

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA REALIZADAS/ OBSERVADAS DE LOS «MEJORES PROFESORES» DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO¹

**(«BEST TEACHERS» TEACHING PRACTICES CARRIED OUT/OBSERVED
AT THE UNIVERSITY OF VIGO¹)**

Alfonso Cid Sabucedo y Adolfo Pérez Abellás
Universidad de Vigo

Miguel A. Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2643

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. y Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2643

Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A. & Zabalza Beraza, M. A. (2013). «Best teachers» teaching practices carried out/observed at the University of Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2643

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y analizar las prácticas de enseñanza que realizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. Para ello, planteamos un diseño cualitativo a través de la técnica de la observación. Antes de mencionar las principales conclusiones, hacemos constar que nos interesaba buscar referencias de «buenas prácticas», no hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas, del profesorado de la Universidad de Vigo. La principal conclusión es que, incluso entre los «mejores profesores» predominan unas prácticas docentes, que podrían encuadrarse, mayoritariamente, en el enfoque «tradicional de la enseñanza», centrada en el profesor o en los contenidos de la materia. No debería sorprender el hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de estudiar y hacer visibles las prácticas de docentes bien valorados, aunque tales prácticas no sean realmente innovadoras.

ABSTRACT

The aim of this essay consists of identifying, making visible, describing and analysing the teaching practices carried out by the «best teachers» of the University of Vigo. In order to achieve it, we set out a qualitative design through the observation technique. Before mentioning the main conclusions, we must

state that we were interested on searching for references of the «good practices», not on evaluating the teaching practices, good or bad, of the teachers of the University of Vigo. The main conclusion is that even among the «best rated teachers», some teaching practices dominate and these practices could be mainly included in the traditional perspective of education, one model focused on the teacher and the contents of the disciplines. These results are not surprising. In any case, they should not lead us to disregard the interest of studying and making visible the practices of highly rated teachers, although such practices are not truly innovative.

INTRODUCCIÓN

Que la Universidad está cambiando, es una realidad evidente. La profunda modificación de las coordenadas políticas, sociales, científicas y técnicas, en las que se mueven las universidades, y la necesidad de acomodarse a las nuevas demandas de formación que se le plantean, suponen un importante reto institucional, en cuya resolución están implicadas todas sus estructuras institucionales. En ese contexto de cambio (supuestamente hacia una mayor eficacia en el cumplimiento de su función formativa), la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de Educación Superior en todo el mundo. En el ámbito europeo, las sucesivas declaraciones y comunicados de Bolonia 1999, Praga 2001, Graz y Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007, han recogido este compromiso como uno de los referentes básicos del proceso de convergencia hacia un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

La mejora de la calidad de la docencia es un proceso complejo, en el que intervienen muchos factores. De todos ellos, el que ejerce una influencia determinante en la calidad de la docencia es el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla (Valcarcel, 2003). Los trabajos relativos a las prácticas de enseñanza han sido una constante en la investigación educativa (Brophy y Good, 1996; Jackson, 1991). Un poco más escasos en la universidad, por considerarse el profesorado poco dispuesto a que se puedan estudiar sus prácticas docentes. La cultura académica tiende a considerar la enseñanza, más de facto que en los discursos, como una «actividad solitaria» (lonely task) y «discrecional» (privately owned). Por otra parte, la Pedagogía y los pedagogos no son muy valorados en la Universidad (Lahire, 1997) y este hecho impide que se pongan en marcha estudios sistemáticos sobre la forma en que el profesorado afronta las tareas docentes. Como se valora más la investigación, de la que dependen la progresión en la carrera y el prestigio profesional (Reid y Johnston, 1999), parece lógico esperar que concentren sus prioridades en ella.

La preocupación por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Superior se inicia a partir de los años 70 (S.XX), pero no será

hasta los 90 cuando se consolide debido al aumento considerable de investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje. Será tomada en serio en todo el mundo a partir del año 2000 (Álvarez, García y Gil, 1999a, 1999b; De Miguel, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Gros y Romaña, 2004; Biggs, 2005; Knight, Tait y Yorke, 2006; Canton, Valle y Arias, 2008).

Esto no significa que no contemos con estudios anteriores. En nuestro ámbito, han sido habituales, desde los años 80, los estudios basados en los cuestionarios utilizados en los procesos de evaluación docente por parte de los estudiantes. Aunque indirectamente, eran procesos orientados a identificar las dimensiones que estarían presentes en el perfil de un «buen» profesor/a universitario (programación, explicaciones, trato a los estudiantes, evaluación, manejo de recursos didácticos, etc.). Podemos citar, entre otros, los trabajos de Mateo, 1987; Benedito, 1989; González y otros, 1989; Tejedor y Montero, 1990; De Miguel, 1991, Rodríguez Espinar, 1991; Cajide, 1994; García Ramos, 1997.

Por otra parte, en los años 90 se produce un importante cambio en el enfoque desde el que se afronta el estudio de la enseñanza y las prácticas docentes. Se trata de un cambio debido a un doble cansancio: hartazgo de la complejidad sin contrapartidas prácticas de la investigación cuantitativa y hartazgo de la regulación (y su corolario de burocraticismo) de los enfoques deductivos.

Por un lado, las investigaciones clásicas, de corte cuantitativo y con un fuerte aparato estadístico, no supusieron una gran aportación a la mejora de las prácticas docentes. El rigor de los procedimientos de análisis acabó difuminando, en ocasiones, el vigor de los estudios y su capacidad para configurar procesos de transformación de la enseñanza. La consecuencia ha sido que no se corresponde el número de investigaciones realizadas con la mejora en la modernización y efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro, se vuelven inapropiados los discursos desiderativos de la pedagogía tradicional, derivados de principios axiomáticos que buscaban el «deber ser» y estaban nutridos de consejos, normas e, incluso, recetas sobre cómo lograr una docencia efectiva. Tanto la mentalidad del profesorado como las condiciones del trabajo docente habían cambiado mucho. Los discursos deductivos y generales, con una fuerte tendencia a la regulación de las prácticas, fueron perdiendo protagonismo. La cultura posmoderna buscaba con insistencia la diversidad y ponía en valor la originalidad y la adaptación al contexto. Las situaciones de enseñanza en la universidad resultan excesivamente heterogéneas tanto en sus contenidos como en cuanto a los sujetos a los que van dirigidas como para que se puedan establecer normas

comunes. Por otro lado, la discrecionalidad de los docentes y su corolario de «libertad de cátedra» hacía impracticable cualquier propuesta que intentara forzar el estilo particular de cada uno. Por estos motivos, de los *input* normativos se pasó a valoración de los *output*. Y así aparecieron los sistemas y los estándares de logro y las políticas de aseguramiento de la calidad. Este nuevo enfoque tampoco está dando buenos resultados. Provoca estrés y no poca resistencia de los docentes, que ven disminuida su capacidad creativa y desconsiderada su experiencia previa. La presión por la calidad nos está llevando, contradictoriamente, a una progresiva burocratización de la docencia y a un seguimiento artificioso de los modelos propuestos por los sistemas de evaluación.

