

Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-29.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

**e-Journal of Educational
Research, Assessment and
Evaluation**



**Revista ELectrónica de
Investigación y EValuación
Educativa**

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DECLARADAS DE LOS “MEJORES PROFESORES” DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO

*[The declared teaching practices of the “best teachers” at the University
of Vigo]*

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Cid-Sabucedo, Alfonso (acid@uvigo.es)

Pérez-Abellás, Adolfo (apabellas@uvigo.es)

Zabalza, Miguel A. (miguel.zabalza@usc.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

The present article intends to identify, make visible, describe, and explain the teaching practices that the best teachers of the University of Vigo declare to carry out. To do so, the authors have developed a process of research that includes qualitative interviews. Before stating the main conclusions of our research, we wish to explain that the concern of this work was not to do an evaluation of the teaching practices, good or bad, of the University of Vigo professors, but to look for models of good teaching practices. The main conclusion is that, even among the best teachers, the majority of current teaching practices could be classified as the traditional model of teaching in which the teacher and content play a central role. This fact shouldn't be surprising, nor should it cause us to diminish the importance of studying and making visible the teaching practices of good teachers, even if they are less innovative, as this is the best way to stimulate all teachers to improve their teaching practices.

Keywords

University teaching, best teaching practices, teachers' thought processes and conceptions of teaching, ethnography, qualitative research.

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que declaran realizar los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. Para ello, planteamos un diseño cualitativo a través de la técnica de la entrevista. Antes de hacer mención de las principales conclusiones hemos de hacer 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/contenido. No debería sorprender el hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de la visibilización de las “buenas prácticas docentes” aunque estas sean poco innovadoras.

Descriptoros

Enseñanza universitaria, buenas prácticas, pensamiento de los profesores, concepciones de la enseñanza, etnografía, investigación cualitativa.

Que la Universidad está cambiando es, en la actualidad una realidad evidente. La profunda modificación de las coordenadas polí-

ticas, 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 está suponiendo un importante reto institucional en cuya resolución se hayan implicadas todas sus estructuras institucionales. En ese contexto de cambio, la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior en todo el mundo. En nuestro contexto, las sucesivas declaraciones de Bolonia del 1999, Praga (2001), Graz (2003) y Berlín (2003) lo han recogido como uno de los referentes básicos del proceso de convergencia hacia un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

Las mencionadas directivas y los subsiguientes procesos de desarrollo y aplicación de las mismas han insistido en que la universidad y su oferta formativa precisen avanzar hacia propuestas curriculares más *flexibles*, más centradas en el *aprendizaje autónomo* de los estudiantes, con mayor *uso de las TIC*, con una orientación docente basada en *competencias* y que suponga el inicio de una capacitación profesional que continuará *“a lo largo de la vida”*. Estos extraordinarios propósitos pueden quedarse en meros enunciados vacíos si el profesorado universitario no los llena de sentido. Para ello se precisan más investigaciones capaces de ir iluminando el proceso y explicitando qué suponen los retos mencionados y cómo pueden ser afrontados con alguna garantía de éxito.

La mejora de la calidad de la docencia es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores: desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles; desde las particulares tradiciones y culturas de cada país hasta la particular organización de los estudios en cada momento e institución; desde la formación y experiencia del profesorado hasta la capacitación y motivación del alumnado. Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es, sin duda, el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla.

Los trabajos relativos a las prácticas de enseñanza en la universidad son escasos. El profesorado universitario ha considerado, desde hace mucho tiempo, como una especie de intrusión el hecho de que otros pudieran estudiar sus prácticas docentes. Estas se realizan con un carácter de “actividad solitaria” (*lonely task*) y son llevadas a cabo con un alto nivel de “discrecionalidad” (*privately owned*). Por otro lado, la Pedagogía y los pedagogos no son especies académicas especialmente valoradas en la Universidad (Lahire, 1997). Lo que se valora es la investigación: la carrera y el prestigio profesional dependen de ella (Fave-Bonnet, 1994, 1999; Reid y Johnston, 1999). Concentrados, de esta manera, los académicos en el dominio de sus saberes, y teniendo como tarea prioritaria el producir conocimientos, la consecuencia parece obvia: nadie mejor que los profesores-investigadores para enseñar esos conocimientos a los estudiantes. Esa es la visión más extendida en la cultura universitaria, pero como hemos podido constatar en nuestra investigación, las cosas no funcionan así y muchos profesores con “buenas prácticas” docentes nos lo han hecho constar.

La preocupación por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se inicia a partir de los años setenta de la anterior centuria, pero no será hasta los años 90 cuando la preocupación por esta empieza a recibir atención debido a un aumento considerable de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje (Informe Dearing de 1997 en el Reino Unido, Informe Bricall del 2000 en España). La calidad de la enseñanza será tomada en serio en todo el mundo en torno al año 2000 (Álvarez y otros, 1999a, 1999b; De Miguel, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Biggs, 2003; Gros y Romaña, 2004 Knight, Tait y Yorke, 2006). Esto no significa que no contemos con estudios anteriores. Concretamente, en nuestro ámbito, de entre los estudios basados en cuestionarios utilizados en los procesos de evaluación docente por parte de los estudiantes, orientados a identificar las dimensiones que estarían presentes en el perfil de un

“buen” profesor universitario, como a las referidas a los aspectos didácticos (programación, evaluación, recursos, etc.), podemos citar los de González y otros, 1989; Cajide, 1994; García Ramos, 1997; Mateo, 1987; Benedito, 1989; Tejedor y Montero, 1990; De Miguel, 1991, Rodríguez Espinar, 1991, entre otros.

En todo caso, para conseguir el objetivo de la “calidad” de la enseñanza universitaria lo que resulta absolutamente preciso es romper la inercia y la privacidad de la misma y hacer “visibles” tanto las ideas como las prácticas de los docentes universitarios. Esto servirá para que unos puedan contrastar sus propias ideas no en relación a “teorías” o “especulaciones” pedagógicas sino tomando como referencia el pensamiento de otros colegas de su propia Facultad o Área de conocimiento. Servirá, también, para que otros puedan disponer de “ejemplificaciones” o “referencias” de buenas prácticas en los diversos ámbitos y acudir a ellas, si lo desean, como banco de sugerencias. Por ello, una buena manera de mejorar la calidad de la enseñanza es aprender de los “buenos docentes”, de lo que ellos declaran sobre la enseñanza.

Por tanto, el propósito del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y analizar las “buenas prácticas” de enseñanza que declaran los “buenos profesores” de la Universidad de Vigo de manera tal 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.

Fundamentación teórica

Las buenas prácticas

Partimos de la definición de “práctica” como el conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad (Bar-

bier, 2000). Este proceso integra dimensiones funcionales, al igual que intelectuales, afectivas, teleológicas y axiológicas. Consideramos que las prácticas son el fruto de una interactividad entre dimensiones resaltando situaciones, sujetos y procesos.

Más difícil resulta definir el concepto de “buenas prácticas” por abarcar muchas actividades distintas (desde las institucionales a las docentes). Así, se puede decir que las “buenas prácticas” eran ejemplos de procedimientos y de conductas que fueron exitosas (Anne, 2003). Las “buenas prácticas” podrían ser entendidas como lo que en los países anglosajones denominan “mejores prácticas” (*best practices*), en el sentido de algo que funciona bien (*things that work*). Eso nos llevaría a pensar en la mejor práctica posible. No obstante, debido a las insuficiencias de esta concepción parece que el nombre de “buenas prácticas” es más prudente que el de “mejores prácticas”.

También, se puede definir de forma más completa la “buena práctica” como el desarrollo de una actividad –con frecuencia innovadora– que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito. Es la innovación lo que permite mejorar el presente y, de hecho, tiene (o podría tener) valor de modelo o de estándar en un sistema dado.

En este sentido, Epper y Bates (2004), le atribuyen al concepto de “buenas prácticas”, las siguientes características:

- Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso.
- Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada.
- Que aplica métodos de excelencia basados en la innovación.
- La categoría de “buenas prácticas” le hace extrapolable a otros contextos.

Buena practica de enseñanza o buena practica docente

El concepto “buenas prácticas” podemos referirlo tanto a la “práctica de enseñanza”

cuanto a las “prácticas docentes”. Así, la “práctica de enseñanza” se define como “un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos (constituidos por numerosas dimensiones enlazadas, Altet, 2002), ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). Mientras que la “práctica docente engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores (Altet, 2001),

A su vez, tanto la “práctica de enseñanza” como la “práctica docente” podemos referirlas a las “prácticas declaradas”, es decir, lo que se dice que se hace y a las “prácticas observadas” a partir de descripciones de las prácticas contextualizadas, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación (Clanet, 1998, 1999a, 1999b).

También hemos de tener presente que la “práctica de enseñanza” no se reduce sólo a realizar la enseñanza en clase, sino que incluye mínimamente, una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 1991) y una fase postactiva (Clark y Peterson, 1990). A su vez, en la enseñanza preactiva podemos distinguir dos etapas: la enseñanza preactiva 1, referida a las tareas que realiza el docente al planificar las actividades o elegir contenidos y materiales (planificación remota). Y la enseñanza preactiva 2, para referirse a las tareas que realiza el docente después de planificar pero antes de enseñar. En el presente trabajo y por razones metodológicas mantendremos esta división.

