Calidad del aprendizaje universitario

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.
Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la Educación Superior.* Alicia Escribano y Ángela del Valle
- *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Leonor Prieto
- *Calidad del aprendizaje universitario.* John Biggs
- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Miguel A. Zabalza
- *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.* Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés
- *El Mapa Conceptual y el Diagrama "Uve". Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI.* Fermín M. González García
- *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Peter T. Knight
- *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior: seminarios, tutorías y otros agrupamientos.* Kate Exley y Reg Dennick
- *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Joan Rué
- *Enseñanza virtual para la innovación universataria.* Manuel Cebrián
- *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Sally Brown y Angela Glasner
- *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.* Javier Fernández Aguado
- *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.* Joaquín García Roca y Guillermo Mondaza
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Miguel A. Zabalza
- *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* Andrew Hannan y Harold Silver
- *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria.* Fernando López Noguero
- *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Águeda Benito y Ana Cruz
- *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global.* Peter Jarvis

Calidad del aprendizaje universitario

John Biggs

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

3.ª edición

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España

www.narceaediciones.es

© Open University Press, 1999
Título original: *Teaching for Quality Learning at University*
This edition is published by arrangement
with Open University Press, Buckingham.

Traducción: Pablo Manzano
Cubierta: Francisco Ramos

I.S.B.N.: 978-84-277-1398-7
Depósito legal: M-43.809-2008

Impreso en España. Printed in Spain
Imprime: Lavel, S. A. Pol. Ind. Los Llanos. 28970 Humanes (Madrid)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

Presentación de la Colección «Universitaria», *Miguel A. Zabalza* .. 9

Prólogo 13

Introducción 19

1. Cambiar la enseñanza universitaria 19
La naturaleza del cambio. La capacidad del estudiante y el método de enseñanza: la compensación. La enseñanza como actividad reflexiva. El perfeccionamiento de la enseñanza a través de la reflexión. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

2. Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo 29
Origen y evolución del aprendizaje del estudiante. ¿Cómo aprendemos? Enfoques superficial y profundo del aprendizaje. Niveles de pensamiento acerca de la enseñanza. Alineamiento constructivo. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

3. Formular y clarificar los objetivos curriculares 55
¿A qué nos referimos cuando hablamos de comprensión? Un marco para entender la comprensión. El currículo como punto de referencia. Objetivos curriculares. Establecer objetivos referidos a criterios. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

4. Crear el marco para una enseñanza eficaz 79
Las dos caras de la enseñanza adecuada. Los costes y beneficios de la participación. El clima de la enseñanza y el aprendizaje. Mejorar la enseñanza evitando las negaciones. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

© narcea, s. a. de ediciones

5. **La buena enseñanza: principios y práctica** 99
Características de los contextos ricos para la enseñanza y el aprendizaje. Construir una base de conocimientos interconectados. Actividad del aprendiz e interacción. Actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas por el profesor. Actividades de enseñanza y aprendizaje entre los compañeros. Actividades de enseñanza y aprendizaje autodirigidas. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

6. **Mejorar la calidad de la enseñanza en clases numerosas** 129
La omnipresente clase magistral. Ventajas y desventajas de la clase magistral. Técnicas de gestión para la enseñanza en clases numerosas. Aprendizaje activo en la clase numerosa. Interacción entre estudiantes en el entorno de la clase grande. Actividades de enseñanza y aprendizaje autodirigidas y aprendizaje flexible. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

7. **La enseñanza de los estudiantes internacionales** 155
¿Quiénes son los estudiantes internacionales? ¿Qué clase de problemas plantean? Nivel 1: La enseñanza como asimilación. Nivel 2: La enseñanza como acomodación. Nivel 3: La enseñanza como educación. Enfoques de la enseñanza a estudiantes internacionales. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

8. **Principios para evaluar la calidad del aprendizaje** 177
Repercusiones: los efectos de la evaluación sobre el aprendizaje. ¿Por qué evaluar? Dos modelos de evaluación sumativa. ¿Qué se está evaluando? Evaluación auténtica o de la actuación. ¿Quién interviene en la evaluación? Fiabilidad y validez. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