Aunque este tipo de justificaciones resultan, sin duda, discutibles, lo cierto es que en la primera década de este nuevo siglo se ha generado un clima muy propicio para buscar otros enfoques tanto en la investigación como en los procesos de mejora de la enseñanza. Uno de tales enfoques es el que se ha centrado en la identificación y análisis de las *buenas prácticas* (Bain, 2006). Al renunciar a regular cómo han de ser hechas las cosas, se trata de aprovechar el conocimiento y la experiencia generados por aquellas instituciones y/o profesores/as que han ido construyendo sistemas docentes eficaces y originales. Pese a que el constructo «buena práctica» nos sitúa en el contexto de lógicas borrosas, algo que suele rechazar la investigación convencional, abre un espacio de alto interés para la mejora, partiendo de los modernos enfoques del *knowledge capturing* (Egbu, Hari y Kumar, 2005; Cooke, 1994) y *knowledge elicitation* (Diaper, 1989; Belkin y Brooks, 1988). El objetivo es recuperar con rigor y solvencia científica el conocimiento y la experiencia que los buenos docentes van acumulando a lo largo de su vida profesional. No para copiarlos mecánicamente, sino para tomarlos como referentes que nos permitan consolidar prácticas docentes cuya eficacia, comprobada por otros, resulta, cuando menos, plausible. De esta manera el profesorado es coherente con el principio de *complejidad* (no hay una referencia única de «buena práctica»), característica básica de los contextos docentes actuales y con los nuevos criterios de evaluación, que establecen la «idoneidad», la «adaptación» y la «viabilidad», como dimensiones básicas de las propuestas docentes de calidad.

Consecuentemente, el propósito del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que realizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. Hemos accedido a sus prácticas docentes, las hemos analizado y visibilizado, con el propósito de que se haga posible el debate didáctico y pueda servir, además, como referente (*benchmarking*) para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla. Con este proceso se podrá contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad. Ese es el objetivo.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Prácticas de enseñanza

Como ya había señalado De Landsheere (1969) y aún antes, en los 50, los sociólogos del grupo de Harvard (Allport, Parsons, Tolman, Sears, etc.) proponentes de las *teorías de la acción*, la «práctica» es un constructo elaborado a través de componentes de diversa naturaleza, unos objetivos y medibles y otros sólo inferibles. Pese a esa complejidad inherente al constructo, el estudio de las prácticas docentes ha recabado mucho interés en la investigación educativa. Resultan de especial interés las revisiones realizadas por Jackson, Harper y Jackson (2001), Bru y Maurice (2001), Fang (1996), Cotton (1995).

En nuestro estudio, partimos de la definición de «práctica» como la manera singular, en la que un profesor/maestro hace las cosas. Como realidad bidimensional que es, la práctica consiste no solo en las acciones que resultan observables sino también en las motivaciones, en las que dichas acciones se fundamentan. Contiene, por tanto, aspectos visibles (la conducta) y componentes no visibles como las «ideas de partida», la elección de situaciones específicas, la toma de decisiones (Altet, 2002). Esta doble naturaleza de la práctica condiciona fuertemente el acceso a sus contenidos y características. Ha sido frecuente el uso de dispositivos de investigación de orden representacional que nos ofrecen una visión indirecta y mediada de las prácticas, las «prácticas declaradas». Las encuestas y cuestionarios, las entrevistas, etc. nos describen lo que los sujetos *dicen que hacen*. Por otro lado, la observación directa o a través de grabaciones nos permite acceder a las «prácticas reales» (contando siempre con el principio de indeterminación de Heisenberg que nos advierte de que los propios dispositivos de observación alteran la práctica que queremos observar). También hemos de tener presente que cuando hablamos de «prácticas de enseñanza» no podemos limitarnos a lo que sucede en clase (enseñanza interactiva), sino que dicha práctica incluye, además, la fase previa (enseñanza preactiva) y la fase posterior a la clase (enseñanza postactiva) (Jackson, 1991). Como somos conscientes de esa complejidad de la práctica, vamos a centrar nuestro estudio, en esta ocasión, en lo que sucede en las clases. Ya hemos analizado, en un trabajo anterior, las «prácticas declaradas» de algunos buenos docentes de la Universidad de Vigo (Cid, Pérez y Zabalza, 2009). En el presente trabajo nos centraremos en las «prácticas de enseñanza observadas», lo que hacen los profesores en la fase interactiva del proceso de enseñanza.

1.2. Modelos de aproximación a la práctica docente

A la práctica docente podemos acceder por tres vías: el discurso, la respuesta a un reactivo y el comportamiento (Larose y otros, 2011).

El acceso a través del *discurso* lo realizamos, cuando se llevan a cabo entrevistas, focus group, debates, etc., en los que los sujetos narran y analizan su práctica. El discurso nos permite acceder a las «prácticas declaradas», aunque el particular juego de los componentes conscientes e inconscientes del relato hace que tal declaración no siempre coincida con lo que el sujeto «quiere decir» o «quiere ocultar». Es decir, las prácticas declaradas no necesariamente son prácticas modificadas en interés del sujeto que las narra.

El acceso a través de *respuestas a reactivos* se lleva a cabo mediante el empleo de encuestas o cuestionarios en los que se van presentando diversas situaciones para que quien responde se sitúe frente a ellas y señale en qué medida se corresponden con sus ideas o con sus prácticas. Se trata, por tanto, de respuestas también mediadas y, en ese sentido, pertenecen a la misma categoría de las «prácticas declaradas». El acceso a la «práctica» se convierte así en un análisis de las huellas de la práctica (Larose y Jaillet, 2009), almacenadas en un soporte que las fija.

Un tercer tipo de acceso es el que se realiza a través de la observación de comportamientos. Esta observación puede hacerse de manera directa, *in situ*, mediante protocolos que permitan la recogida de información factual, o bien, de forma indirecta, a través de grabaciones en soportes y con formatos y contenidos que pueden ser variables. Ésta es la opción que se ha empleado en este trabajo. La observación directa, a veces desarrollada por colegas, tiene una fuerte tradición en los sistemas universitarios anglosajones desde los años 60 (Fullerton, 1999). En España se incorporó más tarde, en torno a los años 80 (Álvarez, 1999, 2000; Bolívar y Caballero, 2008; Cid, 2009; Cubero y otros, 2005; Prados y Cubero, 2007).

La mayor parte de las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza se han focalizado en el «pensamiento de los docentes», las «representaciones» y las «creencias», es decir, sobre el discurso relativo a sus prácticas, utilizando cuestionarios o entrevistas. Estas investigaciones solo permiten obtener las representaciones que los docentes se hacen de su práctica y el sentido de las decisiones que desde ellas adoptan. La hipótesis de partida es que si las representaciones son estables, también lo serán las conductas que desde ellas se generan. Pero los datos empíricos establecen una débil relación entre representaciones y prácticas. Las «prácticas declaradas» (*lo dicho sobre lo hecho*) no permiten conocer «práctica real» (Bru, 2002). Por eso resulta preciso recurrir a la observación directa como vía para poder complementar la información. Los recientes avances de la tecnología han proporcionado variadas herramientas para la investigación de las «prácticas reales», mediante la grabación, especialmente en vídeo (Brophy, 2004).

