

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DEL
MÁSTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN CCSS Y JURÍDICAS.

**ANÁLISIS DE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO
EXCELENTE DE LA UNIVERSIDAD DE
EXTREMADURA**

Presentado por GEMMA VILLEGAS DÍAZ

Dirigido por
JESÚS VALVERDE BERROCOSO
ROCÍO YUSTE TOSINA

Cáceres, 2015

Decir que los momentos más importantes del aprendizaje no tienen lugar como respuesta a la enseñanza, no es lo mismo que decir que el aprendizaje importante no puede ser resultado de la enseñanza. ¿Quién sabe lo que podríamos conseguir con la enseñanza si se acometiera de la mejor manera posible?

D. Finkel

Creo que la clave está en pararse de vez en cuando y reflexionar. Es decir, no dejarte llevar por el cauce del río en el que estás metido sino que, de vez en cuando, te agarres a la orilla y te pares un poquito a respirar y digas: ¿estamos nadando bien o podríamos nadar de otra manera?

Profesor 5

Agradecimientos

Agradecer a todos y cada uno de los «profesores excelentes» que han participado en este estudio. Por su disponibilidad, accesibilidad e interés mostrado desde el primer momento.

A Rocío Yuste y Jesús Valverde, directores de este Trabajo Fin de Máster. Por todo lo que me han enseñado a lo largo de estos meses. Por su dedicación y estímulo, y por las valiosas aportaciones que han realizado a este trabajo. Por supuesto, por su calidad profesional y humana. Ellos también son excelentes.

Resumen

Los actuales cambios universitarios forjados al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior han supuesto el replanteamiento del modelo educativo universitario. Actualmente, la calidad es uno de los pilares fundamentales que sustenta este marco educativo, lo que supone su transversalidad en todas las esferas universitarias. Los docentes, como uno de los protagonistas clave en el desarrollo de la enseñanza superior, han visto cómo los planes de calidad y las diferentes evaluaciones demandan de ellos una profesionalización dirigida a la «excelencia». Diversos autores ya han tratado de conocer las competencias que los profesores universitarios deben desarrollar para alcanzar una docencia de calidad que conduzca a sus estudiantes hacia el mejor aprendizaje. En la presente investigación lo hacemos a través de los profesores reconocidos por la Universidad de Extremadura como «excelentes», mediante los cuales indagaremos en las propuestas didácticas y las habilidades personales con el fin de descubrir el perfil real de «buen docente» que pueda influir en la mejora profesional de la universidad.

A través de una metodología mixta descubrimos cómo prima, para este profesorado, una enseñanza participativa centrada en el aprendizaje de sus estudiantes, siendo la diversidad metodológica lo que define su puesta en práctica. Su vocación e implicación hacia la enseñanza, así como la responsabilidad social que sienten hacia su tarea y la capacidad de flexibilizar la planificación ante la realidad del aula son características que facilitan una enseñanza de calidad. Igualmente, la motivación, la innovación y la formación permanente son entendidas como elementos sustanciales participes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este análisis profundo de las diferentes dimensiones del docente excelente, junto con el ejercicio de discutir los resultados obtenidos con el de otras investigaciones, mostrará el perfil de aquellos profesores institucionalmente mejor valorados.

Palabras clave: Educación Superior, Experiencia Docente, Estilos de Enseñanza, Profesorado Universitario, Características del Profesor.

Abstract

Current college changes wrought under The European Higher Education Area have meant rethinking the university educational model. Presently, quality is one of the pillars that support this educational framework, which means that it crosses all academic areas. Teachers, as one of the key players in the development of higher education, have seen how the quality plans and the different assessments demand them the professionalization that leads to excellence. Several authors have already tried to know the skills that university lecturers must develop to achieve quality teaching leading their students towards better learning. In this research paper we are carrying out the study through lecturers and professors recognized by the University of Extremadura as excellent; we will delve into the educational proposals and personal skills in order to discover the actual profile of a «good teacher» who can influence a professional improvement in college.

Through a mixed methodology, we will find out how student-centered participatory learning for their students is essential for these lecturers, and its implementation is defined by methodological diversity. Both their vocation and involvement in the teaching process and the social responsibility they feel towards their work and the ability to adjust the planning to the reality of the classroom are features that provide quality education. Likewise, motivation, innovation and lifelong learning are seen as key elements that take part in the teaching-learning process.

This insight of the various dimensions of excellent teachers along with an exercise to discuss the results with other kinds of research will show the profile of those institutionally better-valued teachers.

Keywords: Higher Education, Teaching Experience, Teaching Styles, University Teachers, Teacher Characteristics.

Índice general

Agradecimientos.....	3
Resumen	4
Abstract.....	5
Índice general	6
Índice de tablas	8
Índice de figuras	9
1. Introducción	10
1.1. Relevancia, justificación y delimitación del tema	10
2. Estado de la cuestión.....	12
3. Marco teórico	16
3.1. Función del profesorado universitario	16
3.2. Actividad docente en el contexto universitario.....	17
3.2.1. Orientación centrada en la enseñanza.....	20
3.2.2. Orientación centrada en el aprendizaje.....	21
3.3. Calidad en la Educación Superior.....	22
3.4. Innovación educativa en el ámbito universitario	26
3.5. Docencia, calidad e innovación universitaria	28
4. Metodología	29
4.1. Objetivos.....	29
4.2. Hipótesis	29
4.3. Diseño de la investigación	30
4.4. Paradigma metodológico y método de investigación	32
4.5. Muestra	33
4.6. Instrumentos.....	34
4.6.1. Entrevista.....	35
4.6.2. Cuestionario.....	38
5. Resultados	41
5.1. Resultados cuestionario	41
I. Perfil profesional.....	41
II. Docencia universitaria	41

III. Planificación docente	43
IV. Desarrollo docente	44
V. Materiales	45
VI. Campus Virtual	46
VII. Metodología.....	47
VIII. Evaluación	49
5.2. Resultados entrevista	50
I. Percepciones sobre las funciones del profesorado universitario.....	50
II. Compatibilidad de las funciones del profesorado universitario (Docencia- Investigación-Gestión)	51
III. Metas del «profesorado excelente»	52
IV. Opción metodológica del profesorado con el reconocimiento a la excelencia docente	53
V. Proceso de evaluación de los estudiantes	54
VI. Relación profesor-estudiantes	58
VII. Perfil del «profesorado excelente»	59
VIII. Innovación	63
IX. Formación permanente.....	64
X. Evaluación del profesorado	65
6. Conclusiones	68
7. Referencias	78
8. Anexos.....	85
8.1. Anexo 1: Guion de entrevista.	85
8.2. Anexo 2: Criterios de transcripción	88
8.3. Anexo 3: Uso de herramientas para el análisis de datos.....	89
8.4. Anexo 4: Cuestionario	90

Índice de tablas

Tabla 1: Comparación entre las orientaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje identificadas en 1992 y 2001 por Samuelowicz y Bain.....	19
Tabla 2: Fases seguidas en el proceso de investigación	31
Tabla 3: Características de la muestra del estudio.....	34
Tabla 4: Entrevistas realizadas y duración de las mismas.....	36

Índice de figuras

Figura 1: Concepción de la docencia universitaria.....	42
Figura 2: Planificación de la docencia universitaria.....	43
Figura 3: Desarrollo de la docencia universitaria.....	44
Figura 4: Tipología de contenidos.....	45
Figura 5: Tipología de agrupamientos.	45
Figura 6: Tipología de materiales empleados en la docencia universitaria.	46
Figura 7: Herramientas de Campus Virtual (CVUEx) empleadas en la docencia..	47
Figura 8: Tipología de razonamiento..	48
Figura 9: Sistematización de conocimientos.	48
Figura 10: Actividades a realizar por los alumnos..	48
Figura 11: Modelos de evaluación.	49
Figura 12: Momentos de evaluación..	49
Figura 13: Programa de análisis de datos Atlas.ti 6.2	89
Figura 14: Programa de análisis de datos SPSS 19	89

1. Introducción

Intentar abordar la Universidad como objeto de estudio en su conjunto es una tarea titánica no solamente por la complejidad que como institución comporta sino por la amalgama de dimensiones y elementos que la configuran, por lo que desafiarse con la suficiente sistematicidad y coherencia un objetivo tan amplio parece, en un primer acercamiento, quimérico.

Aun así, no faltan los estudios sectoriales que tratan de analizar el mundo universitario desde múltiples perspectivas llegando a conformar un importante corpus al respecto.

De este modo, en el presente trabajo se pretende investigar la realidad universitaria desde uno de los elementos fundamentales: sus docentes.

Concretamente, nos acercaremos a la visión de aquellos que ostentan el reconocimiento a la excelencia docente universitaria por parte de la Universidad de Extremadura en un intento de analizar aquello que hacen y piensan los reconocidos por la institución como *los mejores* en materia de enseñanza universitaria.

Contando con una metodología mixta, la información recabada a través de entrevistas y cuestionarios supondrá un primer acercamiento al pensamiento y práctica de los docentes excelentes.

1.1. Relevancia, justificación y delimitación del tema

El cambio se ha convertido en una constante en el mundo universitario. Modificaciones significativas se han acometido con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior en donde se le exige al profesorado replantear su docencia.

Igualmente, en la actualidad, se sigue la estela de las acciones propuestas para la evaluación del profesorado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargada de evaluar a la Universidad de Extremadura; contando así, entre otras cuestiones, con la satisfacción del alumnado. Todo ello, con la intención de ser punto de reflexión y crítica personal del propio desarrollo profesional.

De esta tesitura de cambio, transformación y reflexión parte el afán por comprender qué claves funcionan como pilares ante el éxito docente.

El I Plan Estratégico de la UEx 2014-2018 marca entre sus objetivos el

promover una universidad (...) que sea reconocida en el ámbito académico como excelente en investigación y docencia, así como fortalecer y extender el compromiso de la universidad con la sociedad, con una docencia de calidad al servicio del aprendizaje a lo largo de la vida, con más transferencia de conocimientos y tecnología (UEx, 2014, p. 5).

En esa línea estratégica de excelencia y calidad que promueve la UEx se sitúa la presente investigación, abordando la enseñanza universitaria desde sus «docentes excelentes» con un doble punto de vista: teórico, al generar conocimiento sobre el pensamiento y la acción docente en la enseñanza superior; y práctico, al analizar y construir una investigación que permita la aplicabilidad del conocimiento que alcance y el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

La realidad muestra cómo profesores y estudiantes universitarios han sufrido y evidenciado las limitaciones tanto externas (económicas, estructurales, organizativas...) como internas (motivaciones, conocimientos previos, intereses, experiencia, habilidades...) que se generan, a pesar de los esfuerzos, en el duro camino de la enseñanza y el aprendizaje. Esto lleva a preguntarse por la existencia real o ilusoria de la excelencia en las aulas. ¿Existe realmente la excelencia docente universitaria entre tantas limitaciones? ¿Cómo trabajan aquellos docentes que ostentan el reconocimiento a la excelencia docente? ¿Qué significa ser un buen docente?

Éstas son algunas de las preguntas a las que se intentará dar respuesta a lo largo del presente estudio, dentro de los límites espaciales que hemos establecido, circunscritos, en este caso, a los docentes concernientes al Campus Universitario de Cáceres.

2. Estado de la cuestión

Han sido muchos los autores que a lo largo del tiempo han buscado las claves para determinar y potenciar la calidad en las universidades intentado establecer cuál o cuáles son las dimensiones imprescindibles que, dentro de este complejo entramado que supone la enseñanza superior, permiten posicionar a una institución educativa como excelente.

En nuestro estudio, la figura que vertebra la investigación es la del docente universitario, posicionando a éste en el vértice de una pirámide apoyada en componentes tan sustanciales como la Educación Superior en sí, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las estrategias didácticas y las diferentes visiones que integran todo el conjunto, formando, de este modo, un sistema equilibrado en el que todos los elementos se cimentan. Esta relación recíproca entre el docente y los componentes que envuelven a la enseñanza universitaria pasa, con el fin de contextualizar la presente investigación, por la revisión de todos ellos.

La búsqueda de los factores que determinen las claves de una enseñanza universitaria de calidad ha sido el foco del grueso de investigaciones dentro del ámbito universitario, aunque la mayor parte de los trabajos realizados en este campo no establecen una respuesta clara al respecto ya que la complejidad de la cuestión impide un análisis global en profundidad, sí existen estudios sectoriales que, acotando su ámbito de investigación, describen la realidad encontrada y aportan visiones de mejora.

La literatura muestra a los docentes como elementos sustanciales de los resultados educativos, por lo que las investigaciones se orientan hacia la mejora de su formación, sus competencias y sus actitudes.

La formación del profesorado universitario ha sido identificada por autores como Mayor (2003) como el elemento clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este punto, un análisis coherente de la realidad de la Educación Superior y un marco formativo factible que dote de herramientas a los docentes sería esencial para limar las carencias pedagógicas que los expertos universitarios, centrados tradicionalmente en la profesionalización de su materia, sufren a la hora de desarrollar su docencia. Esta tesis, igualmente, es compartida por Zabalza

(2007), ya que defiende la capacitación del personal docente como elemento sustancial para que la tarea educativa y formativa de la universidad resulte efectiva, planteando la idea sin restarle importancia al impacto institucional que a través del curriculum tienen los centros de enseñanza superior. Por lo que este autor encara el análisis de la docencia universitaria no sólo con la firme idea de la mejora formativa del profesorado, sino desde una perspectiva curricular.

Avanzando en el camino hacia el aula universitaria, la puesta en práctica docente que llevan a cabo los profesores ha sido analizada por Larsson (1983), Dall'Alba (1991), Kember (1997), Samuelowicz y Bain (2001) y Gargallo, Fernández y Jiménez, (2007), entre otros; coincidiendo todos ellos en dos grandes teorías que constituyen los modelos de docencia, una de ellas orientada hacia la enseñanza y otra, con una orientación clara hacia el aprendizaje.

Otros autores han creído encontrar la respuesta a la cuestión de la calidad universitaria, dentro de la puesta en práctica docente, en el ámbito metodológico. El «cómo enseñar» viene siendo considerado una de las claves esenciales para determinar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, por ende, de la misión formativa de la institución universitaria.

En esta línea, Pujol y Fons (1978) apuestan por la diversidad metodológica como solución funcional ante la realidad del aula universitaria, entendiendo que a objetivos múltiples, metodologías múltiples.

Igualmente, la revisión de los métodos didácticos es el eje que vertebran aportaciones como la de Villar (2004) donde a través de la obra *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria* analiza las capacidades que cree fundamentales en todo docente para conseguir una buena enseñanza, como son: la motivación, los valores, la metacognición, el clima del aula, la tutorización o la comunicación con el alumnado. Características que comparten Paredes y de la Herrán (2010), al apostar por una exhaustiva reestructuración didáctica en base a las aportaciones que en el campo de la pedagogía se han ido conociendo. Así, definen una clara orientación de su trabajo hacia la reflexión didáctica que permita insertar en la docencia diaria de los profesionales de la educación superior nuevas estrategias que inviten a un mejor aprendizaje.

En cuestiones metodológicas Finkel (2000) señala como respuesta al fomento de la calidad universitaria, la eficiencia que se desprende de metodologías que priman el rol de los estudiantes por encima del rol docente, consiguiendo así que el alumnado construya su propio aprendizaje siendo el profesor guía y acompañante de ese proceso. Enfoca su apuesta en metodologías participativas donde el conocimiento se forje en base a las aportaciones de los estudiantes relegando la tradicional figura del buen profesor de excelente oratoria a «*Dar clase con la boca cerrada*». En base a la idea de que enseñar es mucho más que decirles a los estudiantes lo que tienen que hacer, se posiciona ante alternativas que obliguen a la reflexión de las propias prácticas docentes para volver a conceptualizar, desde la práctica, qué es enseñar.

Dirigiéndonos hacia la concreción y correspondencia de estudios anteriores con el objeto de investigación del presente trabajo cabe analizar e interpretar en esta fase hermenéutica las aportaciones de autores como Ken Bain y John Biggs.

Bain, (2007), Biggs, (2008) y estudios como el planteado desde la Universidad de Oviedo (Vicerrectorado de Calidad, Planificación en Innovación, 2006), coinciden en la metodología de investigación utilizada para descubrir los pilares que sustentan una enseñanza de calidad, puesto que señalan, describen y analizan los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus protagonistas. Estos autores identifican al profesorado universitario mejor valorado para, a través de la profundización en las cuestiones personales y didácticas que estos docentes ponen en práctica en sus clases, conceptualizar la excelencia docente e identificar los patrones dominantes que la caracterizan. Resuelven determinar la actitud propia del docente en el aula como elemento indispensable para la calidad de la enseñanza universitaria.

Por otro lado, no podemos obviar las recientes investigaciones que, al intentar marcar la línea sobre la buena docencia, centran sus estudios no en los profesores de reconocida labor, como tratan estos trabajos, sino en la visión del alumnado o, en su caso, de toda la comunidad educativa. Muchos de estos estudios han sido publicados en la *Revista de Docencia Universitaria* (REDU), destacando los trabajos de Mas (2012) y Fernández y González (2012).

La heterogeneidad de puntos de vista ante una cuestión tan relevante como la calidad docente universitaria invita a aunar las diferentes perspectivas descritas ante una profunda investigación que, a través del profesorado reconocido como excelente, nos sitúe en la línea de aprender de *los mejores* para determinar las características que se hacen esenciales para llegar a una docencia universitaria de calidad. Asimismo, se trabajará en el intento de aportar luz a esta compleja realidad discerniendo sobre el perfil de los profesores excelentes.

3. Marco teórico

Se hace necesario explicitar aquello que nos proponemos conocer, por lo que en este apartado desarrollaremos, dada la naturaleza del objeto de estudio, el conocimiento previo hasta ahora generado de los fenómenos que abordamos en la presente investigación. En primer término, se definirá la configuración de la función del profesor universitario para centrarnos después en el desempeño de la función docente. Igualmente, abordaremos las teorías más relevantes sobre la enseñanza universitaria para concluir definiendo dos aspectos clave en la universidad del siglo XXI y germen de este trabajo: la calidad y la innovación.

3.1. Función del profesorado universitario

Una de las mejores formas de ver y entender la función del profesor universitario es como si de un triángulo se tratase. Sus vértices permiten descubrir cada uno de los roles que actualmente desarrolla el profesorado dentro de la Educación Superior. El primero de ellos señala la función de docente. Es la actividad originaria del profesor y por la que se justifica el «ser», propiamente dicho, de la Universidad. A través de ella, se prepara a los alumnos hacia su desarrollo profesional y personal mediante la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias. Otro de los vértices marca la función de investigador. El profesor universitario no sólo transmite conocimientos sino que crea y genera este conocimiento mediante su labor investigadora. Actualmente, es la que aporta reconocimiento externo al profesorado, la que le permite promocionar y mediante la cual otorga prestigio a la propia institución. En tercer término, contamos con la función de gestor. Está asociada a puestos de gestión de la institución (rektorados, decanatos...) y a nivel de gestión de proyectos, recursos, equipamiento, cuestiones organizativas, de evaluación o promoción, etc. Conlleva, inevitablemente, asociarlo a una labor más burocrática (Marcelo y Estebanz, 2003).

El desempeño de estas tres funciones convergen en la profesionalización actual del profesor universitario, traspasando así la idea originaria del profesor exclusivamente

como docente, siendo este rol compartido por el de investigador y gestor, lo que implica una visión más amplia de la figura del profesorado en la Educación Superior.

La asunción propia de la identidad que conforma la visión que tenemos de nosotros mismos, de cómo nos definimos, también nos muestra cómo asumimos nuestras funciones, por lo que la forma en la que cada profesor asume su labor docente depende de su propia identidad (Arbeláez, 2005). En esta línea, un cambio conveniente en la identidad profesional de los docentes universitarios sería “el paso de ser simple 'especialista de la disciplina' a ser 'didacta de la disciplina'”. (Zabalza, 2007, p. 128). Esta transformación fortalecería el cambio de una actividad docente de la enseñanza al aprendizaje, pasando el buen experto en su materia a ser un buen docente en la misma.

