, los alumnos se sienten más implicados en su aprendizaje, y comprometidos con el trabajo de la clase. Pero en los dos casos es fundamental que las normas, una vez establecidas, no se cambien de forma arbitraria. En casos muy concretos y puntuales se podrían hacer cambios, pero siempre muy bien justificados y consensuados con los alumnos. En mitad del partido no se puede cambiar el reglamento.

3.2. El tiempo y el esfuerzo

También debe quedar claramente establecido el tiempo y el esfuerzo que le va a exigir al alumno, así como el tiempo y el esfuerzo que requiere al profesor. El alumno debe saber si tendrá que hacer algún trabajo en casa cada semana o cada cuatrimestre, o si tendrá que preparar el tema todos los días, cuántos exámenes y de qué contenidos, cuántas prácticas, seminarios, etc.

Pero no es menos importante que el profesor sepa el tiempo que le va a llevar preparar las actividades, corregirlas, reunirse con los alumnos en tutorías, tiempo de clase que se empleará en hacer las actividades presenciales, así como en corregirlas en clase o comentarlas. Decíamos al principio que la posibilidad de establecer un sistema de evaluación continua depende de circunstancias como el número de alumnos o el tiempo de que disponemos. Si el sistema que queremos establecer no es realista respecto a dichas circunstancias, estará abocado al fracaso, lo que producirá frustración al profesor, especialmente si es novel, y también a los alumnos.

3.3. La retroalimentación

El aspecto más importante de la evaluación continua-formativa, sin duda, es aportar al alumno una retroalimentación de su

aprendizaje. Lo ideal, si se realizan pruebas y trabajos por escrito, es devolverlos lo antes posible, comentando los errores más importantes y cómo subsanarlos, y también alabar los aciertos y fomentar la mejora en esos aspectos.

La corrección de los trabajos requiere tiempo, pues no se trata simplemente de ponerle una calificación, sino de comentarlos mediante notas y observaciones escritas sobre la propia prueba o trabajo. Si una pregunta se califica sobre 5 puntos y se le asigna un 3, el alumno debe poder ver en los fallos que se le han señalado por qué se le ha bajado la calificación en dos puntos.

Al devolverlos en la clase presencial, se deben comentar los fallos más importantes y generalizados, y cómo se solucionan o cuáles son las respuestas correctas, pero sin personalizar nunca en un alumno concreto. En ningún caso se permitirá el profesor ridiculizar un error, por muy elemental que sea, porque ello no conduce a nada positivo, y puede producir desmotivación y abandono. En cambio, sí puede ser muy positivo comentar aciertos en la resolución de problemas o preguntas por parte de alumnos concretos. Pero también en este caso habrá que hacerlo con cuidado, tratando de que todos reciban alguna alabanza a lo largo del tiempo. Es obvio que en una clase es difícil hacer comentarios positivos de todos si tenemos un número elevado de alumnos, pero a lo largo de las semanas de clase los comentarios positivos se deben distribuir por igual en la medida de lo posible. Hemos de convencernos de que todos los alumnos pueden aportar soluciones y hechos positivos. Lo contrario se podría percibir como discriminación y favoritismo que, en definitiva, conduciría a la desmotivación.

En el caso de exposiciones orales, la retroalimentación requiere probablemente más tiempo, ya que habrá que hacerla normalmente en tutoría en privado con el alumno, o bien con varios si el trabajo se ha realizado en grupo. La idea es la misma que se ha expuesto antes: comentar positivamente los aciertos, señalar los fallos y su solución, y nunca ridiculizar a nadie. La

corrección de los errores es una parte importante del proceso de aprendizaje que nos permite aprender más.

3.4. *La motivación y la autoestima*

La evaluación debe fomentar la motivación y la autoestima. Como se ha explicado al hablar de la retroalimentación, los comentarios positivos sobre los aciertos en las tareas, así como la percepción por el alumno de su propia mejora, de que va aprendiendo, y de la posibilidad realista de alcanzar los objetivos propuestos, aumentan su autoestima y, a la vez, mejora su motivación.

Si algunas tareas se entienden como obstáculos eliminatorios si no se superan, el sistema fracasará. Esto ocurre, por ejemplo, en los casos en que se ofrecen dos alternativas a los alumnos: sistema de evaluación continua, o por examen final. Si se establecen tareas o pruebas difíciles de superar que obligan al alumno a abandonar la evaluación continua y pasar al sistema de examen, probablemente acabaremos el curso con muchos alumnos que no van a clase e intentan aprobar en el examen, cayendo una vez más en el interés exclusivo por la calificación.

3.5. *La interacción y el dialogo*

Se debe fomentar la interacción y el diálogo con los alumnos en torno al aprendizaje, y la evaluación, así entendida, es una parte importante del aprendizaje. La evaluación que hace el profesor es su visión particular, fuera de la perspectiva del alumno. Este debe opinar sobre cómo ha sido evaluado y justificar su trabajo, su examen o tarea, pues de ese modo aprende. En muchos casos, también el profesor aprende sobre el modo en que se han comprendido los contenidos y el porqué de algunos de los errores en la resolución de las tareas. Se acercan posturas y la evaluación termina siendo más útil para todos, y también más justa.

3.6. *La autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje*

La autoevaluación se utiliza en muchas páginas webs relacionadas con la enseñanza de los más diversos tipos. Por ejemplo, muchas autoescuelas ponen a disposición de los aspirantes a conductores test de autoevaluación, que son muy demandados por los alumnos. Está comprobado que la realización de gran cantidad de estos test es un procedimiento muy eficaz para memorizar las normas y señales de tráfico y, en consecuencia, para aprobar el examen teórico del carnet de conducir.

Del mismo modo, desde hace décadas existen muchos libros de texto de todos los niveles que ofrecen todo tipo de cuestiones y problemas resueltos al final de los diferentes capítulos. Normalmente, se ofrecen también las soluciones, a veces, en otro lugar del libro para que el acceso a la respuesta correcta no sea inmediato.

Está claro que a muchos alumnos les gusta más resolver estas preguntas y problemas que estudiar detenida y reflexivamente los contenidos. Esto está relacionado con los estilos de aprendizaje, que se mencionan en otro capítulo de este manual. El hecho comprobado es que se puede aprender mucho leyendo los contenidos de un tema o escuchando con atención la exposición del profesor, pero la resolución de preguntas y la autoevaluación mediante las respuestas correctas del libro o la página web, refuerzan extraordinariamente el aprendizaje. Esta actividad puede ser determinante para la motivación de algunos alumnos.

Entre las ventajas de la autoevaluación están la aceptación de los resultados por parte del alumno, la reflexión y toma de conciencia sobre la situación de su conocimiento (sus puntos fuertes y débiles), la retroalimentación inmediata de su aprendizaje, y su influencia directa sobre la motivación.

El inconveniente más importante es que, a veces, no se entiende la respuesta correcta que se ofrece. Para ello se requiere más estudio de la cuestión o la petición de ayuda a otros compañeros, o la ayuda del profesor en la siguiente clase o en tutoría.

En cualquier caso, el efecto de motivación a la búsqueda de la solución es positivo.

3.7. *Los agentes de la evaluación*

¿Quién puede llevar a cabo la evaluación? Para cualquiera resultaría evidente que la evaluación debe realizarla el profesorado. Está muy claro quién firma las actas y quién es el responsable de las notas de los alumnos y a quién hay que reclamar. Pero, en esta respuesta, se manifiesta, una vez más, la confusión entre evaluación y calificación.

En relación con los agentes de la evaluación, distinguimos cuatro modalidades que se pueden implementar en el proceso de evaluación. La idea es que, aunque se pueda potenciar una más que las otras, las utilicemos de forma complementaria ya que todas ellas tienen bondades asociadas que no deberían perderse.

- a) *Evaluación realizada por el profesor*: Son los profesores los que valoran las actuaciones, actividades o trabajos desarrollados por los estudiantes, sin que estos tengan acceso a ningún aspecto de la misma, por lo que la retroalimentación y el aprendizaje que puedan tener viene mediada por el profesor.
- b) *Autoevaluación*: En este tipo de evaluación el control pasa a los estudiantes que analizan y valoran sus propias actuaciones y actividades. Esto supone que la evaluación se convierte en una forma de aprendizaje.
- c) *Evaluación entre iguales*: Como en el caso anterior el alumno evalúa y aprende. En este caso son los propios alumnos los que valoran las actividades de sus compañeros. Todos los componentes de grupos asumen una doble perspectiva la de evaluador y evaluado.
- d) *Coevaluación*: Esta sería la modalidad de evaluación más reciente en incorporarse la evaluación universitaria. En este caso se plantea el proceso evaluativo como algo compartido,

consensuado y negociado entre el profesor y el estudiante, lo que supone que no puede existir una imposición por ninguna de las dos partes.

Es importante tener presente que la participación del profesor y los estudiantes en la evaluación puede establecerse en alguno o en los tres momentos de la misma: durante el diseño (pueden decidir sobre criterios de evaluación, sistema de calificación, instrumentos...), durante la ejecución (para determinar quién o quiénes evalúan) o en la fase final de resultados (en la ejecución de la calificación).

Los alumnos han de participar en todo el proceso de evaluación, desde el principio conociendo y, en algunos casos, consensuando las normas que van a regir el proceso, realizando las tareas de evaluación, recibiendo la imprescindible retroalimentación, realizando actividades de autoevaluación, coevaluación y evaluación por iguales. En todas estas actividades, lo importante es que el alumno aprende mucho, por supuesto sobre los contenidos, y además adquiere capacidad crítica, objetividad y habilidades sociales para las relaciones profesionales. Es decir, la participación en la evaluación ayuda al desarrollo de algunas de las competencias genéricas que se recogen en los nuevos planes de estudio.

La participación de los alumnos en todo el proceso de evaluación implica que han de tomar decisiones sobre su actividad particular, y también participar en la toma de decisiones que afecta al grupo de trabajo o a toda la clase. Es otra de las competencias genéricas que se persiguen con los nuevos modelos de enseñanza.