1.3. La enseñanza universitaria como «práctica docente»

Ya se ha señalado que la práctica docente, en tanto que acción racional y voluntaria, constituye una realidad bidimensional con una parte visible (la conducta) y otra que no lo es (el pensamiento, la motivación, el sentido de las cosas). Los análisis de la enseñanza desde los modelos comunicacionales han insistido en este aspecto (Schröder, 1979; Zabalza, 2004). La literatura sobre docencia universitaria constata que los profesores tenemos nuestras teorías y creencias de lo que es la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje (Hativa y Goodyear, 2001). Esas teorías e ideas personales surgen de nuestra propia experiencia (la personal y la compartida, esto es, son representaciones personales pero también sociales) y se ponen en contraste con los modelos que la ciencia y la cultura pedagógica van generando en cada momento. Esa parte interna de la práctica (representaciones cognitivas y disposiciones actitudinales) tienen, entre otras funciones, la de orientar nuestras conductas. Función que no siempre consiguen. De hecho, la medida de la distancia entre el «discurso sobre la práctica» y la propia práctica ha sido uno de los objetivos frecuentes de la investigación educativa (Carlgren, Handal, y Vaage, 1994). Por otra parte, como ha resaltado Marentic-Pozarnik (1998) sólo a través del cambio de esas representaciones personales acaba lográndose un cambio estable de las prácticas docentes: *«No general shift from a teaching to a learning paradigm in higher education is possible without a parallel change in the conceptions that college and university teachers have about teaching and learning»*(p. 331).

Esta bidimensionalidad entre pensamiento y conducta, entre lo visible y lo no visible de la práctica docente, la han modelizado Oser y Baeriswyl (2001) a través de una metáfora extraída del mundo del arte y de la danza: las «coreografías didácticas». Desde su perspectiva, el análisis de una «práctica de enseñanza» exigiría la distinción entre:

1. La estructura visible, la parte externa de la coreografía. El montaje que el profesorado hace del contexto de aprendizaje: objetos, espacios, tiempos, consignas, demandas, tareas, modos de organización, etc.
2. La estructura interna de la coreografía: los procesos mentales que provoca la coreografía externa. Distintas coreografías dan lugar a distintas actividades mentales y, por ende, a diferentes procesos de aprendizaje. Una coreografía simple como la lección magistral tiene efectos sobre el aprendizaje diferentes a coreografías más complejas y enriquecidas (trabajo en grupo, debates, realización de proyectos, etc.). De esta manera los autores diferencian entre 11 coreografías internas diferentes, a las que denominan «modelos base» del aprendizaje.

En este trabajo, vamos a centrarnos en la «estructura visible» de la coreografía. De las muchas dimensiones y factores que condicionan y determinan la práctica docente (contextual, organizativa, personal, curricular y didáctica), solamente nos vamos a referir a la dimensión didáctica, es decir, a las actividades de enseñanza. Dimensión que, según Baeriswyl (2008), en su trabajo titulado «*Nuevas coreografías: El sistema de enseñanza*», consta de tres componentes: métodos de enseñanza, medios de comunicación y formas de interacción social. Sobre esos tres aspectos insistiremos.

1.4. «Buenas prácticas» vs. «Buenos profesores»

Aunque el enfoque de investigación en el que se ubica nuestro trabajo reciba el nombre de «buenas prácticas», somos conscientes de que no es una denominación correcta. No lo es, al menos en el planteamiento que nosotros hemos hecho. Plantea un problema de extemporaneidad en la atribución. Otorgar a la práctica la cualidad de «buena» es una consideración que sólo puede hacerse a posteriori, puesto que está funcionando como una variable dependiente. En realidad, nosotros no deberíamos hablar de buenas prácticas sino de prácticas de «buenos profesores». Lo que nos consta es que los profesores son buenos (o más exactamente, bien evaluados). Así lo planteaba, también, Aton (2010): «*The best practices of highly-rated college teachers*».

Las supuestas buenas y/o malas prácticas docentes del profesorado universitario han formado, desde siempre, parte del particular arcano de representaciones y mensajes que sobre la docencia universitaria se tiene en cada sociedad. Inicialmente, las universidades, sobre todo las públicas, no se preocupaban en exceso por la imagen o comentarios que pudieran suscitar sus prácticas docentes. Tampoco lo hacíamos los y las docentes universitarios. La enseñanza universitaria venía caracterizada por una condición combinada de *opacidad* y *discrecionalidad* que permitía a cada quien hacer las cosas como mejor le pareciera. Las cosas han cambiado sustancialmente en la actualidad y tanto las instituciones como los docentes, ambos bajo la presión de las nuevas políticas de garantía de la calidad y de meritotaje, hacen enormes esfuerzos por desarrollar y hacer visibles prácticas docentes que puedan ser reconocidas como «buenas prácticas». Es en ese marco que han ido surgiendo importantes corrientes de innovación docente, vinculadas en ocasiones a Asociaciones nacionales o internacionales, a consorcios entre universidades o a instituciones individuales comprometidas con la incentivación de prácticas docentes innovadoras y de calidad.

Más allá de las grandes Asociaciones Internacionales como AIPU (*Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria*), también han ido surgiendo en España Asociaciones y consorcios orientados a identificar y visibilizar, a

través de sus Congresos y Publicaciones, buenas prácticas docentes. Es el caso de REDU (*Red Española de Docencia Universitaria*) que publica una revista con su mismo nombre (<http://redaberta.usc.es/redu>); AIDU (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*) que mantiene Congresos bianuales CIDU (*Congreso Ineroamericano de Docencia Universitaria*, actualmente en su 7ª convocatoria) en Europa y América Latina sobre docencia universitaria; el Consorcio de Universidades Catalanas que desarrolla un Congreso bianual CIDUI (*Congreso Internacional en Docencia Universitaria e Innovación*). Acciones más locales pero con el mismo propósito aparecen regularmente en universidades individuales que celebran sus Jornadas de Innovación Docente en las que abren espacio para que su propio profesorado exponga y haga visible las iniciativas de innovación docente que han llevado a cabo.

En este nuevo contexto de revalorización de la docencia, van apareciendo en España interesantes aportaciones a las «buenas prácticas docentes». Buenas prácticas docentes que van desde los nuevos formatos de organización curricular y estructuración de los Planes de Estudio (Mateos y Montanero, 2008; Paricio, 2010), de integración de diversas disciplinas en módulos (Escanero, 2007) de trabajo en grupo por parte de los docentes (Rué y Lodeiro, 2010), de incorporación de nuevas metodologías (Araujo y Santre, 2008; Branda et alii, 2009; Valero y Navarro, 2008; Esteban Guitat, M, 2011, Rue, Font y Cebrian, 2011), de trabajo innovador con las TIC (Cebrián, 2007; Bautista, Borges y Forés, 2008), de nuevos formatos de evaluación (Barberá, 2004; Fernández March, 2004; López Pastor, 2009), etc.

Lo que pretendemos en este trabajo es estudiar las prácticas docentes de los profesores que han sido bien evaluados tanto por sus estudiantes como en función de otros criterios de calidad. Docentes que, como podremos ver en los resultados de la investigación, llevan a cabo prácticas docentes de diverso grado de calidad. Como explicaremos en el apartado siguiente, nuestro proyecto no era identificar a priori buenas prácticas para, después, poder analizarlas en profundidad y hacerlas visibles. Hemos identificado buenos profesores y profesoras para, con su beneplácito, analizar sus prácticas docentes.

Con todo, tanto si se parte de la identificación de «buenos profesores», como ha sido nuestro caso, como si se hubiera hecho desde la opción de las «buenas prácticas», sigue subsistiendo el dilema conceptual y semántico de definir y operativizar qué significa «ser bueno». Los enfoques han ido variando mucho en función del eje particular desde el que se realice la atribución de calidad: la eficacia (Bolívar y Domingo, 2007, Tupin, 2003), la excelencia (Herr, 1988), la satisfacción de los estudiantes, el rendimiento académico, la valoración de los colegas, etc. Todos ellos plantean importantes dificultades a la hora de determinar sus características y jerarquizar su relevancia para construir un modelo (Bru, 2002).