La presente investigación indaga sobre el rol docente del profesor universitario, por lo que trabajaremos especialmente sobre él, aunque teniendo en cuenta la imbricación que supone las demás funciones que complementan esta figura. Así, aprovecharemos el contexto para conocer de qué modo influyen la investigación y la gestión en el desarrollo docente propiamente dicho.

3.2. Actividad docente en el contexto universitario

La docencia universitaria debe ser entendida desde los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual ha vertebrado, desde la Declaración de Bolonia (1999), los vértices desde los cuales partir para desarrollar una institución universitaria acorde a los objetivos europeos. La movilidad de los estudiantes, una enseñanza más personalizada a través del fomento de seminarios, el desarrollo de competencias y unos planteamientos prácticos orientados a la profesionalización del alumnado son algunos de los retos sustanciales que los docentes han debido asumir en su práctica de aula.

Con este marco de referencia, el profesorado universitario se ha visto forzado a virar su planificación y su desarrollo docente para ajustarse a las demandas institucionales que se desprenden del actual EEES.

A un nivel más pedagógico, dentro del proceso institucional de enseñanza-aprendizaje entendemos por enseñanza la actividad intencional que se desarrolla para

provocar un aprendizaje, y este último, como la adquisición de un conocimiento nuevo que es incorporado significativamente a las estructuras cognitivas, derivado de las enseñanzas del profesorado.

Las diferentes concepciones que pueden deducirse de ambos elementos influyen en determinar la puesta en práctica del proceso. De este modo, la idea de un aprendizaje como reproducción y adquisición del conocimiento suele ir asociada a una noción de la enseñanza como transmisión de información. De la misma forma, un aprendizaje entendido como construcción y comprensión significativa del conocimiento lleva aparejado la idea de una enseñanza facilitadora del aprendizaje (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007).

Varios autores han centrado sus investigaciones en recoger la visión que el profesorado tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista que la experiencia les ha otorgado. Estos estudios, la mayoría, de corte cualitativo, no sólo han desarrollado un corpus de conocimientos al tratar cuestiones teóricas y conceptuales de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje sino que, además, recogen lo que los profesores hacen a menudo en su práctica docente, dando, así, una visión más acertada de la realidad del aula.

En 1983, tras el análisis de las entrevistas de 29 profesores, Larsson determinó dos enfoques sobre la enseñanza: *el profesor como transmisor de información* y *el profesor como facilitador del aprendizaje*. Estos dos modelos, continuaron apareciendo en estudios posteriores de otros autores; así, Dall'Alba (1991), con una muestra de 20 profesores, mantuvo los enfoques de Larsson (1983) sumando, además, un tercero, *desarrollo de conceptos*. La profundización del estudio, le hizo incluir en dos de los modelos subcategorías que concretaban la posición del docente:

- Transmisor de conocimientos
 - Presentación de la información.
 - Vinculación entre la teoría y la práctica
- Desarrollador de conceptos
- Facilitador del aprendizaje

- Exploración de caminos para la comprensión
- Cambio conceptual

Las primeras categorías muestran una enseñanza centrada, exclusivamente, en el docente, no tomando relevancia el alumnado hasta categorías posteriores. Es en la última concepción, el *cambio conceptual*, donde se hace necesario poner en relación al docente, los estudiantes y el contenido (Dall'Alba, 1991).

Los trabajos de Samuelowicz y Bain en este ámbito han sido tergiversados por parte de la comunidad científica debido a que la revisión de su primer trabajo arrojó resultados diferentes. Conviene aclarar que en el estudio de estos autores realizado en 1992 se recogieron cinco concepciones diferentes sobre la enseñanza, que ampliaron en su estudio posterior, de 2001, a siete:

	Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje identificadas en 1992	Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje identificadas en 2001
Centrado en la enseñanza	Impartir información	Impartir información
	Trasmisión de conocimientos	Trasmisión de conocimiento estructurado
Intermedio	Facilitar el aprendizaje	Proporcionar y facilitar la comprensión
Centrado en el aprendizaje		Ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos
	Cambiar las concepciones de los alumnos	Prevenir las confusiones
	Apoyar el aprendizaje de los estudiantes	Negociar los significados
		Fomentar la creación de conocimiento

Tabla 1: Comparación entre las orientaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje identificadas en 1992 y 2001 por Samuelowicz y Bain. Fuente: adaptación de Samuelowicz y Bain, 2001, p. 308.

En la revisión de su primer estudio, realizada en 2001, Samuelowich y Bain señalan siete orientaciones que muestran los diferentes enfoques que pueden darse desde una visión centrada en la enseñanza hasta una visión centrada en el aprendizaje.

Martin y Ramsden (1992), apostaron por ese eslabón a caballo entre los dos opuestos, dándole el nombre de *organización del entorno de aprendizaje* a esa tercera categoría y Gow y Kember (1993) la descartaron haciendo hincapié en los dos enfoques principales: *transmisor de información* y *facilitador del aprendizaje*.

Poco después, el trabajo de revisión de Kember (1997) sí definió tres categorías sumando a las dos anteriores la de *interacción estudiante-profesor*.

Aunque la terminología de las categorías es diferente, el significado es similar; igualmente, aunque varía de manera considerable el número de categorías propuestas, todas describen acciones llevadas a cabo desde una enseñanza centrada en el docente o, por el contrario, aquellas acciones que marcan una perspectiva centrada en el alumno, formándose así dos grandes modelos de enseñanza.

De este modo, la literatura sobre la docencia universitaria señala dos teorías principales que perfilan el constructo lógico de dos modelos de docencia que destacan, por su orientación dicotómica, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

3.2.1. Orientación centrada en la enseñanza

Bajo esta perspectiva, el conocimiento es entendido como una construcción externa a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor, experto en la materia, debe transmitir el corpus de conocimientos que existe sobre la disciplina, entendiendo así el aprendizaje como la adquisición de esos conocimientos transmitidos (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007). Esa transmisión se realiza estructurada e interpretada por el docente, limitando, de este modo, el papel del alumno: la esencia de la enseñanza es que el contenido debe ser presentado y estructurado para los alumnos. Lo cual significa que el contenido debe prepararse para que los estudiantes puedan aprender sin demasiada interpretación (Larsson, 1983).

En este modelo, prima la tipología de relación unidireccional en la que el profesor explica y el estudiante escucha, resultando ser éste el sujeto pasivo del proceso.

La interacción docente-discente es poco potenciada, por lo que el profesor carece del *feedback* constante del alumno y la toma de decisiones en la clase recae sobre la figura protagonista del docente. La práctica habitual en el aula es la lección magistral, de la cual derivaría el aprendizaje de los alumnos.

La teoría relaciona esta orientación centrada en la enseñanza con el aprendizaje memorístico, donde se entiende que a mayor exposición de contenidos por parte del docente, mayor aprendizaje por parte del alumno, configurándose el modelo input-output (Feixas, 2010).

En este enfoque, la evaluación se prevé a través de pruebas que determinen, básicamente, si los estudiantes son capaces de reproducir los contenidos expuestos y los resultados mostrarán a los estudiantes el grado de memorización de los mismos.

En último término, el docente no es responsable del aprendizaje de sus estudiantes, por lo que si éstos no aprenden, las causas, externas en todo momento al profesor, pueden ser atribuidas a la falta de capacidad, motivación o atención de los estudiantes.

3.2.2. Orientación centrada en el aprendizaje

También conocida como modelo centrado en el alumno o facilitador del aprendizaje. Es una “enseñanza entendida para hacer posible el aprendizaje” (Feixas, 2010, p. 8), en donde, ambos elementos, la enseñanza y el aprendizaje, son “como las dos caras de una moneda” (Ramsden, 1993, p. 114).

El conocimiento es propuesto como una construcción en la cual el estudiante participa para su adquisición. Es considerado un desarrollo, un proceso a transformar y organizar por parte del alumno, no un producto inmutable que el profesor traslada al estudiante. La enseñanza debe implicar a los estudiantes en un trabajo de interpretación y estructuración. Si ellos no están involucrados, los cambios reales no se producirán o no van a desarrollar un conocimiento real (Larsson, 1983).

El aprendizaje cala de manera significativa, pudiendo cambiar las estructuras de pensamiento de los estudiantes, lo que se deriva en un aprendizaje a largo plazo.

La interacción entre docente y estudiantes es constante, dando lugar a una bidireccionalidad en la relación de los distintos protagonistas del aula, donde las aportaciones de los alumnos son tenidas en cuenta. El profesor se sitúa como facilitador, ayudante y guía del aprendizaje del alumno, creando, a su vez, el entorno apropiado que estimule a los estudiantes a una implicación real: “el profesor busca la implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su desarrollo personal, su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender” (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007, p. 176); para lo cual no sólo es importante ser un buen conocedor de la materia sino disponer de una formación pedagógica apropiada.

Los métodos utilizados por el profesor para la puesta en práctica de su docencia en el aula son variados, por lo que el «cómo aprender» viene determinado por el «qué aprender», siendo esta última cuestión la que conduce los métodos a utilizar en cada caso. Las técnicas expositivas se combinan con las interactivas, siendo, en ambas, la interpelación al alumnado una constante.

En cuanto a la evaluación, ésta adquiere un cariz formativo, configurada a través de la recogida de información sobre el progreso de los estudiantes desde diversas fuentes. Prima la aplicación de los aprendizajes frente a la reproducción de la información aprendida.

3.3. Calidad en la Educación Superior

La calidad se ha convertido en una de las principales demandas de los sistemas de Educación Superior, pero el término en sí, por su complejidad, difumina una idea clara sobre lo que ha de entenderse por calidad en la universidad, ya que sus múltiples dimensiones hacen definirla desde diversas perspectivas:

Es delicado definir la calidad, puesto que no se trata de un problema semántico o etimológico. Partimos de que cualquier definición encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación, así como una postura política, social y económica, por lo tanto, no es un valor absoluto, neutro o universal. Es, en todo caso, una comparación entre una realidad observada y una realidad modelo, de un deber ser ligada a la ideología de la eficiencia social (Buendía, 2007, p. 29).

Se convierte así en un concepto multidimensional y variable capacitado para albergar en sí mismo una gran amalgama de objetivos capaces de esbozar los caminos institucionalmente deseados para las universidades (Barandiaran, 2013). A pesar de su

complejidad, se reconocen dos cuestiones indispensables en su definición: por un lado, la calidad es reconocida como mejora, entendiendo los procesos de calidad como la exigencia hacia la mejora de los elementos analizados; y, por otro lado, se trata de un concepto que no puede entenderse por sí mismo, sino que siempre conlleva la relación con otro elemento. Se configura en base a una comparativa preestablecida que implica una evaluación sistemática, por lo que, “la relación calidad-evaluación se convierte en eje transversal de los procesos” (Álvarez, 2008, p. 25).

Cronológicamente, los procesos de garantía de calidad universitaria muestran sus inicios en la puesta en marcha del *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario* (1993-1994). La revisión de este Primer Programa conllevó el *Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior* llevado a cabo en 1994-1995. Tras él, en el curso 1996-1997, tuvo lugar la *Primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU) llegando hasta su cuarta convocatoria, hasta la fundación en 2002 de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) (González, 2004, p. 48), agencia encargada de la evaluación externa en la Universidad de Extremadura, siendo así superada la idea de evaluaciones institucionales en favor de las actuales acreditaciones (Pereira, 2014).

Actualmente, el principio de calidad universitaria es uno de los pilares básicos en los que se sustenta el Espacio Europeo de Educación Superior, así, entre los *Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* promovidos por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), se recoge el criterio 1.4 de garantía de calidad del personal docente en donde se explicita que:

es fundamental que los docentes tengan un conocimiento y comprensión completos de la materia que enseñan, que dispongan de las habilidades y experiencia para transmitir sus conocimientos, comprendan eficazmente a los estudiantes en una variedad de contextos de aprendizaje y que puedan obtener retroalimentación sobre su propia actuación. Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen los medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces (ENQA, 2005, p. 18).

Ante ello, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como organismo responsable, a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, entre otras funciones, de la evaluación del profesorado universitario y de la mejora de la calidad universitaria y siguiendo la línea marcada por la ENQA, presentó en 2006 el *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario* (DOCENTIA) con el fin de establecer un marco de referencia para la creación, por parte de las universidades, de una evaluación del desempeño de la actividad docente que sirviese de garante de la calidad docente universitaria.

Con este contexto a nivel nacional e internacional, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Extremadura decide participar en 2007 en la *Primera Convocatoria del Programa DOCENTIA* propuesto por la ANECA con el fin de ampliar el enfoque y los instrumentos para una evaluación del profesorado que hasta ese momento se había valorado, casi con exclusividad, a través de las Encuestas de Satisfacción Docente del Estudiante.

El informe positivo de la ANECA en 2008 sobre el Programa DOCENTIA propuesto por la UEx (DOCENTIA-UEx) abrió el camino para el desarrollo y puesta en práctica del mismo aplicándose éste de manera experimental en sus dos primeras ediciones con el fin de encontrar posibles debilidades al modelo que reforzar para su mejora. Es, en ésta fase de Seguimiento en la cual se encuentra aún el Programa, el paso previo para la posible Certificación del modelo.

La Universidad de Extremadura, dentro del programa DOCENTIA-UEx reconoce cinco modalidades de evaluación:

- a) Evaluación de la capacitación del profesor novel.
- b) Evaluación obligatoria.
- c) Evaluación para complementos autonómicos por méritos docentes.
- d) Evaluación para el reconocimiento de la excelencia docente.
- e) Evaluación para el reconocimiento a la trayectoria docente de excelencia.

La *evaluación para el reconocimiento de la excelencia docente* es en la cual se apoya la presente investigación con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas.

Acotando el término, la calidad universitaria puede ser reconocida por su excepcionalidad, con la presunción de lo que es especial:

La buena calidad es excepcional, de clase superior y de exclusividad; es equivalente a la excelencia o al logro de un estándar elevado, es elitista y alcanzable, pero en circunstancias limitadas. En esta concepción, la excelencia es a menudo valorada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos (Buendía, 2007, p. 30).

Esta evaluación a la excelencia, concretamente, ve justificada su propuesta en el intento de reconocer y destacar la labor de aquellos profesores universitarios que sobresalgan por su compromiso y calidad a través de la evaluación de la actividad docente (DOCENTIA-UEx, 2014). Siendo entendida la actividad docente en este contexto como:

el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto institucional determinado. En consecuencia, la actividad docente implica la coordinación y gestión de la enseñanza a clase vacía, el despliegue de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación a clase llena, así como la posterior revisión y mejora de las actuaciones realizadas.

En este programa se entiende por evaluación de la actividad docente la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que esta se desarrolla (ANECA, 2006, p. 9).

La valoración de la mencionada actividad docente se agrupa en torno a 5 dimensiones:

- Encargo docente.
- Planificación docente.
- Desarrollo de la enseñanza.
- Resultados de la enseñanza.
- Autoevaluación y plan de mejora.

Las cuatro primeras dimensiones se encuentran explicitadas con sus indicadores correspondientes en un baremo publicado en el Programa DOCENTIA-UEx 2014¹. La dimensión quinta, *autoevaluación y plan de mejora*, es valorada a través de un informe en el cual el profesor plasma una síntesis sobre su docencia en el periodo evaluado así como unas propuestas de mejora sobre el mismo (DOCENTIA-UEx, 2014).

Esta modalidad para el reconocimiento de la excelencia docente evalúa a todo el profesorado con una antigüedad mínima de 5 años, accediendo a ella todos aquellos docentes que deban ser evaluados a través de la evaluación obligatoria del profesorado y aquellos que lo soliciten expresamente.

3.4. Innovación educativa en el ámbito universitario

La realidad social señala a los sistemas educativos como los responsables para la formación de personas capaces de comprender y analizar críticamente el contexto donde viven a través de la docencia, la investigación, la tecnología y los recursos disponibles. De este modo, cuando hablamos de la Universidad como un sistema dinámico que debe responder, entre otras cuestiones, a las demandas sociales estamos apelando, en alto grado, a la innovación.

La innovación, entendida como cambio, evolución o transformación tendente a la mejora, se convierte en característica indispensable para el cumplimiento exitoso de los objetivos de las instituciones de Educación Superior.

Las definiciones de innovación reconocen el cariz regenerador de este concepto puesto que, por esencia, se entiende el cambio desde lo existente, es decir, la innovación debe ser el resultado del análisis y la comprensión de la realidad para que desde sus posibilidades y limitaciones se construya lo nuevo. “Innovar es, alterar y desorganizar lo que existe, para dar paso a algo nuevo como respuesta a los cambios que se van generando en el entorno o al interior de la unidad donde se opera” (Álvarez, 2008, p. 62).

Podemos extrapolar la idea que Drucker (1993) presenta sobre la innovación desde el ámbito empresarial, en donde ésta no se entiende como un «destello de

¹ Baremo consultable en: <http://goo.gl/g4kwkc>

genialidad», sino como consecuencia del laborioso trabajo organizado e integrado por cada unidad de la empresa y de cada nivel administrativo. Lo cual lleva a destacar la importancia de dos aspectos sobre la innovación: su inserción en el contexto (aula) y la importancia de unas líneas de innovación conjuntas que fomenten el cambio desde todas las unidades y niveles de la universidad (profesorado, departamentos, equipos de investigación, servicios...) (Drucker, 1993. Cit. Por Álvarez, 2008).

Innovar no sólo puede entenderse como una mejora sino que, además, la innovación “implica generar un verdadero cambio [...] Implica asumir riesgos ya que no se conocen a priori ni el camino ni los resultados que se van a obtener” (Gros y Lara, 2009, p. 225).

En este plano, Álvarez (2008) recoge, tres perspectivas sobre las que trabajar la innovación educativa:

- Innovación en relación con la tecnología educativa: es la innovación asociada a los medios y la tecnología. El auge y las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo a despertado el interés por su impulso en el aula para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Innovación en relación con la gestión: es entendida como la dinamización de la estructura universitaria hacia la consecución de sus propios objetivos de manera eficiente, así como la planificación de nuevos enfoques que permitan la creación de servicios que respondan con calidad a las demandas sociales.
- Innovación en relación con la docencia: tal y como señala Libedinsky (2001):
La innovación educativa es posible si los docentes son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases, y en sus instituciones, pues todo proyecto innovador en educación, debe ser paralelo al desarrollo docente y al de la investigación desde la práctica (Libedinsky, 2001, p. 39).

Se trata de la adaptación a la práctica de los resultados de investigación en el ámbito educativo, así como las nuevas formas de relacionarse con los estudiantes, con los demás docentes y con la propia institución. Implica, finalmente, una mejora de su misión docente.

Además, los intentos de institucionalizar la innovación, a través de las potenciadas, en los últimos años, políticas universitarias en este ámbito, han venido a

reforzar las prácticas personales innovadoras de los docentes dando lugar a la conocida como «innovación guiada», por el incentivo propio que las instituciones educativas muestran hacia la innovación (Hannan y Silver, 2005).

Todo ello nos aporta una amplia visión de la innovación en el ámbito de la Educación Superior, exponiendo múltiples enfoques y diferentes planos de implementación desde donde trabajar la innovación educativa en el contexto universitario.

Nuestra investigación nos obliga a poner de relieve la innovación docente, aquella que se relaciona directamente con el profesor y la puesta en práctica en el aula. Una innovación entendida como la introducción en el contexto educativo de nuevas concepciones, nuevos elementos metodológicos o nuevas formas de organización que invite a la mejora en la adquisición y puesta en práctica del conocimiento de sus estudiantes.

3.5. Docencia, calidad e innovación universitaria

La explicitación desarrollada en este marco teórico de los tres elementos a conjugar en la presente investigación: docencia, calidad e innovación educativa en el contexto universitario, permite posicionarnos de manera contextualizada en la realidad actual de la Educación Superior.