3.8. Adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos

La evaluación debe servir al profesor para conocer las necesidades de los alumnos en cuanto a su proceso de aprendizaje. Los alumnos con déficits importantes de conocimientos previos pueden no conseguir los objetivos al final del curso o, peor aún,

encontrar grandes dificultades desde el principio que le lleven a la desmotivación y el abandono. Está claro que, en algunos casos, el alumno puede haber llegado a la asignatura sin haber superado otras asignaturas que deberían ser obligatorias como requisito, pero el sistema les permite matricularse. En los casos más extremos será necesario orientar al alumno hacia un cambio de matrícula. Pero también puede ocurrir que el profesor prepare sus contenidos partiendo de unos supuestos falsos que no se cumplan en la mayoría de los alumnos, por desconocimiento de los niveles o contenidos de los cursos anteriores. Para no caer en este error, la solución pasa por una evaluación inicial diagnóstica que nos permita adecuar nuestras estrategias a la realidad del grupo con el que vamos a trabajar.

3.9. Apoyar el desarrollo de comunidades de aprendizaje

Los procesos mencionados de autoevaluación, coevaluación y evaluación por iguales fomentan la colaboración en el aprendizaje. A partir de las teorías constructivistas, del aprendizaje colaborativo y dialógico, surgen las comunidades de aprendizaje, que tienen en las nuevas tecnologías, y especialmente en las plataformas docentes, un apoyo muy valioso. El desarrollo de dichas comunidades se ve apoyado por estas técnicas de evaluación que constituirán parte importante de sus estrategias de aprendizaje. A nivel de clase, las tareas de evaluación pueden fomentar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo que está recogido en los nuevos planes de estudio como una de las competencias genéricas a fomentar.

4. EL CAMBIO HACIA LA EVALUACIÓN CONTÍNUA

Parte del profesorado y, especialmente, el profesorado novel, puede tener la sensación de que el auge, la «moda» de la eva-

luación continua viene impuesta por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, que data de la década de los 90 y primera década del siglo XXI. Sin embargo, el cambio desde una perspectiva conductista en la que el centro de la enseñanza es el profesor, hacia un modelo constructivista con el alumno como centro y protagonista de su aprendizaje, ocurre en un periodo de tiempo más dilatado. Y este cambio de modelo implica cambios en la concepción de la evaluación.

En los años 60 se busca la medición educativa, la sistematización de la evaluación, introduciendo conceptos de fiabilidad y validez, y buscando instrumentos de medida cuantificables.

En la década de los 70 aparece la diferenciación entre evaluación sumativa y formativa, la primera orientada a la calificación, y la segunda con una finalidad mucho más educativa: se trataba de aprender de los errores para poder mejorar. Obviamente estos dos tipos de evaluación no son excluyentes, sino que pueden coexistir y, de hecho, se complementan.

Los años 80 aportan el uso de la autoevaluación y evaluación por iguales. El alumno aprende evaluando y puede mejorar de su propia evaluación, de la que le hace un compañero y, también, de la que él mismo hace del trabajo de otros compañeros.

Y en los años 90 se llega a una evaluación para el aprendizaje técnicamente muy perfeccionada. Se busca evaluar para aprender y mejorar, no sólo en cuanto a los contenidos, sino también en cuanto al proceso de aprendizaje en sí.

John Biggs (2006)² citando a Williams Glasser, expone que la mayoría de las personas aprenden...

- El 10% de lo que lee
- El 20% de lo que oye
- El 30% de lo que ve
- El 50% de lo que ve y oye

2. John Biggs (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- El 70% de lo que habla con otros
- El 80% de lo que utiliza y hace en la vida real
- El 95% de lo que enseña a otras personas

Volviendo a la idea de la introducción, los profesores aprendemos a evaluar a partir de cómo nos evaluaron a nosotros, y también evaluando nosotros a nuestros alumnos. Pero, según la tabla anterior, aprenderíamos mucho más enseñando a los alumnos a evaluar. Y, además, los alumnos aprenderían mucho de su propia evaluación y de evaluar a sus compañeros, siempre y cuando tengan que hacer una evaluación correcta, justificando en cada caso los criterios seguidos sobre los contenidos, soluciones a los problemas, etc. Estarían «haciendo» y «enseñando».

5. DISEÑO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTÍNUA

La evaluación continua no es un acto puntual que se hace en un momento concreto, sino un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el periodo de docencia y, por tanto, no se puede improvisar, ha de estar perfectamente planificada.

En su diseño debe contemplar las competencias previstas en las guías docentes de las asignaturas, en las que están implícitos normalmente los contenidos, y se plantean como objetivos del aprendizaje.

En el diseño de la evaluación hay que tener en cuenta el esfuerzo que supondrá para el alumno y, también, para el profesor. Si no se planifica bien, un sistema de evaluación continua puede no ser viable. No se puede pedir al alumno que dedique la mayoría de su esfuerzo a una asignatura, ni al profesor que dedique todo su tiempo a evaluar.

También hay que planificar el peso de la evaluación continua en la calificación. Hay que intentar que no sea este el factor más importante, que el alumno de más importancia a las calificaciones que al aprendizaje, pero es evidente que ha de estar bien

planeado para que tenga un efecto muy positivo de motivación.

Y, una vez diseñado el sistema, se tiene que dar a conocer, de forma que el alumno conozca con antelación las tareas que tiene que realizar (trabajos, pruebas y exámenes, etc.), los tiempos y los criterios de evaluación. El alumno tiene otras asignaturas y es él quien tiene que organizarse y distribuir su tiempo y su esfuerzo.

6. ELEMENTOS DE LAS TAREAS DE EVALUACIÓN

A partir de los objetivos o competencias que tenemos que evaluar, habrá que diseñar las tareas más adecuadas, los criterios según los cuales se evaluará el resultado de la tarea, el instrumento de evaluación y, por último, la calificación.

En el diseño de una tarea de evaluación habrá que considerar, al menos, los siguientes elementos básicos:

- Actividad a realizar
- Carácter de la tarea (individual/grupal, presencial/virtual...)
- Recursos necesarios
- Planificación temporal
- Rol de los implicados

Como resultado de la tarea se obtiene un producto (trabajo, examen) o una actuación (exposición oral) que se evaluará según unos criterios previamente establecidos y conocidos por los alumnos. Normalmente, para la calificación o valoración utilizaremos algún instrumento de evaluación que debemos diseñar adecuadamente a la tarea. Al final, el resultado de la evaluación se integrará en el sistema de calificación. Pero a lo largo del proceso, la evaluación de cada tarea particular, conllevará la revisión de los resultados con el fin fundamental de obtener la retroalimentación del proceso de aprendizaje. En este punto, ya está claro que es la característica más importante de la evaluación formativa.

8. ¿QUÉ TAREAS SERÁN LAS ADECUADAS Y CÓMO SE EVALÚAN?

La variedad de tareas que se pueden realizar para el aprendizaje de una materia es enorme, depende de las características de la asignatura y de la modalidad de organización del trabajo. En la siguiente tabla se enumeran algunos ejemplos de modalidades de trabajo y tareas más habituales, así como instrumentos adecuados para su evaluación.

Tabla 5. 1 Técnicas en instrumentos de evaluación en función de la metodología de enseñanza-aprendizaje. Técnicas en instrumentos de evaluación en función de la metodología de enseñanza-aprendizaje.

Modalidades		Tareas	Instrumentos
Presenciales	Clases teóricas	Corto plazo: Pruebas orales, de respuesta corta, preguntas objetivas.	Escalas de valoración
	Clases prácticas	Informes/memorias de prácticas Pruebas de ejecución. Tareas reales o simuladas Trabajos y proyectos Portafolios	Observación durante el desarrollo de la tarea. Escalas de valoración Listas de control Escalas de actitudes...
	Seminarios y talleres	Presentaciones orales Informes Trabajos y proyectos	Autoevaluación Listas, escalas y rúbricas
	Tutorías	Registros de observación Portafolios Entrevistas sistematizadas y estructuradas.	Escalas de valoración. Listas de control.
Semi-presenciales	Trabajo autónomo en grupo	Entrevistas Informes	Rúbricas, listas y escalas
No presenciales	Trabajo y estudio individual.	Cuestionarios a través de las plataformas docentes.	Autoevaluación Escalas de valoración

De las muchas clasificaciones que se han hecho de instrumentos y técnicas de evaluación, a modo de ejemplo, presentamos la que establece el MEC, recogida en Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010)³ referida a la idoneidad de las técnicas e instrumentos de evaluación dentro del enfoque constructivista para evaluar conceptos, procedimientos actitudes (Tabla 2).

3. Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid. Pearson.

Tabla 5. 2 Idoneidad de las técnicas e instrumentos de evaluación, dentro del enfoque constructivista para evaluar conceptos, procedimientos actitudes

Técnicas e instrumentos de evaluación	Concepto	Procedimiento	Actitudes
<i>Observación sistemática</i>			
- Escala de observación	A	MA	MA
- Lista de control	A	A	MA
- Registro anecdótico	A	A	MA
- Diarios de clase	MA	MA	MA
- Monografías	MA	MA	A
- Resúmenes	MA	MA	A
- Trabajo de ampliación y síntesis	MA	MA	A
- Cuaderno de clase	MA	MA	MA
- Cuadernos de campo	A	MA	A
- Resolución de ejercicios y problemas	A	MA	MA
- Textos escritos	MA	A	A
- Producciones orales	MA	MA	A
- Producciones plásticas o musicales	A	MA	A
- Producciones motrices	A	MA	MA
- Investigaciones	MA	MA	MA
- Juegos de simulación	A	MA	MA
<i>Intercambios orales con los estudiantes</i>			
- Diálogo	MA	MA	A
- Entrevista	MA	A	MA
- Asamblea	A	MA	MA
- Puesta en común	MA	MA	A
<i>Pruebas específicas</i>			
- Objetivas	MA	A	A
- Abiertas	MA	A	A
- Interpretación de datos	MA	MA	A
- Exposición de un tema	MA	MA	A
- Resolución de ejercicios y problemas	MA	MA	MA
- Pruebas de capacidad motriz	A	MA	MA
- Cuestionarios	MA	A	A
- Grabaciones y posterior análisis	A	MA	MA
- Observador externo	A	MA	MA

A: Adecuado; MA: Muy Adecuado

9. ¿CÓMO PUEDE UN PROFESOR NOVEL PONER EN PRÁCTICA TODO ESTO?