9. **Evaluar la calidad del aprendizaje: la práctica** 203
¿Cuáles son los mejores formatos para la evaluación sumativa? ¿Cuál es la importancia del formato de evaluación? Formatos de evaluación: ensayo. Formatos objetivos de evaluación. Evaluación de la actuación. Evaluación en clases grandes o numerosas. Calificaciones finales e informes de los resultados de la evaluación. Implementación de la fórmula 2 de evaluación. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

10. **Algunos ejemplos de enseñanza alineada** 249
La evaluación a cargo de compañeros como actividad de enseñanza y aprendizaje. Aprendizaje basado en problemas (ABP). El portafolio. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

11. **Sobre la implementación** 271
La investigación del ejercicio docente. Estructuras institucionales. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

Referencias Bibliográficas 283

© narcea, s. a. de ediciones

Presentación de la Colección «Universitaria»

La Colección «Universitaria» está formada por una serie de obras sobre enseñanza superior en la que se presentan algunas ideas de interés para los docentes universitarios en los diversos ámbitos de actuación y desarrollo profesional que han de afrontar día a día. ¿Qué se propone esta colección?

En primer lugar, abordar problemas eminentemente *prácticos,* aunque situándolos en el marco de la teoría o teorías en las que se fundamentan y desde las que se les pueda dar una solución. Se trataría de buscar un equilibrio adecuado entre los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas. En algún otro lugar lo he denominado «práctica con discurso» como algo opuesto al mero hacer *porque sí* (si yo soy el profesor nadie me tiene por qué decir cómo lo he de hacer, lo haré como yo lo sé hacer), *porque siempre se hizo así* o, simplemente, *porque así me enseñaron a mí y no me ha ido tan mal.*

En segundo lugar, se centra en problemas relacionados con la *docencia universitaria.* No faltan reflexiones y análisis que aborden otras dimensiones de la estructura y dinámica institucional de los centros de enseñanza superior. Por nuestra parte hemos tomado la decisión de restringir el campo a los aspectos más estrictamente docentes.

No siempre resulta fácil discernir entre lo que es pura docencia y lo que pertenece a otros ámbitos: investigación, gestión, organización de las estructuras y los recursos, selección y promoción del profesorado, etc. Eso quiere decir que aunque la *figura* será siempre la docencia universitaria, en

© narcea, s. a. de ediciones

el *fondo* de los análisis aparecerán, necesariamente, cuestiones relacionadas con otros ámbitos de la estructura y la dinámica institucional de las Universidades.

El grupo destinatario de esta Colección «Universitaria» son los *profesores de la Universidad* y, en general, quienes imparten docencia en Educación Superior, así como los estudiosos de la problemática didáctica que ellos y ellas deben afrontar en el desarrollo de su actividad profesional.

Nadie duda de que el profesorado universitario es un grupo social de alto nivel de lectura, pero resulta ciertamente optimista pensar que entre sus prioridades esté el leer cosas sobre la enseñanza universitaria. Cada vez se nota una mayor preocupación por cuestiones vinculadas a la mejora de la calidad de nuestra docencia; aunque la investigación sigue siendo la reina de la fiesta, se notan fuertes movimientos en lo que se refiere a la recuperación por parte de la docencia de un papel más central y exigente.

Otra de las características de esta colección es combinar libros sobre *cuestiones generales* y que afectan a la enseñanza universitaria en general (aspectos generales de la docencia, tutoría, evaluación, estrategias de aprendizaje del alumnado, etc.) con otras que tengan una proyección más *especializada* (la enseñanza de la medicina, de las filologías, de las ingenierías, de la psicología, etc.).

Me he resistido mucho a incluir la denominación de Pedagogía Universitaria en los rótulos de la colección por miedo, precisamente, a que el profesorado entienda que es algo que preocupa e interesa sólo a los pedagogos. Al final se trata de cuestiones pedagógicas, pero como no tenemos un gran cartel entre nuestros colegas de otras especialidades, parece más estratégico acudir a otros rótulos mejor aceptados. ¿Quizás *didáctica universitaria?* O simplemente, *«universitaria»*.