La importancia de las políticas institucionales de calidad y la necesidad de introducir la innovación como proceso de mejora exige la configuración de un nuevo modelo de docente que responda a las demandas sociales que se generan entorno a la universidad y que en este trabajo analizamos.

En este punto, el estudio llevado a cabo permite descubrir cómo entienden la docencia aquellos que en este marco universitario son señalados como «excelentes» por los programas institucionales de garantía de calidad, cómo desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué significado tiene para ellos la innovación dentro del aula universitaria

4. Metodología

4.1. Objetivos

El objetivo general que nos proponemos en la presente investigación es:

- Analizar las prácticas educativas del profesorado que ostenta el reconocimiento de «excelencia docente» otorgado por la Universidad de Extremadura y que desarrolla su labor profesional principal en el Campus de Cáceres.

De este objetivo se desprenden otros específicos, pero igualmente necesarios para lograr desarrollar la investigación con la necesaria coherencia:

- Estudiar la percepción que los profesores con «excelencia docente» tienen sobre el estado actual de la Educación Superior.
- Conocer la valoración de los profesores con «excelencia docente» sobre el proceso de evaluación de la docencia universitaria.
- Identificar el significado que tiene la formación permanente y la innovación universitaria para los profesores con el reconocimiento a la «excelencia docente».
- Elaborar un perfil de «profesorado excelente» que identifique características comunes en estos docentes universitarios.

4.2. Hipótesis

Los objetivos propuestos confluyen en unas hipótesis de partida que guiarán el estudio:

- El «profesorado excelente» apuesta por una visión de la educación centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza.
- La actitud hacia la enseñanza determina el éxito de los «docentes excelentes» por encima de las metodologías puestas en práctica en el aula.

- El «profesorado excelente» de la Universidad de Extremadura orienta su enseñanza hacia el desarrollo de competencias por parte del alumnado relegando la transmisión de contenidos a un segundo término.
- La formación permanente en docencia universitaria y la participación en proyectos de innovación educativa ejercen efectos positivos sobre la calidad de la docencia de los «profesores excelentes».

4.3. Diseño de la investigación

El procedimiento seguido a lo largo de la investigación puede dividirse en cuatro fases. La primera de ellas pasó por delimitar el objeto a investigar y establecer el estado de la cuestión a través de una profunda revisión del estado actual de nuestro objeto de estudio, partiendo, con la base de un enfoque de lo general a lo particular, del análisis global de la Enseñanza Superior, descendiendo posteriormente a los métodos, elementos y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, para, finalmente, conocer los aportes similares de otros autores a nuestro objeto de estudio.

Una segunda fase, corresponde al diseño de los instrumentos de recogida de información de la investigación, incluyendo el proceso de validación del cuestionario por un conjunto de expertos y la elaboración del guion para la entrevista. Asimismo, en esta fase tuvo lugar la localización y contacto con los profesores seleccionados en la muestra.

En referencia a la tercera fase del proceso, se procedió a la transcripción de todas las entrevistas y al diseño de la matriz de datos. Igualmente, tuvo lugar el análisis y la interpretación de toda la información obtenida.

En una cuarta fase, se procedió a la composición final del informe de investigación.

Fechas	Fase I	Fase II	
Febrero Marzo 2014	-Contacto con los directores del TFM. -Reflexión y delimitación del tema de investigación. -Revisión de la literatura.	-Construcción de criterios para la muestra. -Contacto con la dirección de la UTEC para los listados de prof. excelentes UEx. -Contacto con la jefatura de sección de Evaluación y Calidad para los listados de proyectos de innovación. -Inicio del diseño de los instrumentos de recogida de información.	
Abril/Mayo 2014	-Revisión de la literatura.	- Finalización del diseño de los instrumentos: entrevista y cuestionario.	
Junio Julio 2014	-Revisión de la literatura.	- Validación del cuestionario. - Análisis de la validación y reajuste del cuestionario. - 1º Contacto con el profesorado de la muestra. - Inicio de las entrevistas y cuestionarios - 2º Contacto con el profesorado de la muestra.	
Agosto Septiembre 2014	-Revisión de la literatura.	-3º Contacto con el profesorado de la muestra.	Fase III - Inicio de la transcripción de las entrevistas.
Octubre Noviembre 2014	-Revisión de la literatura.	- Continuación de las entrevistas y cuestionarios. - 2º Contacto con la UTEC para el listado de profesores excelentes 2014 de la Uex. - Finalización de las entrevistas.	Fase IV - Matriz de datos SPSS. - Inicio del análisis de los datos ya recogidos. - Finalización de la transcripción de las entrevistas. - Inicio de la elaboración del informe de investigación.
Diciembre Enero 2015	-Revisión de la literatura.		- Finalización del análisis de datos. - Composición final del informe de investigación.

Tabla 2: Fases seguidas en el proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.

4.4. Paradigma metodológico y método de investigación

Nos situamos ante nuestra investigación con el reconocimiento de la diversidad metodológica como característica esencial para producir el conocimiento en las Ciencias Sociales. La complejidad de los fenómenos sociales y, en concreto, de los educativos, invita a explorar la realidad desde diferentes perspectivas, intentado obtener así un conocimiento más ajustado del contexto a investigar. Por ello, creemos necesario superar las discusiones generadas entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo por las limitaciones que para la investigación científica conlleva una visión metodológica reduccionista y nos apoyamos en las aportaciones de autores como Flick (2004) o Larsen (2012), para defender la complementariedad de ambos paradigmas y “desafiar las dicotomías” (Larsen, 2012, p. 158) que se han venido asentando en la investigación para encontrar mejores formas de entender los fenómenos alejando el proceso de restricciones metodológicas.

De este modo, analizando nuestro objeto de estudio y los objetivos propuestos para nuestra investigación, el presente trabajo se situaría dentro de los parámetros de la investigación mixta cualitativa-cuantitativa pues se pretende describir y comprender, en lo posible, una realidad enunciada desde sus protagonistas, siendo, las experiencias de éstos el elemento vehicular de nuestra investigación, a la vez que se hace necesario el posicionar cuantitativamente los elementos sustanciales que se generan dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

Conscientes de que el objeto de estudio es el que marca y determina el método a seguir, esta visión metodológica mixta de la que hablamos se plasmará a través de un método descriptivo que mediante un profundo estudio de casos guiará el proceso investigador para alcanzar los objetivos propuestos.

Este método permitirá un examen minucioso de los datos que llevará a descubrir nuevas relaciones, nuevos conceptos y nuevos significados (Rodríguez, Gil y García, 1996), ya que está orientado al descubrimiento y a la exploración de los elementos a investigar (McMillan y Schumacher, 2005) siendo así, la indagación y la aprehensión los procesos necesarios para entender el objeto de interés.

De entre los tipos de estudio de casos, apostamos por el estudio de casos múltiples, donde utilizaremos varios casos únicos para estudiar cómo entienden la

realidad de la Educación Superior los «docentes excelentes», ya que las cuestiones extraídas de un caso pueden ser contrastadas con los demás, resultando más convincente y robusto puesto que se basa en la replicación, entendida ésta como la “capacidad que se tiene con este tipo de diseño de constatar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 134).

4.5. Muestra

La muestra seleccionada, única para las entrevistas y el cuestionario, se ajusta a la tipología de muestreo completo no probabilístico de tipo intencional. Con ella, la selección de participantes de manera aleatoria queda superada por la elección precisa de cada uno de los individuos a través de los atributos establecidos por el investigador.

La selección de los profesores participantes en la muestra se llevó a cabo a través de tres criterios de obligado cumplimiento:

- Poseer el reconocimiento a la excelencia docente universitaria.
- Haber coordinado algún proyecto de innovación en la universidad de Extremadura.
- Pertenecer al Campus de Cáceres de la Universidad de Extremadura.

Reconociendo el carácter dinámico de la selección de informantes en este tipo de investigaciones, la muestra fue seleccionada en dos fases. La primera de ellas, contando con los profesores excelentes que hasta el año 2013 poseían el reconocimiento, que pasó, en una segunda fase, a ampliarse con aquellos docentes a los cuales les ha sido reconocida la excelencia en el año 2014.

Bajo estos criterios, y tras contactar con la Dirección de la Unidad Técnica de Evaluación y Calidad (UTEC) y con la Jefatura de la Sección de Evaluación y Calidad los cuales nos facilitaron los listados de profesores con el reconocimiento a la excelencia docente y la relación de coordinadores de proyectos de innovación, obtuvimos una muestra de 10 participantes:

Código	Edad	Sexo	Área	Año reconocimiento excelencia doc.	Nº proyectos innovación coordinados
1	40	Mujer	Filología Gallega y Portuguesa	2013	1
2	49	Hombre	Filología Griega	2012	4
3	37	Hombre	Derecho Constitucional	2012	3
4	43	Hombre	Fisiología	2010	3
5	49	Hombre	Sanidad Animal	2013	3
6	51	Hombre	Filología Latina	2011	1
7	41	Mujer	Ed. física y deportiva	2011	9
8	48	Hombre	Psicología Evolutiva y de la Educación	2011	5
9	41	Mujer	Matemática Aplicada	2014	2
10	49	Hombre	Anatomía	2011	2

Tabla 3: Características de la muestra del estudio. Fuente: elaboración propia.

Los criterios delimitaron una muestra total de 10 profesores. En esta tesitura, se optó por un muestreo completo que integrara, para la investigación, a todos los casos posibles de la muestra.

4.6. Instrumentos

Para lograr establecer unas conclusiones acordes a las hipótesis planteadas se ha optado por el empleo de técnicas flexibles que ayuden a la aprehensión de la totalidad del tema tratado, pues la heterogénea naturaleza es característica principal de la Educación Superior pudiendo adquirir ésta multitud de variables y modos, lo que dificulta en gran medida la labor investigadora.

Tanto la entrevista como el cuestionario, ambas técnicas utilizadas en la presente investigación, son modelos básicos de fuentes de información, no en sí por la recogida de datos que implica, sino por el vuelco de información que producen una vez pasadas por el tamiz del investigador. Estas herramientas, entendidas como complementarias, harán posible que se recoja, ordene y analice la realidad estudiada, apoyándonos, como es propio de la metodología de las Ciencias Sociales y, concretamente, del ámbito que nos ocupa, en estrategias variadas que ayuden a objetivar la realidad de tal forma que, al término de la investigación, se viertan conclusiones significativas sobre el tema estudiado.

4.6.1. Entrevista

Se ha optado por un modelo de entrevista semi-estructurada debido a la especificidad del tema que nos ocupa, lo cual significa que se contaba con un guion desarrollado pero abierto a posibles alteraciones en el orden de tratamiento de las preguntas en función de los factores relativos al informante y al contexto.

La entrevista² se configuró en torno a 7 dimensiones:

- Inicio y evolución de la docencia universitaria.
- El docente en el aula.
- Evaluación a los estudiantes y al profesorado.
- Relación profesor-alumno.
- Características del profesorado excelente.
- Formación del profesorado.
- Innovación y TIC.

Se elaboraron preguntas abiertas acordes a cada una de las categorías expuestas que implicasen una extensa respuesta por parte de los entrevistados, siendo éstos, en

² Anexo 1: Guion de entrevista.

todo momento, estimulados a hablar, intentando sostener la interacción, a la vez que direccionándola hacia aquellos aspectos más relevantes de la investigación.

Como premisa fundamental, durante las entrevistas se intentó crear, en todo momento, un clima agradable a través del cual el profesorado se pudiera expresar abiertamente. Éstos, antes del inicio de la entrevista, eran informados del interés de la misma y de la importancia de su aportación a la investigación. Igualmente, era expuesto nuestro objetivo de acercarnos a su visión y conocer sus experiencias, de manera que consiguiéramos situarnos en un contexto de cercanía con el entrevistado y así poder eliminar la deseabilidad social a la que se tiende en este tipo de situaciones.

Se procedió siempre a solicitar el consentimiento del entrevistado para registrar la entrevista mediante grabación sonora. Concretamente, de 9 entrevistas realizadas 7 fueron grabadas y 2 negaron la petición de su registro mediante grabación, de cuyas entrevistas se extrajeron notas escritas. Posteriormente, fueron transcritas por el propio investigador, acorde a la rigurosidad de este procedimiento y manteniendo unos criterios de estilo fijos para todas ellas³.

Código entrevista	1	2	3	4	5	6	7	9	10
Duración	49' 23''	50' aprox. No grabada	40' 32''	45' 34''	47' 21''	51' 51''	49' 03''	40' aprox. No grabada	36' 44''

Tabla 4: Entrevistas realizadas y duración de las mismas. Fuente: elaboración propia.

La extensión de las entrevistas y el interés por analizarlas en profundidad conllevó la búsqueda de un programa de apoyo al análisis cualitativo que ayudase a trabajar tal volumen de información de manera segura a la vez que flexible.

De los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) disponibles elegimos el programa Atlas.ti en su versión 6.2⁴, cuyo objetivo, dentro de la

³ Anexo 2: Criterios de transcripción.

⁴ Anexo 3: Uso de herramientas para el análisis de datos.

tarea de análisis, es la ayuda en la segmentación de las entrevistas en citas con contenido relevante, la codificación y el aporte, que el software ofrece, de los mapas conceptuales. (Muñoz, 2005)

El análisis de datos de las entrevistas tuvo lugar en dos fases. En la primera de ellas, a nivel textual, se procedió a la simplificación y reducción de datos mediante la selección de aquellos fragmentos significativos de las entrevistas, con lo cual se obtuvo una segmentación del texto y una primera codificación a través de las categorías y subcategorías que iban surgiendo de manera emergente de la revisión de la información recogida. En segundo lugar, se pasó a un nivel conceptual, mediante el que se analizó el significado de los fragmentos segmentados anteriormente, se reagruparon las categorías y subcategorías y se establecieron las relaciones oportunas.

- De este análisis abierto e inductivo surgieron 8 categorías y 13 subcategorías:
- Percepciones de las funciones del profesorado universitario.
- Compatibilidad de las funciones del profesor universitario.
- Metas/objetivos educativos del «profesorado excelente».
- Opción metodológica del profesorado con el reconocimiento a la «excelencia docente».
- Proceso de evaluación a los estudiantes:
 - Evaluación inicial.
 - Evaluación continua.
 - Evaluación final.
- Relación profesor-estudiante.
 - Empatía.
 - Acompañante-guía.
- Perfil del «profesorado excelente».
 - Vocación – Implicación personal.
- Responsabilidad social.
- Flexibilidad y adaptación al aula.
- Motivación.
- Reflexión.
- Innovación.
- Formación Permanente.

- Evaluación del profesorado universitario.
- Encuesta de satisfacción docente del estudiante

Los resultados extraídos del análisis de las diferentes categorías de la entrevista conforman la suficiente consistencia como para aceptar la rigurosidad en los mismos puesto que han sido confrontados con los extraídos en otros instrumentos, como el cuestionario; así como la firmeza que se deviene de la replicación del propio estudio de casos múltiple.

4.6.2. Cuestionario

El uso del cuestionario como herramienta de recogida de información para el análisis ha facultado la extracción de datos significativos de manera cuantificable permitiéndonos la comparación con los resultados de las entrevistas.

Se optó por un cuestionario cerrado, con preguntas precisas que permitieran un análisis claro de los datos a extraer, siendo trabajados éstos a través del software de análisis estadístico SPSS en su versión 19⁵.

El cuestionario⁶ consta de un total de 110⁷ ítems distribuidos en 8 dimensiones principales y 18 secundarias:

I. Perfil profesional.

- Datos personales.
- Datos académicos.

II. Docencia universitaria.

- Actitud del profesor en el aula.
- Responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Metodología.

⁵ Anexo 3: Uso de herramientas para el análisis de datos.

⁶ Anexo 4: Cuestionario

⁸ El cuestionario ha sido conformado en torno a 110 ítems, de los cuales 3 de ellos fueron extraídos del posterior análisis de datos ya que no resultaron ser discriminantes ni correctamente interpretados por parte de los participantes. Concretamente, hacemos referencia al ítem 9 de la dimensión *II Docencia universitaria* y a los ítems 10 y 14 de la subdimensión *Tipología de Materiales* de la dimensión *V Materiales*.

- Introducción de la investigación en la docencia.
- Compatibilidad entre investigación y docencia.
- Expectativas del docente hacia el rendimiento de sus estudiantes.
- Resultado de la buena docencia.
- La docencia como práctica profesional.

III. Planificación docente.

IV. Desarrollo docente.

V. Materiales.

- Elaboración de los materiales.
- Tipología de materiales.

VI. Herramientas: Campus Virtual.

VII. Metodología.

- Formas de razonamiento.
- Sistematización de conocimientos.
- Tipología de actividades.

VIII. Evaluación.

- Tipos de evaluación: relevancia y utilidad.
- Modelos de evaluación: relevancia y utilidad.
- Actividades de evaluación.

Siguiendo las referencias de los cuestionarios cerrados de tipo cuantitativo, se han estructurado todas las dimensiones del mismo, entorno a una métrica de escalas de puntos. La dimensión II es medida a través de un diferencial semántico con un escalado de 7 puntos; las dimensiones III y IV a través de escalas de clasificación (1-10); y las dimensiones V, VI, VII y VIII a través de escalas tipo Likert (0-10).

La validación del cuestionario tuvo lugar mediante un juicio de 5 expertos que valoraron tanto el formato y el diseño, como cada uno de los ítems conforme a los criterios de adecuación, claridad, relevancia y eficacia para proporcionar datos. Este proceso aportó modificaciones y mejoras que fueron analizadas e incluidas en la versión final del cuestionario.

Igualmente, en cuanto a la fiabilidad, el cuestionario presentó un alfa de Cronbach de 0.776, considerándose el instrumento de una consistencia interna aceptable.

El cuestionario fue resuelto por todos los integrantes de la muestra, obteniendo un total de 10 cuestionarios contestados para su posterior análisis.

5. Resultados

5.1. Resultados cuestionario

I. Perfil profesional

Para contextualizar los resultados y delimitar el perfil profesional de los participantes se hace necesario mostrar que éstos cuentan con una edad entre 37-51 años y con una experiencia laboral en el ámbito universitario de $\bar{X}=19,55$ ($S=5,43$) años. Han coordinado unos $\bar{X}=3,30$ ($S=2,35$) proyectos de innovación docente, participando además como colaborador en $\bar{X}=4,00$ ($S=2,74$) proyectos de innovación desarrollados en la Universidad de Extremadura. En cuanto a la formación pedagógica de la que disponen, de los 10 participantes, 3 de ellos reconocen no tener ninguna titulación pedagógica, y de los 7 restantes: 4 poseen el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), 1 el curso para profesores noveles y 2 poseen alguna titulación universitaria en el área de educación.

II. Docencia universitaria

Una primera aproximación a la concepción global que tiene el «profesorado excelente» de lo que debería ser la docencia universitaria se expone a través del siguiente gráfico a modo de diferencial semántico, donde podemos comprobar, en un primer análisis exploratorio, la tendencia hacia los elementos de estimación que muestran los resultados.

El profesorado partícipe de la investigación entiende una docencia cercana a los alumnos, participativa, integrando en el aula docencia e investigación y entendiendo las expectativas del profesor como determinantes para el rendimiento de los estudiantes.



Figura 1: Concepción de la docencia universitaria. Fuente: elaboración propia

III. Planificación docente

En el momento de la planificación de la docencia, en donde el profesorado fija ideas y criterios para llevarlos posteriormente a la práctica, el «profesorado excelente» señala, al ordenar del 1 al 10 los ítems (siendo el 1º el elemento más importante y el 10º el de menor importancia), el *desarrollo de contenidos* en primer término: $\bar{X}=2,30$ ($S=0,94$); situando el *desarrollo de competencias* en segundo lugar: $\bar{X}=2,70$ ($S=1,76$) junto con el *conocimiento propio de la materia* $\bar{X}=2,70$ ($S=2,05$). Considerando cuestiones como la *planificación de la evaluación*, los *materiales*, la *tutorización* o los *recursos del aula*, entre otros, como cuestiones de menor importancia.