Quizás por estos hechos, la práctica docente real es bastante desconocida. Su abordaje plantea notables exigencias en cuanto a los dispositivos metodológicos requeridos (Brophy y Good, 1986). Tampoco resulta fácil respecto a los procesos relacionales que lleva implícito el entrar en las aulas, aunque esta dificultad se ha aminorado cuando tal observación se considera como una condición o mérito para la acreditación pedagógico-didáctica (Baum y Baum, 1998). En cualquier caso, y a falta de una improbable teoría de las «buenas prácticas», parece necesario que cualquier proceso tendente a identificar y analizar prácticas docentes deba incluir, cuando menos, dos líneas de investigación (Larose y otros, 2011: 88):

- La identificación de los componentes estables (comunalidades o patrones) del discurso de los docentes sobre su práctica.
- La observación y análisis de sus prácticas reales.

Ése es el camino que hemos seguido en esta investigación. En un trabajo anterior, reseñamos los resultados obtenidos en el análisis de los discursos sobre la práctica (Cid, Abellás, Zabalza, 2009). En esta ocasión nos referiremos a la segunda de las líneas mencionadas: el acceso a la práctica a través de la observación holística (Cid, 2009).

2. METODOLOGÍA

2.1. El contexto de la investigación

Partimos del supuesto de que la Universidad de Vigo constituye un escenario de formación con características propias y bien definidas. Tanto sus condiciones geográficas y culturales, como sus características institucionales y académicas, hacen de nuestra universidad un espacio de actuación docente peculiar que precisa de estudios propios. Las investigaciones sobre «prácticas de enseñanza», hechas en otros contextos, son útiles para entender el problema y servir de marco de referencia, pero resultan claramente insuficientes, para comprender en profundidad la situación real de nuestra universidad y las posibles mejoras que podrían abordarse en ellas.

2.2. Diseño de la investigación

Consecuentes con el tipo de investigación, descriptiva transversal, propósito, objetivo y cuestiones de investigación, elegimos, una vez situados en el paradigma holístico inductivo puro de Patton (1990), por ser el diseño más adecuado el diseño cualitativo de Marshall y Rossman (1989,

en Creswell, 1994), a través de la técnica de la observación estructurada no participante (Cohen, Manion y Morrinson, 2001), al objeto de estudiar las «prácticas realizadas», en la «fase interactiva», a través de la «observación estructurada».

2.3. Objetivo y cuestiones de investigación

Explicitado el objeto de investigación, procedemos a la fijación de su objetivo general: nos planteamos identificar, describir, analizar y valorar las prácticas de enseñanza «ejecutadas/realizadas» por los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo.

A partir del planteamiento anterior nos planteamos las siguientes cuestiones, preguntas de investigación, referidas a la *fase interactiva* de la «comunicación didáctica»:

- a) ¿Qué métodos de enseñanza utilizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo?
- b) ¿Qué medios de comunicación utilizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo?
- c) ¿Qué tipo de interacción social utilizan los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo?

2.4. Población y muestra

La población a la que se refiere este estudio, y de la que partimos, es el profesorado de la Universidad de Vigo. Para su estudio, hemos partido de una muestra inicial de 15 profesores, que desempeñan «buenas prácticas», seleccionados a través de un muestreo deliberado o intencional, con un tamaño en consonancia con el problema de investigación, que consideramos, siguiendo a Glaser y Straus (1967:61), de «saturación teórica», y que en terminología de Patton (1990:169) se puede denominar «provechosa». Su selección se realizó de forma proporcional al peso de cada uno de los ámbitos en el conjunto de la Universidad. Estos profesores pertenecen a seis centros (Facultades y Escuelas) y a tres ámbitos de conocimiento. La muestra fue seleccionada de acuerdo con los criterios siguientes:

1. Se solicitó al Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado la relación de los 20 profesores mejor evaluados por los estudiantes en los tres últimos cursos académicos (2001-2002,

2002-2003 y 2003-2004), en orden descendente por cada una de las 21 titulaciones en que se estructura la Universidad.

2. Se mantuvo una entrevista con cada uno de los 21 equipos directivos y decanales y con cada una de las asociaciones de estudiantes de los tres ámbitos, en que se estructura la Universidad, al objeto de preguntarles a quien/es consideraban como «mejores docentes».
3. Se solicitó, por escrito, a los decanos y directores de cada uno de los 21 centros, en que se estructura la Universidad:
 - a) Que nos indicasen los profesores implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación educativa.
 - b) Que nos indicasen los profesores implicados en experiencias de aplicación de los nuevos enfoques derivados de la declaración de Bolonia y de los diversos decretos, que regulan su aplicación en España.

En aplicación de estos criterios identificamos a los profesores, que figuraban en todas o algunas de esas listas en su correspondiente Facultad o Escuela Técnica. Estos constituían la muestra inicial. A continuación, nos hemos entrevistado con cada uno de ellos, para explicarle el proyecto y en qué consistía la colaboración solicitada: acceder a una entrevista y a la grabación en vídeo de una clase teórica. Tres profesores no han accedido a la grabación de sus clases en vídeo. Consecuentemente, la muestra ha quedado reducida a 12 profesores (tabla nº 1).

ÁMBITO	Nº Profesores/as	%	\bar{x} edad (años)	\bar{x} experiencia docente (años)
Tecnología	6	50%	41	16
C. Experimentales	4	33%	51,7	21,7
C. Jurídico-Sociales	2	17%	53	18,5
Total	12	100	46,5	18,3

Tabla 1. Composición de la muestra por ámbitos de conocimiento, edad y experiencia docente

Como es sabido, en los estudios cualitativos, un problema teórico de la investigación es encontrar un punto de equilibrio aceptable entre el requisito de un gran rango de variación y el requisito de una fundamentación empírica manejable (Holme y Solvang, 1991). En el trabajo de la investigación presente, la selección de docentes se hizo con el objetivo de lograr un equilibrio entre estas dos demandas.

2.5. Instrumento: el vídeo

La observación de las clases se realizó mediante la grabación directa por medio de vídeo. La imagen y el sonido fueron captados por dos cámaras controladas por miembros del equipo de investigación (GIE). Una de las cámaras enfocaba permanentemente a los estudiantes y la otra al profesor.

El hecho de utilizar la grabación en vídeo se debe a que la consideramos como una poderosa herramienta para el estudio de las prácticas de enseñanza realizadas. Como otras técnicas de obtención de datos, está afectada por los problemas de fiabilidad y validez:

1. En cuanto a la fiabilidad, somos conscientes de que ésta aumenta cuando las observaciones son sistemáticas (Cohen, Manion y Morrinson, 2001). Sin embargo, en términos pragmáticos, también hay que considerar la intromisión y ruptura del ritmo habitual de trabajo que supone el propio proceso de grabación.
2. Por lo que respecta a la validez en este tipo de estudios hemos tomado en consideración la exigencia que plantea Carspecken (1996:57) de que los datos recogidos se asemejen a los verdaderamente ocurridos, que se adapten adecuadamente a las exigencias de su tratamiento y a las necesidades de las técnicas analíticas que se vayan a utilizar.
3. Además, a través de la grabación pretendemos conseguir la confiabilidad, es decir, la posibilidad de reproducción de los datos. Esto se hace posible a través de la coherencia entre el diseño de investigación, el tipo de datos recogidos y la modalidad de análisis aplicados que deben garantizar la fiabilidad y validez del proceso (Lincoln y Guba, 1985).