Lo fundamental es que se puede implantar un sistema de evaluación continua poco a poco, no hay que intentar «hacer todo» lo que dicen los expertos en evaluación.

- Diseñe un plan de tareas realista, una cada quincena o semana como máximo.
- Diseñe tareas de fácil corrección y que aporten al estudiante información sobre su aprendizaje. A mayor frecuencia y mayor número de alumnos, los productos de las tareas que usted tiene que corregir deberán ser más breves.
- Corrija de inmediato y devuelva los trabajos o pruebas lo antes posible, con comentarios y anotaciones: **retroalimentación**.
- Comente y alabe los aciertos, y nunca, por ningún motivo, desprecie o ridiculice a un alumno: en clase se comentan los fallos pero nunca señalando al autor.
- Realice tareas en clase que puedan ser autoevaluadas o evaluadas por compañeros: aprenden mucho y le quitan trabajo al profesor.
- Utilice tareas de autoevaluación a través de las plataformas docentes. Requieren trabajo para elaborarlas, pero no requieren corrección y producen retroalimentación.
- Integre las notas en el sistema de calificación, de manera que el esfuerzo tenga recompensa: **motivación**.
- Tenga muy claros los criterios y escalas de valoración de cada tarea, de modo que se garantice la imparcialidad y la justicia de la calificación.
- Convéncase de que la evaluación continua-formativa sirve para aprender, y convenga a sus alumnos: repítaselo con frecuencia, deles retroalimentación y se lo acabarán creyendo (en el mejor sentido de la palabra).

10. DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

La variedad de técnicas de evaluación es enorme y, a continuación, se describen brevemente algunos que pueden ser interesantes, dependiendo de la materia y la modalidad de trabajo. Un listado exhaustivo se puede encontrar en Rodríguez, G. et al. (2009)⁴.

- *Actividades de contradicción*: Se trata de la descripción de una situación por parte del docente. Se ha de preguntar a los estudiantes cómo puede haber llegado a producirse, o solicitarles que hagan predicciones sobre los resultados. Posteriormente, se les dice al alumnado cuáles son o han sido las causas o consecuencias reales.
- *Análisis de fallos y errores*: Actividad que consiste en mostrar al alumnado una serie de afirmaciones o resultados a tareas erróneos, éstos tienen que descubrir dónde está el fallo y explicar por qué. Han de dar la respuesta correcta.
- *Artículos*: Actividad en la que el alumnado, de forma individual o en grupo, y tomando como referencia las normas de una revista científica de su campo o área de conocimiento, ha de elaborar un artículo sobre un tópico de la materia (dada por el docente o elegida por el estudiante).
- *Búsquedas*: Realizadas en grupo o individualmente, se trata de hallar y seleccionar información sobre un tema propuesto por el docente.
- *Comunicaciones*: Están consideradas como escritos, pero también se trata de disertaciones breves sobre un trabajo que se divulga para su conocimiento.
- *Cuaderno de campo*: Se trata de un cuaderno utilizado para la recogida de datos descriptivos y analíticos durante el desarrollo de materias con un fuerte componente práctico.

4. Rodríguez, G. (Coord.) (2009). Los procedimientos de evaluación. Cádiz. Evalfor».

- *Defensa de trabajos o proyectos*: Los estudiantes han de argumentar razonadamente las partes que conforman un trabajo o proyecto (no se trata de exponer, es más que una mera descripción de lo realizado).
- *Ensayo*: Escrito donde se muestran una o varias ideas donde la argumentación de las propias ideas cobra verdadera importancia.
- *Ensayo en tres minutos*: Se trata de plantearles al alumnado un par de preguntas: «¿Qué es lo que más me interesa descubrir en la próxima clase?, ¿Cuál es el punto principal que he aprendido hoy?» Estas preguntas proporcionan información muy útil al docente en dos sentidos: formativo, al descubrir cómo los estudiantes interpretan el contenido, y sumativo, para descubrir si el alumnado ha hecho las interpretaciones adecuadas, que puede utilizarse con fines de calificación. Estas preguntas pueden responderse en pocos minutos.
- *Establecer correspondencias*: En una columna se escriben las primeras partes de una serie de enunciados, numerados en orden correlativo. En una segunda columna se incluyen las segundas partes, pero no en orden, encabezadas por letras. La tarea consiste en establecer correspondencias entre números y letras.
- *Glosarios*: Se les pide a los estudiantes que elijan un número determinado de conceptos claves de la unidad. Una vez decididos han de definirlos, ampliando información de otras fuentes. Como ampliación, puede solicitarse que los pongan en común en pequeño grupo y las re-elaboren.
- *Mapas conceptuales*: Diagramas realizados por los estudiantes que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es un medio que favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina, y permite valorar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una

asignatura y su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo.

- *Portafolio*: Acumulación ordenada de evidencias (materiales, actividades, reflexiones) sobre un proceso de aprendizaje que permite visualizar el progreso o desarrollo del alumnado. Requiere justificar la elección y elaborar un hilo conductor entre todos los componentes del mismo.
- *Presentaciones* (Exposición pública): Explicación y defensa por parte de uno o varios estudiantes de algún tópico de la materia o trabajo realizado. Esta actividad permite demostrar habilidades y competencias en el uso del conocimiento.
- *Póster*: Síntesis de un estudio, investigación o prueba, a través de un escrito mural con texto, acompañado de imágenes, cuadros, fotos... Además de la presentación hay una exposición oral por parte de quienes lo han elaborado.
- *Proyecto de investigación*: Documento donde se presentan las propuestas y diseño de un trabajo de investigación. Describe el conjunto de objetivos e hipótesis, metodología a seguir y resultados que se esperan conseguir.
- *Recensiones*: Se trata de los materiales escritos sobre lecturas realizadas. Su estructura puede ser simple (resumen y análisis) o compleja (resumen, esquema, dudas, preguntas generadas, conexión con otros temas, análisis crítico).
- *Redacción de problemas* (plantear casos prácticos para analizar): En vez de realizar un estudio de caso o resolver problemas, se trata de que un grupo de estudiantes los elabore y otro grupo los haga. Quiénes los preparan facilitan retroalimentación a los estudiantes que trabajan sobre los casos o problemas, mientras que éstos a su vez, valoran la calidad de los problemas o casos, preferiblemente de manera formativa.
- *Simulaciones*: Se trata de demostrar, mediante actos, que se es capaz de realizar una tarea solicitada o resolver un problema práctico o completo. Como por ejemplo: Realizar una simulación de traducción simultánea de una conferencia en una escuela de traductores.

- *Test de espacios en blanco*: En un pasaje textual se elimina una de cada siete palabras, aproximadamente, y el lector tiene que rellenar el espacio en blanco con la respuesta correcta o sinónimo. Se escoge un texto que sólo puede entenderse si se comprende el tema de que se trate, como en el caso de los fragmentos (anteriormente explicados). Las palabras omitidas son esenciales para dar sentido al pasaje.

Capítulo 6

INTRODUCCIÓN A LAS PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE: MOODLE CON PRINCIPIOS

ANTONIO OCAÑA CABRERA

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las nuevas tecnologías, incluidas las plataformas docentes, puede contribuir de manera decisiva a la mejora de la docencia, pero son un arma de doble filo que manejada sin un mínimo fundamento teórico, puede conducir a fracasos y frustraciones. Las nuevas tecnologías requieren un cambio de mentalidad en los docentes (a veces lo inducen) y también unos principios teóricos que permitan obtener el mayor beneficio posible, evitando los perjuicios que pueden producir.

El desarrollo de las plataformas docentes en la última década coincide con la implantación paulatina del Espacio Europeo de Educación Superior y el sistema de créditos ECTS. Los nuevos planes de estudios enfocan el aprendizaje sobre las competencias profesionales a desarrollar en los futuros graduados. Ello conlleva cambios de estrategias docentes y técnicas de evaluación, en los que las plataformas docentes pueden ayudar decisivamente.

En este capítulo hablaremos un poco de la historia de las plataformas docentes, conceptos básicos, ventajas, inconvenientes y dificultades, y trataremos de fundamentar teóricamente su uso. Para terminar, teniendo en cuenta que este libro está dirigido a profesores que comienzan, resumiremos en una página consejos básicos para la utilización de las plataformas docentes, que orienten de una manera muy práctica el uso de estas tecnologías.

2. LOS COMIENZOS

Desde la generalización del uso de Internet en los centros universitarios en la década de los noventa, algunos profesores comenzamos a construir nuestras páginas webs, con la finalidad de apoyar la docencia tradicional. Los primeros intentos consistían, casi siempre, en una página donde se recogía información sobre la asignatura (normas, programa, bibliografía, horarios) y, todo lo más, se ponían a disposición de los estudiantes las presentaciones usadas en clase, resúmenes de los apuntes y las listas de calificaciones.

Sólo pocos profesores, más avezados en la confección de páginas web, eran capaces de añadir recursos con una cierta interactividad, como animaciones e incluso pruebas de autoevaluación de corrección automática. Algunas de aquellas páginas web casi alcanzaban la categoría de pequeñas plataformas docentes. En todo caso, el mérito correspondía al entusiasmo y esfuerzo de profesores que incrementaban su dedicación a la docencia en una proporción desusada para la época, y que muchas veces no se correspondía con la calidad de los resultados. El esfuerzo de aprendizaje era muy grande.