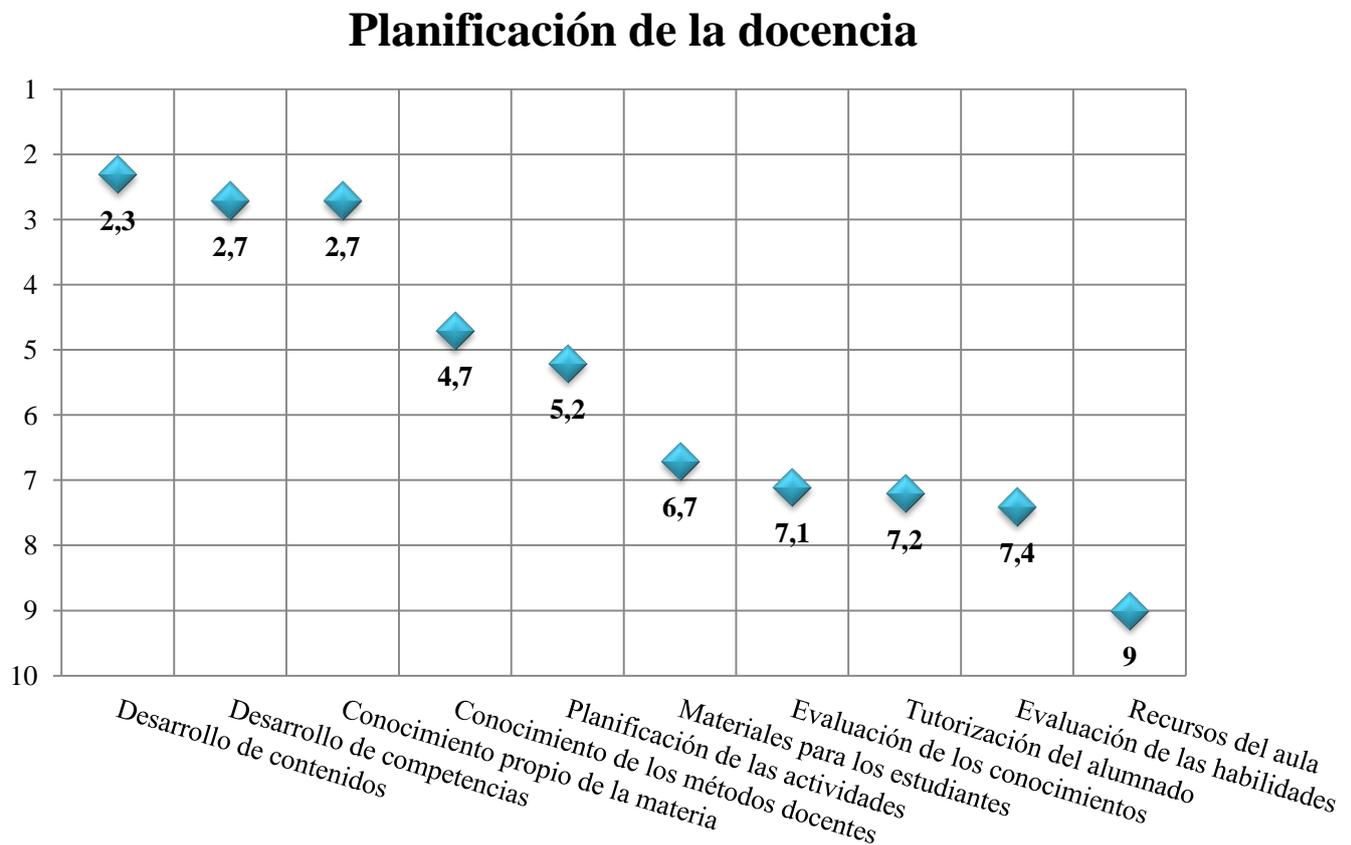


Figura 2: Planificación de la docencia universitaria. Fuente: elaboración propia.

IV. Desarrollo docente

En la puesta en práctica en el aula, el «profesorado excelente» marca la motivación de los alumnos como el primer elemento que tienen en cuenta a la hora de desarrollar su docencia. Concretamente, al ordenar del 1 al 10 los ítems (siendo el 1º el elemento más importante y el 10º el de menor importancia), la *motivación* es señalada primera, con un promedio de $\bar{X}=3,10$ ($S=2,42$), siendo la opción de *concluir el programa* la cuestión a la que el profesorado le otorga menor importancia.

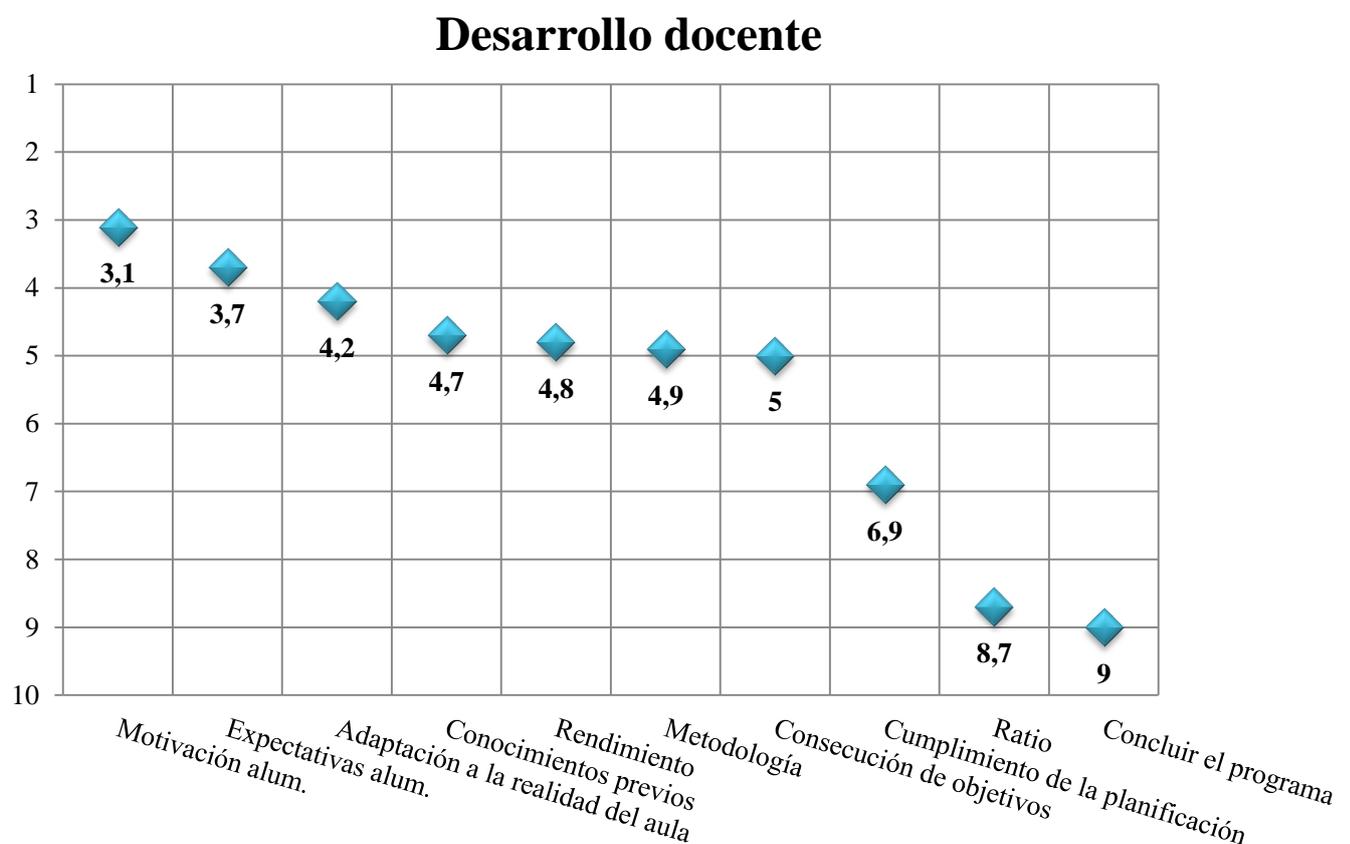


Figura 3: Desarrollo de la docencia universitaria. Fuente: elaboración propia.

Porcentualmente hablando, los docentes de la presente investigación optan por un empleo equitativo de contenidos teóricos y prácticos, no así de los agrupamientos que eligen para sus alumnos en la puesta en práctica de su docencia.

Tipología de contenidos

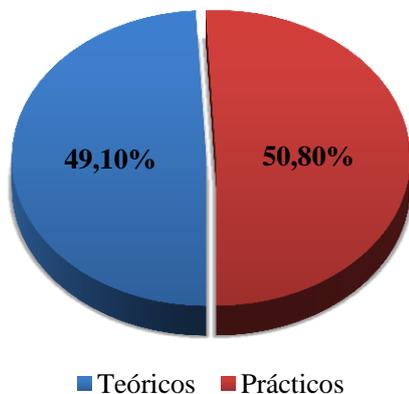


Figura 4: Tipología de contenidos. Fuente: elaboración propia.

Tipología de agrupamientos

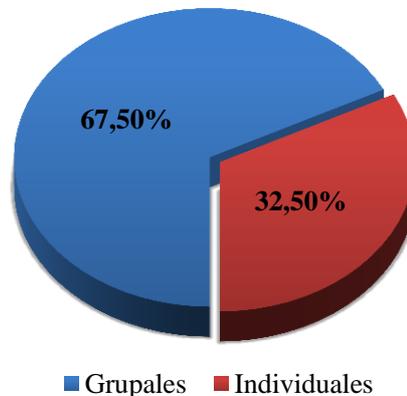


Figura 5: Tipología de agrupamientos. Fuente: elaboración propia.

V. Materiales

Los «docentes excelente» reconocen emplear para su docencia, principalmente, materiales íntegramente de autoría propia, en un $\bar{X}=8,3$ ($S=2,40$); seguidos por aquellos materiales propios pero que incluyen documentos de autoría externa, en un $\bar{X}=7,2$ ($S=2,52$) y, en último término, materiales totalmente de autoría externa, con un promedio de $\bar{X}=3,6$ ($S=2,75$).

Asimismo, destaca de entre todos los materiales propuestos, el uso de las *Plataformas Virtuales* (Campus Virtual, Adobe Connect...) para la docencia universitaria, al igual que la *pizarra ordinaria* como material de soporte gráfico preferente, siendo *libros* y *artículos* los materiales escritos de mayor utilidad para el «profesorado excelente».

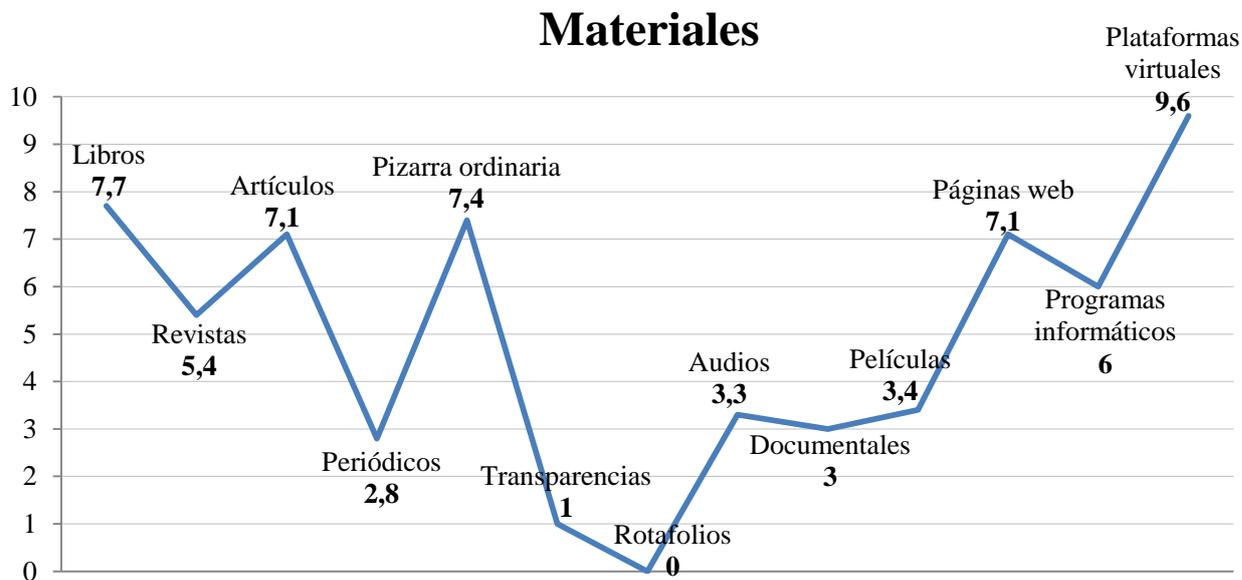


Figura 6: Tipología de materiales empleados en la docencia universitaria. Fuente: elaboración propia.

VI. Campus Virtual

Siendo las Plataformas Virtuales los elementos materiales de mayor uso universitario entre los «docentes excelente», cabe señalar la utilización que el profesorado de la presente investigación reconoce hacer de entre las actividades y recursos que encontramos disponibles en el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (CVUEX) a través de la plataforma Moodle. La *subida de archivos* (por parte del profesorado), los *foros* y el *envío de tareas* (por los estudiantes) son las opciones más utilizadas, relegando el uso de *bases de datos*, *rúbricas* o *glosarios*, entre otras.

Campus Virtual

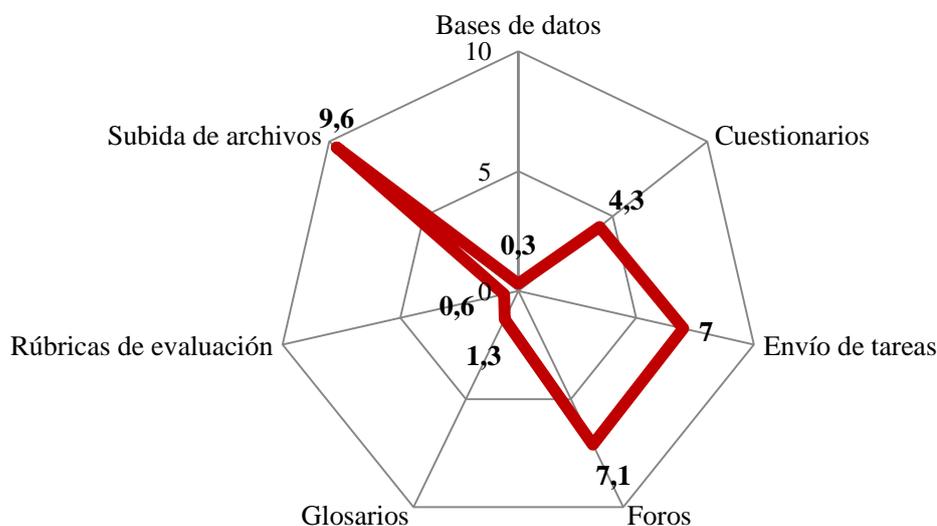


Figura 7: Herramientas de Campus Virtual (CVUEX) empleadas en la docencia. Fuente: elaboración propia.

VII. Metodología

La metodología que utiliza el «profesorado excelente» en el aula ha sido analizada a través de tres enfoques: en cuanto a la forma de razonamiento, la sistematización de conocimientos y las actividades a realizar por los estudiantes. Ante ello, optan por la puesta en práctica de un razonamiento principalmente *deductivo*, $\bar{X}=8,10$ ($S=2,18$); y una presentación de los conocimientos de manera *globalizada*, $\bar{X}=8,60$ ($S=1,07$); siendo las *exposiciones orales*, la *resolución de problemas* y los *trabajos prácticos* las actividades que más se llevan a cabo en el aula.

Tipología de razonamiento

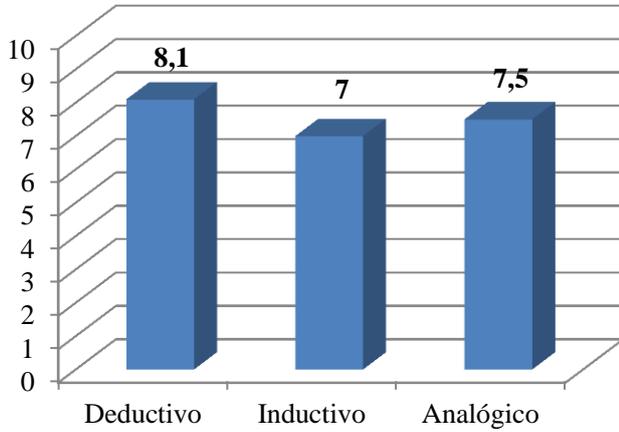


Figura 8: Tipología de razonamiento. Fuente: elaboración propia.

Sistematización de conocimientos

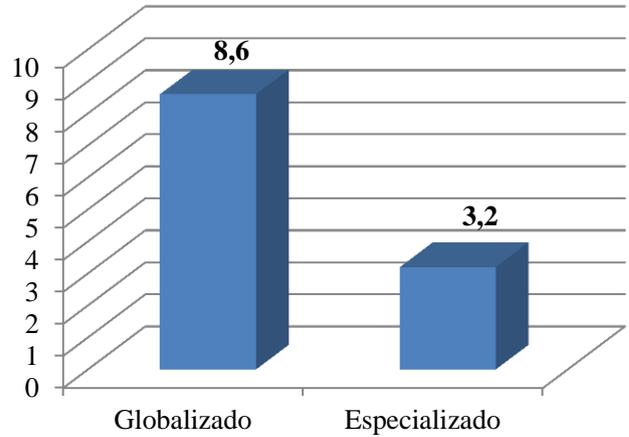


Figura 9: Sistematización de conocimientos. Fuente: elaboración propia.

Actividades

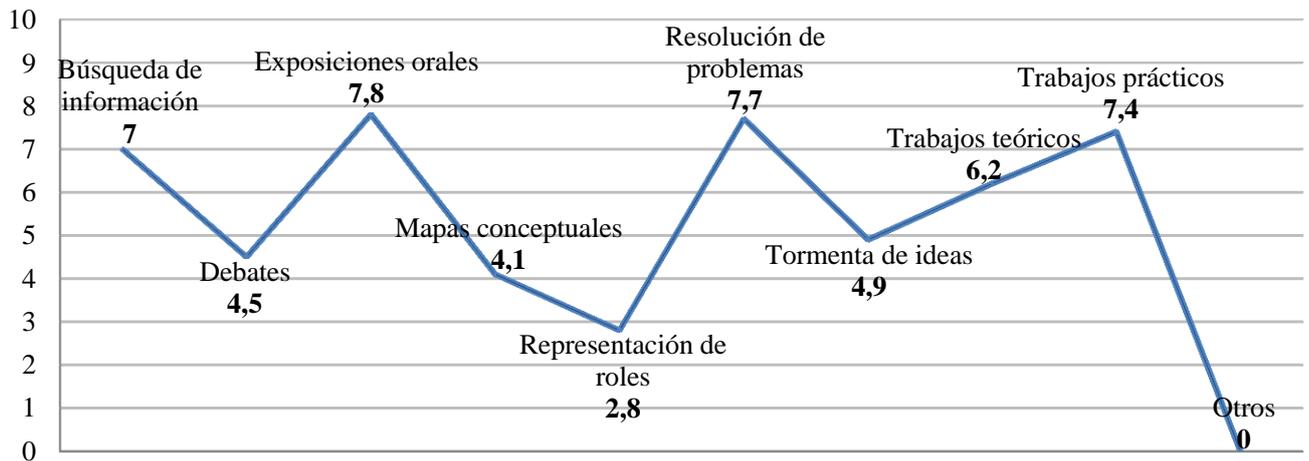


Figura 10: Actividades a realizar por los alumnos. Fuente: elaboración propia.