Lo que nos interesa especialmente es garantizar que todo el profesorado universitario se sienta implicado en las cuestiones que se vayan abordando. Por eso están invitados a participar autores no pedagogos, para hacer efectiva la multiplicidad de perspectivas y la visión de la docencia universitaria desde las especialidades.

El ámbito geográfico de esta Colección «Universitaria» se amplía al mundo *iberoamericano* con el que compartimos lengua y, en buena medida, preocupaciones y retos en el desempeño de la tarea docente universitaria. Éste es uno de los pilares de esta colección: el deseo de su apertura a Hispanoamérica. Pero no sólo al «mercado hispanoamericano» sino al mundo universitario de los países de habla hispana. No se trata sólo de vender libros en latinoamérica, aunque espero que esto también suceda por el bien de la editorial y el mantenimiento de la colección; sino de recoger sus preocupaciones y experiencias que, al fin y al cabo, no son tan alejadas de las nuestras.

© narcea, s. a. de ediciones

La colección ha nacido al calor de una feliz experiencia de encuentros con nuestros colegas iberoamericanos. Desde diciembre de 1999 en que tuve el honor de promover el I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria, en Santiago de Compostela, los foros de encuentro bianuales y un buen número de jornadas, seminarios, etc., están siendo una realidad muy prometedora, tanto en España como en Portugal o Iberoamérica.

Así mismo, hemos creado la «Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria» (AIDU) en la que pretendemos reunir a cuantos profesores sores de uno y otro lado del Atlántico deseen compartir ideas y experiencias. Y dentro de poco podremos contar, así mismo, con una revista que sea reflejo de las aportaciones que desde la Asociación se pueden hacer a la mejora de la calidad de la docencia en la enseñanza superior.

La Colección «Universitaria» es un elemento base de este *pool* de iniciativas y quiere sumarse al objetivo de compartir discursos y experiencias e ir creando así un espacio conjunto de encuentro y debate sobre cuestiones de Didáctica Universitaria.

MIGUEL A. ZABALZA
Universidad de Santiago de Compostela

© narcea, s. a. de ediciones

Prólogo

Este libro constituye una introducción excepcional a ciertas ideas sobre la enseñanza universitaria que nos pueden resultar difíciles. Está lleno de buenos consejos para todos los académicos que quieran hacer algo práctico para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Gran parte de lo que leemos sobre este tema es un reciclado de consejos sensatos, rematados por una fina capa de teoría de segunda mano, o un denso tratado adecuado para estudiantes de segundo ciclo partidarios de las asignaturas difíciles. No hay muchos autores que sean capaces de llevar al lector por una vía intermedia, en la que la teoría, aplicada con un toque delicado, nos capacite para transformar nuestra práctica. Lo realmente exclusivo de Biggs es su forma de utilizar las palabras, su franca soltura, su precisión, la profundidad de sus conocimientos, su inventiva o, más bien, su forma de combinar todas estas cosas. Como todos los buenos maestros, nos cautiva desde el primer momento, sin hablarnos nunca en tono paternalista. Logra una unidad entre sus objetivos, sus métodos de enseñanza y su evaluación, y así, adaptando su propia expresión, atrapa al lector en una red que optimiza su aprendizaje.

Quizá no todo el mundo esté de acuerdo con el tratamiento que presenta Biggs de las diferencias académicas entre la fenomenografía y el constructivismo. Yo mismo no estoy seguro de coincidir con él, pero, ¿importa acaso? El mismo autor adopta un enfoque pragmático. En la formidable tarea que afrontan los profesores universitarios para responder a las presiones de la educación superior de masas, una financiación pública reducida y unos estudiantes que pagan más por su educación, la consecución de unos mejores resultados de aprendizaje importa más que unas hermosas distinciones teóricas.