Pero en la mayoría de los casos, dichas páginas eran producto de la iniciativa de un solo profesor, o grupos de dos o tres como máximo. Así, los estilos de las pocas asignaturas que se ponían en la red eran de lo más diverso, y la utilidad de estas páginas era, a veces, escasa, cuando no producían resultados perjudiciales para la docencia, como luego comentaré.

El gran esfuerzo requerido y los frecuentes malos resultados, convirtieron a muchos docentes en acérrimos detractores del uso de Internet para la docencia. Con frecuencia se oía decir en foros de docencia:

- «¡Pretenden que nos hagamos expertos en informática! No tenemos tiempo y, además, los resultados no compensan».

En esto tenían razón, y me parece que la siguen teniendo: el tiempo requerido para el aprendizaje es mucho más productivo para el profesor si se dedica a la investigación y publicación de artículos científicos que aumentan el «currículum» y se valoran, en todo tipo de convocatorias, bastante más que cualquier mérito docente.

Es curioso, sin embargo, que casi nadie se ha quejado del esfuerzo dedicado a aprender a usar un procesador de texto o un programa para presentaciones. La razón es obvia: el esfuerzo, relativamente pequeño, se compensa con la utilidad obtenida.

Por tanto, si tuviéramos algún programa tan sencillo e intuitivo como los procesadores de texto, que nos permitiera la creación y publicación de nuestra asignatura en Internet, con recursos, tareas interactivas y medios de comunicación con los estudiantes, muchos profesores lo utilizarían, como ya usan los procesadores de texto o las presentaciones. ¿Existen tales programas? Afortunadamente, sí. Entonces ¿Está resuelto el problema? Lamentablemente, no.

Efectivamente, disponemos de paquetes de «software», las plataformas docentes, que permiten confeccionar cursos y publicarlos con gran facilidad, pero se corre el riesgo de obtener malos resultados en la docencia. ¿Y esto por qué?

3. UN CAMBIO DE MENTALIDAD

En mi oposición a Profesor Titular de Universidad utilicé un ordenador conectado a un proyector de video, lo que todavía sorprendió a uno de los miembros de más edad del tribunal. Esta persona me preguntó:

- ¿Qué cree usted que va a suponer el uso de las nuevas tecnologías para la docencia universitaria?
Mi respuesta inmediata, casi instintiva, fue:
- Un cambio de mentalidad.

En aquel momento, quería decir que la utilización de las nuevas tecnologías requiere un cambio de mentalidad por parte del profesor. Y me refiero al profesor que practica la docencia más tradicionalmente rancia de la lección magistral con toma de apuntes por los estudiantes, y evaluación mediante examen final. Este estilo de profesor es el que abundaba en mi época de estudiante en las carreras de ciencias experimentales y también, por supuesto, en otras como Derecho o Filosofía. Quizás hubiera excepciones en carreras relacionadas con las Ciencias de la Educación, pero yo no los conocí, y recuerdo con horror las asignaturas teóricas del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Nos explicaron unas teorías intrincadísimas pero no nos transmitieron unos principios pedagógicos básicos que los docentes de las áreas experimentales pudiésemos asimilar y aplicar.

El estilo de docencia tradicional es, en mi opinión, difícilmente compatible con el uso de las nuevas tecnologías. Se pueden producir «mezclas explosivas», con resultados funestos sobre la docencia si no se manejan con precaución.

Por ejemplo, un profesor que prepara una presentación con profusión de imágenes ilustrativas, y gran extensión de texto explicativo, puede perjudicar su exposición, al llamar las imágenes tanto la atención del auditorio que éste deja de prestarle atención para dedicarse a la contemplación y lectura de la proyección. Incluso el oyente se llega a sentir decepcionado por la escasa calidad del discurso del ponente, en comparación con la calidad de las imágenes utilizadas. Tampoco es raro el caso contrario, un discurso interesante y ameno, perjudicado por la proyección de imágenes de baja calidad o escaso interés.

Igualmente, un profesor que publica en Internet los apuntes de su asignatura, incluso las presentaciones de clase, y sigue explicándola mediante lecciones magistrales, casi siempre consigue que gran parte de sus estudiantes dejen de ir a clase, pues tienen todo lo que necesitan para estudiar y aprobar en el examen sin necesidad de soportar su oratoria.

En resumen, nuevas tecnologías mezcladas inadecuadamente con un método tradicional pueden conducir al fracaso. Profesores de estilo tradicional los hay extraordinarios, y da gusto asistir a sus clases mientras se apoyan en la fuerza de la palabra y el uso inteligente y elegante de la pizarra. ¡Ay de ellos, el día que introducen «PowerPoint» en sus clases!

Las nuevas tecnologías requieren un cambio de mentalidad y de estilo de docencia por parte del profesor. Pero también ocurre que las nuevas tecnologías, muchas veces, son la causa del cambio de mentalidad del profesor. Tras un fracaso como los mencionados, el profesor va aprendiendo, cambia su estilo, y llegan a cosechar beneficios, él y sus alumnos, del uso de las nuevas tecnologías y, sobre todo, del cambio de estilo.

Hemos aprendido a dar clase a partir del modelo de enseñanza en el que hemos estudiado, tratando de imitar a los profesores que más nos gustaban. Pero nadie nos ha enseñado ni siquiera unos mínimos principios pedagógicos. Hemos aprendido de los errores y de la experiencia propia o de compañeros. Actualmente, tras varias décadas de docencia, nos consideramos buenos profesores, incluso los alumnos nos lo dicen por medio de las encuestas de evaluación, pero ¿cuánto tiempo nos ha costado llegar a este punto, y cuántos estudiantes nos han sufrido?

¿No sería mejor que los nuevos profesores aprendiesen nuevos estilos de docencia, y a utilizar las nuevas tecnologías basándose en principios pedagógicos sencillos y claros, que les podamos transmitir bajo la luz de nuestra experiencia?

4. UN POCO DE VOCABULARIO

Aunque parezca muy elemental, creo que no está de más fijar unos conceptos básicos antes de entrar en el concepto de plataforma docente.

Es una frase habitual «entrar en la página web de la Universidad» o «busca tal cosa en la página de mi departamento». Sin

embargo, ni la de la Universidad ni la de mi departamento son, en sentido estricto, una página web sino más bien un sitio web. Veamos cómo se definen estos términos:

En la Wikipedia (la enciclopedia libre) se dice que entendemos por página web: «documento HTML/XHTML accesible mediante el protocolo HTTP de Internet». Normalmente se contiene en un único archivo, todo lo más, ligado a otros archivos que contienen imágenes o datos para su correcta visualización en el programa navegador. El Diccionario de la Real Academia recoge la acepción «página web» como: «Documento situado en una red informática, al que se accede mediante enlaces de hipertexto». Sin embargo, los términos sitio o portal web, no han sido recogidos aún por la Real Academia, por lo que las siguientes definiciones también están tomadas de la Wikipedia.

Un sitio web es: «un conjunto de páginas web, típicamente comunes a un dominio de Internet o subdominio en la World Wide web en Internet». Realmente, la frase coloquial «accede a la página web de la universidad y búscalo» no es estrictamente incorrecta, pues cuando se pulsa sobre el correspondiente vínculo, de hecho se accede a la página de inicio del sitio web de la Universidad. Se está haciendo una sinécdoque al usar la palabra página para designar a todo un sitio.

Un portal web es: «un sitio web cuyo objetivo es ofrecer al usuario, de forma fácil e integrada, el acceso a una serie de recursos y de servicios».

5. LA PLATAFORMA DOCENTE

Aclarados esos términos, una plataforma docente la podemos definir como un conjunto de programas o paquete de software diseñados para realizar y mantener sitios o, más bien, portales web dedicados a la docencia.

Al buscar el término plataforma docente en la Wikipedia se obtiene la siguiente definición: «Un Ambiente Virtual de Apre-

dizaje (AVA) o Virtual learning environment (VLE) es un sistema de software diseñado para facilitar a profesores la gestión de cursos virtuales para sus estudiantes, especialmente ayudándolos en la administración y desarrollo del curso».

Es decir, se identifica la plataforma docente con un ambiente o entorno virtual de aprendizaje. Se aclara que en estos sistemas «se puede seguir a menudo el progreso de los principiantes, puede ser controlado por los profesores y los mismos estudiantes». Y también se dice que «Originalmente diseñados para el desarrollo de cursos a distancia, vienen siendo utilizados como suplementos para cursos presenciales».

Esta última afirmación señala el enfoque que pretendo darle a este tema: las plataformas docentes como apoyo a la docencia presencial.

La Universidad de Granada, como muchas otras, ha promovido la «virtualización» de asignaturas, es decir, su publicación en Internet y la posibilidad de cursarlas a distancia mediante los recursos publicados en la web. Sin embargo, aquí quiero hablar fundamentalmente de docencia presencial, como ya se ha visto en las páginas anteriores, y del uso de las plataformas docentes para ayudar (y no perjudicar) a este tipo de docencia.

6. UN POCO DE SOPA DE LETRAS

El término «sopa de letras» se ha usado humorísticamente para referirse a la enorme profusión de siglas utilizadas en ámbitos científicos o técnicos. Con la era de la Informática, la cantidad de siglas y acrónimos alcanza el infinito.

En relación con las plataformas docentes, algunos términos utilizados son:

LMS = Learning Management System

CMS = Course Management System

LCMS = Learning Content Management System

VLE = Virtual Learning Environment
MLE = Managed Learning Environment
LSS = Learning Support System

Los dos primeros son de uso frecuente en Estados Unidos, mientras que el cuarto y quinto lo son en el Reino Unido y otros países europeos. Y en español se utilizan AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje), y AEV (Ambiente Educativo Virtual).

Pero el término más utilizado, plataforma docente, procede del inglés «learning platform» que fue acuñado por la BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) organismo que funciona en ese país desde 1998.