VIII. Evaluación

El agente que realiza la evaluación es un elemento importante en el análisis de cómo entiende el «profesorado excelente» el sondeo de los aprendizajes adquiridos de sus alumnos. Ante esto, se produce cierta discordancia entre la medida en que consideran relevante cada modelo de evaluación planteado: *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*; y la medida en la que lo utilizan y desarrollan con sus estudiantes. Discordancia ésta que se hace presente en los diferentes momentos de evaluación, aun manifestando que la *evaluación final* no es la más importante ni la más útil para el alumno, tiende a ser la más utilizada en la práctica docente, en un $\bar{X}=9,70$ ($S=0,48$).

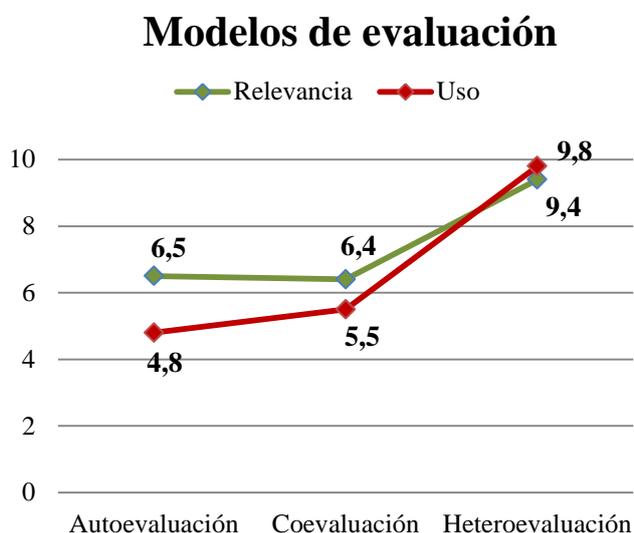


Figura 11: Modelos de evaluación. Fuente: elaboración propia.

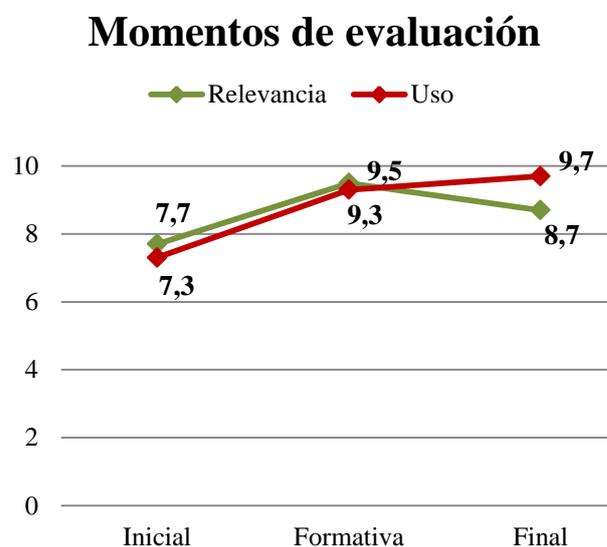


Figura 12: Momentos de evaluación. Fuente: elaboración propia.

La evaluación se determina en base a diferentes actividades evaluables a las que se otorga un peso que configuran la evaluación final. Entre ellas, las *pruebas prácticas* (problemas o casos) con un 32,50% y las *pruebas de desarrollo* (examen) 28,50% son las más determinantes, estando presente la *participación en clase* en las evaluaciones en un 16,50%.

5.2. Resultados entrevista

I. Percepciones sobre las funciones del profesorado universitario

En la figura del profesorado universitario converge, actualmente, el desempeño de tres funciones fundamentales que configuran el boceto que las exigencias sociales demandan hacia los profesores de Enseñanza Superior: un profesor, a la vez, docente, investigador y gestor.

La enseñanza ahora es una función más a compatibilizar con la investigación y la gestión, por lo que el profesor universitario reconoce ser, en el desarrollo de su profesión, mucho más de lo que estrictamente se ha venido entendiendo como docente, pero asimilan gratamente como indeleble la relación que en el contexto universitario debe existir entre dos de esas funciones: la investigación y la docencia:

“Yo creo que la investigación y la docencia son complementarias y son enriquecedoras mutuamente” (Profesor 5).

“La universidad es que tiene que ser investigación. Tienes que generar conocimientos y tienes que transmitir conocimientos” (Profesor 4).

En tercer término, la función de gestor recae, y con gran peso, sobre la figura del profesor universitario y lo hace en torno a una doble vía: en la ocupación de puestos de gestión y en la gestión de la burocracia asociada a los procesos de calidad y evaluación del profesorado.

El desarrollo de puestos de gestión (vicerrectorados, decanatos, vicedecanatos, direcciones de departamentos...), aun con la dificultad de compatibilización con las funciones de docencia e investigación, encuentra su sentido en el desarrollo profesional que experimenta quién lo lleva a cabo:

“Como he sido decano 9 años y vicedecano 7 pues he aprendido también mucha gramática parda (risas). Y entonces... bueno, he tenido la oportunidad de estar, digamos, en una atalaya privilegiada pues para ver cómo sopla el viento. Entonces, de eso también he aprendido. La gestión también te enseña aunque te quita tiempo” (Profesor 6).

Visión ésta que no es compartida cuando hablamos de la segunda vía de la función de gestor: la burocracia asociada a los procesos de calidad y evaluación del profesorado. La materialización de esta gestión escasamente se aprecia como algo beneficioso en las aulas, por lo que el profesorado habla de ella como innecesaria y hasta “delirante” (Profesor 1), por la burocratización que las propias estructuras han generado. Una gestión que retroalimenta el sistema, pero que por su pesantez no favorece la función docente o investigadora propiamente dicha. En este contexto, la optimización de los procesos y las herramientas de evaluación hacia el profesorado se prevé incuestionable para el mantenimiento de esta vía:

“El problema de todos estos sistemas es que estamos consumiendo el oxígeno (...). Tenemos que tener mucho cuidado con esto: o depuramos muy bien las herramientas para que sea relativamente cómodo y viable el proceso de evaluación o al final, por sobredosis, la gente va a rechazarlo” (Profesor 6).

II. Compatibilidad de las funciones del profesorado universitario (Docencia-Investigación-Gestión)

La unión de los tres roles descritos en la dimensión profesional del profesorado genera cierta dificultad a la hora de desempeñarlos. Esta unión, no por necesaria se torna sencilla, sino que supone una ardua tarea el intento de desarrollarlos conjuntamente.

Para el profesorado entrevistado, la investigación y la docencia tienden a estar integradas, siendo ambas necesarias para dotar de sentido a la docencia universitaria. Es la labor de gestión la que mayores muestras de incompatibilidad genera, concretamente, las funciones burocráticas de evaluación y los procesos de garantía de calidad.

En este caso, la gestión se convierte en un obstáculo, en un impedimento para desarrollar con efectividad y coherencia la función docente e investigadora por el tiempo que le resta a la misma y por la presión que el proceso acaba suponiendo:

“Hay una parte, para mí, excesiva de gestión que no siempre tiene que ver con las aulas. Vale, te puedes meter en 5 comisiones, pero si estar en 5

comisiones al final va a ser más importante que tus clases sean realmente buenas... (...) Al final estamos fomentando gente que no se dedica a su investigación sino más a la docencia, pero, al final, no se dedica a la docencia sino a una gestión que, por otra parte, está sobre inflada” (Profesor 1).

III. Metas del «profesorado excelente»

El objetivo principal del «profesor excelente» es el aprendizaje de sus alumnos. Centran todos sus esfuerzos en facilitar, propiciar y acompañar el aprendizaje, buscando cuantas formas y maneras de enseñanza sean necesarias para lograrlo:

“Realmente el que es, digamos, el objeto y el sujeto de la docencia es el alumno, no es el profesor. El profesor es el que tiene que ayudar al alumno a que progrese” (Profesor 5).

“El objetivo, yo creo que de todo profesor, es el conseguir que los alumnos aprendan” (Profesor 10).

Plantean un aprendizaje a medio-largo plazo, el cual no acaba con la última evaluación o con el certificado de notas sino que genera un poso formativo. Esto es debido a un cambio en su docencia, ya que reconocen haber pasado del propósito de querer transmitir a sus alumnos la mayor cantidad de contenidos posibles a tener como objetivo básico, actualmente, el que sus alumnos aprendan unos conocimientos propedéuticos que les genere unos cimientos estables sobre los que seguir aprendiendo:

“Espero [que] cuando terminen el temario hayan aprendido algo que se les vaya a quedar siempre. Es decir, que esa base, ese sustrato lo tengan” (Profesor 4).

De este modo, lo aprendido acompañará a sus alumnos a lo largo de su trayectoria tanto profesional como personal ya que, asimismo, reconocen la necesidad de una enseñanza que trascienda los contenidos curriculares:

“A veces te das cuenta o me doy cuenta que me salgo de mi asignatura, pero yo me quiero salir de mi asignatura ¿vale? Es decir, no sólo el contenido de

la asignatura sino también que el universitario tiene que ser un faro en la humanidad, en la sociedad en la que van a trabajar” (Profesor 5).

IV. Opción metodológica del profesorado con el reconocimiento a la excelencia docente

El «profesorado excelente» partícipe en esta investigación desarrolla una metodología orientada más hacia el aprendizaje que hacia la enseñanza, donde el alumnado se convierte en protagonista del proceso.

Prima la presentación de conocimientos de manera globalizada, en donde se relacionan los contenidos a tratar con los de otras materias:

“Sobre todo, lo que trato es que vean las relaciones de la asignatura con otras asignaturas. Hay gente que viene muy motivada porque la parte del Derecho Público les interesa mucho y otros que lo que quieren es el interés más gramatístico de lo Privado [Derecho Privado], de los contratos y demás. Bueno, pues todo está relacionado. Yo lo que intento es que lo relacionen una cosa con otra” (Profesor 3).

El vínculo entre teoría y práctica se reconoce estrecho, tendiendo a estar integrados y a ser trabajados en “paralelo” (Profesor 9). El profesorado entiende la potencialidad de introducir contenidos prácticos puesto que refuerzan y facilitan la asimilación de los conocimientos y potencian la motivación del alumnado:

“No les puedes contar algo diciéndoles ‘bueno, pues esto que os presento en la diapositiva es un riñón’. Es decir, si tú no ves un riñón hay una parte muy importante de esa información que no te está llegando. Es decir, es el contacto, el verlo, el ver cómo es en tres dimensiones, el tamaño que tiene, el volumen que tiene, la localización que tiene... Eso es muy importante” (Profesor 4).

En este contexto, para trascender el nivel de adquisición de contenidos y adentrarse en la consecución de competencias el profesorado excelente muestra

prioridad por desarrollar un enfoque profundo a través de actividades que supongan un nivel cognitivo de orden superior:

“Es cierto que con el paso de los años y con la experiencia pues te orientas a objetivos más relevantes, a la búsqueda de competencias, a que los alumnos sean capaces de responder de distinta manera o de una forma crítica a situaciones determinadas, a que ellos mismos sean capaces de buscar información, de acceder a fuentes de información de manera más autónoma...” (Profesor 7).

“Que el alumno saque, por una parte, estrategias y modelos y que, con eso, se esté formando también para ser capaz de innovar, ser capaz de flexibilizar su trayectoria, de seguir aprendiendo, de responsabilizarse y buscar elementos, de planificar cualquier estrategia...” (Profesor 1).

Estas actividades que permiten al alumnado una profundización cognitiva vienen motivadas por la puesta en práctica de una metodología variada que va desde sesiones expositivas de las que se valen para desarrollar contenidos esenciales de la materia a un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), pasando por el desarrollo de prácticas, entre otras:

“A mí en clase me gusta cambiar ritmos, me gusta introducir pequeñas actividades, me gusta plantear problemas, me gusta plantear preguntas, que ellos hablen, que comenten” (Profesor 5).

“La metodología también depende mucho de la asignatura. Lo primero que intento tener en cuenta es que la metodología no es uniforme” (Profesor 6).

V. Proceso de evaluación de los estudiantes

El «profesorado excelente» es tendente a evaluar, básicamente, los aspectos fundamentales de su materia, es decir, se centran en asegurar la adquisición e interiorización, por parte de los alumnos, de los contenidos y competencias que consideran indispensables.

Ante ello, en el proceso de evaluación, prevalece la aplicación de los contenidos, la resolución de problemas y los casos prácticos antes que la memorización de datos y conceptos sin ligazón significativa. El instrumento que les lleva a evaluarlo no es fijo sino que tiende a variar contando con diferentes modelos de recogida de información y expresión que empujan a los alumnos a volcar todas las capacidades adquiridas:

“La evaluación (...) tiene que ser variada para que el alumno pueda expresar distintas potencialidades, distintas capacidades (...) Mis exámenes no son de ‘sabe’ o ‘no sabe’ sino que son de ‘sabe’, ‘comprende’, ‘aplica’...” (Profesor 5).

“Entonces yo me lo planteo así, lo primero, seleccionar cuestiones fundamentales que yo quiero que adquieran y luego preparar el instrumento a través del cual lo voy a contrastar, que en unas ocasiones van a ser trabajos... propios... trabajos... durante el desarrollo... pequeños trabajos que le pida a los alumnos durante el desarrollo de la asignatura, en otras ocasiones van a ser trabajos con un poquito más de entidad o bien individuales o bien grupales que vaya tutorizando durante la impartición de la asignatura y en otras ocasiones va a ser a través de un examen final que le puedas plantear” (Profesor 7).

En el proceso de evaluación, el cuándo evaluar se reconoce determinante por la información que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje:

V.I. Evaluación inicial

Esta evaluación les ayuda, en un grupo nuevo, a situarse ante los alumnos, ya que les permite conocer la homogeneidad/heterogeneidad de la clase y el nivel de contenidos previos que tienen.

“Yo que tiendo cada vez más a hacer evaluaciones iniciales potentes me encuentro con desniveles enormes que a veces me cuesta solventar” (Profesor 1).

En la mayoría de los casos no desarrollan una tarea *ad hoc* que defina por sí misma la evaluación inicial, sino que a medida que van desarrollando las clases obtienen, a través de la interacción con sus estudiantes, la información que debería

aportarles la evaluación inicial, es decir, aunque entienden la relevancia de esta evaluación no son todos los «profesores excelentes» que deciden llevarla a cabo de manera estructurada como un elemento más a configurar en la planificación y desarrollo docentes.

V.II. Evaluación continua

La justificación del uso de la evaluación continua reside en el hecho de permitir al profesorado hacer un seguimiento de sus estudiantes y saber cómo éstos van asimilando la materia. Por ello, entienden como esencial que todos los alumnos participen y se involucren en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje ya que esto permite al docente ir tomando evidencias del aprendizaje de sus estudiantes:

“A mí no me gusta llegar un día al final del curso y decir ‘alumno aprueba; alumno suspende’. No. ‘¿Qué ha hecho el alumno a lo largo del curso?, ¿se ha implicado?, ¿ha participado?, ¿cuál ha sido su evolución?, ¿ha ido, digamos, introduciendo la materia, involucrándose en la materia o ha pasado de largo?’ Entonces yo creo que, sobre todo, es un proceso continuo. Y a veces (...) me gustaría tener alguna evidencia más de algún alumno” (Profesor 5).

“Entonces, yo trabajo sobre todo eso, la evaluación continua a través de pequeños trabajos. Una vez dentro de la evaluación continua también trabajos supervisados con desarrollo de tutorías ECTS que principalmente les requiera, pues eso, el poner en práctica, elaborar, crear, utilizar, decidir... a partir de contenidos que se hayan ido abordando, no quiero que me cuenten mucho de teoría sino que quiero que se vayan ya a aplicar esa teoría a situaciones concretas” (Profesor 7).

Esta continuidad, a su vez, permite que el alumnado valore también su propio trabajo y redirija su aprendizaje a medida que va obteniendo el *feedback* que le aporta el profesorado:

“No me siento cómoda pidiendo trabajos y no dando *feedback* antes del examen, porque entonces no me vale de nada. Y no me siento cómoda no pidiendo trabajos antes y no ayudándolos a ver, incluso, dónde tienen

problemas, ¿no? Entonces la evaluación me la planteo siempre como algo que se ha de hacer casi desde el principio y que tiene que tener *feedback*. O sea, que siempre tengo que devolver, en la medida de mis posibilidades...” (Profesor 1).

De entre los modelos de evaluación, la formativa o continua es la que mayor importancia tiene para el «profesorado excelente» viéndola como ventajosa tanto para el alumnado como para el profesor. Reconocen haber ido introduciendo y potenciando la evaluación continua paulatinamente, a medida que ha ido creciendo la experiencia como docente universitario:

“Cuando yo empecé: examen final y punto ¿vale? No es ya una visión exclusivamente personal sino compartida con el resto de compañeros el cada vez ir introduciendo otros elementos en los que el alumno pueda expresar sus capacidades, su forma de entender la asignatura y el responder a un montón de retos, tanto profesional como en la vida” (Profesor 5).

V.III. Evaluación final

La evaluación final la utilizan como compendio de todo lo aprendido por el alumno, como síntesis final del trabajo diario. Se valen de este tipo de evaluación para asegurarse que los alumnos han conseguido una adquisición real de los conocimientos esenciales de la materia.

“Necesitas el encaje de distintas destrezas que vas haciendo. Entonces, si no hay una prueba final que te obliga al concurso de todas esas cosas, es decir, (...) te obligue a tener una visión global de todo para poder responder a todo... Yo creo que eso sigue siendo, hoy por hoy, si no en todos los niveles ni en todas las materias, pero yo creo que eso sigue siendo indispensable” (Profesor 6).

Más que importante la consideran inevitable puesto que el sistema les obliga a evaluar a los estudiantes emitiendo un juicio sobre su aprendizaje y es inserta, en gran medida, como una tarea más a computar dentro de la evaluación continua:

“Me parece que es complementario el hecho de utilizar un examen, ya te digo, no que tenga que tener mucho peso ni que tenga que ser un examen memorístico, ni nada de eso” (Profesor 7).

VI. Relación profesor-estudiantes

Las relaciones que se forjan en el aula entre el profesor y el alumnado marcan el clima de la clase y vertebran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores del presente estudio se muestran cercanos a los estudiantes a través de actitudes de accesibilidad y empatía. Sienten interés por el desarrollo de las potencialidades particulares de sus alumnos y entienden que cada individuo es importante. La idea de la clase como grupo informe y masificado, pasa a ser relegada, para estos docentes excelentes, ante la relevancia que para ellos tienen cada uno de sus estudiantes.

Dentro de la relación docente-discente destaca:

- 1) la empatía del profesor para con sus estudiantes, y
- 2) el rol del profesor como guía y acompañante de los estudiantes en su camino universitario.

VI.I. Empatía

La preocupación y el interés que sienten por sus estudiantes les ayuda a ponerse en el lugar de ellos, intentar descubrir cómo piensan, facilitarles la tarea y ajustar el modelo de enseñanza. Son conscientes de que los estudiantes son el eje principal de su enseñanza y se esfuerzan por percibir cómo éstos se posicionan en el aula y se sienten ante sus clases:

“Nos gusta el contacto con el estudiante y ver cómo respira, y ver cómo se mueve y compartir cosas con él” (Profesor 6).

“Existe una empatía, o sea una relación estudiante-profesor, profesor-estudiante” (Profesor 6).

VI.II. Acompañante-guía

Se rompen los roles tradicionales de profesor – estudiante. La relación es bilateral, ahora el docente se sitúa en el aula como acompañante de los estudiantes y su misión es la de guiar el proceso de aprendizaje y conseguir que los alumnos se sientan respaldados. Para ello, el profesor se posiciona en el aula con un rol democrático donde converge con los alumnos en la construcción del proceso de aprendizaje.