Los lectores de este libro disfrutarán de modo especial con el tratamiento que hace de las cuestiones relativas a la evaluación del estudiante (en particular, los capítulos 3, 8 y 9). La aportación más destacada de Biggs a la educación ha sido la creación de la taxonomía *Structure of Observed Le-*

© narcea, s. a. de ediciones

arning Outcome (SOLO)[1]. En vez de leer sobre la extraordinaria utilidad práctica de este instrumento en fuentes secundarias, aquí tenemos la original. Tanto para la evaluación de las decisiones clínicas de los estudiantes de medicina como para la clasificación de los resultados de ensayos de historia, SOLO es el instrumento de evaluación más adecuado.

Hay muy pocos autores que aborden el tema de la enseñanza universitaria que puedan cautivar al lector de un modo tan personal, que expresen las cosas con tanta claridad, que relacionen de un modo tan elocuente los descubrimientos de la investigación con la experiencia personal y abran nuestros ojos a las maravillas que nos rodean. John Biggs es un ejemplar peculiar: un autor que tiene la humildad, nacida de la generosidad y la inteligencia, de mostrarnos cómo él mismo todavía está aprendiendo.

Paul Ramsden
Brisbane

[1] «Estructura del resultado de aprendizaje observado». *(N. del T.).*

© narcea, s. a. de ediciones

Introducción

Este libro pretende ayudar a los profesores universitarios a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza y a mejorarla, a pesar de las condiciones que imponen el tamaño de las clases y la diversidad de los estudiantes, que parecen hacer más difícil que nunca una enseñanza de buena calidad.

No hay recetas mágicas, pero sí tenemos una gran base de conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y no cabe duda de que el uso eficaz de ésta puede hacer la vida más fácil y más satisfactoria para los profesores. Sin embargo, el uso de esos conocimientos no es una mera cuestión de adoptar la última técnica para manejar clases grandes o la mejor tecnología para estimular el interés de los estudiantes. La enseñanza es una cuestión personal. Las ideas nuevas han de utilizarse de forma reflexiva, impulsadas por la convicción y ajustadas al propio contexto. Me referiré a la base de conocimientos y al modo de utilizarla y aplicarla individualmente a lo largo de todo el libro.

Permítanme hablar brevemente de mí mismo, en calidad de estudio monográfico de un caso con respecto a lo que vendrá a continuación. He dado clase durante toda una época de enseñanza superior, comenzando en una universidad rural australiana en la década de 1960, pasando por Canadá y Newcastle (Nueva Gales del Sur) en los años 70 y 80, y acabando mis días de enseñanza oficial en la *University of Hong Kong* en el decenio de 1990. Durante todo este tiempo, las concepciones de la enseñanza y del papel del sector universitario en general, han cambiado radicalmente. En la *University of New England*, impartí cursos, desde la cátedra, a unos estudiantes uniformados con sus togas verdes y sus insignias de bronce de alumnos antiguos. Simulaban que tomaban notas, pero, en realidad, iban cotejando mis palabras con los apuntes escritos adquiridos ilegalmente a los estudiantes externos.

No podía haber un contraste mayor entre esa experiencia y los días emocionantes y relajados de la contracultura en Canadá, con clases pequeñas y abundantes recursos. Esto cambió en Newcastle, donde el pensamiento neothatcherista y la política local nos facilitó un anticipo de la reducción de costes y el entrometimiento gerencial que los académicos íbamos a padecer en todo el mundo en la década de los noventa.

© narcea, s. a. de ediciones

Sin embargo, antes de que sucediera esto, iba a revivir toda esa época, a cámara rápida, en Hong Kong. Cuando llegué, en 1987, me dio la sensación de que, en el plano de la filosofía y la práctica educativas, volvía al decenio de 1950. Sin embargo, en diez años, la antigua colonia británica iba a demostrar al resto del mundo que todo consistía en implementar una enseñanza innovadora y apoyar el desarrollo del profesorado. Las ocho instituciones del campus universitario y el sector profesional tienen ahora unidades de desarrollo del profesorado dedicadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y todos los años se destinan millones de dólares a investigación y desarrollo en relación con la enseñanza universitaria.