2.6. Obtención y análisis de los datos

Las observaciones de las prácticas de enseñanza se hacen por observación directa en clase por medio del vídeo. La imagen y sonido se captaron por dos cámaras, en el último trimestre de 2007 y a lo largo del año 2008. Estas, en todos los casos, una vez que nos las autorizaron los profesores observados y nos facilitaron el horario de clases, se realizaron de forma aleatoria. Es decir, el profesorado seleccionado sabía que iba a ser observado (grabado), durante su periodo de clases, pero no sabía cuándo.

Las grabaciones en vídeo fueron analizadas a continuación, de forma sistemática, a partir de la «*guía para la observación de los procesos de aula*» (Cid, 2009) por dos miembros del equipo de investigación. En este proceso, nos hemos ayudado de la herramienta informática aquad.6 (Günter y Gürtler, 2004), que nos permitió analizar los vídeos sin necesidad de transcribirlos.

2.7. Resultados obtenidos e interpretación

El trabajo que hemos desarrollado hasta este momento, dentro de la línea de investigación que estamos describiendo, nos ha permitido obtener los siguientes resultados referidos a la dimensión de la interacción didáctica o comunicación didáctica:

2.7.1. Los métodos de enseñanza

Partimos de la consideración de método de enseñanza como la forma que tienen los profesores, para desarrollar su actividad docente (De Miguel, 2005). Desde esta perspectiva encontramos que en los 12 casos la metodología utilizada es la «lección magistral» (De Miguel, 2005; Imbernón, 2009), de tipo «puramente transmisora». Las «lecciones magistrales», en cualquiera de sus formas, como pone de manifiesto la literatura (Imbernón, 2009), se estructuran en tres fases: *inicio*, *desarrollo* y *cierre*. Esta estructura la registramos en doce casos. Ponemos de manifiesto que en dos casos (T-4 y CD-2) las clases se desarrollan totalmente en inglés, por ello, las referencias aparecen en ese idioma.

I. Fase de inicio de la lección

Esta fase se caracterizaría, fundamentalmente, por la realización de las actividades referidas por una parte, a la contextualización y a la presentación global del contenido de la lección (Hartley y Davies, 1976), es decir, a la exposición de los objetivos, al establecimiento de los nexos con los contenidos/conocimientos anteriores, a la justificación del interés, a la presentación de los nuevos contenidos y de los medios o materiales a utilizar. Por otra, a la motivación y creación de actitudes positivas en los estudiantes sobre el contenido, que va a ser presentado o sobre el que se va a trabajar.

Esta fase suele ser corta. Varía desde los 30 segundos (C3) la más corta, a los 8 minutos (C2) la de más duración. La duración de esta fase no está relacionada con el módulo horario de la lección. Los dos casos anteriores,

el de menos y más duración, pertenecen al mismo ámbito: ciencias experimentales y con idéntico módulo horario de clase: una hora.

1.1. *Tareas del profesor*

El primer criterio de esta subdimensión hace referencia a las «tareas del profesor». Por lo que respecta a este criterio, en la fase de inicio se limitan exclusivamente a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la de «presentación de información» (Altet, 1994:63-54).

En esta fase de inicio el profesor hace referencia a:

- Saludo y presentación del tema:
 - «*Good morning children. The topic today is the sociolinguistics competences*» (ED-2).
- El enunciado del tema:
 - «*vamos a empezar, vamos hoy a explicar el proceso industrial de fabricación de amoníaco*» (C-3).
- A los contenidos anteriores y enunciado de los nuevos:
 - «*Creo que el último día nos quedamos en la explicación y finalidad de los semáforos y hoy toca empezar el tema 4: programación concurrente...*» (T-2).
- A la presentación de los contenidos del tema:
 - «*Vamos a continuar con el temario siguiendo el programa vamos a ver el tema 4: dispositivos semiconductores de potencia... dentro de él vamos a ver (se citan los distintos epígrafes del tema)*» (T-3).
- A la presentación del tema y de los objetivos:
 - «*The Digital Firm: Electronis Business And Electronics Commerce*
 - *Analyze how internet technology has changed values propositions and business models.*
 - *Defined electronic commerce and describe how it has changed consumer retailing and business-to-business transations...*» (T-4).

1.2. Tareas del alumno

El segundo criterio de la subdimensión «métodos de enseñanza» hace referencia a las «tareas del alumno», que según la psicología cognitiva, pueden ser de dos formas: adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación y adquisición de conocimientos por descubrimiento a partir de la acción. Por lo que respecta a las tareas de los alumnos, en esta fase de la lección, se corresponden con los de «adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación, y más concretamente, con la función de «recepción»: escuchar, observar y tomar notas (Altet, 1994; Biggs, 2005).

II. Fase de desarrollo

Esta es la parte central de la exposición. Esta fase se caracterizaría por la realización de las actividades de presentación o creación de información. Es decir, por la organización, orientación y uso de indicadores, guías, focalizaciones, utilización de ejemplos, enfatización de los puntos importantes, evaluación del aprendizaje de los estudiantes, etc. (Gage y Berliner, 1988).

2.1. Tareas del profesor

Las tareas del profesor en esta fase, nuevamente, se corresponden con el criterio que hace referencia a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la «presentación de información» (Altet, 1994a: 63-54).

En esta fase, como aspectos más destacados, tendríamos que los profesores:

- *Exponen los contenidos organizados:*

En siete casos los profesores, una vez presentados los contenidos en la fase de inicio en una transparencia general, los van desarrollando ordenadamente, y utilizan los distintos epígrafes como indicadores o guías de la presentación.

- *Utilización de preguntas:*

Durante la presentación de la información, cinco profesores formulan alguna pregunta. El número de preguntas realizadas varía desde una, en un caso, hasta siete, en otro. Estas, según la clasificación de Skidmore, Pérez-Parent y Arnfielf, (2003), son de dos tipos:

— Unas, las más abundantes, son de tipo abierto, se formulan a todo el grupo clase:

¿Hay alguna duda sobre esta cuestión? (T-3).

¿Cuál es la diferencia entre una tabla y una relación? (T-5).

¿De acuerdo? ¿Está esto comprendido? ¿Ninguna duda? ¿Ningún problema? (C-1).

«When we think about» (ED-2).

— Otras, las más escasas, son de tipo cerrado dirigidas a un/a alumno/a concreto:

«P: Vamos a ver al fondo. ¿Un ejemplo de contaminación acústica o sónica?»

A: Una discoteca

P: Bien. Pensemos en una discoteca de 500.000 megavatios. Justifícame los cinco apartados de la contaminación

A: ...

P: ¿Hay o no hay?

A: Supongo que sí, pero no sé como

...» (T-6).

- *Utilización de ejemplos:*

En un solo caso, durante la exposición, la profesora, para explicar los «procesos de sincronización de los semáforos», utiliza el ejemplo de los «misioneros y caníbales», que deben cruzar un río (T-2).

2.2. Tareas de los alumnos

En esta fase de la lección se corresponden en 11 casos, como en la fase de inicio, con las de «adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación, y más concretamente, hacen referencia a la función de de «recepción»: escuchar, observar y tomar notas. Sólo en un caso, el alumno «da una respuesta» (Altet, 1994a: 65-66; Biggs, 2005:80).

III. Fase de cierre

Esta fase se caracteriza por la realización de actividades de resumen, síntesis, recapitulación del trabajo desarrollado, realización de preguntas finales, motivación de continuidad o despedida (Imbernón, 2009). Las actividades de cierre solo son realizadas por el profesor y hacen referencia a:

- Anuncio del fin de sesión y despedida

«Lo dejamos aquí y el próximo día continuamos» (T-5).