Intentan personalizar la figura del alumnado de manera que pueda relacionarse con ellos de manera individualizada. El interés por aprenderse los nombres de sus estudiantes, por ejemplo, denota la importancia que para ellos tienen todos y cada uno de sus alumnos.

“No te ven como una persona que te suelta delante de una asignatura y te dice: ‘y al final te evalúo’. No. ‘Yo voy con vosotros y lo que no entendáis me lo preguntáis’. Es decir, ellos notan que la preocupación es que ellos aprendan y eso lo agradecen muchísimo. Les motiva porque no se sienten solos delante de una asignatura” (Profesor 4).

“Para mí una de las cosas que más, digamos, me suele doler es... y eso que es difícil con grupos grandes ¿no?, pero el perder un alumno me parece... Por ejemplo, esta mañana tenía citado a dos alumnos para un examen y uno de ellos no se me ha presentado y te duele en el sentido de decir ‘¿qué ha pasado?’ ¿Sabes lo que te quiero decir? ¿Por qué esa desconexión?” (Profesor 5).

“Lo haría gratis porque es que me encanta lo que es estar en el aula con los estudiantes y acompañarles en el proceso de aprendizaje y que tú guíes un poco la luz” (Profesor 6).

VII. Perfil del «profesorado excelente»

De entre las actitudes personales de los docentes excelentes, cabe destacar aquellas que han resultado comunes a los participantes de la muestra y que, a su vez, inciden a la hora de desarrollar su puesta en práctica en el aula.

VII.I. Vocación – Implicación personal

Su trabajo es fruto de una elección profesional promovida por su vocación hacia la enseñanza, por lo que encaran su función con entusiasmo. Reconocen sentir pasión por la docencia universitaria siendo para ellos un gusto el poder enseñar y mostrar el camino para que otros aprendan:

“Estaba convencida de que me gustaba mucho la docencia” (Profesor 1)

“Te tiene, sobre todo, que gustar lo que haces. Pasión por lo que haces”
(Profesor 6).

Todo esto desemboca en un compromiso real con su profesión, superponiendo la labor docente ante otros aspectos de su vida laboral y personal. Su vocación e implicación les impulsa a perseguir lo mejor en el contexto docente, aunque ello suponga tiempo y esfuerzo:

“Implica falta de dedicación a otros ámbitos de tu vida como, por ejemplo, el ámbito familiar (...). Pero claro, el tener un resultado implica esfuerzo e implica trabajo” (Profesor 5).

“Bueno, yo creo que al final lo de la docencia, como está ahora en el sistema universitario, queda mucho a la propia disposición que tenga el profesor y que digas ‘no, pues yo me siento comprometido con mis alumnos. (...) Al final, yo creo que el que tú quieras sacrificar o no y dedicarle tu tiempo a eso cuando es solamente por una satisfacción personal y por tú decir ‘mira, me quedo tranquila con lo que estoy haciendo y me quedo satisfecha con mi trabajo’” (Profesor 7).

VII.II. Responsabilidad social

Tienen presente que su labor es un servicio público y su trabajo les obliga a adquirir un compromiso con la sociedad, ya que se sienten últimos responsables de sus alumnos y de los aprendizajes de éstos. La formación de profesionales implica la concienciación de verse garantes de unos conocimientos que sus alumnos deberán desarrollar posteriormente para poner al servicio de la sociedad:

“Se supone que yo le digo a la sociedad que esa gente sale formada de una determinada manera” (Profesor 1).

“Que entiendas que es un servicio público esto ¿eh?, que esto es un servicio público y que hay que hacerlo bien, que tenemos una responsabilidad importante” (Profesor 6).

VII.III. Flexibilidad y adaptación al aula

La adaptación del desarrollo docente a la realidad del aula, entendida como la flexibilidad en la puesta en práctica del programa o proyecto docente, es una de las cuestiones sobre la que más se esfuerzan los «docentes excelentes» para el desarrollo de su docencia, de donde se desprende, por ejemplo, la importancia de la participación del alumnado, la evaluación continua y el *feedback* del estudiante.

El profesor flexibiliza los procesos en la medida que los contextos lo permiten y las tareas son modeladas para la mejor adaptación al alumnado. Cada grupo es planteado como un reto al que acercar los conocimientos, por lo que la adaptación se vuelve un continuo:

“Posiblemente parte de mi buena práctica tiene que ver con mi capacidad de adaptarme con lo que me encuentro al final en el aula” (Profesor 1).

“Es sobre la marcha. Claro, yo creo que hay que estar con los ojos abiertos, es decir, si que es verdad que es importante el trabajo de planificación, en eso se ha ganado mucho yo creo, pero que no basta, es decir, que tú la planificación es un diseño que tú haces de un camino que vas a hacer, pero tú no sabes los imprevistos que vas a tener, porque no sabes quién te va acompañar en el camino” (Profesor 6).

VII.IV. Motivación

Encuentran la motivación como elemento sustancial de la enseñanza, entendiendo la necesidad de, a la vez, estar motivado como docente para poder motivar a los estudiantes.

La motivación propia, como profesores, les viene determinada por la vocación hacia su profesión, por el clima de aula que se genera en la interacción constante con sus alumnos, el interés por la propia materia y el reconocimiento de su trabajo. La motivación del profesorado es fundamental para la docencia ya que ayuda a buscar la constante mejora del aprendizaje de sus estudiantes. “Es clave para motivar al alumnado” (Profesor 2).

“Pero si tú vas a clase sin motivación es imposible que tú motives al estudiante. (...). Entonces el estudiante se tiene que motivar a través del profesor y muchas veces luego el estudiante motiva al profesor” (Profesor 4).

En cuanto a la motivación de los estudiantes, coinciden, para llevarla a término, en relacionar los conocimientos con la realidad del alumno y, a la vez, que éstos comprueben la utilidad de lo que aprenden y entiendan la importancia que para su futuro profesional tendrá dicho aprendizaje a través de una posición activa en el aula.

“Yo creo que el motivar a los alumnos pasa por varios aspectos ¿no? Lo primero porque realmente eso, que le den utilidad, funcionalidad y vean que lo que se está tratando en la asignatura tiene una utilidad para ellos en su futuro contexto profesional, o sea una información válida. Yo trato de relacionar contenidos de diferentes asignaturas también (...). Me parece que es muy importante también para fomentar la motivación el que los alumnos se sientan partícipes de su proceso de enseñanza” (Profesor 7).

VII.V. Reflexión

La reflexión se atesora como característica transversal, no sólo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de la condición propia de docente. La reflexión ante la planificación así como la reflexión sobre la acción origina la posibilidad de mejora, atendiendo a una reformulación continua de la enseñanza que se encuentra sostenida sobre dos elementos clave que ayudan al docente a llevar a cabo la reflexión: el *feedback* del alumnado y la Encuesta de Satisfacción Docente del Estudiante.

Entienden la necesidad de pararse a objetivar el proceso y plantearse cambios que impliquen la evolución positiva de su enseñanza:

“Yo creo que la clave está en pararse de vez en cuando y reflexionar. Es decir, no dejarte llevar por el cauce del río en el que estás metido sino que, de vez en cuando, te agarres a la orilla y te pares un poquito a respirar y digas: ¿estamos nadando bien o podríamos nadar de otra manera?” (Profesor 5).

VIII. Innovación

La innovación es entendida como la introducción en el aula de un elemento nuevo que implica una cierta mejora, ya bien sea en las herramientas a utilizar, en la metodología o en cualquiera de los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cambios provocados por esta innovación son leves puesto que no confían en los cambios revolucionarios, sino en la inclusión de novedades en su puesta en práctica que permita una mejor consecución de los objetivos de aprendizaje:

“Veo la innovación como un movimiento ¿vale? Pero el movimiento no puede ser acelerado ni puede ser demasiado apresurado porque, normalmente, te tropiezas. (...) Las cosas se tienen que mover (...). Pero tiene que haber una fusión entre las cosas que merecen la pena conservar y las cosas que merecen la pena cambiar” (Profesor 6).

En cierta medida muestran resistencias a lo que socialmente se pueda entender por innovación, ya que mantienen la idea de que no todo es innovación, ni toda innovación es buena:

“El intentar hacer cambios muy radicales el papel, los documentos lo soportan, la realidad no lo soporta” (Profesor 5).

“Ahora todo parece innovación pero creo que fue fundamental en sus inicios, cuando comenzó a hablarse de innovación. Ahora la innovación se da más por Bolonia, más por la burocracia” (Profesor 2).

El «profesorado excelente» habla de una innovación configurada en la cotidianidad del aula, producida mediante leves variaciones como una nueva perspectiva de los contenidos a tratar, un nuevo enfoque de las tareas del alumnado o la

iniciación en una nueva competencia a desarrollar por los estudiantes. Estas innovaciones son fruto de la práctica y la motivación diaria del docente y están alejadas del marco propiamente institucional, es decir, nos encontramos ante una innovación constituida dentro del aula, de manera personal y paulatina siendo llevada a cabo de manera muy puntual a través de los Proyectos de Innovación de la Universidad. En su discurso, el hecho de hablar de innovación educativa escasamente conlleva poner de manifiesto las Acciones de Innovación Docente promovidas por la Universidad.

“A veces ni siquiera es preparándolas, pero sí planificándolas previamente, intentado hacer cosas innovadoras porque no siempre se reflejan en proyectos, pero sí hay tentativas todos los años de renovar, de coordinarte con otra gente, de que hagan cosas diferentes, de no repetir el temario, de no...” (Profesor 1).

IX. Formación permanente

La idea que el profesorado entrevistado mantiene de la formación permanente está íntimamente relacionada con el Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura (SOFD), es decir, ligan el término al servicio institucional encargado de ofertar y desarrollar los cursos de formación para el profesorado universitario.

Sobre la formación permanente, el profesorado reconoce su relevancia y necesidad, ya que son conscientes de su falta de preparación pedagógica, por lo que la formación que reciben mediante los cursos del SOFD contribuye a repensar y reflexionar sobre su docencia:

“Es que hay muchas veces que te das cuenta de que no debíamos haber empezado a ser profesores universitarios sin haber tenido una cierta formación docente previa. Yo me acuerdo del Curso de Adaptación Pedagógica [CAP] (...) Entonces ¿para Secundaria resulta que es necesario y para la Universidad se supone que ya tenemos las cualidades y las capacidades necesarias? Claro, te vas dando cuenta a base de chocarte con muros que no las tienes y que las tienes que buscar y que tienes que irte

enriqueciendo y que tiene que ir mejorando. Por eso te digo que las actividades del SOFD para mí son fundamentales” (Profesor 5).

Además, las acciones formativas del SOFD les ayuda a introducir los nuevos aprendizajes en sus clases ya que acaban aplicando ellos mismos la formación recibida a su desarrollo docente, principalmente, en la introducción de herramientas y recursos a utilizar en el aula:

“Con los cursos que he ido haciendo del SOFD [Servicio de Orientación y Formación Docente] he ido adquiriendo nuevas técnicas o perfeccionando las que intuitivamente ya tenía y eso, la verdad, sí que me ha ayudado mucho. Por ejemplo, a introducir elementos audiovisuales en clase” (Profesor 3).

“Actividades más vinculadas con metodologías, con uso de plataformas, con avance en las nuevas tecnologías, con recursos que puedes... o el uso del vídeo en el aula. Muchas cosas que puedes ir introduciendo dentro de tu planteamiento” (Profesor 7).

En segundo término, la asistencia a jornadas, congresos o debates de su área también lo intuyen como formación permanente en la medida que les facilita el seguir conociendo y profundizando en su campo de estudio, hecho éste que repercute positivamente sobre las materias a impartir y, por ende, sobre sus estudiantes.

X. Evaluación del profesorado

Los propios protagonistas, sienten la evaluación al profesorado como necesaria dentro de este sistema inserto en la búsqueda de la mejora de los procesos institucionales. Pero aunque necesaria, la consideran bastante mejorable en dos aspectos, fundamentalmente. En primer término, estiman excesiva la carga burocrática que les supone las propias evaluaciones provocando cierto rechazo hacia el sistema de evaluación del profesorado. En segundo término, creen que se enfrentan a una evaluación con criterios descompensados, ya que ésta otorga mayor peso a la investigación que a la docencia. Son conscientes de las mejoras que se han ido haciendo al respecto, pero, en este punto, difieren con los planteamientos de la universidad y

consideran que la docencia debería conllevar una mayor carga en la evaluación del profesorado al ser, la función docente propiamente dicha, la que le confiere la razón de ser a su profesión.

“Efectivamente la investigación es uno de los motores de la universidad, pero también nuestra transferencia de conocimientos a los alumnos es un elemento principal y que mucha gente minusvalora o considera como una segunda función y yo creo que deben estar al mismo nivel” (Profesor 3).

“Considero que en esa evaluación hay aspectos que no tienen absolutamente nada que ver con la docencia. Bueno, está ahí por algún motivo pero que no es estrictamente docencia lo que se está evaluando” (Profesor 4).

“Nosotros promocionamos por la investigación no por la docencia, entonces la docencia queda como un complemento ahí, cuando realmente la docencia es nuestro motivo de estar aquí” (Profesor 7).

Como propuesta de mejora y alternativa a las actuales evaluaciones del profesorado plantean un sistema más cualitativo, donde la docencia sea valorada en el ámbito real donde se desarrolla, a través de observaciones de su puesta en práctica o entrevistas con el propio profesorado, pudiendo así estimar con mayor fiabilidad el alcance real que como docentes tienen sobre sus estudiantes, alejándose, por tanto, de la excesiva cuantificación que suponen los actuales sistemas de evaluación docente:

“Echo de menos esa evaluación, vamos a decir, externa e interna, incluso, pero más presencial, más cualitativa que cuantitativa” (Profesor 1).

X.I. Encuesta de satisfacción docente del estudiante

Dentro la evaluación al profesorado, destaca, por ser el elemento evaluador de los alumnos, la Encuesta de Satisfacción Docente del Estudiante.

Consideran muy oportuno la posibilidad de ser evaluados por aquellos que son receptores directos de su docencia, aunque coinciden en que el instrumento manifiesta debilidades debido a que el enfoque de algunos de los ítems de la encuesta tiende a generar una respuesta arbitraria por parte del alumnado:

“En cuanto a la evaluación que realiza el alumnado al profesorado está más abierto a la arbitrariedad” (Profesor 2).

“Tendría sus cosas que mejorar porque hay preguntas que es imposible que el alumno sepa contestarlas. Por ejemplo, ¿el profesor domina la materia? Cómo te va a contestar un alumno. Es como si a mí me preguntan: ‘oiga, el piloto del avión en el que usted está volando ¿sabe pilotar?’ Hombre, si yo supiese pilotar te diría si lo está haciendo mejor o peor, pero sino a lo mejor el tío se está manteniendo en el aire con el piloto automático, solamente sabe despegar y aterrizar ¿no?” (Profesor 4).

Aun así, los resultados de esta encuesta les permite reflexionar en la medida que se interesan por conocer lo que los alumnos creen, sienten y piensan en relación a su puesta en práctica en el aula, llevándoles ésto a un posible replanteamiento de su docencia:

“A mí me parece un instrumento útil y cuando me llegan yo voy mirando ítem por ítem para ver, lo primero, cuál es la valoración general y luego si hay ítems en los que los alumnos tienen una percepción diferente a la que tú puedas tener” (Profesor 7).

6. Conclusiones

Nos encontramos, actualmente, en el contexto de la Enseñanza Superior, intentando asentar y desarrollar los cambios sustanciales que durante los últimos años se han ido viviendo en la estructura universitaria. Unos cambios que, si bien miramos la historia de las universidades han sido continuos, se han mostrado acelerados en la última década.

El EEES ha supuesto el impulso principal de esta transformación universitaria, orientando estos espacios educativos hacia la mejora de la calidad y la adaptación a las necesidades que de la sociedad van emanando.

El profesorado universitario, como uno de los protagonistas de este escenario, también ha experimentado sustantivamente el impacto de unas nuevas exigencias que se tornan, en muchos casos, como excesos. La ampliación de las funciones tradicionales del profesorado, los esfuerzos ante la planificación y elaboración de las propuestas docentes y el incremento de la burocratización, son algunas de ellas.

La necesidad de compaginar investigación y docencia para dar sentido a la enseñanza en la Educación Superior se convierte en dificultad por la dedicación que ambas tareas necesitan. El dilema de qué tarea prevalece es cuestión que queda, en último término, como decisión del docente. Si éste tiene un enfoque claro hacia el aprendizaje de sus estudiantes intentará no relegar la docencia. Si, en cambio, no tiene un enfoque notable, las políticas de evaluación universitaria le guiarán hacia el desarrollo de la investigación.

Es, por otro lado, el ámbito de la gestión ante los procesos de evaluación del profesorado el elemento que ha generado más presión por la excesiva carga burocrática que a ellos se asocia. La falta de herramientas eficaces que simplifiquen el proceso constituyen a la función gestora como un obstáculo en la labor del profesor universitario.

A pesar de estas dificultades y discutiendo los resultados de la presente investigación con lo hallado por otros autores, el «profesor excelente» reconoce su implicación personal hacia la docencia, siendo el objetivo principal de ella el aprendizaje de sus estudiantes, no la enseñanza. Esta idea no corresponde al enfoque en

el que Zabalza (2003), entiende que el profesorado suele centrar su actividad en la enseñanza, esperando que de ella se devenga un buen aprendizaje.

Dentro del binomio enseñanza-aprendizaje se acostumbra a considerar la enseñanza como término y fin de la función docente, relegando el aprendizaje a una consecuencia lógica de una buena enseñanza. Así, el docente acaba encarando como una responsabilidad sesgada esta perspectiva, pues, con esta idea, si el profesor enseña bien el alumno debe aprender, y si así no ocurriera, podría ser debido a factores externos que escapan a la labor docente (Zabalza, 2003). Por contra, el profesorado del presente estudio, muestran una clara orientación hacia el aprendizaje de sus estudiantes, lo que les permite centrar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, esperan para ellos un aprendizaje a largo plazo que les permita utilizar lo aprendido en su posterior vida profesional. También, reconocen la importancia del aprendizaje más allá de los contenidos curriculares, planteándose no sólo la adquisición de unas competencias profesionales, sino también personales. Es decir, “no se trata de ir 'hacia la competencia', sino 'desde la competencia' a la formación de la persona completa; o sea a la educación de la razón y de la conciencia a través del conocimiento en acción” (De la Herrán, 2010, p. 37).

El 'saber hacer' se convierte en una de las intenciones prioritarias en las aulas universitarias gestionando unos objetivos cercanos al actuar de la realidad diaria que les permitan a los alumnos desenvolverse, gestionar y razonar con coherencia; en definitiva, que les otorguen competencias y habilidades que les faculten para su vida profesional y personal. La democratización de la información y el acceso a ella ha desgastado la tarea del profesor universitario como transmisor de contenidos, perdiendo éstos la hegemonía sobre las competencias y habilidades.

En cuanto a la sistematización de conocimientos éstos son abordados de manera globalizada, relacionando los contenidos tratados en otras áreas, evitando gestionar las asignaturas como compartimentos estancos y fomentando la relación de conocimientos, integrando los nuevos contenidos con aquellos ya adquiridos de manera que el alumno consiga llegar a un aprendizaje significativo y a una profundización holística de los conocimientos.

Para ello, se esfuerzan por generar actividades que desarrollen en sus alumnos una profundización cognitiva orientada hacia objetivos que impliquen relacionar,

aplicar, cuestionar, reflexionar... En esta línea, Biggs (2005) presenta unos objetivos, expresados con una serie de verbos que van desde un nivel cognitivo superficial hasta un nivel cognitivo elevado (memorizar, reconocer, relacionar, aplicar, crear, reflexionar...), marcando el reto de, como docentes, conseguir enseñar de manera que el alumno relacione, aplique, cree, reflexione o teorice y no sólo memorice, tome apuntes o reconozca (Biggs, 2005).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se configura como un proceso activo tendente a la metacognición donde los alumnos aprenden a saber qué estrategias deben emplear en cada momento, cómo utilizarlas y cuándo y por qué usarlas (Guzmán. Cit. por Villar, 2004), logrando así dotar a los estudiantes de habilidades que les permitan transferir los conocimientos adquiridos a nuevos contextos de manera eficaz.