La enseñanza universitaria¹

Modelos de aproximación a la docencia

Al análisis de la enseñanza nos podemos aproximar desde planteamientos notablemente diversos y con propósitos diferentes. Podríamos diferenciar entre tres vías de aproximación al conocimiento de la ense-

ñanza: aproximación empírica y artesanal (la que te da un conocimiento coyuntural o derivado de la experiencia), aproximación profesional (la que te da una formación específica para desempeñar esa actividad profesional) y aproximación técnica especializada (la de los especialistas en el estudio e intervención sobre la docencia). De los tres modelos anteriores en este trabajo aparecen dos. Los dos primeros (artesanal y profesional) es el propio de profesores/as que se dedican profesionalmente (aunque sin una formación específica para ello) a la enseñanza universitaria. El tercero se refiere al equipo de investigación en tanto que especialistas e investigadores sobre la enseñanza. Ese conocimiento especializado (pedagógico en nuestro caso) nos ha servido de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. En él se integran las 10 competencias profesionales del docente universitario. De ellas, solo vamos a recoger aquellas que están directamente relacionadas con el presente trabajo.

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La competencia en planificación de los docentes, su capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina (los descriptores con que aparece en el boletín) y su propia iniciativa profesional para diseñar un programa “propio”, equilibrio entre el poder académico de los catedráticos (en la medida que tengan capacidad de decisión) y la propia autonomía de cada uno como profesor individual; equilibrio entre la propia visión de la disciplina y la intervención legitimadora del Departamento, en su función de revisar y coordinar los diversos programas; equilibrio entre la propia experiencia y competencia profesional del docente y las características e intereses de sus alumnos, que necesariamente habrá de tomar en consideración,

y con quienes podría llegar a “negociar” algunos aspectos del programa.

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y requiere, también, tomar en consideración los recursos disponibles.

Los investigadores, y así se recoge en la bibliografía (Zahorik, 1970; Yinger, 1977 y Clark y Yinger, 1979, cit. por Clark y Peterson, 1990: 455), conceptualizan la planificación docente de dos modos diferentes: En primer lugar, piensan en ella como un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona anticipa el futuro, pasa revista a los medios y fines, y construye un marco o estructura que le sirve de guía para llegar a él. En segundo lugar, hace referencia a “lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando”. Suelen mencionarse nueve tipos de planificación. Seis en función de la variable tiempo: planificación semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual y de periodo lectivo, y tres en función de la variable contenido: planificación de cursos, de unidades curriculares (programas o asignaturas) y de lecciones o actividades concretas.

A la hora de realizar la planificación los docentes se toman en consideración tres elementos (Leinhardt y Greeno, 1986), en orden de preocupación:

- a) El contenido de la enseñanza.
- b) Las características de los alumnos.
- c) Los medios utilizados.

En todo caso, en el proceso de planificación nos encontramos con una serie de componentes clave:

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar (en nuestro caso la disciplina) y sobre la propia actividad de planificación. Actuará como *base conceptual* y de *justificación* de las decisiones que vayamos tomando.
- Un propósito, fin o meta a alcanzar. Nos ofrece la dirección a seguir.
- Una previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una *estrategia de procedimiento* en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Esta competencia está vinculada a la anterior y podría formar parte de ella, pero parece importante independizarla por su importancia fundamental, tanto desde el punto de vista científico (seleccionar los contenidos) como didáctico (prepararlos para ser enseñados-aprendidos).

No podremos entrar a considerar la competencia científica de los profesores universitarios, pero no cabe duda de que en ella reside buena parte de la calidad de su docencia. Si no conocen bien y de una manera muy precisa el ámbito científico en el que ejercen su docencia es inútil intentar buscar vías didácticas suplementarias de mejora de la calidad (como no sea la de proporcionar su formación).

Pero esta competencia del manejo adecuado de los contenidos científicos presenta retos incluso a los mejores profesores cuya solvencia científica está fuera de toda duda. En este caso la debilidad reside en cómo esos conocimientos científicos se combinan con la capacidad didáctica del profesor. Hace algunos años recordaba Shulman (1986) que aún existe un *missing point* en los recientes desa-

rollos de la investigación sobre la enseñanza: el que se refiere a la conexión en el aula entre la parte científica (los contenidos a aprender) y la parte didáctica (la mejor manera de abordarlos para su aprendizaje). Este sigue siendo un fuerte dilema, aún hoy, en la forma de afrontar la docencia por parte de los profesores. Tres aspectos o unidades de competencia cabe señalar en esta dimensión didáctica del tratamiento de los contenidos. Los profesores debemos *seleccionar, secuenciar y estructurar* didácticamente los contenidos de nuestras disciplinas. De estas tres unidades competenciales en el presente trabajo sólo nos fijaremos en la primera: selección de contenidos.

Seleccionar “buenos contenidos” significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional para el que se están formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizaje post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está ligeramente vinculada a su *presentación didáctica*.

Además de los criterios anteriores, también, podemos seguir varias vías para seleccionar el contenido de las materias (Zabalza, 1999: 121-148). Así, podemos recurrir a los *programas oficiales (descriptores)* que señalan los contenidos mínimos establecidos; a la *revisión de la literatura especializada o de las publicaciones o tratados* que aborden la materia, o de investigaciones o informes relacionados con el asunto; a la *identificación de los contenidos axiales o nudos de ese campo*, normalmente recurriendo a la presencia de un experto y el *proceso experiencial*.

Diseñar la metodología y organizar actividades: las coreografías didácticas

La literatura sobre docencia universitaria constata que los profesores tenemos nuestras teorías, ideas, reales o ideales, de lo que es la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje. Estas teorías, e ideas se plasman en “modelos”. Estos fueron variando en sintonía con los diversos enfoques y doctrinas científicas (Zabalza, 2004).

Así, los primeros modelos de orientación conductista simplificaron la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en consideración únicamente los inputs (enseñanza) y los outputs (respuestas o conductas visibles de los estudiantes que demostraban haber aprendido lo que se pretendía) (Wallen y Travers, 1963). Posteriormente, nuevos enfoques en el estudio de los procesos y operaciones mentales y de los factores que los condicionan proporcionaron nuevos modelos. Las teorías de la comunicación y del procesamiento de información ofrecieron modelos mecanicistas a través de simulaciones informáticas para indicar cómo los aprendices descodificaban las informaciones y establecer las condiciones en que debería ser llevada a cabo la docencia para que la transmisión de información resultara eficaz.

Más interesantes y aplicables a la práctica didáctica resultaron los nuevos enfoques cognitivos que ponen el acento en el tipo de operaciones mentales que los sujetos ponemos en marcha para aprender (Piaget, Vigossky, Bruner, Gardner, etc.). A partir de 1980, los modelos cognitivos de aprendizaje se enriquecieron con nuevas aportaciones que venían a insistir, sobre todos, en la importancia del contexto de aprendizaje. Autores como Resnick (1991) con su “situated cognition movement”, el grupo de Vanderbilt (1997) con las propuestas metodológicas de “anchored instruction”, el “experiential learning” de Kolb (1984) y el “cognitive apprenticeship” de Collins, Brown y Newman (1989) insisten en la necesidad de considerar

los contextos y condiciones en los que se producen los procesos de aprendizaje pues determinan el proceso en si y, desde luego, sus resultados.

Diseñar las coreografías didácticas

Actualmente Oser y Baeriswyl (2001:1031-1065) modelizan el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando en el mundo del arte y de la danza una analogía que permite visualizar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje. Hablan así de las “coreografías didácticas”.

Los pasos de la danza, explican los autores, responden simultáneamente a dos tipos de demandas: por un lado, el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible y mostrar su repertorio expresivo; por otro, el artista se ve limitado por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música (pág. 1043).

Desde esta perspectiva, el análisis de una “práctica de enseñanza” consistiría, pues, en distinguir:

- 1.- La estructura visible –la parte libre de la coreografía- la parte flexible, intercambiable, que está continuamente readaptándose por y para los alumnos.
- 2.- El modelo base que está constituido por el encadenamiento de operaciones o grupos de operaciones que son de cierto modo necesarios para cualquier alumno y que no pueden ser reemplazados por ningún otro. El “modelo base” puede interpretarse como “guiones de aprendizaje”.

Centrándonos en la “estructura visible” de la coreografía y teniendo en cuenta que la “docencia” es una acción compleja (Morin, 1990), compuesta por un conjunto amplio de dimensiones: pedagógicas, didácticas, mediadoras, organizativas, contextuales, etc. (Lenoir, 2006). De todas ellas solamente nos vamos a referir a la dimensión didáctica. Es decir, a la metodología docente, a las actividades de enseñanza. Introducimos, también,

en esta dimensión la preparación inmediata de las clases por figurar así en el guión de la entrevista.

Las diversas metodologías, actividades de enseñanza, pueden representarse en un continuum. En un extremo se situaría la lección magistral (en la que el control y participación de docente es máxima). En el otro extremo se situaría el estudio autónomo (en el que el control y participación del alumno es máxima). Entre ambos extremos se situaría la enseñanza en pequeños grupos, la investigación supervisada, el trabajo en el laboratorio y el aprendizaje autónomo Brown y Atkins (1988: 2-3).

Por su parte Biggs (2005:153) clasifica las actividades de enseñanza-aprendizaje en tres categorías. Primera, dirigidas por el profesor: clase magistral, pensar en alta voz, hacer preguntas, esquema general, elaboración de mapas conceptuales, laboratorio, excursión, seminario. Segunda, dirigidas por compañeros: grupos diversos, grupos de aprendizaje, enseñanza a cargo de compañeros y colaboración espontánea. Y, tercera: autodirigidas: técnicas genéricas de estudio, técnicas de estudio de contenidos, técnicas metacognitivas de aprendizaje.