Quizá se debiera al espíritu de cambio rápido de Hong Kong y, con gran probabilidad, a los retos iniciales de enfrentarme a un sistema diferente, pero me encontré a mí mismo reflexionando sobre la teoría y la práctica como nunca antes lo había hecho. Fue allí donde cobraron vida las palabras del investigador en la acción, Kurt Lewin: «No hay nada tan práctico como una buena teoría».

La clave de todo está en la cita de Thomas Shuell: «Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante que lo que hace el profesor». Las implicaciones que tiene, transforman el proceso de enseñanza, sea en un pequeño grupo de media docena de estudiantes o en un grupo de 400. Hay más cosas, por supuesto. Lo que hagan los estudiantes depende de lo que usted quiera que hagan y de la ayuda que les proporcione para ello. Sin embargo, ese cambio del centro de atención, de lo que hace el profesor a lo que hace el alumno, es plenamente liberador. Al fin, todo tiene sentido.

El tema principal de este libro es que la enseñanza se refuerza al alinear sus objetivos, sus métodos y las tareas de evaluación, lo que se consigue centrándose en las actividades relacionadas con el aprendizaje que son comunes a todas las etapas de la instrucción. Se otorga a los estudiantes más libertad para construir y manifestar su aprendizaje de manera que les resulte cómodo. Esto favorece mucho la diversidad en el aula y, en particular, la enseñanza a estudiantes internacionales. Los estereotipos de «aprendices memorísticos pasivos» se desvanecen. El tamaño de la clase impone sus propias limitaciones, pero, como nos recuerdan Davis y McLeod (1997), las clases grandes nos proporcionan una experiencia docente diferente, no necesariamente peor.

El alineamiento constructivo ha surgido, por tanto, de un gran cuerpo de investigaciones publicadas, incluyendo algunas mías, pero, para mí, todo llegó a un punto crítico en los últimos años de enseñanza en Hong Kong. Espero que les resulte tan liberador como lo fue para mí.

Hay muchas ideas en este libro que proceden de la conversación mantenida con numerosos amigos y colegas en el transcurso de los años. Comenzó en el decenio de 1970, cuando las *Lancaster Conferences* bienales dieron ocasión a quienes investigábamos los enfoques del aprendizaje de los estudiantes para interactuar y manipular el paradigma emergente de investiga-

© narcea, s. a. de ediciones

ción del «aprendizaje del estudiante». Tengo que agradecer, en particular, a Noel Entwistle, Ference Marton, Paul Ramsden y Elaine Martin el estímulo que dieron, y siguen dando, a mi propio pensamiento. No se trata de que estuvieran entonces de acuerdo, ni de que lo estén ahora, con algunos aspectos significativos del paradigma, pero estoy seguro de que todos estamos de acuerdo con Shuell. Lo que importa *es* lo que hace el estudiante.

Tengo que dar también las gracias a Lennart Svennson, que me invitó a Gotemburgo en 1977, donde Ference y su equipo me convencieron de que las actuaciones de los estudiantes, que mi colega Kevin Collis y yo habíamos estado tratando de relacionar con etapas del desarrollo, ponían de manifiesto, en realidad, niveles de aprendizaje. Así, con el improbable emparejamiento de Piaget con la fenomenografía, nació SOLO, para madurar en una parte importante el pensamiento que subyace en este libro (véase el capítulo 3).

Como mencioné en el prefacio, Hong Kong desempeñó un papel crucial en mi evolución. Además, atrajo a un conjunto de visitantes que, de una forma u otra, deben de haber contribuido a configurar este libro; por tanto, a Ference, Paul y Elaine, una vez más, y después, a Gillian Boulton-Lewis, Denise Chalmers, Kevin Collis, Barry Dart, John Hattie, Chris Knapper, Mike Prosser y Keith Trigwell, y a David Watkins y David Kember, que ya estaban allí, muchas gracias.