La flexibilidad que les permite el no estar sometidos a una metodología concreta y un objetivo claro centrado en el aprendizaje de sus alumnos, maximiza las posibilidades y les anima a buscar el mejor camino para alcanzar sus objetivos a través de las mejores actividades en cada caso. Por ello, no dudan en cambiar de ritmo en sus clases, de estrategias, de herramientas, formas de comunicación o de actividades para conseguir algo fundamental: que el alumno aprenda. El docente estaría creando “un entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007, p. 29), natural porque el estudiante se encuentra con tareas que parten de una realidad significativa y crítico, porque éstas van encaminadas a razonar y reflexionar críticamente (Bain, 2007).

Una exposición magistral puede ser tan eficaz como el desarrollo de una clase a través de grupos cooperativos, la clave está en reconocer que la buena docencia es aquella que está orientada, en cada caso, al aprendizaje de los alumnos, en cualquiera de sus formas. La visión de profesor excelente que desarrolla sus clases con brillante oratoria puede y debe encajar con aquel que da sus clases *con la boca cerrada*, (Finkel, 2000). No hay una única forma de enseñar bien, sino que todas ellas pueden llegar a ser excelentes si como resultado obtenemos el aprendizaje profundo del conocimiento enseñado a los estudiantes.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, el profesorado excelente no se centra en el rendimiento, entendido como calificación, sino que continúa con un enfoque hacia el aprendizaje. El objetivo es que el estudiante aprenda, no que apruebe; lo cual queda reflejado en los modos de evaluar. El hecho de que consideren la evaluación continua

como el tipo más importante de evaluación ejemplifica la importancia que le dan a los procesos sobre los resultados y lo que ello implica para el alumno: un seguimiento continuo de su aprendizaje y el *feedback* que le proporciona una mayor comprensión de su progreso en la materia. “Recoger información sobre los estudiantes es el primer paso para utilizar las calificaciones con el fin de ayudarlos a mejorar y también para elaborar cuidadosamente el proceso basándolo en el aprendizaje en lugar de en el rendimiento” (Bain, 2007, p. 177). La evaluación formativa o continua es considerada una herramienta que ayuda, tanto al profesorado como a los estudiantes, a reconocer cómo se está desarrollando el aprendizaje, por lo que el *feedback* “puede servir tanto para mejorar el aprendizaje de estudiantes concretos como para mejorar la enseñanza” (Biggs, 2005, p. 179).

En cambio, la relevancia otorgada a la evaluación formativa se ve ensombrecida por el uso que, en la puesta en práctica real del aula, el «profesorado excelente» hace de la evaluación final o sumativa, siendo ésta no la más importante, pero sí la más utilizada. El docente la realiza al término de la materia como compendio y objetivización de los aprendizajes desarrollados e integrados durante el curso.

La variedad de instrumentos que utilizan para la evaluación los docentes participantes en esta investigación y el hecho de compaginar la evaluación formativa con la evaluación final indica evaluar tanto el conocimiento funcional como el declarativo, dando lugar a lo que se entiende como evaluaciones contextualizadas y evaluaciones dexcontextualizadas, respectivamente (Biggs, 2005).

Estas líneas de enseñar y evaluar vienen refrendadas por un clima de aula que las posibilita. Las relaciones que se forjan en torno al profesor y a los estudiantes son cercanas, empáticas y democráticas.

De la Herrán (2010) presenta dos perspectivas sobre cómo los docentes pueden considerar a sus alumnos:

- 1: Como objetos, cosas o clientes: donde surge una comunicación de arriba abajo, de fuera adentro, del saber a la ignorancia, de la competencia a la incompetencia... En esta perspectiva los alumnos sólo tienen una importancia periférica para el docente.
- 2: Como participante, personas o proyectos de vida: desde esta visión, el alumno es un ser en formación que también va a propiciar que el docente se forme. La relación es dialéctica. Desde su distanciamiento empático, el docente se hace una figura cercana. (De la Herrán, 2010, p. 36)

La segunda perspectiva encaja con el modelo de docente de la presente investigación. Éstos se sitúan con la empatía propia que genera las expectativas positivas que tienen hacia sus estudiantes y como acompañantes del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Desvinculan su práctica de roles jerárquicos y directivos y se posicionan democráticamente en el aula, siendo la participación del alumno el elemento base para la construcción de sus propios aprendizajes. “Se muestran abiertos. Tienen a tratar a sus estudiantes con amabilidad. Están seguros de que los estudiantes quieren aprender y asumen que pueden hacerlo” (Bain, 2007, p. 29).

Es interesante exponer la idea que Finkel (2000) mantiene sobre el poder y la autoridad en el aula para generar un contexto democrático. Para este autor, el poder es la capacidad de hacer que las cosas ocurran y la autoridad, en cambio, la justificación o legitimación de la ordenación de las diferentes cuestiones. “La autoridad es la que crea las 'circunstancias' en las que puede ser ejercido el poder” (Finkel, 2000, p. 204). De este modo, Finkel habla de entregar el poder del aula a los estudiantes, a la vez que el docente mantiene la autoridad como profesor llegando así a crear un aula democrática. En la presente investigación, los docentes del estudio se muestran tendentes a otorgar, en parte, el poder del aula a los estudiantes en la medida que los hacen participar activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una constante puesta de relieve es la escueta formación pedagógica de los profesores participantes en el estudio. Reconocen, en muchos casos, basar la práctica docente en su experiencia y en la intuición que les sugiere el propio desarrollo de la clase, no en teorías pedagógicas que estructuren su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. La falta de estrategias didácticas es reconocida por los propios protagonistas y, por ende, las limitaciones que ello supone en el aula.

Las características y actitudes que podemos encontrar en los «buenos profesores» vienen promovidas, inicialmente, por la vocación que tienen hacia la docencia, lo que les lleva a la búsqueda constante de la mejora en su trabajo. No se limitan a lo realizar lo estrictamente necesario, sino que invierten esfuerzo y tiempo para conseguir dar lo mejor de sí mismos en el aula, conllevando ésto una implicación personal. Les apasiona enseñar y les motiva la posibilidad de que otros aprendan siendo guiados por ellos. Igualmente, son conscientes de la responsabilidad de estar al frente de

un servicio público y, por tanto, responden a ello trabajando para que sus alumnos adquieran los conocimientos necesarios que demanda la sociedad.

Otra de las características de los «docentes excelentes» es la capacidad de flexibilizar y adaptar el desarrollo docente a la realidad del aula. La planificación ha conseguido un papel relevante en los procesos de formación universitaria. Cada vez más, se reconoce la importancia de diseñar un modelo que oriente la enseñanza y los Planes Docentes exigen con mayor ímpetu la clarificación de patrones que recojan la futura puesta en práctica. Este diseño previo tiene como finalidad orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar una coherencia curricular y alejar la práctica docente de la arbitrariedad, pero es el llevar al aula esa planificación lo que implica la destreza de flexibilizar el diseño ante la realidad. La adaptación a los contextos concretos y la adecuación de las enseñanzas por parte del docente, acaba suponiendo para el profesor un ejercicio de reflexión que oriente los procesos de enseñanza hacia el camino del mejor aprendizaje.

Asimismo, la motivación es el elemento que los docentes más valoran de sus estudiantes a la hora de desarrollar su docencia. Por ello, los «profesores excelentes» coinciden en destacar y explicar la importancia de la materia y la relevancia que ésta tendrá para el futuro profesional de sus estudiantes. Igualmente, se empeñan por acercar los conocimientos a la realidad de los alumnos con el fin de que éstos perciban su utilidad y aplicabilidad. Es decir, estimulan el interés a los alumnos posibilitando que los nuevos aprendizajes sean relacionados con su realidad más cercana o, en su defecto, con la necesidad práctica que deberán cubrir en su futuro profesional. Con ello, intentan despertar un interés en el alumno que conduzca a una motivación intrínseca, consiguiendo desechar motivaciones más superficiales como la orientada a los resultados o extrínseca o las motivaciones de logro.

Esta forma de motivar coincide con la que muestra el estudio realizado, por el Vicerrectorado de Calidad, Planificación en Innovación de la Universidad de Oviedo (2006), a los 17 profesores mejor valorados de su universidad, destacando pues, que la actividad principal que realizan los docentes para motivar a sus estudiantes reside en “explicar la importancia de lo que se les enseña en la aplicación de su futuro profesional y en la vida cotidiana, el profesor hace el esfuerzo de ser puente con la realidad” (Vicerrectorado de Calidad, Planificación en Innovación, 2006, p. 10).

Tendemos a prestar poca atención a aquella información que no consideramos relevante y, por el contrario, nos motivamos ante un objetivo a conseguir. El interés nos lleva a indagar e integrar el conocimiento nuevo con el antiguo, de ahí, la importancia de que el docente suscite una motivación intrínseca en el estudiante (Bain, 2007).

Por otro lado, el profesor también siente la necesidad de estar motivado para poder dar lo mejor de sí a sus alumnos. Su motivación surge de la vocación que siente hacia la enseñanza, el interés por la propia materia, el interés de sus estudiantes y el reconocimiento de su trabajo.

La reflexión es también considerada como una característica de los buenos docentes. Es una práctica indispensable ante cualquier cambio o mejora. Así lo es también en el contexto educativo, donde la reflexión sobre la práctica del propio docente va a permitir la transformación de la enseñanza, ya que ésta funciona como “medio para ayudar a las personas hacia un mayor auto-conocimiento y auto-desafío” (Leitch y Day, 2000, p. 182).

El docente, ante el proceso de reflexión vertebrando los procesos de enseñanza-aprendizaje reestructurando la puesta en práctica y convirtiéndose en agente directo de cambio, ya que los hallazgos y modificaciones que realice podrá aplicarlos, bien directa o indirectamente, en el contexto que considere oportuno (González. Cit. por Villar, 2004).

En el caso de los docentes universitarios, esta reflexión es reforzada a través del *feedback* que el alumno aporta constantemente al profesorado, y que se concreta en las Encuestas de Satisfacción Docente del Estudiante donde el docente extrae una muestra cuantitativa de su enseñanza que le lleva a valorar su actuación.

Por otro lado, la innovación, actualmente elemento sustancial en el ámbito universitario, es entendida como pequeñas modificaciones o alteraciones de la puesta en práctica que ayudan a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, no entienden la idea de innovación como transformación profunda o revolucionaria, aunque las pequeñas mejoras que se van produciendo, a medio o largo plazo pueden entretener cambios sustantivos en el modelo de enseñanza y, a corto plazo, consiguen configurarse como un factor motivador para el docente y el alumnado.

La innovación, tal y como la entienden nuestros profesores excelentes, no precisa de proyectos *ad hoc* para llevarla a cabo, sino que se muestra más bien provocada por la propia implicación del docente, su motivación y la adaptación de su enseñanza al aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido, Paredes y De la Herrán (2010) explican que la orientación al enriquecimiento didáctico de estos proyectos es limitada, destacando varios problemas sobre la participación de proyectos de innovación en la universidad que podemos hacer corresponder con la situación encontrada entre los docentes de la presente investigación:

- Normalmente no hay formación pedagógica que la fundamente y optimice.
- Tiene poco sentido cooperativo articularlos, si en las facultades no hay ni se pretende que haya proyectos institucionales de carácter pedagógico.
- La formación basada en proyectos de innovación favorece sólo a los profesores con un buen grado de desarrollo profesional, que son quienes los aprovechan como motores de cambio.
- La permanencia de las innovaciones o la diseminación de la innovación en el centro tiende a no ocurrir: lo habitual es que el proyecto se diseñe, se realice, se evalúe y se extinga (Paredes y de la Herrán, 2010, p. 34).

Esta ausencia de sintonía entre los proyectos que se fomentan desde la institución y la idea en sí que el profesorado tiene sobre el concepto de innovación, no se percibe entre la noción que muestran los docentes sobre la formación permanente y los cursos que la universidad, a través del Servicio de Orientación y Formación Docente desarrolla, ya que es indisoluble la unión que hacen entre el concepto y el servicio que lo ofrece. Son para ellos estos cursos fundamentales para solventar las carencias de una escasa formación pedagógica, sirviéndoles lo aprendido a través de ellos como aplicación real a sus clases.

Otro de los elementos que configuran el complejo entramado de la docencia universitaria son las evaluaciones que se le realiza al propio profesorado. Ante ellas, existe una dicotomía entre la aceptación de que haya una evaluación definida para los docentes y la necesidad de la mejora de la misma. Actualmente, los profesores la consideran excesivamente cuantitativa y enfocada más a la investigación que a la docencia.

Aunque esta evaluación es considerada como un buen elemento para la reflexión y el replanteamiento de la docencia, se limita exclusivamente a lo que la institución demande como proceso evaluador no habiendo una evaluación personal por parte del docente más allá de la propia reflexión que extrae de la evaluación institucional, no compartiendo así, los resultados de Bain (2007) donde

los mejores profesores se comprometen con un examen exhaustivo de sus objetivos de aprendizaje (...). Para valorar sus objetivos de aprendizaje, siguen desarrollos intelectuales relevantes surgidos tanto dentro como fuera de sus disciplinas. Pueden que incluso busquen a un colega para que revise esos objetivos, y también contribuyen frecuentemente a la discusión pública sobre objetivos educativos (Bain, 2007, p. 182).

Las mejoras que deben realizarse en la evaluación también consideran ser imprescindibles para la Encuesta de Satisfacción Docente del Estudiante, la cual sirve al profesorado como reflejo de su docencia aunque aseguran que se tratan de encuestas parcialmente sesgadas, compartiendo la idea de que si “por definición el educando es el que no sabe y (...) quiere iniciarse o perfeccionarse en una disciplina de la que no conoce en profundidad sus resortes y lo necesario para su dominio, ¿hasta qué punto está juzgando la buena docencia o la personalidad del docente?” (Reyero, 2014, p. 134).

Aunque a medida que se ha ido desarrollando la investigación han surgido nuevas cuestiones sobre las que profundizar, hemos visto necesario limitar el estudio al diseño metodológico inicial, sobre el cual vemos cumplidos los objetivos propuestos al conseguir analizar las percepciones y prácticas educativas del profesorado que ostenta el reconocimiento de «excelencia docente» en el Campus de Cáceres, así como sus valoraciones sobre la evaluación del profesorado, la formación permanente y la innovación, consiguiendo dibujar el perfil común que responde a las características de los «docentes excelentes».

Para concluir, en cuanto a las hipótesis planteadas y a tenor de los resultados obtenidos, vemos confirmadas en su totalidad tres de las cuatro hipótesis marcadas en el diseño metodológico, ya que queda patente cómo el «profesorado excelente», más que centrarse en la propia enseñanza, muestra una clara orientación hacia el aprendizaje de sus estudiantes, rigiéndose, la puesta en práctica en el aula, primordialmente, por la diversidad metodológica que se desprende de la propia implicación del profesorado,

siendo la actitud de éstos uno de los elementos clave para llevar a cabo una buena enseñanza, por encima de la práctica consciente de una metodología estudiada y planificada. Igualmente, la relevancia que otorgan a la imbricación de los conocimientos prácticos y teóricos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje les facilita una profundización cognitiva de sus estudiantes que va más allá de la simple transmisión de contenidos. Además, el «profesorado excelente» termina adueñándose de los aprendizajes que lleva a cabo a través de la formación permanente, especialmente a través de los cursos del SOFD, desarrollando lo aprendido en ellos con sus alumnos, lo que implica un vía profesional orientada a la mejora de la docencia; no teniendo, así, esta misma incidencia los Proyectos de Innovación llevados a cabo en la Universidad, ya que no tienden a revocar en una mejora patente del desarrollo docente del «profesorado excelente».

La compleja realidad que engloba los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del marco universitario nos hace conscientes de las posibilidades que engendra la temática. De este modo, con una mirada prospectiva, apostamos como líneas futuras la posibilidad de contar con una muestra más amplia que refuerce las evidencias encontradas en el estudio y que, a su vez, profundice en un análisis que permita un conocimiento más exhaustivo de los elementos hallados en la presente investigación sobre la «buena docencia» en la Educación Superior.

7. Referencias

- Álvarez, M.G. (2008). *La gestión por procesos en la investigación universitaria, como búsqueda de calidad educativa. Propuesta de un modelo innovador de la gestión por procesos en la investigación. El caso de la pontificia universidad javeriana. Bogotá-Colombia.* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado de: <http://dkh.deusto.es/comunidad/thesis/recurso/la-gestion-por-procesos-en-la-investigacion-univer/2407beba-b87a-4e8b-888b-9895ed6d5289>
- ANECA (2006). DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: Modelo de evaluación.
- Arbeláez, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores* (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/10223>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia, España: Universitat de València.
- Barandiaran, M. (2013). *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao. Recuperado de: <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/19517>
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior.

REDALYC, 50, 28–34. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005005>

Buendía, L. (1994) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España:

McGrawHill.

Dall’Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in*

Higher Education, 13, 293–297.

[http://www.scopus.com/scopus/inward/record.url?eid=2-s2.0-](http://www.scopus.com/scopus/inward/record.url?eid=2-s2.0-0000093064&partnerID=40&rel=R8.2.0)

[0000093064&partnerID=40&rel=R8.2.0](http://www.scopus.com/scopus/inward/record.url?eid=2-s2.0-0000093064&partnerID=40&rel=R8.2.0)

De la Herrán, A. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J.

Paredes y A. de la Herrán. (Ed.). *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 23-45).

Madrid, España: Pirámide.

European Association for Quality Assurance in Higher Education, (2005). *Criterios y*

Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Helsinki: ENQA. Recuperado de: <http://www.enqa.net/bologna.lasso>.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. *RELIEVE*, 16(2), 1-

27. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm

- Fernández, M. A. y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237–249.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Madrid, España: Morata
- Finkel, D. (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, España: Universitat de València.
- Gargallo, G., Fernández, A. y Jiménez, M. Á. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría educativa*, 19, 167-189. Recuperado de: <http://www.uv.es/gargallo/Modelos.pdf>
- González, S. (2004). Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes. En L. M. Villar (Ed.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 46-60). Madrid, España: Pearson.
- Gow L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x/abstract>
- Gros, B. y P. Lara, (2009), Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie49a09.pdf>

- Guzmán, R. (2004). Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes. En L. M. Villar (Ed.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 245-261). Madrid, España: Pearson.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ551413>
- Larsen, M. (2012). Beyond binaries: a way forward for Comparative Education. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 145–164. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2012-20-5050&dsID=Documento.pdf>
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, 12(4), 355–365. doi:10.1007/BF00154126
- Leitch, R. y Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193. doi:10.1080/09650790000200108
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Marcelo, C. y Estebanz, A. (2003). Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En C.Mayor. (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 7–26). Barcelona, España: Octaedro.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1992) An expanding awareness: how lecturers change their understanding of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 15, 148–155.
- Mas, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299–318.
- Mayor, C., (Eds.). (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (1ª. ed.). Barcelona, España: Octaedro.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf

- Paredes, J. y Herrán, A. de la (Eds.). (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Pereira, M. (2014). *Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados*. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12349>
- Pujol, J., y Fons, J. L. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2). doi:10.5944/educxx1.17.2.11482
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1997) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe
- Samuelowicz, K., y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299–325. doi:10.1023/A:1004130031247
- Universidad de Extremadura. (2014). *Plan estratégico 2014-2018*. Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://www.unex.es/archivos/ficheros/PlanEstrategicoUEX.pdf>

Vicerrectorado de Calidad e Infraestructura. (2014). *Programa de evaluación de la actividad docente del profesorado de la UEx. Programa DOCENTIA-UEx*. Badajoz: UEx.