De todas ellas, la clase magistral es el método estándar de la enseñanza superior (Biggs, 2005:108), hasta el punto de ser utilizado por más del 90% del profesorado en alguna de sus variantes (Álvarez Rojo y otros: 2004: 24) o, en algunos casos, el único en las clases teóricas (De Miguel, 2005:39).

Evaluación

La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible; hasta el punto que en no pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación. La evaluación constituye la parte de la actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles: la repercusión en su moral y su autoestima, en

su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras son más visibles y objetivables: repercusiones académico-administrativas o las económicas.

Ante la situación dispar y contradictoria que se vive en la Universidad con respecto a la evaluación, es importante señalar dos o tres puntos clave sobre la naturaleza y el sentido didáctico y curricular de la evaluación en la Universidad.

Naturaleza y sentido de la Evaluación en la Universidad

La evaluación forma parte del currículo universitario. Es decir, forma parte del proyecto formativo que cada Facultad o Escuela desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Esta doble dimensión (formativa y de acreditación) constituyen un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria..

Ése es el doble papel que cumple la evaluación en la Universidad. Sin una evaluación bien hecha, no puede acreditarse una buena formación y el buen funcionamiento de todos los dispositivos para que ésta se produzca: desde los recursos materiales a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización.

¿De que estamos hablando cuando hablamos de evaluación?

A veces se da por supuesto que cuando hablamos de evaluación todos estamos en la misma onda y que, por lo tanto, no se precisaran aclaraciones suplementarias. Pero tal suposición no pasa de ser un espejismo. Por ello, será necesario clarificar la idea de evaluación.

Finalmente, por lo que respecta a los enfoques utilizados por el profesorado universita-

rio en la evaluación del aprendizaje Samuelowicz y Bain (2002), los reducen a tres:

1. Reproducir información.
2. Utilizar la información en nuevas situaciones, integrar.
3. Aplicar lo aprendido en situaciones más próximas a la vida profesional.

En cualquier caso, la evaluación es un proceso sistemático de conocimiento que implica como mínimo tres fases:

- 1ª.- Recogida de información
- 2ª.- Valoración de la información recogida
- 3ª.- Toma de decisión

Evaluación y calidad: planear, ejecutar, evaluar, ajustar

Hoy que tanto se habla de "calidad" resulta importante vincular evaluación y calidad. Posiblemente, ni evaluación ni calidad tengan sentido al menos en educación, si son consideradas como piezas independientes. Los defensores de los modelos basados en la calidad total han insistido siempre en identificar la evaluación como la estructura básica de los procesos orientados a la calidad. Estos procesos se desarrollan como si fueran círculos progresivos que se van encadenando entre sí: se planea, se ejecuta, se evalúa y se reajusta el proceso.

Tanto en la bibliografía (Biggs, 1978, 2003, 2005; Samuelowicz y Bain, 2001; Brown y Glasner, 2003), como en las revisiones de investigaciones (Álvarez, 2008) referidos a la evaluación de los aprendizajes en la universidad, dejan claro que la técnica por antonomasia utilizada es el "examen escrito" en sus diversas modalidades (preguntas largas, cortas, tipo test, temas a desarrollar, etc.). Hasta el punto que el 80% de las evaluaciones se realizan en forma de exámenes, redacciones e informes (Brown y Glasner, 2003:28).

También, la investigación pone de manifiesto la influencia de la evaluación en el estilo de aprendizaje de los estudiantes (Snyder, 1971; Tang, 1994; Birenbaum, 1997;

Scouller, 1998; Havnes, 2004; Gibbs, 2005). Es decir, la evaluación determina el aprendizaje de los alumnos ya que el conocimiento de los estudiantes adopta la forma que creen que les bastará para satisfacer las exigencias de la evaluación. En otras palabras, el alumno estudia para aprobar. De lo primero que procura enterarse es de cómo examina el profesor.

Pensamiento del profesor: enfoques y concepciones sobre la enseñanza

Desde mediado de los años setenta de la anterior centuria, y especialmente a partir del artículo “*Teachers’ Thought Processes*” de Clark y Peterson (1986) el paradigma del “pensamiento del profesor” ha experimentado un extraordinario desarrollo. Desde esta perspectiva, se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria y en su disposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez Llanos, 2004, en Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006:105).

El desarrollo de este paradigma ha venido acompañado de un incremento de su complejidad, de forma que se presenta bastante confuso e intrincado, fundamentalmente derivado de su diversidad conceptual: constructos personales, metáforas, concepciones, creencias, ideas o teorías implícitas, enfoques, perspectivas, dilemas, conocimiento práctico, etc. Situación de confusión que actualmente en buena medida persiste (Jiménez Llanos y Feliciano García; Prieto Navarro, 2007). De estos términos, para nuestros objetivos, nos vamos a centrar en los conceptos de “enfoques” y “concepciones” sobre la enseñanza, debido a la coherencia existentes entre ambos Trigwell y Prosser (1996), en el sentido que le han dado Kember (1997), Prosser, Trigwell y Taylor (1994) Prosser y Trigwell (1999), Vermunt y Verloop (1999), Kember y Kwan (2000) y Ramsden (2003). Así, entendemos por:

- “Enfoques” sobre la enseñanza, el cómo se enseña.

- “Concepciones” sobre la enseñanza, lo que se cree, el conocimiento construido sobre la enseñanza.

De los trabajos citados, en líneas generales, sus resultados se pueden agrupar en dos categorías amplias:

1ª.- El enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el profesor”. Este enfoque se caracteriza por la “transmisión” de información por parte del profesor y por la “adquisición/recepción” del mismo por parte de los alumnos. Este enfoque produce un “aprendizaje superficial” (de baja calidad) y reproductor de contenidos (Biggs, 1978; Entwisle y Ramsdem, 1983). En este enfoque se considera a los alumnos como destinatarios pasivos de la información recibida.

2ª.- El enfoque y concepción de la enseñanza “centrada en el estudiante”. Este enfoque se caracteriza por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje al objeto de que los estudiantes construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes. Este enfoque produce un “aprendizaje profundo”, y para ello la planificación parte de las necesidades de los estudiantes (Biggs, 2003). En este enfoque se considera la enseñanza como una manera de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y está más asociado con una enseñanza de calidad (Tringwell, Prosser y Watherhouse, 1999).

Finalmente, los investigadores han debatido el papel de la interacción alumnos-profesor sin llegar a una postura unánime. Mientras para unos la interacción se ha considerado como un tránsito desde una enseñanza “centrada en el profesor” a una enseñanza “centrada en el alumno” (Kember, 1977), para otros lo que caracteriza la interacción no es su presencia o ausencia sin más, sino que será el propósito y naturaleza de la misma (Samuelowicz y Bain, 1992).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Consecuentes con el tipo de investigación, descriptiva transversal, propósito, objetivo y cuestiones de investigación elegimos, situándonos en el paradigma holístico inductivo puro de Patton (1990:187-188), utilizando como diseño más adecuado el diseño cualitativo de Marshall y Rossman (1989, en Creswell, 1994:13-15) a través de la técnica de la

entrevista semiestructurada en profundidad (Fontana y Frey, 2000:652-656), al objeto de estudiar las “prácticas declaradas” (Brut y Talbot (2001). Por ello, hemos asumido planteamientos próximos a los enfoques fenomenológicos en la investigación educativa (Fontan y Frey, 2000:653). Gráficamente lo podemos representar de la siguiente forma (gráfico 1).

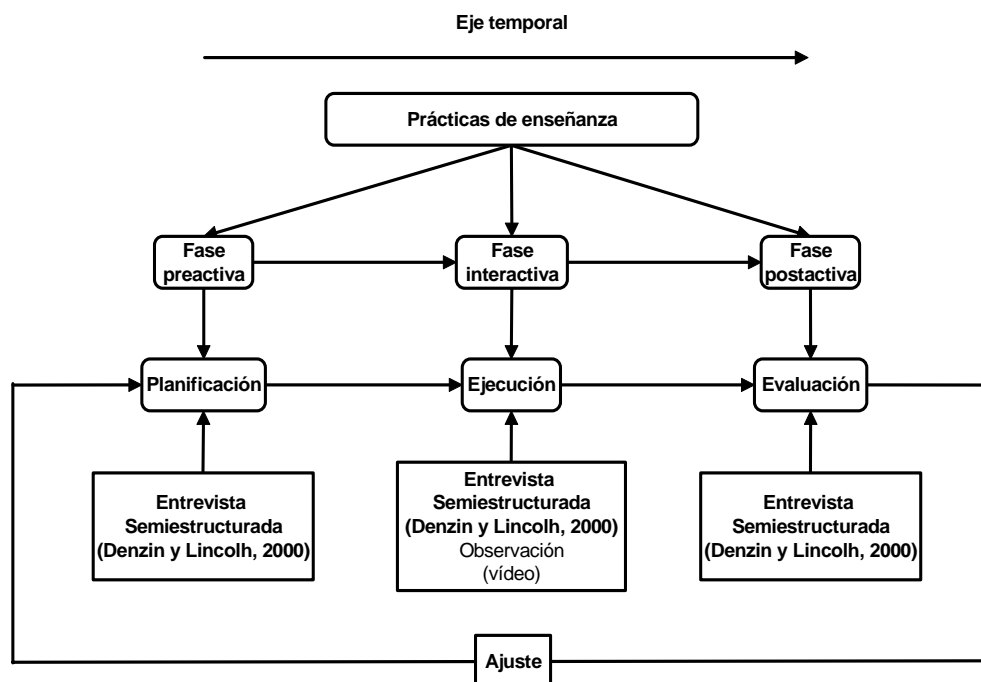


Gráfico 1: *Diseño de investigación*

Objetivo y cuestiones de investigación

Explicitado el objeto de investigación, procedemos a la fijación del objetivo general del mismo.