«Bueno, pues aquí el próximo día continuamos» (C-4).

«Lo dejamos aquí, ¿alguna pregunta?» (T-3).

«Mañana veremos...» (ED-1)

«All right» (ED-2)

- Resumen:

«Resumiendo. Transistor, tres estadios:

Región de corte...

Región de saturación...

Región activa...

Conclusión: yo para poder utilizar un transistor tengo que aplicarle una tensión de fuerza... La próxima semana vamos a realizar algún problema implicando estos aspectos: transistor y tensión» (T-1).

- Recapitulación:

«Para acabar, únicamente un comentario de tipo medio-ambiental. Cabría preguntarse si el Proceso Haber-Bosch, es un proceso contaminante. Bueno, no es un proceso contaminante realmente... Bueno, pues eso es todo, acerca de la síntesis industrial de este proceso importante de Haber-Bosch de la fabricación del amoníaco. No sé si tenéis alguna duda u os ha quedado por ahí algo poco claro, lo podéis preguntar en la hora de tutoría y si no, lo podéis preguntar en cualquier momento» (C-3).

2.7.2. Los medios de comunicación

Son los elementos que rigen en el proceso comunicativo la propia conducta de intercambio de señales entre el profesor y los alumnos. Están constituidos por los recursos empleados en la producción, transmisión y recepción de información entre los actores de la comunicación. Estos pueden ser recursos biológicos (voz, mímica, etc.) o tecnológicos (audiovisuales, films, ordenadores, representaciones gráficas, etc.) empleados en la comunicación. Nosotros seguimos la clasificación realizada por Parcerisa (2005), podemos decir:

- Que dos profesores utilizan exclusivamente recursos visuales. Pizarra (T-2 y C-4).
- Que tres profesores utilizan, combinan, recursos visuales: pizarra y transparencias (T-1, T-2 y C-3).

- Un profesor utiliza, combina, recursos visuales e informáticos: pizarra y PowerPoint (T-5).
- Tres profesores utilizan exclusivamente recursos informáticos: PowerPoint (T-3, T-4, C-1).
- Un profesor utiliza exclusivamente recursos visuales: transparencias (T-6).
- Un profesor combina recursos visuales y material en soporte papel: pizarra y fotocopias (ED-2).
- Un profesor utiliza, combina, recursos informáticos y material en soporte papel: PowerPoint y fotocopias (ED-1).
- Un profesor utiliza exclusivamente material en soporte papel: fotocopias (C-2).

2.7.3. *Las interacciones didácticas*

Entendemos por interacción el conjunto de acciones dotadas de sentido, acotada por dos acciones relacionadas entre sí. Es decir, reacción recíproca, verbal o no verbal, temporal o constante, según una cierta frecuencia, por la que el comportamiento de uno de los participantes influye en el comportamiento del otro. La interacción en el aula es fundamentalmente verbal. Aquí diferenciamos dos criterios: las estructuras de participación y el nivel de participación.

a) Tipos de estructuras de participación

Con la expresión de estructuras de participación queremos hacer referencia al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos, que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula.

Desde esta perspectiva, podemos distinguir dos tipos de estructuras básicas de participación: monologal/unidireccional y dialogal/bidireccional (Biggs, 2005).

Las estructuras de participación, que hemos encontrado en los profesores observados, son en su mayoría, 11 casos, de tipo monologal/unidireccional y, en un caso, son de tipo dialogal/bidireccional.

Podemos decir que, en su mayoría (once casos), estamos ante un discurso autoritario (Skidmore, 2000), en el que alguien que conoce y posee la verdad enseña a alguien ignorante en ella.

b) Nivel de participación

Finalmente, es necesario determinar *quién* es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades desarrolladas durante la interacción. Para ello, se utiliza una escala de cinco puntos: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A) (Sánchez y otros, 2008).

En consonancia con lo anterior, en la mayoría de los casos observados (once), es el profesor (P) el encargado de las actividades desarrolladas durante la interacción y, en un caso, lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa).

3. CONCLUSIONES

En función de la revisión de la literatura y del análisis precedente, recogemos, a modo de síntesis, las conclusiones en la misma línea que los hallados en los estudios citados, como «trazos» más significativos, que:

1. Respecto a la primera cuestión: *métodos de enseñanza*

En los 12 casos observados nos encontramos con que la metodología utilizada es la «lección magistral», de tipo «puramente transmisora», estructurada en las tres fases: de inicio, desarrollo y cierre.

1.1. Fase de inicio

Esta fase suele ser corta y consta, en la mayoría de los casos, de un solo episodio.

En ella, las tareas del profesor hacen referencia a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la de «presentación de información». En esta fase el profesor presenta el «enunciado del tema», hace «referencia a los contenidos anteriores», a la «presentación de los contenidos del tema» y, en algún caso, a la presentación de los objetivos».

Por lo que respecta a la tarea del alumno, en todos los casos, se limita a «adquirir conocimientos por la enseñanza y comunicación»; concretamente, realizan la función de «recepción»: escucha, observa y toma notas.

1.2. Fase de desarrollo

Esta es la parte central de la lección, por ello, se le dedica la mayor parte del tiempo real de clase.

En esta fase, las tareas del profesor, como en la fase de inicio, hacen referencia a la función didáctica de «información-transmisión», en la que la intención dominante es la de «presentación de información». En ella se hace referencia a la «exposición de los contenidos organizados»; a la «utilización de preguntas», fundamentalmente abiertas; y, en algún caso, a la «utilización de ejemplos».

Por lo que respecta a las tareas del alumno, en once casos, se limita a la «adquisición de conocimientos por la enseñanza y comunicación». Concretamente, realizan la función de «recepción»: escucha, observa y toma notas. Solo en un caso, el alumno realiza la función de «dar una respuesta».

1.3. Fase de cierre

Esta es la fase más corta de la lección en referencia al tiempo real de la misma.

En ella el profesor hace referencia a las actividades de «anuncio de fin de sesión y despedida», la más frecuente con 10 casos; «resumen» y «recapitulación».

Por lo que respecta a los alumnos no hay tareas que referenciar.

2. Respecto a la segunda cuestión: *medios de comunicación*

La totalidad del profesorado observado, es decir, en los 12 casos, utilizan algún medio de comunicación, bien de forma exclusiva o combinan varios medios. Utilizan recursos visuales: pizarra y transparencias, informáticos (PowerPoint) y recursos en soporte papel (fotocopias). El más utilizado es el recurso informático o audiovisual (PowerPoint), ya que tres profesores lo usan de forma exclusiva y otro combinado con material en soporte papel: fotocopias.

3. Respecto a la tercera cuestión: *interacciones didácticas*

3.1. Tipos de estructuras de participación

La mayoría del profesorado observado (once casos) utiliza la estructura de participación monologal/unidireccional. En un solo caso, la estructura es dialogal/bidireccional.

3.2. Nivel de participación

Por lo que respecta a quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las tareas desarrolladas, nos encontramos con que en la mayoría de los casos observados, once, es el profesor (P) y sólo en un caso lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa).

4. Triangulación

Respecto a las tres subdimensiones de la comunicación didáctica: métodos de enseñanza, medios de comunicación e interacción didáctica, los datos anteriores pertenecientes a las «prácticas realizadas», obtenidos a través de la observación, son totalmente coincidentes con los datos pertenecientes a las «prácticas declaradas», obtenidos a través de la entrevista (Cid, Pérez y Zabalza, 2009).