Recuperado de: <http://goo.gl/g4kwkc>

Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación. (2006). *Análisis de buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Universidad de Oviedo. Recuperado de:

http://calidad.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=602be320-fd0f-41db-885a-466da246a53a&groupId=783177

Villar, L. M. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación.

Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (3ª ed.). Madrid: Narcea.

8. Anexos

8.1. Anexo 1: Guion de entrevista.

INICIO-EVOLUCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA

- ¿Recuerdas tus inicios en la docencia universitaria? ¿Cómo fueron?
 - o ¿Cómo ha ido evolucionando tu docencia con el tiempo?
 - o Respecto a los objetivos de aprendizaje que tienes para tus estudiantes ¿cómo han ido cambiando si lo han hecho?
 - o ¿Ha habido algún hito importante en la evolución de tu docencia o ha sido una evolución constante?
 - o En cuanto a los diferentes modelos de enseñanza ¿tenías, desde los inicios, muy claro tu modelo o has ido variando y probando nuevos estilos?
- ¿Qué implica para ti ser docente universitario?

EL DOCENTE EN EL AULA

- ¿Cómo te enfrentas cada año ante las materias a impartir?
- Actualmente, ¿qué dificultades te sueles encontrar en las aulas?
- ¿Qué estrategias didácticas consideras más idóneas para tus asignaturas?
 - o ¿Qué te gustaría hacer con tus alumnos y no puedes o no lo has llegado a hacer?
 - o ¿Cómo te planteas los contenidos prácticos?
 - ¿Te planteas una organización acorde a los contenidos teóricos?
 - o ¿Cuáles son tus métodos docentes principales?
 - o ¿Qué haces para ayudar y animar a tus estudiantes a aprender?

EVALUACIÓN

- ¿Cómo te planteas la evaluación de los aprendizajes de tus alumnos?

- ¿Te gustaría evaluar a tus estudiantes de manera diferente? ¿Cómo debería ser, bajo tu punto de vista, una buena evaluación?
- ¿Qué opinión te merece la evaluación al profesorado?
 - Para ti, ¿cómo debería evaluar el profesorado su propia actividad? ¿Se suele hacer? ¿Cómo evalúas tu progreso y tus propios esfuerzos?
 - ¿Cómo sabes cuándo has realizado un buen trabajo docente?
 - ¿Cuáles son las evidencias del éxito de tu docencia?

PROFESOR-ALUMNO

- ¿Qué opinas de la motivación al alumnado? ¿Qué significa para ti la motivación de tus alumnos?
 - ¿Crees que la motivación tiene que correr a cargo del docente o del estudiante?
- Como docente, ¿crees que los alumnos perciben la relevancia y la utilidad de lo que aprenden? ¿Qué podrías hacer como docente para que así lo perciban?
 - ¿A qué problemas principales, si hay alguno, te enfrentas al ayudar a tus estudiantes a aprender?

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO EXCELENTE

- ¿Qué significa para ti ser un ‘profesor excelente’? ¿Qué características crees que debería tener el ‘profesorado excelente’?
 - ¿Cómo puede cualquier buen experto convertirse en un buen educador?

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- ¿Qué significa para ti el concepto de *formación permanente*?
 - Si de ti dependiera ¿qué formación ofrecerías al profesorado para el buen desempeño de su práctica docente?

INNOVACIÓN, TIC...

- ¿Qué significa para ti el concepto de *innovación*?
- ¿Qué tipos de proyectos de innovación docente consideras más relevantes en la enseñanza universitaria actual?
- Como profesor universitario, ¿qué papel juegan las tecnologías en tu tarea cotidiana?

8.2. Anexo 2: Criterios de transcripción

- Para mantener el anonimato de los informantes, se le asigna un código o número a cada entrevista y entrevistado.

- Los turnos de palabra serán señalados con dos puntos (:).

- Las intervenciones del entrevistador se mostrarán en cursiva.

- Las pausas, silencios, lapsos o intervalos silenciosos superiores a tres segundos son indicadas entre paréntesis señalando el número de segundos concretos, cuando es especialmente significativo.

- Las pausas menores de tres segundos así como las frases incompletas son indicadas con puntos suspensivos (...).

- Los alargamientos vocálicos o consonánticos serán recogidos mediante añadiduras de vocales o consonantes: (muuuucho, estrésss).

- Las voces interrogantes son marcadas con los signos de interrogación (¿?).

- Las voces exclamativas son marcadas con los signos de exclamación (¡!).

- Los fragmentos de la grabaciones que no hayan podido ser descifrados son marcados con doble paréntesis (()).

- La conducta no verbal (gestos, risas, asentimientos...) es explicitada entre paréntesis, así como todo aquellas cuestiones externas que ocurran durante el tiempo de la entrevista (cortes, interrupciones, llamadas...).

- Las aclaraciones del transcriptor serán recogidas entre corchetes ([]).

8.3. Anexo 3: Uso de herramientas para el análisis de datos

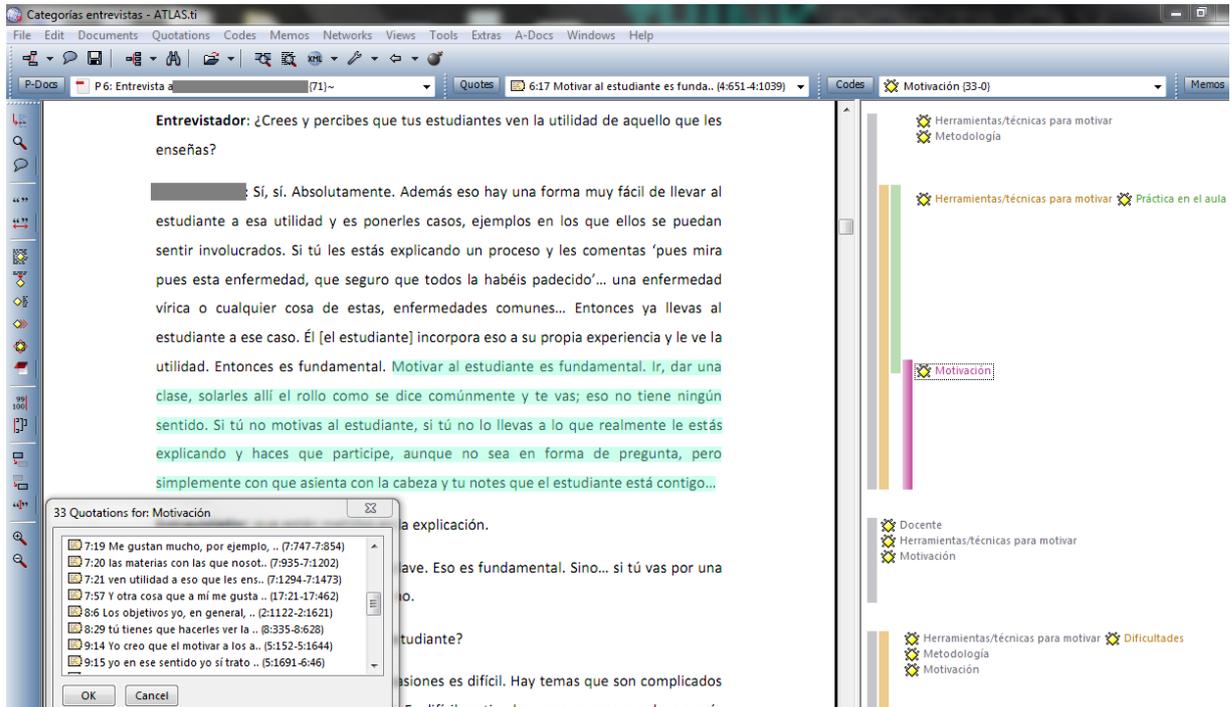


Figura 13: Programa de análisis de datos Atlas.ti 6.2

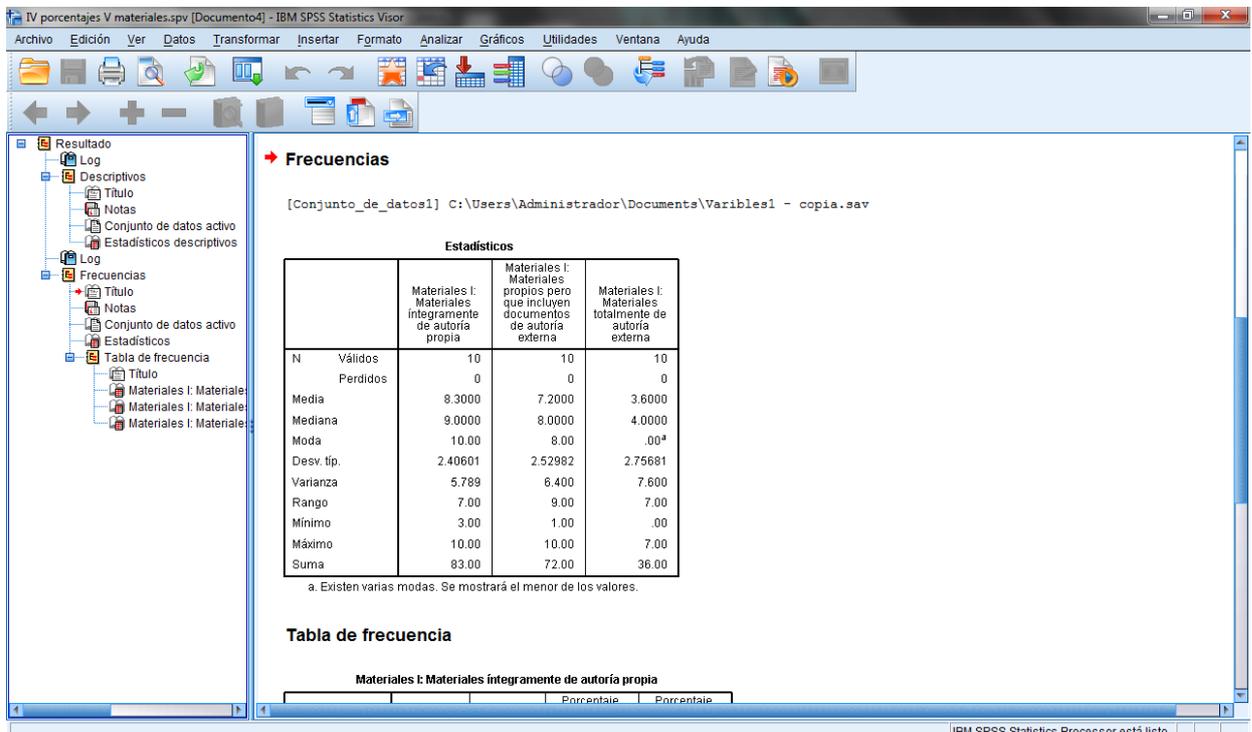


Figura 14: Programa de análisis de datos SPSS 19

8.4. Anexo 4: Cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA

I. Perfil profesional

Nombre: _____

Apellidos: _____

Edad: _____

Máxima titulación que posee: _____

Campo científico del conocimiento al que pertenece:

- Humanidades _____
- Ciencias Sociales y Jurídicas _____
- Ciencias de la Salud _____
- Ciencias Experimentales _____
- Técnicas _____

Área de conocimiento a la que pertenece: _____

Departamento al que pertenece: _____

Categoría profesional: _____

Años de experiencia docente en el ámbito universitario: _____

¿Posee alguna titulación o capacitación pedagógica?

___ No

___ Sí ¿Cuál? _____

Número de proyectos de innovación docente en los que has participado:

- a) Como coordinador _____
- b) Como colaborador _____

II. Docencia universitaria

A continuación se indican una serie de ítems sobre la concepción global de lo que debería ser la docencia universitaria. Cada ítem contiene dos elementos de estimación. Indique con una cruz (X) el espacio que mejor exprese su valoración. Nunca utilice más de una cruz (X) para cada par de elementos.

Actitud del profesor en el aula								
Rol jerárquico	—	—	—	—	—	—	—	Rol democrático
Participativo	—	—	—	—	—	—	—	Directivo
Responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje								
Autonomía	—	—	—	—	—	—	—	Dependencia
Metodología								
Transgresora	—	—	—	—	—	—	—	Conservadora
Introducción de la investigación en la docencia								
Integrada	—	—	—	—	—	—	—	Separada
Compatibilidad entre investigación y docencia								
Factible	—	—	—	—	—	—	—	Incompatible
Expectativas del docente hacia el rendimiento de sus estudiantes								
Determinante	—	—	—	—	—	—	—	Indiferente
La buena docencia es resultado de...								
Formación específica	—	—	—	—	—	—	—	Experiencia en el aula
La docencia debería ser una práctica profesional...								
Variable	—	—	—	—	—	—	—	Estable

III. Planificación docente

Antes de entrar en la práctica docente propiamente dicha, contamos con un periodo de planificación de la docencia en el cual fijamos ideas y criterios que pretendemos llevar posteriormente a la práctica, quedando parte de esta planificación reflejada en el 'Plan Docente' más conocido a través de las fichas 12a. Situados en este contexto previo de planificación de la docencia, enumere por orden de importancia las siguientes cuestiones, siendo 1 la cuestión a la cual le otorga mayor importancia a la hora de planificar y 10 a la que le otorga menor importancia.

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

- El desarrollo de competencias (habilidades, destrezas, 'saber hacer'...)
- El desarrollo de contenidos (temas o bloques temáticos de la materia, el conjunto de saberes teóricos a impartir...)
- La evaluación de los conocimientos (técnicas, instrumentos de evaluación para determinar el contenido a aprender)
- La evaluación de las habilidades o competencias (técnicas, instrumentos de evaluación para determinar las destrezas o capacidades prácticas a aprender)
- El conocimiento propio de la materia (dominio de los contenidos de la disciplina)
- El conocimiento de métodos docentes (técnicas, estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje...)
- Los materiales a facilitar a los estudiantes (elementos de apoyo, estudio, ampliación para el alumno...)
- Los recursos de los que dispone el aula y/o institución (proyector, retroproyector, pc, Internet, Campus Virtual...)
- La tutorización al alumnado (apoyo específico al aprendizaje de manera individualizada)
- La planificación de las actividades (tipos de actividades, temporalización...)

IV. Desarrollo docente

Una vez planificada la docencia, entramos en la puesta en práctica de la misma, en el desarrollo propiamente dicho con nuestros alumnos. En este contexto, enumere por orden de importancia las siguientes cuestiones, siendo 1 la cuestión a la cual le otorga mayor importancia a la hora de desarrollar su docencia y 10 a la que le otorga menor importancia.

DESARROLLO DE LA DOCENCIA

- Conocimientos previos de los alumnos
- Motivación del alumnado
- Rendimiento del alumnado (en la participación, la evaluación...)
- Ratio (número de alumnos por clase)
- Consecución de los objetivos propuestos
- Concluir el programa o proyecto docente (que se llegue a finalizar el temario previsto)
- La metodología didáctica (conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas utilizados para alcanzar los objetivos)
- Cumplimiento de la planificación docente
- La adaptación del desarrollo docente a la realidad del aula (flexibilidad en la puesta en práctica del programa o proyecto docente)
- Conocer las expectativas del alumnado y responder a ellas (satisfacer las principales expectativas -o más relevantes- del alumnado con relación a sus aprendizajes).

Indique en qué porcentaje aproximado son desarrolladas estas tipologías de contenidos en su puesta en práctica docente:

Teóricos

Prácticos

100% Total

Indique en qué porcentaje aproximado utiliza estos tipos de agrupamientos con sus estudiantes para el desarrollo de las actividades de su materia:

Grupales

Individuales

100% Total

V. Materiales

Respecto a la elaboración de los materiales empleados para su docencia marque en qué grado utiliza los siguientes, siendo 0 ausencia de uso, 1 escaso uso y 10 un uso habitual.

MATERIALES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Materiales íntegramente de autoría propia											
Materiales propios pero que incluyen documentos de autoría externa (de otro/s autor/es)											
Materiales totalmente de autoría externa											

En cuanto a la tipología de materiales empleados para su docencia marque en qué grado utiliza los siguientes, siendo 0 ausencia de uso, 1 escaso uso y 10 un uso habitual.

MATERIALES		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Materiales escritos	Libros											
	Revistas											
	Artículos											
	Periódicos											
	Otros: (cuáles) _____											
Materiales de soporte gráfico	Pizarra ordinaria											
	Transparencias											
	Rotafolios											
	Otros: (cuáles) _____											
Materiales audiovisuales	Diapositiva											
	Audios											
	Documentales											
	Películas											
	Otros: (cuáles) _____											
Materiales tecnológicos	Páginas web											
	Programas informáticos											
	Plataformas virtuales (Campus Virtual, Adobe Connet...)											
	Otros: (cuáles) _____											

VI. Herramientas. Campus Virtual

En cuanto a la tipología de herramientas a emplear para su docencia que le ofrece el Campus Virtual de su Universidad, indique en qué grado utiliza los siguientes, siendo 0 ausencia de uso, 1 escaso uso y 10 un uso habitual.

CAMPUS VIRTUAL	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bases de datos											
Cuestionarios											
Envío de tareas (por estudiantes)											
Foros											
Glosarios											
Rúbricas de evaluación											
Subida de archivos (por profesorado)											
Otros: (cuáles) _____											

VII. Metodología

Respecto a la metodología que utiliza en el aula marque en qué grado su docencia es...

- En cuanto a la forma de razonamiento:

RAZONAMIENTO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deductivo (de lo general a lo particular)											
Inductivo (de lo particular a lo general)											
Analógico/comparativo (de lo particular a lo particular)											

- En cuanto a la sistematización de conocimientos:

SISTEMATIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Globalizado (los contenidos son relacionados con otras áreas o asignaturas)											
Especializado (las asignaturas se tratan de manera independiente)											

- En cuanto a las actividades del alumno:

ACTIVIDADES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de información											
Debates											
Exposiciones orales											
Mapas conceptuales											
Representación de roles											
Resolución de problemas											
Tormenta de ideas											
Trabajos teóricos (revisiones, resúmenes, ensayos...)											
Trabajos prácticos (laboratorio, investigación...)											
Otros: (cuáles) _____											

VIII. Evaluación

Indique en qué grado cree relevante cada tipo de evaluación. Siendo 0 ausencia de relevancia, 1 escasa relevancia y 10 muy relevante.

EVALUACIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inicial/diagnóstica (otorga información de los conocimientos previos del alumno)											
Formativa/continua (otorga información a lo largo de procesos)											
Final/sumativa (centrada en los resultados de aprendizaje)											

Indique en qué medida utiliza cada tipo de evaluación. Siendo 0 ausencia de uso, 1 escaso uso y 10 un uso habitual.

EVALUACIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inicial/diagnóstica (otorga información de los conocimientos previos del alumno)											
Formativa/continua (otorga información a lo largo de procesos)											
Final/sumativa (centrada en los resultados de aprendizaje)											

Indique en qué grado cree relevante cada modelo de evaluación para sus estudiantes. Siendo 0 ausencia de relevancia, 1 escasa relevancia y 10 muy relevante.

EVALUACIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoevaluación (el estudiante valora su propio trabajo)											
Coevaluación (los alumnos se evalúan mutuamente)											
Heteroevaluación (el profesor evalúa al alumno)											

Indique en qué medida utiliza cada modelo de evaluación con sus estudiantes. Siendo 0 ausencia de uso, 1 escaso uso y 10 un uso habitual.

EVALUACIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoevaluación (el estudiante valora su propio trabajo)											
Coevaluación (los alumnos se evalúan mutuamente)											
Heteroevaluación (el profesor evalúa al alumno)											

Indique qué tipología/s de evaluación suele utilizar en sus clases y señale, en porcentajes, el peso aproximado que tiene cada una de ellas.

TIPOLOGÍA DE EVALUACIÓN	(X)	PESO % APROX
Prueba tipo test		
Prueba de desarrollo (examen)		
Prueba práctica (problemas o casos)		
Participación en clase		
Otros: (cuáles)_____		
Total		100%