Así, como objetivo general nos planteamos identificar, describir, analizar y valorar las prácticas de enseñanza “declaradas” por “buenos profesores” de la Universidad de Vigo.

Orientados por ese objetivo, nos planteamos, entre otras, diversas cuestiones, preguntas de investigación, referidas a los tres momentos de la “dimensión didáctica”:

1º) Planificación:

a. ¿Cómo planifica su materia?

b. ¿Cómo selecciona los contenidos de la materia?

2) Diseño de la metodología y organización de las actividades (docencia)

c. ¿Cómo suele preparar sus clases?

d. Describa someramente cómo es una sesión de clase típica.

3) Evaluación

e. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

f. ¿Qué aspectos evalúa?

g. ¿Está satisfecho del rendimiento de sus alumnos? ¿Por qué?

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 (Patton, 1982), con un tamaño en consonancia con el problema de investigación que podemos considerar, siguiendo a Glaser y Straus (1967:61), como 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:

1º.- Se le solicito al Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado 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.

2º.- Se mantuvo una entrevista con cada uno de los 21 equipos directivos y decanales, de los tres ámbitos en que se estructura la Universidad, al objeto de preguntarles a quien/es consideraban como “mejores docentes”.

3º.- Se mantuvo una entrevista 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”.

4º.- Se le solicito, por escrito, a los directores y decanos de cada uno de los 21 centros en que se estructura la Universidad:

a) Que nos indicasen los profesores/as implicados, durante al menos dos años, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinaridad o de trabajo en grupo de profesores, incorporación original de TIC a la enseñanza, métodos didácticos diferentes a la lección magistral, formación vinculada estrechamente a las empresas y/o centros de servicios, experiencias de formación integral, etc.).

b) Que nos indicasen los profesores/as 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: incorporación de los créditos europeos, docencia orientada al aprendizaje, trabajo basado en competencias, potenciación de trabajo autónomo de los estudiantes, etc.

En aplicación de estos criterios identificamos a los profesores que figuraban en todas o algunas de esas listas de criterios en su correspondiente Facultad o Escuela Técnica. Estos constituían la muestra inicial. Seguidamente, nos hemos entrevistados 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 y otra práctica. Tres profesores no hay accedido a la grabación de sus clases en vídeo. Consecuentemente, la muestra quedo reducida a 12 profesores (tabla nº 1).

Tabla nº 1.- Composición de la muestra por ámbitos de conocimiento, edad y experiencia docente

ÁMBITO	Nº Profesores/as	%	Media edad (años)	Media 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

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). Si el rango de variación es demasiado amplio, la fundamentación empírica será poco clara y difícil manejar. En el trabajo de la investigación presente, la selección de docentes se hizo con el objetivo de lograr un equilibrio entre estas dos demandas.

Consiguientemente, hemos partido de un muestreo deliberado o intencional (Patton, 1982), con un tamaño en consonancia con el problema de investigación que podemos considerar, siguiendo a Glaser y Straus (1967:61), como de “saturación teórica”, y que en terminología de Patton (1990:169) se puede denominar “provechosa”.

Instrumento

El instrumento utilizado ha sido la entrevista individual, monotemática, dirigida a través de un guión/cuestionario (Ruiz Olambuena, 1999:166), también denominada estructurada abierta (Fontan y Frey, 2000:650; Patton, 1987:109).

En su diseño y aplicación hemos seguido las fases indicadas por Kvale, (1996). De las que podemos desatracar:

1. El propósito de las entrevistas era recoger las “creencias” y “opiniones” del profesorado universitario de la Universidad de Vigo sobre la planificación, ejecución, interpretación y propuestas de mejora de la docencia universitaria. Estas entrevistas nos proporcionan unas informaciones de primera magnitud, al realizarse sobre el escenario natural en el que se realiza y a sus actores (Miles y Huberman, 1994:10).
2. Una vez que hemos explicitado el propósito de esta investigación hemos diseñado la entrevista para obtener información sobre las cuestiones de investigación siguientes:

- a. *Biografía.*
- b. *Experiencia docente.*
- c. *Dimensión didáctica: planificación ejecución y evaluación docente.*
- d. *Opiniones y valoraciones generales*

3. El hecho de utilizar una entrevista de estructura abierta se debe a que este formato le permite a los profesores entrevistados expresarse libremente sobre sus prácticas de enseñanza y contestar de una forma personal con sus propias palabras. De esta forma la investigación es sensible a contexto de los participantes (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

Para la redacción de estas preguntas, desde un enfoque constructivista, hemos tenido en cuenta la literatura sobre el tema y la opinión de expertos. fue recabada a través de la técnica del panel y en él participaron profesores universitarios de las distintas áreas del ámbito educativo y los miembros del Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE) participantes en la investigación.

4. Por lo que se refiere a la fiabilidad del instrumento utilizado, la entrevista, hemos de tener en cuenta que está vinculada a la calidad de la medida. La fiabilidad interna (Gotezt y LeCompte, 1988), la podemos aumentar a través de descripciones de bajo nivel inferencial o por la revisión de otras investigaciones. La fiabilidad externa, si bien la fiabilidad externa depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias de análisis originales, sin embargo y debido a las características de fenómeno investigado, no puede existir una fiabilidad perfecta. No obstante, como indican (Goezt y LeCompte, 1988; Miles y Huberman, 1994), se puede aumentar esta fiabilidad seleccionando adecuadamente las fuentes y controlando los métodos de recogida y análisis de los datos.

5. En cuanto a la validez del instrumento utilizado la podemos determinar por una doble vía:

- a. *Validez de contenido.* Consistente en la adecuación de las preguntas realizadas en

la entrevista con el problema de investigación. Es decir, siguiendo un enfoque realista, suponemos que es posible conocer, aunque sea imperfectamente, las creencias, opiniones, del profesorado en cuanto construcciones intelectuales (Trochim, 2001).

Validez interna, grado en que los resultados reflejan realmente los fenómenos estudiados (Flick, 2002).

b. Triangulación. Durante la realización de la entrevista se recordaba el propósito de la investigación al objeto de triangular. Es decir, tratar de obtener informaciones diferentes utilizando la misma técnica (Patton, 1982:329).

6. Además, a través del instrumento pretendemos conseguir la confiabilidad, es decir, la posibilidad de reproducción de los datos (King y otros 1994). Esto es posible a través de la coherencia entre el diseño de investigación, tipo de datos y análisis con garantía de fiabilidad y validez (Lincoln y Guba, 1985).

Obtención de los datos

Las entrevistas han sido realizadas previa cita, por miembros del GIE, en el último trimestre de 2005, con una duración de entre 45 y 60 minutos. Estas, en todos los casos con la autorización de los entrevistados, fueron, primero grabadas y, luego, transcritas por las mismas personas que las habían realizado. Una vez transcritas fueron devueltas a los profesores entrevistados al objeto de comprobación/verificación antes de ser archivadas, codificadas y analizadas. Algunos participantes aprovecharon la oportunidad para hacer pequeñas correcciones. En ningún caso las correcciones fueron significativas respecto al texto o significado.

Análisis e interpretación

El análisis de las entrevistas, que es lo que se incluye en este artículo, se llevó a cabo a través de un análisis de contenido por categorías. Las categorías ya estaban predeterminadas en el propio guión de la entrevista

aunque, posteriormente, una vez transcritas las respuestas se procedió al análisis del conjunto de la información bajo el mismo esquema de categorías pero generando, cuando fue preciso, nuevas subcategorías. Los profesores ofrecían su versión en base a la pregunta que se les hacía pero, con frecuencia, incluían otros aspectos en las preguntas o volvían de manera reiterada sobre los mismos aspectos en diversas preguntas.

En este proceso nos ayudamos de herramientas informáticas, que en el caso de la Universidad de Vigo fue el programa NUD*IST6, de Qualitative Solutions and Research. Para el análisis se siguieron las pautas que Gil Flores (1994) contempla para el proceso de análisis cualitativo de reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones. Los análisis fueron hecho por diversos investigadores aunque siguiendo un patrón común (hay que pensar que eran 6 equipos de investigación estudiando ciento y pico profesores de más de 10 universidades). Todos los informes de las entrevistas fueron enviados posteriormente a los profesores analizados para que matizaran nuestro análisis. En el caso de la Universidad de Vigo que aquí se refleja ninguno de ellos/as sintió la necesidad de hacerlo.

Planificación

Como hemos visto la competencia planificadora podemos analizarla, al menos, desde las siguientes perspectivas. Primera, como conjunto de procesos psicológicos básicos o como lo que se hace cuando se dice que se planifica. Segundo, según la variable tiempo o según el contenido. Y, tercero, según el enfoque o concepción de la enseñanza "centrada en el profesor/enseñanza" o "centrada en el estudiante/aprendizaje".

¿Cómo planifica su materia a comienzo de cada curso?

El modo que tienen de planificar la materia a principio de curso los profesores entrevis-

tados se realiza, como aspecto más destacada, en función de la variable “tiempo”.