Esta coincidencia, que hemos encontrado entre «práctica declarada» y «práctica realizada», es discrepante con lo puesto de manifiesto por Bru (2002) que afirma justamente lo contrario.

4. DISCUSIÓN GENERAL

Habida cuenta de que el propósito de este trabajo era el identificar, hacer visibles y describir las «buenas prácticas», que realizan los profesores, «buenos profesores», de la Universidad de Vigo, hemos seleccionado los que mejor respondían a los criterios de calidad docente. Nos interesaba buscar referencias de «buenas prácticas», no hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas, de nuestro profesorado. El objetivo fundamental del estudio era servir de punto de referencia para la mejora de la calidad de la enseñanza. Y a este principio nos hemos atendido.

Es importante señalar este punto, como punto de partida, para reconocer que incluso entre los «buenos profesores», predominan unas prácticas docentes (en *metodologías*), que podrían encuadrarse, mayoritariamente, en el enfoque «tradicional de la enseñanza». Si de ellas inferimos sus creencias implícitas (Kember, 1997), nos encontramos con una enseñanza «centrada en el profesor/contenido».

No debería sorprender este hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de la visibilización de «buenas prácticas docentes», aunque éstas sean poco innovadoras. En cualquier caso, esos profesores hacen las cosas, sin duda, de la mejor manera que saben. Y tanto sus estudiantes como sus colegas los valoran muy positivamente. Tal vez, esta situación sea debida a

una condición que ya mencionamos al inicio de este artículo: la aproximación que se hace a la enseñanza pertenece más al ámbito de lo experiencial, que al de la formación como profesional de la docencia. Lo que ellos hacen, las prácticas de enseñanza que realizan, se debe a las experiencias anteriores, adquiridas durante años en las aulas como estudiantes, influenciadas por lo que interpretan que han aprendido y es como acaban enseñando (Borko y Putnam, 1996). Al profesorado universitario español no se le exige ninguna formación, ni acreditación pedagógico-didáctica, para poder impartir clases, a pesar de reconocerse su importancia de cara a mejorar la calidad de la enseñanza. Este hecho contrasta con las exigencias de otros países: Reino Unido, Noruega, Países Bajos, Suecia, Finlandia, Australia, etc., en los que este requisito es necesario. (Baum y Baum, 1998).

En todo caso, como nos pone de manifiesto la literatura, pese a esa permanencia en formatos metodológicos tradicionales, lo que marca la diferencia en los «buenos profesores/as» es su interés y satisfacción rendimiento/aprendizaje de sus estudiantes. Esta característica también la encontramos en los profesores mejor evaluados de la Universidad de Vigo (Cid, Pérez y Zabalza, 2009). Como es sabido, resulta el gran motor del cambio en la didáctica universitaria. Y resulta coherente con uno los principios, en los que se basa el proceso de convergencia hacia el EEES: pasar de una docencia basada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje. No obstante, ese horizonte didáctico no es fácil de alcanzar. La universidad, como institución, plantea fuertes resistencias al cambio (Lueddeke, 2003). Y el profesorado como colectivo está más acostumbrado a centrar su identidad en las disciplinas que dominan, que en las condiciones que exige su enseñanza a los estudiantes (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Para finalizar, cabe señalar que, al ser el objetivo final de esta investigación el visibilizar ejemplos de buenas prácticas docentes, que puedan servir de punto de referencia para iniciativas de mejora de la docencia, tenemos que plantearnos de qué manera las buenas prácticas (que no las mejores, puesto que aún queda mucho camino por recorrer) identificadas, colaboran a ese propósito; y uno de los aspectos básicos en los que habrá que seguir investigando, es en la particular relación entre pensamiento y acción de los profesores. En qué medida ciertas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje llevan a buenas prácticas docentes y, a la inversa, cómo actúan las buenas prácticas docentes en la transformación de lo que el profesorado sabe, siente y expresa sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. La planificación estratégica de los planes de formación del profesorado universitario ha de centrarse necesariamente en esa relación. Hoy en día parece asumido que, a falta de planes específicos y generalizados de formación, el punto de partida es la práctica. Pero resulta difícil alterar las prácticas, salir de los modelos tradicionales de docencia, si no se alteran las concepciones

y creencias sobre la enseñanza (Oosterheert y Vermunt, 2003), para ello el vídeo es una buena herramienta (Wang y Hartley, 2003), pero resulta igualmente evidente que este ideal solo se podrá conseguir reflexionando sobre las prácticas (Schön, 1998). Esta es la finalidad que pretendemos propiciar con esta investigación: identificar y reconstruir buenas prácticas (a veces, incluso, no tan buenas), junto con las ideas que subyacen a ellas. Y ofrecerlas, tanto como marcos de referencia y modelos (en lo que tienen de buenas prácticas) como puntos para el debate (en lo que tienen de convencional o discutible).

NOTAS

- 1 Parte de los datos de este trabajo pertenecen al Proyecto de Investigación «Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas, de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia», financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Referencia SEJ2004-01808 y 01808 y realizada por el grupo GIE, encuadrado en la RED RINEF-CISOC del catálogo de grupos de investigación de Galicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. París: PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999a). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273 - 290.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999b). *Profundizando la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Álvarez, V (Dir.) (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Álvarez, V. (Dir.) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Araujo, U. F. y Santre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Aton, P. (2010). The best practices of highly-rated college teachers. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 24-47.
- Baeriswyl, F. (2008). New Choreographies of Teaching in Higher Education, en Farqueta, F.; Fernández, A. y Maiques, J. M. (Edits.), *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. [CD-ROM].
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 9 (31), 497-503.
- Barr, R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*. November-December, 13-25.
- Baum, C. y Baum, D. (1996). A national scheme to develop and accredit university teachers. *The International Journal for Academic Development*, 1, 51-58.
- Bautista, G.; Borges, F. y Forés, A. (2008). *Didáctica Universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea
- Beijaard, D.; Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Belkin, N. J.; Brooks, H. M. (1988). Knowledge elicitation using discourse analysis, in B. Gaines & J. Boose (Eds.) *Knowledge based systems*, Academic Press Limited, 1, 107-124.
- Benedito, V. (1989). La evaluación del profesor universitario. *Revista de Educación*, 290, 279-291.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Branda, L.; Fonts, A.; Martín, V.; Acarín, L.; González, B.; Castellano, B.; Martí, E.; Tort, G.; Aradilla, A.; Consùl, M. y Torrents, M. (2009). *L'aprenentatge basat en problemes*. Cerdanyola del Vallès: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 8. Disponible en: <http://www.rieoei.org/presentar.php> [Recuperado 2009, 25 de mayo].
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007) *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Borko, H. y Putnam, R. (1996). Learning to teach, en D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 673-708.
- Brophy, J. (2004). Discussion. In *Using video in teacher education*. Oxford, UK: Elsevier Ltd.
- Brophy, J. y Good, T. (1996). Teacher behavior and student achievement, en Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching (3ª ed.)*. Nueva York: Macmillan, 328-375.
- Bru, M. y Maurice, J. J. (2001) Les pratiques enseignantes. Contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5.
- Bru, M. (2002), Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria. *Bordón*, 46 (4), 389-405.
- Cantón, I.; Valle, R. y Arias, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Carlgren, I.; Handal, G. y Vaage, S. (1994): *Teachers» Minds and Actions. Research on Teachers Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Cebrián. M. (2007). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Cid, A. (2009). Observación y análisis de los procesos de aula en la Universidad: revisión del modelo, en Cid, A. (Ed.), *Coreografías didácticas en la Universidad: experiencias e innovaciones*. Santiago de Compostela: Andavira, 7-24.
- Cid, A.; Pérez, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm [consulta 2010, 25 de noviembre].
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrinson, K. (2001). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Cooke, N.J. (1994): Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. Sage.
- Cubero, R.; Santamaría, A.; De la Mata, M.; Prados, M. y Bascón, M. (2005). La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y el mantenimiento de intersubjetividad, en Franzé, A. y otros (Comps), *Etnografía y Educación*. Valencia: Germania 1-15.
- De Landsheere, G. (1969). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