Estoy muy agradecido también a muchos estudiantes de Hong Kong que me ayudaron a aprender algo más acerca de la enseñanza. Debo mencionar, en particular, a los 82 estudiantes de *BEd* del curso académico 1994-1995 y a mi profesora ayudante Mabel Sieh (véase el capítulo 10). No obstante, contraje la mayor deuda con Catherine Tang, en la actualidad Directora del *Centre for Learning, Teaching and Supervision* del *Hong Kong Institute of Education*, cuya investigación original sobre las secuelas de la evaluación hizo que cristalizara gran parte de mi trabajo sobre el alineamiento. Desde entonces, ha sido referencia clara en la colaboración de mi propio pensamiento.

Al volver a Australia, dirigí numerosos seminarios para profesores, en los que descubrí muchos ejemplos de prácticas docentes adecuadas. Pido disculpas por no poder adjuntar aquí tantos nombres que merecen crédito. Por último, estoy muy agradecido a Denise Chalmers, Directora del TEDI, de la *University of Queensland*, que fue una crítica extraordinariamente valiosa del primer borrador de este libro; a Noel Entwistle, del *Centre for Research on Learning and Instruction* de la *University of Edinburgh*, por sus muy valiosas y perspicaces sugerencias sobre un borrador posterior; a Paul Ramsden, de nuevo, por escribir el prólogo, y a Phil Moore, colega de los tiempos de Newcastle y coautor conmigo de otro libro sobre la enseñanza, que fue una valiosa caja de resonancia y crítico constructivo durante muchos paseos formativos en Hong Kong y en la costa central de Nueva Gales del Sur.

© narcea, s. a. de ediciones

I

Cambiar la enseñanza universitaria

> Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de un manera razonablemente eficaz, la tarea fundalmental del profesor consiste en lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les lleven a alcanzar los resultados pretendidos... Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante para determinar lo que aprende que lo que hace el profesor.
>
> (Thomas J. Shuell, 1986)

En los días en que las aulas universitarias albergaban estudiantes muy selectos, matriculados en la facultad de su elección, parecía que la clase magistral y la tutoría[1] tradicionales funcionaban muy bien. Sin embargo, la expansión, reestructuración y refinanciación del sector universitario en la década de 1990 ocasionaron que las aulas no sólo fuesen más grandes, sino muy diversificadas en relación con la capacidad, la motivación y la base cultural de los estudiantes. Los profesores encuentran importantes dificultades para mantener el nivel. No obstante, si consideramos que la enseñanza de calidad consiste en estimular a los alumnos para que utilicen los procesos de aprendizaje que los estudiantes «académicos» emplean de forma espontánea, no tienen por qué descender los niveles. No se trata de adquirir nuevas técnicas de enseñanza, sino de aprovechar la gran base de conocimientos, derivada de la investigación, acerca de la enseñanza y el aprendizaje que tenemos a nuestra disposición. Mediante la práctica reflexiva los profesores pueden crear, por tanto, un entorno mejorado de enseñanza adaptado a su propio contexto.

La naturaleza del cambio

Los últimos diez años han asistido a un cambio extraordinario y generalizado de la estructura, la función y la financiación del sistema universitario. En ge-

[1]El término utilizado en inglés es *tutorial*. Lo traduciremos como «tutoría» porque, hasta cierto punto, se ha incorporado a la jerga educativa castellana, pero hay que tener en cuenta que no se trata de tal «tutoría», sino de clases individuales o con un número reducido de alumnos que tienen por objeto profundizar en los conocimientos impartidos en las clases magistrales. Dado el reducido número de alumnos, permiten desarrollar acciones docentes más flexibles y variadas que las clases dirigidas a grandes grupos. (*N. del T.*).