7. ELEMENTOS TÍPICOS DE UNA PLATAFORMA DOCENTE

Siguiendo con la información que nos proporciona la Wikipedia, en una plataforma docente debemos encontrar los siguientes elementos:

- Información administrativa, horarios, etc., etc., etc.
- Un lugar para publicar información del curso.
- Registro del estudiante, seguimiento y control de actividades.
- Materiales didácticos básicos.
- Recursos adicionales, lecturas, enlaces a recursos externos.
- Autoevaluaciones.
- Procedimientos formales de evaluación.
- Ayuda de la comunicación electrónica e-mail, foros, y chats.
- Acceso diferenciado para los profesores y para los estudiantes.
- Elaboración de documentación y estadísticas sobre el desarrollo del curso en el formato requerido por la administración y control de calidad institucionales. Actualmente, en la Universidad de Granada, se evalúa el uso de

plataformas docentes por los departamentos, como parte de los compromisos adquiridos en los contratos-programa de estos con la Universidad, para lo cual se da acceso a los evaluadores a cada uno de los cursos presentes en dichas plataformas.

- Herramientas de ayuda fáciles e intuitivas para crear los documentos, etc.
- Además, la plataforma debe ser capaz de apoyar varios cursos, de modo que estudiantes y profesores en una determinada institución utilicen una interfaz común al moverse de un curso a otro.

8. ALGUNOS EJEMPLOS DE PLATAFORMAS DOCENTES

Son muy numerosas las plataformas docentes que podemos encontrar investigando un poco a través de Internet: .campus, .LRN, ANGEL Learning, Apex Learning K-12, ATutor, Blackboard, ClassCentral, Click-a-teacher, Digilearn, eCollege, Edumate, FirstClass, ILIAS, Kaleidos, Link on Learning, LON-CAPA, Moodle, OLAT, Sakai Project, Scholar360, VClass, CLIX, Studywiz, Ossett, Teletop, y un largo etcétera.

Además, existe la plataforma SWAD, elaborada y mantenida por profesores de la Universidad de Granada, a la que se puede acceder a través de la «Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia (PRADO)», que incluye acceso a SWAD, a Moodle para asignaturas virtuales, y al Tablón de Docencia.

De todas las plataformas mencionadas, una de las más conocidas internacionalmente es la plataforma Moodle.

9. LA PLATAFORMA DOCENTE MOODLE

La palabra Moodle (pronúnciese «múdel») es el acrónimo de Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno

de Aprendizaje Dinámico y Modular Orientado a Objetos). Es un sistema de administración de cursos en línea ampliamente utilizado y difundido. Fue creado por Martin Dougiamas, de Curtin University, Australia, graduado en Ciencias de la Computación y Educación. Su tesis doctoral examinó el uso del software abierto para el soporte de una epistemología construccionista social de enseñanza y aprendizaje con comunidades de investigación reflexiva basadas en Internet. Su investigación tiene fuerte influencia en el diseño de Moodle, proporcionando aspectos pedagógicos perdidos en muchas otras plataformas de aprendizaje virtual (Wikipedia).

En un video de presentación de Moodle, disponible a través de «Youtube» (http://www.youtube.com/watch?v=fAR1-PF1w4&feature=player_embedded#t=153) se señalan las siguientes características:

- Un entorno diseñado para comunidades de aprendizaje.
- Un paquete de software diseñado usando principios pedagógicos, por profesores y para profesores.
- Diseñado para apoyar un modelo de educación construccionista social.
- Es un software de código abierto y licencia libre, que se puede ejecutar en diversos sistemas operativos con php.
- Puede soportar comunidades de aprendizaje pequeñas y grandes.
- Se adapta a diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje.
- Permite diversas actividades de aprendizaje y publicar todo tipo de recursos. Facilita la comunicación y colaboración entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, estudiantes entre sí y con los profesores.
- Es compatible con muchos estándares y herramientas de aprendizaje en línea.
- Es muy fácil de personalizar para usuarios con diferentes necesidades.
- Es utilizado por más de nueve millones de usuarios en más de 50.000 comunidades de aprendizaje, en más de doscientos países y en casi ochenta idiomas.

De estas características, he resaltado en letra negrilla las tres que considero más importantes como profesor. Se dice que está diseñada usando principios pedagógicos. Me parece interesante indagar un poco acerca de esos principios en los que se inspira Moodle.

Dije más arriba que a los profesores de áreas experimentales nadie nos ha enseñado unos mínimos principios pedagógicos. Los hemos adquirido con la experiencia, pero ¿y si los principios pedagógicos de Moodle no coinciden con los míos? ¿Puedo cambiar mis principios? Tratando de imitar al personaje de Groucho Marx («Estos son mis principios. Si no le gustan, tengo otros»), me temo que muchos de nosotros no podamos cambiarlos porque ni siquiera seamos conscientes de nuestros propios principios pedagógicos.

Por otra parte ¿qué diferencia mi reflexión como profesor sobre la plataforma docente, de la de un técnico en informática que me enseñe el manejo mecánico de la misma? Está claro que tengo que aportar una visión pedagógica, basada en principios, si no quiero quedarme en un simple instructor de Moodle.

La siguiente característica señalada en la lista anterior, nos da la primera pista sobre los principios que han inspirado a los autores de Moodle: «Diseñado para apoyar un modelo de educación construccionista social» ¿Qué es eso?

10. EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

El constructivismo social es una teoría que intenta explicar el modo de aprendizaje del ser humano. Se basa en las ideas de Jean Piaget y Lev Vigotsky, y postula que cada ser humano construye sus conocimientos a partir de los conocimientos previos y la interacción con la realidad y el medio social. Desde esa perspectiva el conocimiento puede facilitarse, pero es obra de la reconstrucción interna y subjetiva que hace cada persona de la realidad. Por tanto, el ambiente de aprendizaje óptimo será el

que favorezca la interacción entre los profesores, los estudiantes y las actividades para que los alumnos tengan las mayores posibilidades de construir su conocimiento: es el alumno el que aprende, mientras que el profesor debe crear ese ambiente óptimo para que cada estudiante aprenda.

David Paul Ausubel, va un poco más allá. Según las ideas de Piaget, el individuo aprende lo que va descubriendo. En cambio, Ausubel afirma que también se puede aprender por recepción. Se puede presentar al alumno la información tal como debe aprenderla, pero aprovechando sus conocimientos previos, haciéndole que participe de una manera activa y que descubra conocimientos nuevos.

El profesor constructivista presenta algunas características especiales en su metodología, de las cuales podemos destacar:

- Es mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.
- Es una persona reflexiva que piensa de manera crítica sobre su trabajo.
- Es conciente y analizador de sus propias ideas y paradigmas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y está abierto a los cambios y a cualquier innovación.
- Es promotor de los aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean realmente útiles y aplicables en la vida cotidiana del educando.
- Su meta es lograr la autonomía y autodirección de los educandos.
- Es facilitador del conocimiento, dando a los alumnos los andamiajes necesarios para acceder, lograr, alcanzar y en consecuencia construir aprendizajes significativos.

(de http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo_%28pedagog%C3%ADa%29)

Las últimas reformas educativas se han basado en buena medida en las ideas del constructivismo. Y esto se aplica también

a la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior: «La adopción del crédito europeo supone, no sólo un método de cuantificación, sino la elección de una filosofía de fondo, basada en el trabajo del estudiante que implicará un nuevo enfoque sobre métodos docentes» (Pagani, 2002). En todos los foros sobre el EEES se repite hasta la saciedad «el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Informe final del Proyecto Tuning, 2003).

Que el estudiante pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el profesor asume el papel de promotor de aprendizajes significativos, mediador y facilitador, parece fácil de entender, aunque a veces no sepamos bien como llevarlo a la práctica. Pero lo que probablemente no nos quede tan claro es la idea de aprendizaje significativo.

11. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Es otro asunto del que nunca nos hablaron en las licenciaturas experimentales (seguramente sí se lo explicaron a los de Psicología o Ciencias de la Educación). Se debe a David Paul Ausubel, y sus ideas se pueden resumir como sigue:

- Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983). Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos,

ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar. Seguramente, a eso nos referimos los profesores al decir que un alumno «trae una buena base», o «no trae base».

En este tipo de aprendizaje los conocimientos nuevos han de estar relacionados con los previos. Es necesario que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva.

Otras características importantes son las siguientes:

- Aprendizaje significativo y aprendizaje mecanicista no son dos tipos opuestos de aprendizaje, sino que se complementan.
- Pueden ocurrir simultáneamente en la misma tarea de aprendizaje.
- Requiere una participación activa del discente.
- Se pretende potenciar que el discente construya su propio aprendizaje, llevándolo hacia la autonomía: conseguir que el discente adquiera la competencia de aprender a aprender.
- El aprendizaje significativo puede producirse mediante la exposición de los contenidos por parte del docente o por descubrimiento del discente.

En resumen, aprendizaje significativo es aquel que:

- Es permanente: El aprendizaje que adquirimos es a largo plazo.
- Produce un cambio cognitivo, se pasa de una situación de no saber a saber.
- Está basado sobre la experiencia, depende de los conocimientos previos.

Estas tres ideas convencen a cualquiera de que el aprendizaje significativo es el que hay que procurar conseguir en los estudiantes, pero ¿cómo lograrlo con tantos alumnos y tan diferentes?

12. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Se dice que la plataforma Moodle se adapta a diferentes estilos de aprendizaje. Para aprender sobre los estilos de aprendizaje, es muy recomendable la página <http://www.estilosdeaprendizaje.es/> de los profesores Catalina M. Alonso García y Domingo J. Gallego Gil.

En esta página se recopilan numerosas definiciones de estilos de aprendizaje, de las que voy a citar sólo dos:

Keefe (1988): «Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje».

En mi opinión, y dicho sea desde el respeto y la admiración de un pobre ignorante, este tipo de definiciones son las que hacen huir despavoridos a los profesores de otras áreas en sus sinceros y nobles intentos de acercarse a las fuentes de la Pedagogía. Los profesores necesitamos las enseñanzas y el apoyo de los pedagogos, mientras estos no necesitan del saber de nuestras áreas, por lo que están en ventaja respecto a los demás: pueden prescindir de nuestras terminologías, con las que podríamos responder a su munición más destructiva.