- De Miguel, M. (1991). *Indicadores de calidad. Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. ICE de la Universidad de Cádiz, XXV-LI.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Diaper, D. (Ed.). (1989). *Knowledge elicitation: Principles, techniques and applications*. Chichester, England: Ellis Horwood Ltd.
- Egbu, C.; Hari, S. and Kumar, B. (2005). A grounded theory approach for studying knowledge capture in small and medium enterprises, in CIB W102. *International Conference on Information and Knowledge Management in a Global Economy: Challenges and Opportunities for Construction Organizations*, Lisbon, Portugal.
- Escanero, J. (2007). Integración curricular. *Educación Médica*, 10 (4), 217-224.
- Esteban Guitat, M. (2011). Del «aprendizaje basado en problemas» (ABP) al «aprendizaje basado en la acción» (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 91-107
- Fang, Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33,127-142
- Fullerton, H. (1999). Observation of teaching, en Fry, H.; Ketteridge, S. y Marshall, S. (Eds), *A handbook for teaching and learning in higher education*, London: Kogan Page, 226-237.
- Gage, N. y Berliner, D. (1988). *Educational Psychology (4ª ed)*. Boston: Houghton Mifflin.
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González, J.; Jornet, J. y Suárez, M. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universidad de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 13, 57-92.
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Günter, H. y Gürtler, L. (2004). *Aquad seis*. Tübingen: Huber Verlag.
- Hartley, J. y Davies, I. (1976), Preinstructional strategies: the role of pretests, behavioral objectives, overviews, and advanced organizers. *Review of Educational Research*, 46, 239-265.
- Hativa, N. y Goodyear, P. (2001): *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Herr, K. (1988). Exploring excellence in teaching: it can be done! *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, 6 (1), 17-20.
- Holme, I. M. y Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, R.; Harper, K y Jackson, J. (2001). *Effective teaching practices and the barriers limiting their use in accessing the curriculum: a review of recent literature*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Knight, P.; Tait, J. y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation Française.
- Larose, F. y Jaillet, A. (2009) *Usages et mésusages de la trace en formation et en recherche en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Larose, F.; Grenon, V.; Bourque, J. y Bédard, J. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and «teaching-scholarship». *Studies in Higher Education*, 28, 213-228.
- Mateo, J. (1987). *La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión*. I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la docencia. Universidad de Valencia.
- Mateos, V. L. y Montanero, M. (Coords.) (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado*. Madrid. Narcea.
- Marentic-Pozarnik, B. (1998). From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by which to Change te Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers? *Higher Education in Europe*, XXIII (3), 331-338.
- Oosterheert, I. y Vermunt, J. (2003). Knowledge construction in learning to teach: the role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 157-173.
- Oser, F. y Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, 1031-1065.
- Parcerisa, A. (Coord.) (2005). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente, en Rué, J. y Lodeiro, L. (Coord.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea, 21-40.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Prados, M. y Cubero, R. (2007). Un acercamiento a la construcción del conocimiento en las aulas universitarias a partir del análisis de discurso de profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 62, 47-60.

- Reid, D. y Johnston, M. (1999). Improving teaching in higher education: student and teacher perspectives. *Educational studies*, 25, 269-281.
- Robles Martínez, S. (Coord.) (2010). Recursos tecnológicos para la coordinación, en Rué, J. y Lodeiro, L. (Coord.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea, 147-170.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). Dimensiones de la calidad universitaria, en *I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Cádiz: ICE de la Universidad de Cádiz, 53-83.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáinz, M.C. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico*. Madrid: Narcea.
- Rosenshine, B. (1987). Direct instruction, en Dunkin, M. (Ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, Nueva York: Pergamon, 715-720.
- Rué, J.; Font, A. y Cebrian, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones a un análisis de la formación en Derecho. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 25-44.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Coords.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, E.; García, J.; Sixte, R. de; Castellano, N. y Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258.
- Sato, K. (1992). La calidad en la buena administración. Montevideo: Ministerio de Industria, Energía y Minería.
- Schöder, H. (1979). *Comunicazione, informazione, istruzione*. Roma: Armando.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Skidmore, D. (2000). From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education*, 14 (4), 283-296.
- Skidmore, D.; Pérez-Parent, M. y Arnielf, S. (2003). Teacher-pupil dialogue in the guided reading session. *Reading: Literacy and Language*, 37 (2), 47-53.
- Tejedor, F. J. y Montero, L. (1990). Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 260-279.
- Tupin, F. (2003) De l'efficacité des pratiques enseignantes? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Estudios y Análisis. Proyecto de investigación: PROYECTO EA2003-0040. http://82.223.210.121/mec/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf [consulta 2010, 10 de junio].
- Valero, M. y Navarro, J. (2008). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje basado en proyectos, en Sevilla, J. (Coord.). *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Murcia: Universidad de Murcia, 167-192.
- Wang, J. & Hartley, K. (2003). Video Technology as a Support for Teacher Education Reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11 (1), 105-138.
- Zabalza, M.A. (2004, 9ª edic.). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza universitaria, buenas prácticas, coreografías didácticas, observación de la enseñanza universitaria, investigación cualitativa.

KEYWORDS

University teaching, good practices, didactic choreographies, observation of university teaching, qualitative investigation.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Alfonso Cid Sabucedo, Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, es Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, Miembro del G.I.E., sus principales líneas de investigación son: Desarrollo del currículo escolar, Educación infantil, Formación de Profesores, Formación y desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, Necesidades educativas especiales, Enseñanza universitaria y Métodos pedagógicos.

Adolfo Pérez Abellás, Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo, es Profesor Contratado Doctor de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, Miembro del G.I.E., sus principales líneas de investigación son: Desarrollo del currículo escolar, Educación infantil, Formación de Profesores, Formación y desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, Necesidades educativas especiales, Enseñanza universitaria y Métodos pedagógicos.

Miguel. A. Zabalza Beraza, Doctor en Psicología y Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, Doctor Honoris Causa por el Instituto Multidisciplinario de Especialización (IME) de Oaxaca (México), es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, Investigador Principal de Grupo Interuniversitario de Investigación (G.I.E.), sus principales líneas de investigación son: Desarrollo del currículo escolar, Educación infantil, Formación de Profesores, Necesidades educativas especiales, Enseñanza universitaria y Métodos pedagógicos.

Dirección de los autores: Alfonso Cid Sabucedo
Adolfo Pérez Abellás
Departamento de Didáctica, Organización
Escolar y Métodos de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. Alfonso Rodríguez Castelao s/n
32004 Ourense
E-mail: apabellas@uvigo.es

Miguel A. Zabalza Beraza
Departamento de Didáctica y Organización
Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus universitario sur
15782 Santiago de Compostela
E-mail: miguel.zabalza@usc.es

Fecha Recepción del Artículo: 25. Febrero. 2011
Fecha modificación Artículo: 15. Junio. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 30. Septiembre. 2011
Fecha de Revisión para publicación: 21. Noviembre. 2011