© narcea, s. a. de ediciones

neral, la enseñanza y la toma de decisiones están sometidas a un control más centralizado y mucho más sujetas a consideraciones económicas y gerenciales que antes. La enseñanza de primer ciclo, en particular de estudiantes de programas internacionales de intercambio con otros países, se considera una fuente de fondos más lucrativa que la investigación y el trabajo de grado superior. El profesorado académico suele ser mayor y trabaja ahora en un *tipo* diferente de institución del que antes era habitual. En lo que respecta a la enseñanza misma, destacan de modo especial los siguientes cambios:

1. En la actualidad, en la enseñanza superior, hay una proporción mayor de antiguos escolares que antes. Hace 10 años, la proporción estaba en torno al 15%; ahora, supera el 40% en muchas áreas. Los estudiantes más brillantes y más comprometidos siguen estando allí, como estaban en el pasado, pero se sientan al lado de unos estudiantes de aptitudes académicas muy diferentes. En la actualidad, la *diversidad* de capacidades en las aulas es considerable.
2. La mayoría de los estudiantes pagará cada vez más por su educación. Exigirán un valor a cambio del dinero.
3. La diversidad de los estudiantes es mayor por otros conceptos: por edad y experiencia, por categoría socioeconómica y por antecedentes culturales.
4. Las clases han aumentado en tamaño y en diversidad. Un número menor de profesores está enseñando a un mayor número de estudiantes.
5. Hay más asignaturas orientadas al ejercicio profesional.

El efecto de cada uno de estos factores es mayor en algunas instituciones que en otras, pero, por regla general, el profesorado académico tiene que hacer frente a una situación nueva y muy exigente, con los correspondientes problemas de reajuste. Muchos de los factores mencionados —tamaño de las clases, mayor número de matriculados, menor número de profesores, nuevas asignaturas, reciclaje de docentes— exigen más en el plano de la competencia docente. Las presiones adicionales proceden, por una parte, del estudiante que paga en cuanto cliente y, por otra, de los directores de los departamentos, para mantener la financiación de las investigaciones y las publicaciones. Parece que todos los factores apuntan a un descenso inexorable de los niveles de enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje. Este libro se ha escrito para indicar cómo pueden mantenerse los niveles.

Cuando las aulas universitarias albergaban a estudiantes más selectos por las propias condiciones de acceso a la universidad, los métodos tradicionales de enseñanza como, por ejemplo, una clase magistral seguida por una tutoría, daban la sensación de funcionar bastante bien. Sin embargo, hoy día, con una población estudiantil mucho más diversificada, ya no parece que sirvan estos métodos. Para algunos, esto indica que muchos estudiantes no deberían estar de ninguna manera en la universidad. Sin embargo, están, y en

© narcea, s. a. de ediciones

números que parecen excluir todo lo que no sean los mismos métodos de enseñanza y de evaluación que no sirven. Con varios centenares de alumnos en una clase, ¿qué se puede hacer sino dar clases magistrales de masas y evaluar mediante pruebas de opción múltiple y corrección mecanizada?

La respuesta que damos aquí consiste en contemplar de un modo nuevo lo que entendemos por enseñanza. No se trata de encontrar mejores técnicas que las clases magistrales ya que no existe un único método óptimo de enseñanza, apto para todo. La enseñanza es individual, de ahí la necesidad que tenemos de ajustar nuestras decisiones docentes a nuestra materia, a los recursos disponibles, a nuestros estudiantes y a nuestras propias virtudes y defectos como profesores. Dependiendo de cómo *concibamos* el proceso de enseñanza, mediante nuestra reflexión, podremos llegar a alguna conclusión acerca de cómo mejorar nuestro trabajo.

Este libro nos invita a comenzar este proceso de reflexión proporcionándonos una serie de herramientas para hacerlo. Así el capítulo primero, nos indica una estrategia para contemplar de manera reflexiva la enseñanza. El capítulo segundo elabora un marco para la reflexión y cada uno de los capítulos posteriores desarrolla un aspecto de este marco con el fin de que al término del libro, nos encontremos en condiciones de señalar sus principales problemas y de diseñar unos procedimientos de enseñanza y de evaluación que lleven a los estudiantes a realizar las actividades que, con mayor probabilidad, los conduzcan a un aprendizaje de calidad coherente con los recursos disponibles.