La segunda definición es la de Leichter (1973): «los individuos se diferencian en el modo de iniciar, investigar, absorber, sintetizar y evaluar las diferentes influencias educativas en su ambiente, y de integrar sus experiencias, y la rapidez del aprendizaje, etc.»

Esta es más amistosa, y nos permite comprender que cada alumno aprende de una manera diferente, de acuerdo con sus características personales. Así, se definen cuatro estilos:

- Estilo activo, que se caracteriza por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.
- Estilo reflexivo, que es más ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.
- Estilo teórico, de carácter metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

- Estilo pragmático, que es experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

Estos cuatro estilos están caracterizados con mucho más detalles en la mencionada página de los profesores Alonso y Gallego.

Otra categoría de estilos de aprendizaje es la modalidad sensorial: la mayoría de la gente tiene preferencia por un sentido (vista, oído, cinético) para recibir información: unos tienden a «verlo», otros a «oírlo» y otros a «hacer algo con ello» (Revell y Norman, 1999). Frente a una tarea o trabajo, los primeros prefieren leer unas instrucciones o ver imágenes, los segundos prefieren que se lo expliquen, y los terceros hacerlo ellos personalmente.

En resumen, los alumnos de nuestro curso son distintos y aprenden de distinta manera. Si utilizamos una única estrategia docente, por ejemplo, un método expositivo puro, estamos favoreciendo el aprendizaje de un determinado tipo de alumno y, por el contrario, estamos perjudicando a otros, incluso a aquellos que prefieren el método expositivo, porque no aprovechan toda su potencialidad.

Todo lo dicho nos debe llevar a plantear distintas estrategias didácticas, y en el uso de las plataformas docentes, a elegir una que nos permita plantear actividades variadas y apoyar dichas estrategias. La plataforma docente Moodle implementa gran variedad de recursos y actividades, por lo que resulta muy adecuada para este planteamiento. ¿Cómo hacerlo?

13. USO DE MOODLE

Lo primero que necesitamos es un servidor con la plataforma Moodle instalada. Dependiendo de las habilidades informáticas de cada uno, la instalación del servidor se puede hacer con relativa facilidad en un simple «pc» con Windows, aunque muchos prefieren el uso del sistema operativo Linux y software libre. La información relativa a la instalación y uso de Moodle

es muy abundante en Internet. En la dirección <http://moodle.org/> podemos encontrar toda la información que necesitamos.

Una vez instalada nuestra plataforma, tendremos que crear nuestro curso, configurarlo en el formato que más nos convenga (temas, semanal, social, SCORMs, etc.), poner la información básica del curso y transmitir a los alumnos la dirección y contraseña para que se puedan matricular. Es muy fácil poner la información general de la asignatura: basta con publicar la guía docente. Además, es conveniente concretar detalles que no se especifiquen en dicha guía. Los contenidos y tareas se pueden ir añadiendo poco a poco, conforme avanza el curso, si bien lo ideal es tener todo preparado desde el primer día.

Pero lo fundamental es analizar los contenidos y las competencias de nuestra asignatura para a continuación programar los recursos a publicar, las diversas tareas a realizar y los instrumentos con los que vamos a evaluarlas. La variedad de tareas que ofrece Moodle, hace fácil encontrar las adecuadas a las diferentes competencias programadas en la guía docente de la asignatura. El sistema de gestión de las calificaciones permite asignar un peso específico a cada tipo de actividad, que habrá que relacionarlo con cada una de dichas competencias.

El foro general que aparece al principio de la asignatura es un vehículo de comunicación con los alumnos utilísimo ya que cada tema o cada respuesta genera un mensaje que se envía automáticamente por correo electrónico a todos los participantes. Además, se puede configurar de manera que sólo el profesor pueda poner temas nuevos en el foro, o bien que lo puedan hacer todos los alumnos. Esto puede parecer peligroso por los abusos que se podrían cometer, pero mi experiencia ha sido plenamente positiva. Los alumnos lo usan, por ejemplo, para intercambiarse de grupo de prácticas o para hacer preguntas generales sobre el funcionamiento de la asignatura. Además, en cada tema o semana (según la configuración elegida) se pueden poner foros particulares para discusiones sobre los contenidos correspondientes.

También en cada tema o semana, una vez activado el modo de edición, que obviamente sólo puede usar el profesor, aparece una lista desplegable «Agregar recurso», con los recursos que se pueden añadir: enlaces a archivos (texto, imágenes, etc.), a directorios o carpetas de archivos, o a páginas web.

La otra lista desplegable que aparece en el modo de edición es «Agregar actividad», en la que aparecen foros, chat, consultas, encuestas, cuestionarios, glosarios, lección, tareas que requieran enviar un archivo, y un largo etcétera. En concreto, los cuestionarios se pueden elaborar con varios tipos de preguntas, como opción múltiple, respuesta corta, verdadero/falso, y emparejamiento, entre otras.

14. GUÍA RÁPIDA PARA EL USO DE MOODLE «CON PRINCIPIOS»

De todo lo dicho hasta aquí podemos deducir que la plataforma docente, bien utilizada, puede apoyar el aprendizaje significativo de los alumnos en toda su diversidad y capacidad. Los consejos enumerados a continuación son líneas básicas para el uso de Moodle de acuerdo con los principios pedagógicos comentados, pero estas líneas generales pueden aplicarse al uso de otras plataformas docentes.

1. La guía docente de la asignatura se debe reflejar fielmente en la plataforma, que debe ofrecer, desde el principio del curso, la descripción de la asignatura, normas, horarios, método e instrumentos de evaluación, y toda la información que el alumno necesita conocer para aprovechar el curso al máximo.
2. Moodle permite una gran variedad de actividades y recursos, siendo cada uno de ellos adecuado a las diferentes competencias genéricas y específicas, por lo que hay que programar muy bien las tareas de acuerdo con dichas competencias.

3. Es aconsejable escoger el formato semanal para los cursos, pues permite programar temporalmente las actividades, y transmite al alumno una idea muy clara del desarrollo del curso. Se estimula de esta manera la capacidad de organización del alumno y su trabajo autónomo. Si se elige el formato «temas», o si se usa otra plataforma, se deberá especificar claramente el calendario de programación de todas las tareas.
4. El aprendizaje significativo se puede apoyar mediante una evaluación inicial que permita conocer a alumno sus deficiencias en conceptos previos necesarios para la asignatura, lecturas complementarias que le permitan recordar o adquirir dichos conceptos previos, tareas que le ayuden a reforzar dichos conocimientos y a relacionarlos con otros temas del programa.
5. Los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos se pueden apoyar con una amplia variedad de recursos en la plataforma docente: resúmenes o apuntes, artículos y textos, presentaciones y enlaces a videos y páginas web, ejercicios y problemas, guiones de prácticas, etc. También se debe aprovechar la variedad de tareas ofrecidas por Moodle: foros, glosarios, bases de datos, cuestionarios, consultas, subida de archivos, wiki.
6. La evaluación continua-formativa se puede hacer a través de las tareas de la plataforma (cuestionarios, etc.) que permite una retroalimentación muy eficaz para el aprendizaje, por lo que es muy aconsejable utilizarla.
7. La publicación en la plataforma docente de los contenidos de la asignatura (apuntes, lecturas, etc.) implica necesariamente que en clase se debe hacer otra cosa diferente a la mera repetición de los contenidos porque ello induciría a los alumnos a no asistir a clase. Hay que explicar teoría y también solucionar cuestiones, problemas, etc., así como corregir y comentar tareas.
8. La plataforma es el medio de comunicación más importante con los alumnos fuera de las clases: a través del foro

- general de noticias se pueden enviar mensajes a todos los participantes, y a través del sistema de mensajes se puede tener comunicación personal con cada uno o con grupos.
9. No se agobie: si es la primera vez que utiliza la plataforma, no pretenda agotar todas sus posibilidades desde el principio. Comience con pocas actividades y recursos, vaya adquiriendo experiencia y apóyese en la experiencia de otros profesores que la utilicen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso García, C.M., Gallego Gil, D.J. En: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/>.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H., 1983. Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo; Editorial Trillas: México.
- González, J., Wagenaar, R, 2003. (Eds.) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- Keefe, J.W., 1988. Profiling and Utilizing Learning Style. Reston Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Leichter, H.J., 1973. The concept of Educative Style. Teachers College Record, 75, 2, 239-250.
- Pagani, R., González, J., 2002. El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico. ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters.
- Revell, J., Norman, S., 1999. Handing Over. NLP-based Activities for Language Learning. London: Saffire Press.

Capítulo 7

ESTRATEGIAS PARA TRANSFORMAR LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

MARÍA GERVILLA ZAPATA

1. INTRODUCCIÓN

La actuación didáctica en las aulas universitarias ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en la sociedad del conocimiento no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno al transferir el saber a la sociedad en el mundo globalizado. Esta actuación didáctica exige un nuevo modelo de educación holístico.

El modelo de educación holístico requiere un conocimiento de la disciplina y de la cultura académica, valorar las interacciones entre las distintas dimensiones implicadas, y comprender el significado simbólico de los actos interactivos en el aula en cada caso concreto. En este modelo las aulas conforman un ecosistema cultural cuyos agentes han de ser conscientes de su compromiso transformador y emancipador, así como de su incidencia en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo de una formación integral y crítica permite a las personas formarse a nivel intelectual, social y profesional, y exige considerar un modelo educativo holístico en el que se distinguen cuatro dimensiones: currículo, alumnado, profesorado y contexto; teniendo en cuenta que entre ellas existe una interacción mutua constantemente.

El cambio del modelo educativo exige un compromiso del profesorado y una reflexión continua de su tarea. El objeto de este trabajo es profundizar en las exigencias del nuevo rol

docente en la universidad e invitar a la comunidad educativa a reflexionar sobre la profesión docente, terminando con unas sugerencias al profesorado que le faciliten su adaptación al nuevo modelo educativo. Especialmente, este trabajo intenta ayudar a los docentes a conservar la curiosidad y la inquietud de descubrir y aprender algo con su grupo de alumnos y grupo de colegas docentes.