Así, nos encontramos, en primer lugar, con una dicotomía: planificación por adelantado (11 profesores, el 91,6%) vs. planificación simultánea al desarrollo del curso (un profesor, el 8,4%):

- “...lo que es el programa de la asignatura se entrega en julio y es cuando se prepara” (T2:194-195).
- *El programa, lógicamente lo voy actualizando...y durante el curso voy leyendo cosas y trato de incorporarlas...Un programa que ya está hecho y que también voy cambiando los temas...una vez que el programa esta aprobado” (C-2: 118-130).*

A su vez, la planificación por adelantado, puede realizarse de una forma conjunta (dos profesores, el 18,2%) vs. planificación individual (9 profesores, el 81,8%). La planificación conjunta se realiza, en el seno del Departamento, por los profesores pertenecientes a una misma titulación en función de las conjeturas en torno a los estudiantes (Shavelson y Stern, 1983):

- *“En nuestro Departamento, antes del curso académico, se tienen unas reuniones de la Comisión de Centro dentro del Departamento en las cuales se plantean los problemas que hubo de docencia en los años anteriores. Una vez que los problemas se resuelven...lo que se hace es una distribución de los contenidos que consideramos que los alumnos deben tener en todas las materias”(T-1:90-98).*
- *“El programa de las asignaturas, normalmente en este Departamento, no es obra de un solo profesor. Es obra del conjunto de los profesores que están en la titulación (T-3: 79-82).*

En planificación individual encontramos algunas peculiaridades. La primera, la planificación que se realiza en base a la “experiencia” docente en función de las tareas instructivas (Bawden, Burke y Duffy, 1979):

- *“Tengo un sistema de planificación muy particular: preparo la clase que voy a dar y cuando llego de clase preparo la clase que voy a dar el año que viene, es decir, sobre estrategias. selecciono sobre la propia practica docente” (Ed-1:118-125).*

En segundo lugar, la planificación se realiza en función de la “información relevante” del profesor (Shavelson, Cadwell e Izu, 1977):

- *“...elaboro o matizo el programa en función de la experiencia. Pero, lógicamente teniendo en cuenta el alumnado al que se dirige, el contexto en que se encuentra...” (C-1:130-133).*

La tercera, es la que se realiza en función del conocimiento que se tiene de la asignatura, de los contenidos fundamentales (Schröder, 1979):

- *“Creo que me baso en conocer un poco todas las materias de la titulación” (C-2:150-151).*
- *“Ahora, con las asignaturas un poco trilladas...se vuelca más en aquellos aspectos de la materia que consideras tienen una mayor repercusión para el alumno” (C-1:124-130).*

Por lo que se refiere a la planificación simultánea, se realiza en función de la marcha de la clase determinada por las actitudes de los alumnos (Sardo, 1982):

- *“Las asignaturas no las planifico al comienzo del curso. Es un proceso lento que se va desarrollando simultáneamente al del propio curso, cuando se van recogiendo las actitudes de los alumnos” (T-6:124-127).*

Por lo que se refiere a la planificación en función de las concepciones, enfoques sobre la enseñanza podemos decir que sólo un profesor (el 8,33%) hace mención a este aspecto. Y la hace para referirse a la orientación “centrada en el estudiante”:

- *“...elaboro o matizo el programa en función de la experiencia. Pero, lógicamente teniendo en cuenta el alumnado al*

que se dirige, el contexto en que se encuentra...” (C-1:130-133).

¿Cómo selecciona los contenidos de la materia?

En cuanto a la forma de resolver la problemática que plantea la selección de los contenidos de la materia nos encontramos que las vías y criterios utilizados son los siguientes:

a) Siete profesores (el 58,4%) los seleccionan utilizando alguna de las vías siguientes (Zabalza, 1999):

o Utilización del *programa oficial/descriptores*. Vía utilizada en dos casos (16,7%):

- *“Yo tengo, como tenemos todos, unos descriptores” (Ed-2:138),*

o Utilización de la experiencia personal. Vía utilizada en tres casos (el 25% del total de profesores):

- *“utilizando tu propia experiencia que te va diciendo lo que para los alumnos puede tener más importancia” (C-1:142-147),*

o Utilización de la identificación de los contenidos axiales o nudos de ese campo. Vía utilizada en un caso (el 8,3%)

- *“en base a lo que se está dando en otras universidades, con lo que ofrecen el IA-CUBO o el ICAM, como que es lo más adecuado para estas materias” (T-4:176-179).*

b) Cinco profesores (el 41,6% declaran utilizar algún criterio (Zabalza, 1999):

o Cuatro profesores (el 33,3%) utilizan el criterio de transferibilidad:

- *“En función de que eso les sirva para su vida personal y su vida profesional” (Ed-1:127-128).*

- *“Pienso mucho en lo que puedan necesitar los alumnos una vez que salen fuera... en función del trabajo de nuestra titulación...” (C-2:163-166),*

o Un profesor (el 8,3%) utiliza el criterio de convencionalidad y consenso:

- *“por su importancia y actualidad” (T-6:140)*

Las coreografías didácticas: dimensión didáctica

¿Cómo suele preparar sus clases?

Como hemos expuesto anteriormente, este apartado debería formar parte, en sentido estricto, de la competencia de planificación docente. El hecho de que lo tratemos separadamente se debe a que deseamos conectar la planificación próxima con lo que Jackson (1991) denomina “fase interactiva”. Concretando un poco más, McIlleon (1982, en Clark y Peterson, 1990: 469) subdivide a su vez la enseñanza preactiva en dos subfases. La fase preactiva 1 para referirse a las tareas que se realizan antes de planificar las actividades o elegir materiales. Y la fase preactiva 2 para referirse a las actividades, tareas, que se realizan después de planificar pero antes de enseñar. Serán estas a las que nos referiremos seguidamente.

En cuanto a la forma en que preparan sus clases los profesores entrevistados, nos encontramos como notas más destacadas con que:

a) Por lo que se refiere a las clases teóricas de los 12 profesores entrevistados y a pesar de ser una pregunta explícita y repreguntar una segunda vez, sólo seis (el 50%) se refiere directamente al tema. Al objeto de evitar problemas de reactividad ((Webb y otros, 1966, citado por Valles, 1998:197), optamos por no continuar insistiendo sobre este tema, siendo conscientes de la pérdida de información que suponía. De las respuestas recogidas, cinco son en función de la variable tiempo:

- *“Las clase las tengo preparadas, reviso lo que voy a dar cada semana y lo que voy a dar en cada clase” (T-4:185-186).*

- “Las suelo prepara el día anterior. El día anterior cojo el material que tengo preparado y le doy un repaso” (T-5:193-194).
- La clase teórica, se prepara, bien en la mañana o el día anterior porque hay que hacer lo que se llama: examen de conciencia” (C-4:151-153).

La sexta respuesta lo es en función del método:

- “Normalmente, mis clases las preparo en el sentido de utilizar, y dependiendo del curso y contenido, métodos diferentes. Es decir,...dar los conceptos teóricos, explicarlos...” (T-1:114:117).

b) En cuanto a las clases prácticas podemos hacer cuatro consideraciones. Una, primera, común para todo el profesorado entrevistado. Así, en la preparación de clases se procede a confección, selección y organización del material que se va a utilizar en las clases:

Segunda, por lo que se refiere a los profesores del ámbito Jurídico-social no existe distinción entre las clases teóricas de las prácticas. Unas son continuidad de las otras (clases “teóricas”):

- “son una revisión de los esquemas de contenido elaborados con anterioridad” (ED1:135-136”.

Segunda, todos los profesores ámbito tecnológico utilizan el “guión de prácticas” con formato bastante uniforme:

- “Las prácticas de laboratorio, son prácticas totalmente dirigidas, al alumno se le da un guión de lo que es la práctica y, paso a paso, los pasos que tiene que dar para elaborar la práctica y, finalmente, se le hace un seguimiento de todo el tiempo que están en el laboratorio y se le van resolviendo todas aquellas dudas que se le pueden plantear” (T1:126-133).

Tercera, los profesores del ámbito científico, además de la utilización del “guión de

prácticas” en la preparación utilizan las “salidas al campo”:

- “Las salidas al campo las preparamos a través de guiones, mapas, planos, etc.” (C-1:182-185).
- “La preparación de las clases prácticas, de problemas, consiste en la selección de los mismos en función del contenido y grado de dificultad” (C-4:171-173).

Describe someramente como es una sesión de clase típica: método docente

En cuanto al método docente que ponen en práctica los profesores entrevistados, tanto en las clases teóricas como prácticas, presentan muchas similitudes y, naturalmente, algunas diferencias.

En cuanto a las similitudes, podemos destacar las siguientes:

1ª.- En las clases teóricas, la utilización del método expositivo o lección magistral estructurada en torno a la secuencia introducción-desarrollo-síntesis:

- “La típica lección magistral, donde llego y les hago una introducción y vemos lo que vamos a dar, esto, esto y esto, lo que vimos ayer, y a partir de ahí es clase expositiva, principalmente... Es una clase expositiva y poco más” (T-5: 213-220).
- “A la hora de impartir las clases utilizo siempre la lección magistral... Y así trato de plasmarles las ideas fundamentales, los conceptos básicos del tema” (C-1:164-171).
- “La divido en tres parte. En la primera le llamo sesión de coherencia y motivación, después doy los contenidos teóricos y al final hago, habitualmente, una síntesis de lo que hemos hecho en el aula” (Ed-1:139-143).

2ª.- La interacción con los alumnos a través de preguntas formuladas por el profesor:

- “Siempre intento que las clases sean participativas, con el objetivo de que sean los alumnos los que las construyan... a

base de preguntas, hacer que trabajen más los alumnos” (T-6: 164-170).

• “Así, doy la clase tratando de interactuar con ellos... a través de las preguntas de la guía didáctica y las responden ellos, pero lo hacemos a viva voz y lo hacemos entre todos” (C-3: 212-229).