La capacidad del estudiante y el método de enseñanza: la compensación

Observemos a dos estudiantes que asisten a una clase magistral. Susan es una alumna académicamente comprometida; brillante, le interesan sus estudios y se esfuerza por hacerlos bien. Tiene unos planes académicos o profesionales claros y lo que aprende es importante para ella. Por tanto, cuando aprende, lo hace de un modo «académico». Va a clase con un bagaje de conocimientos sólidos y relevantes y, quizá, con algunas preguntas para las que quiere hallar respuesta. En la clase encuentra alguna respuesta a la pregunta que se había planteado previamente; constituye la piedra angular de un determinado arco de conocimientos que está construyendo. También es posible que no sea la respuesta que buscaba y especula, preguntándose por qué no lo es. Prácticamente, los estudiantes como Susan (véase la figura 1.1) se enseñan a sí mismos, con poca ayuda de nuestra parte.

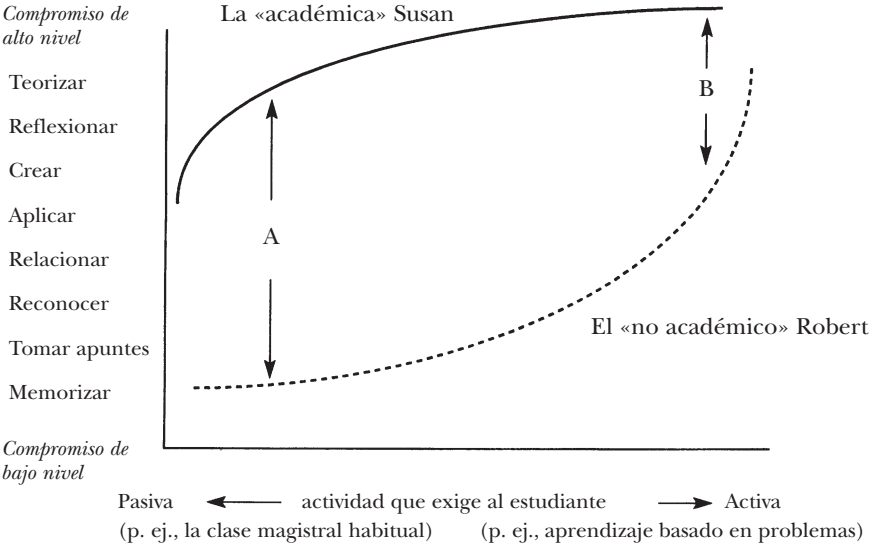
Veamos ahora a Robert. No está en la universidad por una curiosidad creciente acerca de una determinada materia o por una ambición perso-

© narcea, s. a. de ediciones

nal de destacar en una cierta profesión, sino para obtener un título que le permita conseguir un trabajo. Ni siquiera estudia en el área de su primera opción. Está menos comprometido que Susan, quizá no sea tan brillante, desde el punto de vista académico, y tiene un bagaje menos desarrollado de conocimientos relevantes; va a clase con pocas preguntas. Sólo quiere esforzarse lo justo para aprobar. Robert oye decir al profesor las mismas palabras que oye Susan, pero no ve una piedra angular, sino sólo otro ladrillo que registrar en sus apuntes. Cree que si puede tomar nota de suficientes ladrillos y puede recordarlos a su debido tiempo, no tendrá problemas a la hora del examen.

Los estudiantes como Robert (véase la figura 1.1) están presentes en mayores proporciones en las aulas universitarias de nuestros días que hace veinte e, incluso, diez años. Necesitarán ayuda para alcanzar los mismos niveles de comprensión que sus compañeros más comprometidos logran de forma espontánea. Quizá sea cierto decir que Robert está «poco motivado», pero no sirve de nada. Lo que, en realidad, significa es que no está respondiendo a los métodos que funcionan con Susan, que es del tipo de estudiantes que había en la mayoría de las aulas de los viejos y buenos tiempos, donde nuestra docencia *funcionaba*. Sin embargo, evidentemente, el trabajo lo estaban haciendo los estudiantes, no nuestro ejercicio docente.

Figura 1.1 *Orientación del estudiante, método de enseñanza y nivel de compromiso*



© narcea, s. a. de ediciones