2. EL MODELO HOLÍSTICO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El reto de la sociedad actual de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres alcanza, también, a la universidad. En este sentido, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (2007) enuncia estos valores en su preámbulo como objetivos propios de la universidad y de la calidad de la educación universitaria. La organización del sistema universitario en una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico a través de la cooperación.

A nivel legislativo se puede encontrar en el preámbulo de la LOU, que la universidad debe ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad. Junto a ello, la Universidad de Granada tiene como *«objetivo fundamental impartir una docencia de calidad dirigida a la formación integral y crítica de sus estudiantes y a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales»*. (Estatutos de la Universidad de Granada, 2011, art. 173.1)

La tarea de educar en la universidad es bien difícil pero al añadir como se concibe en la actualidad la educación en los estudios superiores por la Universidad de Granada, todavía, se complica más. Otra variable a considerar es el profesorado ya que dentro del personal docente hay quienes les gusta la enseñanza y otros que la ejercen porque en su puesto de trabajo les

obligan, con lo cual les resulta más tedioso aceptar las nuevas concepciones de educación y transferir el gusto por la docencia ya que ellos no la tienen. Por suerte «la sangre no llega al río» y el alumnado no tiene que andar con psicólogos para superar el trauma creado por el mal hacer de los docentes.

Dentro del mundo adulto existir significa cambiar, cambiar significa madurar y madurar significa crearse a sí mismo incesantemente. (Bergson cit. Pollo, M. y Miranda, Á., 2007). Así mismo, toda vivencia nos ofrece la posibilidad de mejorar, de educarse mientras se educa y por tanto, también, las experiencias profesionales de aula, a las que el profesorado dedica mucho tiempo, ofrecen al profesorado y alumnado la posibilidad de crecer personal y humanamente. Esta idea está en sintonía con la pedagogía de la liberación que insiste en que la conciencia crítica se aprende a lo largo de toda la vida. Desde la pedagogía de la liberación los problemas de aprendizaje se deben principalmente al contexto que puede no posibilitar el aprendizaje de cada alumno. En este sentido, las estrategias de aprendizaje utilizadas en las aulas son un pretexto del contexto académico universitario para enseñar el currículo desde actividades que desarrollen competencias.

Pero cuál es el estilo de relación habitual entre los docentes, cuál es la relación de éstos con el alumnado y cuáles son los efectos de esta relación en el alumnado. Ante estas preguntas hay profesores que simplemente contestan «Yo en clase me limito a enseñar». A continuación se puede plantear ¿qué entiende el profesorado universitario por enseñar? y ¿por educar? Si pensamos en la etimología latina del constructo educar encontramos dos términos:

- «Ducere» presenta dos acepciones: una que significa guiar o conducir en el conocimiento, y otra alimentar «llenar de conocimientos» al alumno que es alimentado. Desde el término «ducere» el profesor decide que se ha de hacer en clase y contenidos se van a trabajar.

- «Ex ducere» que tiene dos acepciones: una dar al que aprende los medios de abrirse al mundo, encauzarlo hacia el pleno desarrollo de sus capacidades, y otra sacar lo mejor de cada uno, desde dentro hacia fuera, valores y virtudes. Desde las dos acepciones del término «ex ducere», el profesor es un facilitador de los procesos que se desarrollan en el aula.

Desarrollar la función docente desde un modelo educativo holístico exige estar de acuerdo con el significado del término «ex ducere». Esta variedad de significados hace pensar en las múltiples definiciones de enseñar, como parte del proceso de educar, con las que cada docente se puede identificar y en las consecuencias de las disfunciones en las interacciones entre las distintas dimensiones del proceso didáctico.

2.1. *El currículo*

El conocimiento debe ser una construcción que evoluciona a través de las incertidumbres y cuestionamientos del profesorado y estudiantes sobre el origen, objeto y valor del mismo. Estos problemas de aprendizaje se solucionan, y al mismo tiempo colaboran a construir conocimiento, en función de las relaciones sociales y culturales con el entorno, como se defiende desde el enfoque socio-cultural inspirado en Vigotsky (1979).

El currículo entendido como contenidos de aprendizaje, tradicionalmente, ha sido el principal elemento de la actuación didáctica en el aula. En la actualidad, el profesorado se queja de que el alumnado llega sin nivel y sin interés. También, se encuentra el que viene «sobrado», o sea, con alto nivel pudiendo llegar a aburrirse en las clases. Así, cabe cuestionarse si hay que instar al alumnado que se adecue a las exigencias del currículo o hay que adaptar el currículo a las capacidades del alumnado.

Ambas opciones son complementarias y la diversidad del alumnado invita a seleccionar, secuenciar y presentar los contenidos

de tal forma que el currículo se adapte a las capacidades y experiencias del alumnado, determinada por su actitud y motivación, y a considerar las expectativas que el profesorado tiene del grupo, proporcionando a los estudiantes estrategias de aprendizaje. Enseñar contenidos y enseñar estrategias está interrelacionado pues el aprendizaje de contenidos será más eficiente si se utilizan la variedad de estrategias de aprendizaje y se adapta a los contenidos y competencias previas con las que llegan los estudiantes.

El docente, como profesional, habrá de plantearse qué competencias y qué contenidos necesita aprender el alumnado para ser hábil en las competencias anteriores. En este sentido, que el profesorado use distintos recursos y estrategias didácticas no infantiliza la clase si no que facilita un mayor aprendizaje y propiciará un tipo de estudiante universitario con mayor cualificación.

2.2. *El alumnado*

El alumnado aprende su oficio pronto, el cual requiere adaptarse a cada profesor y, al mismo tiempo, sabe que el estudio es su trabajo. Según Morales, P. (1998) y las manifestaciones de nuestro grupo de trabajo, en el alumnado están presentes los siguientes aprendizajes negativos: el coste ha de ser igual al beneficio, el esfuerzo valorado es sólo memorístico, hay que intentar aprobar haciendo trampas, las actividades que se proponen a los estudiantes son poco variadas o monótonas, las actividades no atienden a la heterogeneidad del grupo o que haciendo el mínimo para aprobar se tiene suficiente. Estos prejuicios constituyen una dificultad añadida para el profesorado.

Ahora bien, tiene alguna incidencia la relación profesor alumno en el aprendizaje del alumnado y en la satisfacción personal y profesional de ambas partes para que su tarea sea más eficiente.

La calidad de las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado se manifiesta de muchas maneras, especialmente mostrando el profesorado que se interesa por el alumnado. Hay

que crear un ambiente de paz y seguridad donde todos saben que están trabajando y, además, se está bien a gusto.

Las situaciones de aprendizaje interactivas conllevan dar tiempo a comunicarse con el alumnado, tener oportunidad de discernir, de verbalizar los propios sentimientos, de escuchar a otros, de reformular el pensamiento inicial, de aceptar a los otros, de colaborar y de consensuar soluciones. El desarrollo de un proceso de aprendizaje interactivo trata de desarrollar habilidades sociales y comunicativas.

Otra tarea del profesorado es la evaluación. Ésta debe ser formativa no sancionadora. Desde la evaluación formativa se da oportunidad de rectificar y mejorar, y ésta desencadena el crecimiento humano reflexivo, crítico y activo, y colabora en la construcción de una cultura participativa.

En el nuevo modelo educativo el alumnado es el principal autor, actor y espectador en un aula. Dada la escasa cultura de participación del alumnado en el aula universitaria para fomentar su participación al profesorado ha de tener en cuenta algunas consideraciones como:

- No ridiculizar a un alumno que responde mal, se le han de dar pistas para que responda acertadamente o pedirle que aclare un poco más su respuesta para que se dé cuenta de su posible error.
- Las preguntas pueden ir dirigidas a un alumno en concreto, facilitando la participación de los más tímidos; o pueden estar orientadas a que responda cualquiera del grupo. En este caso es conveniente reconocer explícitamente y públicamente al alumnado que responda de forma pertinente.
- El profesorado en sus apuntes debe llevar posibles preguntas, ejemplos, textos, imágenes, situaciones a plantear en clase.
- A cualquier clase hay que llevar recursos didácticos que no requieran tecnologías.
- Tomar apuntes es una dificultad para que el alumnado piense y comprenda.

- Usar el humor positivo que no descoloque al alumnado, o sea, que no incomode demasiado con gestos o comentarios irónicos. Ésto ayudará a captar de nuevo la atención y centrarse en el tema.
- Cuando dos alumnos están hablando se puede acercarse a ellos y detenerse. Si no funciona vuélvase a acercarse y pregúnteles ¿disculpen decían? En el caso de que estén riendo pida que cuenten el chiste y todo el grupo se puede reír.

Ante estudiantes conflictivos en el aula el profesorado puede hacer la siguiente actividad para analizar y encontrar soluciones a las conductas de los estudiantes que dificultan impartir una enseñanza de calidad, consistente en rellenar el cuadro.

Tabla 7.1: *Análisis de conductas conflictivas del alumnado*

CONDUCTAS DEL ESTUDIANTADO QUE DIFICULTAN IMPARTIR UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD			
Causas de la conducta	Descripción de la conducta	Consecuencias de la conducta	Estrategias de enseñanza alternativas

2.3. *El profesorado*

Algunos profesores piensan que enseñar significa ayudar a los estudiantes en su aprendizaje integral para que tengan éxito. Los estudiantes acuden a la universidad con el fin de tener un mayor éxito en su futuro pero, en algunos casos, con poca motivación y con pocas expectativas de futuro. Esta causa origina uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado y es que el alumnado no tiene motivación hacia el estudio y constancia en el esfuerzo diario. Por ello, la tarea del profesor

es cada vez más difícil ya que tiene que estar continuamente motivándoles para que estudien y no abandonen los estudios universitarios.