• “... suelo hacerles preguntas... para fomentar la reflexión sobre los contenidos tratados” (Ed-1:147-149).

3ª.- Recursos utilizados en las clases:

• “En cuanto a la impartición de clases teóricas...utilizo transparencias que son un guión de la clase...la pizarra...diapositivas por powerpoint” (T-1:138-146).

• “a la hora de impartir siempre me ayudo de ordenadores para explicar. Antes utilizaba mucho la pizarra y hemos ido cambiado a las NNTT. Si primero las diapositivas, luego las transparencias y ahora el powerpoint” (C1:164-168).

• “Hago de todo: desde pasarle fotocopias de cosas, cuadro-resumen de conceptos, grabaciones y cualquier recurso que considero oportuno...internet” (Ed-2: 179-181).

Por lo que se refiere a las diferencias no encontramos en que estas se circunscriben, fundamentalmente, a las clases prácticas en función de su tipología; es decir, prácticas de laboratorio o de aula

Así por lo que respecta a las prácticas de laboratorio, tanto en el ámbito tecnológico como en el de ciencias experimentales, nos encontramos que las prácticas son dirigidas, guiadas, por medio de guiones:

• “Las clases prácticas de laboratorio son totalmente dirigidas, Al alumno se le da un guión de lo que es la práctica y, paso por paso, los pasos que tiene que dar para elaborarla y, finalmente, se le hace un seguimiento de todo el tiempo que está en el laboratorio y se le van resolviendo todas aquellas dudas que se le puedan plantear” (T-1: 126-132).

• Las prácticas, como son de laboratorio, tengo un número determinado que detallo al principio de curso y están relacionadas con los contenidos que explico...las tengo ya elaboradas por medio de guiones de prácticas... el día de la practica le doy el guión y les explico lo que deben hacer, seguidamente trabajan por su cuenta bajo mi supervisión” (C-3: 257-273).

Por lo que respecta a las prácticas de aula podemos, a su vez, hacer una doble consideración. Por una parte, en referencia fundamentalmente al ámbito científico experimental, las denominadas “prácticas de problemas”:

• “Tu das una lista de ejercicios, de problemas, que el alumno debe preparar con tiempo en su casa...el alumno tiene, y así tu se lo tienes que hacer saber, el día que tú vas a dar esos contenidos en clase, el día que das las soluciones a los problemas que has planteado” (C-4: 179-185).

Por otra, en referencia a las ciencias jurídico-sociales, las prácticas de aula que con frecuencia no se distinguen de las clases de teoría, el modelo podría denominarse teórico-práctico:

• “Esa separación que hay y que tenemos en el programa oficial de clases teóricas y prácticas no la sigo. Pues yo convierto la teoría en práctica porque estoy haciendo práctica constantemente” (Ed-2: 195-200).

Evaluación

¿Cómo llevan a cabo la evaluación?

La forma de evaluar los profesores entrevistados, nos encontramos que en las clases teóricas el “examen” está presente como instrumento fundamental utilizado por los 12 profesores, (el 100%) con algunas variaciones que pueden considerarse significativas. Así:

En el ámbito tecnológico y de las ciencias experimentales, el examen incluye preguntas referidas a la parte teórica y preguntas o pro-

blemas en la parte practica (en los 10 profesores de la muestra, el 100% de los casos), con distinta ponderación:

- “El examen consta de cuatro cuestiones de teoría y seis de práctica” (T-2: 463-465).
- “La evaluación es que el 100% de la nota proviene del resultado del examen, donde el 80% es con preguntas de teoría y el 20% restante es con preguntas relacionadas con el laboratorio” (T-3: 175-178).
- “Con el examen en el que la teoría vale el 40% y los problemas el 60%” (C-4:288- 290).

En el ámbito jurídico social, además del examen, se emplean distintas fuentes de información (en los 2 profesores de la muestra, el 100% de los casos). Entre ellas, la asistencia y participación en clases, la realización de trabajos así como las exposiciones en clase son tenidos en cuenta a la hora de la evaluación:

- “Evalúo el aspecto puramente cognitivo, al que le solemos conceder al examen un 40%, la parte práctica a la que le solemos dar un 30%, y a otras aspectos como la asistencia a clases, participación y trabajos realizados le solemos dar el otro 30%” (Ed-1: 179-184).

Por lo que se refiere a las clases prácticas, en el ámbito tecnológico y de ciencias experimentales donde la asistencia es obligatoria, los 10 profesores (el 100% de los casos) se evalúa a través de la asistencia y/o de un informe o memoria:

- “En la evaluación de la práctica... el alumno la supera asistiendo a todas las prácticas. En cada una de ellas voy comprobando su evolución y si va haciendo toda la práctica” (T-1; 176-181).
- En las prácticas, los alumnos, me tienen que entregar un informe, memoria, de las prácticas que hacen” (C-3: 344-345).

¿Qué aspectos se tienen en cuenta?

En cuanto a qué aspectos se tienen en cuenta en la evaluación, es decir, ¿qué se trata de evaluar?, nos encontramos que el “objeto de evaluación” varía en un continuum (Samuelowicz y Bain, 2002). En uno de los extremos podríamos situar el enfoque de “reproducir información”, básicamente memorístico y centrado en la preparación inmediata de los exámenes y, en el otro, situar los enfoques de “utilizar la información en nuevas situaciones” y “aplicar lo aprendido a situaciones más próximas de la vida profesional”, centrado más en la comprensión, reflexión y aplicación. Así:

Cinco de los 12 profesores entrevistados (el 41,7%) utilizan el enfoque de “reproducir información”:

- “Los aspectos que evalúo son los contenidos sobre todo los que explico en clases” (C-3: 343-345).
- “Los contenidos que se imparten en clase” (T-3: 191-193)
- “Dominar y responder por toda la asignatura” (T-6: 207-208).
- “Comprender la teoría y saber aplicarla” (C-1: 179-180).

El resto, siete profesores (el 58,3%), utilizan enfoques más centrados en la comprensión, reflexión y aplicación:

- “Evalúo sobre todo su capacidad de razonar en base a los conocimientos que dimos en clase” (C-2:281-283).
- “aun siendo los exámenes teóricos... les presento problemas que tienen que razonar” (T-2: 478-479).
- “Al ser asignaturas que tienen un componente matemático importante en lo que al final siempre hay problemas y eso es a lo que hay que llegar. Es decir, para resolverlos es necesario saber razonar” (T-5: 313-316)
- Capacidad que tienen los alumnos para reflexionar sobre ciertos problemas a partir de la información que tienen (E-1: 187-189).

¿Esta satisfecho con el rendimiento de sus alumnos?

Por lo que respecta a la satisfacción que muestran los profesores entrevistados con el rendimiento de los alumnos, nos encontramos que 9 profesores (el 75 %) se muestran satisfechos, la razón principal para ello es:

- “*Si. En mis asignaturas aprueban el 80% de los presentados*” (C-2: 311).
- “*Si, no me quejo. Creo que en general bien...En las materias obligatorias, entre los presentados y dependiendo de la convocatoria, suele haber un 60/70% de aprobados*” (T-5: 339-345).
- “*Si... No sé, igual es porque soy un tío fácil y aprueba mucha gente conmigo*” (C-1:187-196).

Por el contrario 3 profesores (el 25%) no se muestra satisfechos, la razón principal es:

- “*No...porque siempre quieres que sea mejor...los resultados son horribosos...aprueba un 20% de los presentados*” (T-2: 491-498).
- “*No... en las materias de primer ciclo, la verdad es que no estoy muy contento, también es cierto que la asistencia a clase es muy baja...y quizás las preguntas son más de pensar que de estudiar*” (T-1: 201-211).

Conclusiones

En el presente trabajo hemos efectuado el desarrollo de los objetivos de la investigación propuestos. En primer lugar hemos elaborado el marco teórico o modelo que justifica nuestro enfoque. Así, hemos partido de la evidencia de que la Universidad está cambiando. Y de que en este contexto de cambio, la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior de todo el mundo. Prioridad recogida en todas las declaraciones referidas al proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La mejora de la calidad de la docencia, es un proceso complejo en el

que intervienen muchos factores. Pero, tal vez, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es, sin duda, el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla. Históricamente, como pone de manifiesto la literatura las prácticas de enseñanza por una parte, se realizan con un cierto carácter de “actividad solitaria” y alto nivel de “discrecionalidad; por otra, la Pedagogía no es muy valorada en la Universidad. No obstante, si se quiere conseguir el objetivo de la “calidad” en la enseñanza universitaria, es necesario romper la inercia y privacidad de la misma y hacer “visibles” tanto las ideas como las prácticas docentes.

Bajo este supuesto nuestra intención consistía en identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que “declaran” los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. Es decir, se trataría de saber, en expresión de Bain (2006), lo que hacen los mejores profesores a través de sus “prácticas declaradas”. Para ello hemos planteado una investigación descriptiva de tipo cualitativo a través de la técnica de la entrevista, que como es sabido, es la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo (Fontana y Frey, 2000:646).

En segundo lugar, exponemos y ejecutamos la metodología seleccionada enfatizando la presentación de los análisis empíricos efectuados.

Finalmente, en este apartado 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 (Best y Kahn, 1989), que:

1.- Respecto a la primera cuestión planteada: ***planificación***

Esta cuestión tenía dos apartados.