Esta tarea se puede comparar a la de «un vendedor que intenta que los clientes compren más de lo que habían venido a comprar» a fin de que el alumnado egrese más preparado, tenga más éxito e, incluso, constituya un reclamo publicitario para futuros clientes-estudiantes.

Kutnick y Jules (1993) realizaron una investigación sobre la intencionalidad o no del proceso de enseñanza del profesor y aprendizaje del alumnado. Concluyeron que profesorado y alumnado se pueden encontrar con cuatro tipos de procesos (ver Cuadro 2):

1. El profesor enseña intencionadamente y el alumnado aprende intencionadamente. Este es el tipo ideal pero no siempre es el más habitual.
2. El profesor no enseña intencionadamente y el alumno aprende intencionadamente. En este caso el alumnado ve al profesor como un modelo personal a imitar sin que el profesorado tenga conciencia de ello. El profesorado habrá de reflexionar sobre que contenidos impregnan al alumnado en el aula además de los que enseña directamente.
3. El profesor enseña intencionadamente y el alumnado no aprende intencionadamente. Este caso es bastante frecuente al encontrarse con alumnado sin interés, sin motivación y con pocas ganas de esforzarse. El profesor se ve en la necesidad de aumentar la motivación, despertar la curiosidad por aprender del alumnado y confiar en que el alumnado va a aprender más.
4. El profesor no enseña intencionadamente y el alumnado no aprende intencionadamente. En este tipo el capital humano en el aula no funciona adecuadamente por lo que el proceso educativo no es el más óptimo. No obstante, como en toda relación humana se continúa ejerciendo una influencia mutua entre profesorado y alumnado.

Tabla 7. 2: *Intencionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

	El alumno aprende intencionadamente	
El profesor enseña intencionadamente	Si	No
Si	1. Proceso de enseñanza aprendizaje normal	2. El alumno aprende a pesar de sus pocas ganas, motivación, esfuerzo.
No	3. El alumno quiere ser como el profesor. Éste es un modelo a imitar. Aprendizaje autónomo	4. Odio a la asignatura. Relaciones humanas: sorpresas, desengaños desinterés, baja autoestima, desilusiones, bajas expectativas

Un mismo profesor en determinadas circunstancias puede estar en los distintos casos recogidos en la tabla 7. 2. Lo ideal sería que el profesorado estuviese en el caso 1 en la mayor parte de su actuación en el aula, por ello sus esfuerzos debe dirigirlos a ser consciente de su proceso de enseñanza y del aprendizaje del alumnado.

La intencionalidad del profesor al enseñar se puede observar en sus conductas: verbales (lo que dice, escucha con atención y no interrumpe bruscamente), no verbales (gestos, sonrisas, miradas y mostrar entusiasmo) y conductas didácticas (lo que hace, propone y organiza). Con su comportamiento puede ejercer un refuerzo positivo de carácter relacional humano al sonreír, animar con la mirada, alabar, o motivar, al dar orientación, proponer alternativas para que los alumnos escojan, estimular la

curiosidad, estimular el interés, centrar la atención, resaltar los éxitos, no dejar en ridículo a nadie, reforzar la autoconfianza de los alumnos, mostrar la relevancia de lo estudiado, crear un clima de confianza y satisfacción.

En consonancia con Casamayor, G. (2007) tener éxito como docente no es tarea fácil implica ser empático con el alumnado, compartir su experiencia, tener a punto el ejemplo justo, hacerse entender, contagiar entusiasmo, ser positivo, saber escuchar, ser flexible, mostrar tolerancia, ser un buen dinamizador de grupo, admitir que no se sabe todo, ser cercano, ser provocador, tener sentido del humor, saber callar, saber formular preguntas y tomar decisiones pertinentes. También, ha de hacer las paces con la imperfección y escoger las batallas con sabiduría para sobrevivir en el intento de ser docente.

2.4. *El contexto*

El contexto educativo se configura por la interacción que se desarrolla en el aula entre los recursos educativos humanos en sus dimensiones: las relaciones interpersonales, la organización del aula y la autonomía del alumnado. El aprendizaje autónomo y significativo del alumnado en consonancia con el perfil de cada titulación configura el eje de la formación del alumnado pero demasiadas veces la autonomía del alumnado continúa viéndose desvirtuada por un abuso de poder del profesorado o por pensar que el profesorado no tiene que aprender en el aula.

La interacción en el aula realiza un proceso en espiral donde se influyen mutuamente el profesorado y el alumnado y donde lo importante es lo que se dice o se hace más importante es como perciben los otros el mensaje. Este conjunto de perspectivas hacen que la interacción humana nunca sea neutra y haya que estar reinterpretando y reconstruyendo continuamente el acto comunicativo.

La percepción que el alumno tiene del profesor influye en el

interés por la asignatura y en el concepto que se construye del profesor. Llegando a concluir que significa algo para el profesor o le es indiferente. En el caso del alumnado menos comprometido con su aprendizaje y menos activo, también, suele percibir interacciones negativas del profesorado que le desmotivan más, y por el contrario los alumnos mejores reciben más interacciones positivas del profesorado. Además, hay un grupo numeroso de alumnado que, simplemente, pasa desapercibido o se le ignora y que si se le prestase un poco más de atención podría avanzar mucho más. Por lo tanto, la conducta del profesor influye en la motivación, dedicación y esfuerzo del alumno en el aprendizaje. En el caso del alumnado menos comprometido con su aprendizaje el profesor puede usar estrategias que persiguen aplacar la disrupción como son la reubicación dentro del aula, el apaciguamiento, apelar a la compasión o chantaje emocional.

Junto a ello, hay investigaciones que ponen de manifiesto la relación entre capacidad para mantener la disciplina en el aula y la habilidad general para enseñar (Curwin y Mendler, 1983; Gotzens 1986 y Major 1990). Cuanto más dinámica es la clase más interés, más actividad, y más preguntan y aprenden los estudiantes. Este comportamiento de los estudiantes no se puede confundir con indisciplina en las clases. En estas clases de aparente indisciplina, el profesor se vuelve más coercitivo, tiende a perder la ilusión de impartir clase y el interés por el grupo. Ante situaciones de aparente indisciplina pueden aplicarse estrategias de inhibición de conductas como es la ignorancia deliberada del estudiante o pueden usarse estrategias punitivas consensuadas con el grupo-clase. Las estrategias punitivas deben utilizarse como último recurso.

Ante tal megacarga de funciones y considerando que el proceso de enseñanza aprendizaje puede verse distorsionado por múltiples causas, el profesorado debe tener en cuenta las siguientes sugerencias:

1. Las competencias a desarrollar deben visibilizar la utilidad de la asignatura recogidas en la guía docente.

2. Es conveniente explicar lo fundamental o lo que es muy difícil al alumnado porque empeñarse en explicar toda la asignatura en clase es como pensar que el alumnado no sabe leer o que el tiempo no cuenta.
3. Hablar con la máxima claridad siendo consciente de que el profesorado siempre está expuesto a críticas y de que a algunos alumnos se les facilitará la comprensión.
4. Se deben proponer variedad de actividades adecuadas a cada estilo de aprendizaje; que el alumnado tome apuntes toda la clase puede servir para justificar los errores del alumnado y que el profesorado explica muy bien.
5. Es conveniente usar variedad de metodologías porque pasar todas las sesiones de clase explicando los temas con clase magistral cabe pensar que el profesor no sabe hacer otra cosa y desmotiva al alumnado.
6. La evaluación formativa permite averiguar lo que el alumnado sabe y lo que puede llegar a aprender, rescatar alumnado y disminuir el número de suspensos pero para algunos profesores puede dañar el prestigio del profesor por parecer que disminuye su nivel de exigencia y autoridad.
7. Se debe facilitar la construcción en el aula de un clima satisfactorio que promueva la empatía entre todos
8. Cuando algo no funciona en clase las causas son múltiples: el alumnado, el contexto institucional, el currículo o el profesorado.

CONCLUSIONES

Se puede concluir, y de acuerdo con Villa (1985), que el profesor ideal y perfecto no existe, que se debe aspirar a ser excelentes profesores pero no convertir este objetivo en una meta inasequible. Existen características asociadas a un buen profesor pero no debe inquietar tener algunas lagunas pues nadie es perfecto y lo fundamental es el compromiso personal

de mejora y colaboración durante la profesión docente a lo largo de toda la carrera profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casamayor, G., 2007. (Coord.) Los «trucos» del formador. Arte, oficio y experiencia. Barcelona: Graó.
- Curwin, L., Mendler, N., 1987. *La disciplina en clase: organización del centro y del aula*. Madrid: Narcea.
- Deiro, J., 1995. A study of student and teacher bonding. *People and education*. 3(1): 40-67.
- Gotzens, C., 1986. La disciplina en la escuela. Madrid: Pirámide
- Kutnick, P., Jules, V., 1993. Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology* 63: 400-413
- Major, L., 1990. *Discipline, the most important subject we teach*. Boston and London: University Press of América.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 2007. LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid: Boletín Oficial del Estado Vol 89, 16241-16260
- Morales, P., 1998. *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC
- Pollo, M., Miranda, A., 2007. *Educación comunicando, comunicar educando*. Madrid. CCS
- Universidad de Granada, 2009. *Estatutos de la Universidad de Granada*. Granada (España)
- Vigotsky, L.S., 1979. *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica
- Villa, A., 1985. *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	11
Capítulo 1. Iniciación y mejora de la actividad docente: experiencia de un grupo de profesores noveles.....	15
Capítulo 2. Planificación de la enseñanza: la guía docente....	29
Capítulo 3. Reflexiones sobre la lección magistral	41
Capítulo 4. Estructura y organización de la lección magistral: algunas claves	61
Capítulo 5. Hacia la evaluación continua en contextos universitarios.....	81
Capítulo 6. Introducción a las plataformas de aprendizaje: Moodle con principios	105
Capítulo 7. Pedagogía en el aula	125