1.1.- *¿Cómo planifican los buenos profesores/as su materia?*

- La totalidad del profesorado entrevistado de la Universidad de Vigo “Planifica la materia” en función de la variable tiempo. A su vez:

- La mayoría del profesorado (11 profesores, el 91,6%) realiza la planificación por adelantado, es decir, antes de comenzar las clases. Solamente un profesor (el 8,4%) planifica al mismo tiempo que imparte su docencia.

- A su vez la planificación por adelantado, se realiza de una doble forma: individual (9 profesores, el 81,8%) y colectivamente en el seno del Departamento (2 profesores, el 18,2%).

- Para realizar la planificación individual el profesorado utiliza los criterios de “experiencia docente”, “información relevante” y “conocimiento de la asignatura”. Estos aspectos son coincidentes con los encontrados en investigaciones precedentes Shavelson y Stern (1983).

- En sólo un caso (el 8,33%) se hace mención a utilizar el enfoque de la enseñanza “centrada en el alumno”.

1.2.- ¿Cómo seleccionan los contenidos?

- La totalidad del profesorado entrevistado de la Universidad de Vigo “seleccionan los contenidos de la materia” empleando un doble procedimiento. Siete profesores (el 58,4 %) utilizan algunas de las siguientes vías: “programas oficiales “descriptores”, “experiencia personal” o la “identificación de los contenidos axiales”. El resto, cinco profesores (41,7%) utilizan algunos de los siguientes criterios: “transferibilidad” o “convencionalidad y consenso”.

2.- Respecto a la segunda cuestión: *ejecución (coreografías didácticas)*

Con el término “ejecución” nos referimos a la forma de proceder que tiene los profesores para desarrollar sus “prácticas de enseñanza”.

Esta cuestión está compuesta por dos apartados:

2.1.- ¿Cómo suelen prepara sus clases?

- Por lo que se refiere a las clases teóricas y a pesar de ser esta una pregunta explícita, solamente la contestan 6 profesores (el 50% del profesorado entrevistado). De las respuestas de estos profesores podemos concluir que “sí” se realiza una preparación inmediata a la impartición de la clase. Por lo que podemos pensar que esta preparación sirve de “guía” para la acción futura.

- Las clases prácticas presentan en general una “estricta” preparación, que abarca los objetivos, actividades y material a utilizar, principalmente a través del “guión de prácticas” o “cuadernos de campo”. De esta norma se exceptúa en ámbito jurídico-social en el que no existe diferencia entre las clases “teóricas” y “prácticas”.

2.2.- Descripción somera de una sesión de clase: *el método docente*

- En las clases teóricas el método utilizado fundamentalmente es el “expositivo”/“lección magistral” con una secuencia lineal de corte tyleriano: introducción-desarrollo-síntesis. En definitiva se trataría de actividades de enseñanza dirigidas por el profesor (Gibbs, 2005).

- En cuanto a la interacción alumnos-profesor queda reducida a las preguntas efectuadas por el profesor. En algún caso las preguntas parece que están enfocada a una “enseñanza centrada en el alumno” o hacia la “reflexión”.

- La práctica totalidad de los profesores entrevistados utilizan las “nuevas tecnologías” de información y comunicación.

3.- Respecto a la tercera cuestión: *evaluación*

Esta cuestión comprende tres apartados

3.1.- ¿Cómo evalúan a sus alumnos?

- En las clases teóricas los 12 profesores (el 100% del profesorado entrevistado) utiliza como método de evaluación el examen. Como método único en los

ámbitos de ciencias experimentales y de tecnología, y complementado con otras fuentes de información en el ámbito jurídico-social.

- En las clases prácticas, en los ámbitos de ciencias experimentales y de tecnología, al ser la asistencia obligatoria, se evalúa a través de la asistencia y/o de un informe o memoria.

3.2.- ¿Qué aspectos de tienen en cuenta?

- La mayoría del profesorado utiliza enfoques centrados en la comprensión, reflexión y aplicación (Biggs, 2005; Ramsden, 1992). Si bien, una parte importante (cinco profesores, el 41,7%) utiliza el enfoque centrado en la reproducción.

3.3.- Satisfacción con el rendimiento de sus alumnos

- La mayoría del profesorado 9 de los 12 profesores entrevistados (el 75%) se muestra satisfecho con el rendimiento de los estudiantes.

Discusión general

Siendo el propósito de este trabajo el identificar, hacer visibles, describir y analizar las “buenas prácticas” que realizan los profesores “buenos profesores” de la Universidad de Vigo hemos seleccionado a aquellos que mejor respondían a los criterios de calidad docente ya señalados. Nos interesaba buscar referencias de “buenas prácticas”, no hacer una evaluación de las prácticas docentes, buenas o malas, de nuestro profesorado. No se valoran, por tanto, ni se juzgan las opiniones emitidas por el profesorado participante en el estudio. El objetivo fundamental del estudio era el de servir de punto de referencia para la mejora de la calidad de la enseñanza. Y a eso nos atuvimos.

Es importante señalar ese punto, como punto de partida para reconocer que incluso entre los “buenos profesores” predominan unas prácticas docentes (en *planificación*,

metodologías, *evaluación*) 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”. Estos resultados son coincidentes con otros estudios realizados en nuestro ámbito (Álvarez y otros, 1999b; Gros y Romaña, 2004).

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 saben y dicen sobre la enseñanza nuestros profesores es que lo ellos mismos han ido elaborando en base a su propia experiencia. Todos parecen haber aprendido a enseñar imitando a buenos profesores o autocorrigiendo sus propios errores. Es decir se deja sentir la influencia negativa de la ausencia de una formación institucional (Álvarez Rojo y otros, 1999b:285). 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. Esto 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; Keese, Wubbels, Van Tartwijk y Bouhuijs, 1996).

Pudiera tener que ver con esa falta de formación o con otras circunstancias que rodean el proceso de socialización profesional del profesorado universitario, pero otro aspecto que resulta llamativo en la narración de sus

propias prácticas es el predominio de los formatos “descriptivos” sobre los “explicativos”. Cuentan más que justifican lo que hacen y eso sitúa la práctica profesional en un contexto más experiencial que racional. Si el nivel de reflexión puede establecerse en diversos niveles (Muradás y Porta, 2007), las buenas prácticas deberían tender a pasar del nivel 0 o 1 (descripciones) a los niveles superiores (explicaciones, valoraciones, justificaciones, etc..).

En todo caso, pese a esa permanencia en formatos metodológicos tradicionales, lo que marca la diferencia en los “buenos profesores/as” es su interés por el aprendizaje de sus estudiantes. Esa característica común 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 (Zabalza, 2002). 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 y otros, 2004).

Para finalizar solo cabe señalar que, siendo 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 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 han de centrarse necesariamente en esa relación. Hoy 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 (Ho y otros, 2001; Oosterheert y Vermunt, 2003). Pero resulta igualmente evidente que eso sólo se podrá conseguir reflexionando sobre las prácticas (Shön, 1983; Farrell, 2001). Eso es lo 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).

Para terminar, nos gustaría hacer referencia a las *limitaciones* de la presente investigación. Nuestro estudio, como todos los pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales, no está exento de limitaciones. Entre ellas podemos señalar:

- a) *Referido a las conclusiones.* Al elegir un diseño cualitativo, somos conscientes de que no existe una única realidad objetiva sino múltiples realidades (Erlandson y otros, 1993:13). A lo que habría que añadir que la interpretación necesariamente es ambigua respecto a la naturaleza del objeto de estudio (White, 1989, en Jackson, 1991:35).
- b) *Referido a la muestra.* En cuanto al número de profesores informantes, entendemos que es suficiente y equilibrada, no obstante, el número de profesores entrevistados por ámbito no guarda relación estricta con el tamaño de estos. Nos estamos refiriendo a la diferencia entre la muestra invitada y la muestra respondiente.

c) *Referido a las limitaciones del instrumento utilizado: La entrevista.* Entre las limitaciones más destacadas podemos destacar los potenciales problemas de reactividad (Webb y otros, 1966 citado por Vales, 1998:197), fiabilidad y validez (Kvale, 1996: 163-164), así como los referidos a los entrevistadores (Taylor y Bogdan, 1992:107).

d) *Referido a la generalización.* Esta puede cuestionarse desde posiciones postmodernas de las Ciencias Sociales en las que el objetivo de la generalización universal es reemplazada por el énfasis en la contextualización y heterogeneidad del conocimiento (Kvale, 1996:232).

e) *Referido a las prácticas de enseñanza.* Si bien la enseñanza es una realidad multinivel en la que se desarrollan procesos de diversa naturaleza que se solapan y complementan, nosotros solamente nos referimos a un aspecto de ese proceso: a “las prácticas declaradas”. Nuestra investigación incluyó también grabaciones de sesiones docentes pero quedan pendientes de análisis y contrastes específicos. Consecuentemente, nuestro estudio sólo ilumina la “mitad de la historia” (lo que se dice sobre la enseñanza, que puede ser muy distinto de lo que realmente se hace). No obstante, este tipo de estudio ayuda a comprender el proceso de enseñanza y es planamente válido como lo pone de manifiesto la amplitud de estudios (Kember, 1977; Pratt, 1992; Samuelowicz y Bain, 1992; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994; Kember y Kwan, 2000; Kember, Kwan y Ledesma, 2001; Kane, Sandretto y Health, 2002, entre otros)

f) Finalmente, creemos que los resultados de este estudio deben, por una parte, contrastarse con lo que realmente hacen los profesores. Es decir, con sus “prácticas observadas”. Y por otra, complementarse con otros trabajos en los que utilicen otros tipos de metodología y datos al objeto validar los resultados que hemos obtenido y de obtener, así, una correcta triangulación (Denzin, 1978; en Patton, 1990:187).

Referencias

- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisant. *Revue Recherche et Formation*, n°35.
- 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 Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, E. y Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS
- Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (6), 235-272.
- Anne, A. (2003). *Conceptualisation et dissémination des «bonnes pratiques » en éducation : essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Consultado en http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f1685fde2633dd9b3b20fd828d6bfa92abdoulaye.pdf el 25 de noviembre de 2007.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.
- Barbier, J. M. (Dir.) (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Baum, C. y Baum, D. (1996). A national scheme to develop and accredit university teachers. *The International Journal for Academic Development*, 1, 51-58.
- Bawden, R., Burke, S. y Duffy, G. (1979). *Teacher Conception of Reading and their Influences on Instruction*. Michigan: Michigan State University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Benedito, V. (1989). La evaluación del profesor universitario. *Revista de Educación*, 290, 279-291.
- Best, J. W. y Kanh, J. V. (1989). *Research in Education* (6ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society Research in Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33 (1), 71-84.
- Bown, G. y Atkins, M. (1998). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bru, M. y Talbot, L. (2001). *Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria. *Bordón*, 46(4), 389-405.
- Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. In *Actes du Colloque REF «Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation»* (sur cédérom). Toulouse: INSA.
- Clanet, J. (1999a). Pédagogie universitaire: entre pratiques déclarées et pratiques effectives. En *Actes du 3e Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation* (sur cédérom). Université Victor-Segalen, Bordeaux 2.
- Clanet, J. (1999b). Enseigner et étudier à l'université: pratiques déclarées, pratiques effectives. En M. Trinquier, J. Clanet y S. Alava (Dir.), *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseigner*, pp.60-150. Université de Toulouse II le Mirail: Centre de recherche en éducation, formation, insertion.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (2), 327-352.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los profesores. En M. C. Wittrock (Dir.): *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, pp. 444- 453. Barcelona: Paidós.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Collins, A.; Brown, J. S. y Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. En L.B. Resnick (Edit.), *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser*, pp. 453-499. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres: Croom Helm.
- Epper, R. y Bates A .W. (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Editorial UOC: Barcelona.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Farrell, T. S. C. (2001). Tailoring reflection to individual needs. *Journal of Education for Teaching*, 27, 24–38.
- Fave-Bonnet, M. F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires?. *Recherche et formation*, 15, 11-34.
- Fave-Bonnet, M. F. (1999). Les enseignants chercheurs et l'enseignement. *Cahiers de l'ADMES*, 12, 87-94.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2ª ed.). Londres: Sage.
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *The handbook of qualitative research* (2ª ed.), pp. 645-672. Thousand Oaks: Sage.
- 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.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- 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.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez Llanos, B. y Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- Havnes, A. (2004). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (2), 159-176.
- Ho, A., Watkins, D. y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143–169.
- Holme, I. M. y Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research* 72 (2), 177–228.
- Keesen, F., Wubbels, T., Van Tartwijk, J. y Bouhuijs, P. A. J. (1996). Preparing university teachers. *The International Journal for Academic Development*, 1, 8–16.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255–275.
- Kember, D. y Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490.
- King, G.; Keohane, R. O.; Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Knight, P., Tait, J. y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319–339.
- Kolb, D.L. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1996). *Inter Views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation française.
- Leinhardt, G. y Greeno, T. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28, 213-228.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- 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, 1987.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muradás, M. y Porta, M (2007). "Las memorias del Practicum de maestros de Educación Infantil: ¿sobre qué reflexionan los alumnos?", A. Cid; M. Muradas; M.A. Zabalza; M. Sanmamed; M. Raposo; M.L. Iglesias (Coordinadores): *Buenas prácticas en el prácticum*. Santiago: Imprenta Universitaria. Pags. 977-990.
- Oosterheert, I. E. y Vermunt, J. D. (2003). Knowledge construction in learning to teach: the role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 157-173.
- Patton, M. Q. (1982). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42: 203-220.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science teaching and learning. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2ª ed.). London: Routledge.
- Reid, D. J. y Johnston, M. (1999). Improving teaching in higher education: student and teacher perspectives. *Educational studies*, 25, 269-281.
- Resnick, L.B. (1991). Shared cognition: thinking as social practice. En L.B. Resnick, J.M. Levin y S.D. Teasley (Edits.). *Perspectives on Social Shared Cognition*, pp. 1-20. Washington: American Psychological Association.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). Dimensiones de la calidad universitaria. I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. ICE de la Universidad de Cádiz, LII-LXXXIII.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Ruiz Olambuena, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-112.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43 (2), 173-201.
- Sardo, D. (1982). Teachers Planning Styles on the Middle School. Paper. Eastern Educational Research Ass. Ellenville. N. York.
- Schröder, H. (1979). *Comunicazione, informazione*. Roma: Armando.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35 (4), 453-472.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y J. A. Pérez Gó-

- mez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp.372-420). Madrid: Akal.
- Shavelson, R., Cadwell, J. e Izu, J. (1977). Teachers Sensitivity to the Reliability of Information in Making pedagogical Decisions. *American Educational Research Journal*, 14, 83-97.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigmas y procesos de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Dir.). *La investigación de la enseñanza, I. Profesores y alumnos*, pp. 444-453. Barcelona: Paidós.
- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Nueva York: Knopf.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tang, C. (1994). Effects of Modes of Assessment on Students' Preparation Strategies. Consultado en <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/isltptang.html> el 7 de abril de 2008.
- Tejedor, F. J. y Montero, L. (1990). Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 260-279.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trochim, W. (2001). Construct validity, en *Research Methods Knowledge Base*. Consultado en <http://www.socialresearchmethods.net/kb/constval.htm> el 30 de junio de 2007.
- Valles, M. S. (1998). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Wallen, N. E. y Travers, R. M. W. (1963). Analysis and investigation of teaching methods. En N. L. Gage (Edit.). *Handbook of Research on teaching*, pp.448-505. Chicago: Rand McNally.
- Zabalza, M. A. (1999). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002). Estrategias didáctica orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217:459-490.
- Zabalza, M. A. (2004). *A Didáctica Univeresitaria. Un espazo disciplinar para o estudo e mellora da nosa docencia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zahorik, J. A. (1970). The effects of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71, 143-151.

Notas

[1] Los contenidos básicos de este apartado están extraídos de M. A. Zabalza (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Agradecimientos


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. En este proyecto Miguel A. Zabalza Beraza participa como Director, Alfonso Cid Sabucedo como Coordinador del Grupo de la Universidad de Vigo y Adolfo Pérez Abellás como investigador.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Cid-Sabucedo, Alfonso (acid@uvigo.es). Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Entre sus líneas de investigación destacan la formación y desarrollo del profesorado, la enseñanza universitaria y el practicum en la formación de los profesionales. Es el autor de contacto para este artículo. Su dirección postal es Dpto de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus As Lagoas s/n. 32004 -Ourense (España).

[Buscar otros artículos de este autoren Scholar Google](#) 

Pérez-Abellás, Adolfo (apabellas@uvigo.es). Profesor de Secundaria y Profesor Asociado del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Entre sus líneas de investigación destacan la formación y desarrollo del profesorado, la enseñanza universitaria y el practicum en la formación de los profesionales. [Buscar otros artículos](#)

[de este autora en Scholar Google](#) 

Zabalza, Miguel A. (miguel.zabalza@usc.es). Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de la Universidad de Santiago de Compostela. Entre sus líneas de investigación destacan la formación y desarrollo del profesorado, la enseñanza universitaria, Educación Infantil, Desarrollo del currículo escolar y el practicum en la formación

de los profesionales. [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#) 

Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-29.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo. <i>RELIEVE</i> , v. 15, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm .
Title / Título	Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. [<i>The declared teaching practices of the “best teachers” at the University of Vigo</i>].
Authors / Autores	Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A.
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa), v. 15, n. 2
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2009 (Reception Date: 2009 December 16; Approval Date: 2009 November 17; Publication Date: 2009 November 17).
Abstract / Resumen	<p><i>The present article intends to identify, make visible, describe, and explain the teaching practices that the best teachers of the University of Vigo declare to carry out. To do so, the authors have developed a process of research that includes qualitative interviews. Before stating the main conclusions of our research, we wish to explain that the concern of this work was not to do an evaluation of the teaching practices, good or bad, of the University of Vigo professors, but to look for models of good teaching practices. The main conclusion is that, even among the best teachers, the majority of current teaching practices could be classified as the traditional model of teaching in which the teacher and content play a central role. This fact shouldn't be surprising, nor should it cause us to diminish the importance of studying and making visible the teaching practices of good teachers, even if they are less innovative, as this is the best way to stimulate all teachers to improve their teaching practices.</i></p> <p>El objetivo del presente trabajo consiste en identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que declaran realizar los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. Para ello, planteamos un diseño cualitativo a través de la técnica de la entrevista. Antes de hacer mención de las principales conclusiones hemos de hacer 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/contenido. No debería sorprender el hecho, ni tampoco llevarnos a relativizar el interés de la visibilización de las “buenas prácticas docentes” aunque estas sean poco innovadoras.</p>
Keywords / Descriptores	<p><i>University teaching, best teaching practices, teachers' thought processes and conceptions of teaching, ethnography, qualitative research.</i></p> <p>Enseñanza universitaria, buenas prácticas, pensamiento de los profesores, concepciones de la enseñanza, etnografía, investigación cualitativa</p>
Institution / Institución	Universidad de Vigo y Universidad de Santiago de Compostela (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español (Title, abstract and keywords in English)

RELIEVE

Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).