

Francesc Imbernon
**MEJORAR LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE
EN LA UNIVERSIDAD**



**EDITORIAL
OCTAEDRO**



Primera edición: abril de 2009

© Francesc Imbernon

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

La reproducción parcial o total de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-8063-988-0

Depósito legal: B. 17.334-2009

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

Resumen.....	4
Abstract	4
Introducción. La importancia de la metodología.....	5
1. Cómo mejorar la sesión expositiva o cómo eliminar la sesión transmisora....	8
1.1. Una distorsión perceptiva: la satisfacción posterior a una clase expositiva	10
1.2. La estructura de la sesión expositiva o clase magistral.....	12
1.2.1. El principio	13
1.2.2. El desarrollo	15
1.2.3. La salida o la conclusión de la sesión	17
1.3. Las pautas y los dilemas docentes	18
1.4. La clase como un proceso de comunicación	20
1.5. Preparar un guión para la sesión expositiva.....	23
2. Cómo mejorar la exposición oral en la sesión expositiva.....	25
2.1. Algunas estrategias para mejorar la sesión expositiva.....	25
3. Estrategias de participación del alumnado en el aula universitaria.....	28
3.1. Diversos modelos de enseñanza. ¿Participar o no participar?.....	30
3.2. El trabajo en grupo en el aula universitaria. Posibilidades y dificultades.....	32
Para acabar y a modo de conclusión.....	37
Referencias bibliográficas.....	41

RESUMEN

Este texto desarrolla diversos aspectos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Basado en la teoría y en la experiencia propia, analiza y ofrece alternativas para el cambio en las aulas.

Se analiza la docencia centrada en el docente y en el alumnado con la intención de mejorarlas para que el alumno aprenda. Da pistas sobre cómo mejorar la sesión magistral y cómo equilibrarla con sesiones donde la participación del alumnado asume toda la importancia.

Sin caer en el ingenuismo pedagógico, el texto recuerda que lo importante no son las diversas metodologías o las técnicas de enseñanza como un fin en sí mismo, sino la preocupación del profesor o profesora por el aprendizaje del alumnado y cómo ésta se origina en todo el proceso de enseñanza.

Palabras clave: *universidad, metodología, innovación universitaria*

ABSTRACT

The book develops different aspects to improve teaching and learning at the University. Based on the theory and experience, analyzes and provides alternatives for change in classrooms.

The text explores the teacher centred teaching and student centred with the intention to improve the student to learn. Gives clues on how to improve sitting balance and sessions where student participation assumes all important. Without falling into the naive teaching, the text points out that the important thing is not the variety of methodologies and teaching techniques as an end in itself but the concern of the teacher or professor for student learning and how it originates in the whole process education.

Keywords: *University, Methodology, Innovation University*

INTRODUCCIÓN. LA IMPORTANCIA DE LA METODOLOGÍA

Este texto intenta desarrollar una argumentación de cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Está basado en lo que otros dicen y en la experiencia propia y de colegas que han compartido muchos años de docencia. Tiene la pretensión de analizar y buscar alternativas para el cambio en la transmisión del conocimiento académico y social que se origina en las aulas de la universidad cuando se entiende éste como pura transmisión unidireccional (o metodología del busto parlante), donde, históricamente, se realiza una disertación de un tema por parte del profesorado frente a un alumnado que escucha pasivamente y, como máximo, toma notas o apuntes, e interviene ocasionalmente cuando es interpelado a ello.

Generalmente, se dan dos polos opuestos al intentar enseñar el conocimiento académico. Entre los dos extremos nos situamos todos: mediante el aprendizaje «pasivo» del alumnado (denominado así porque el protagonismo lo asume el o la docente mediante la sesión transmisora) y el aprendizaje activo, donde el alumnado asume mayor protagonismo en la participación de la enseñanza. Este último aprendizaje también puede denominarse (con matices o cuando se introducen ciertos elementos en la participación) interactivo, recíproco y cooperativo. El nombre es lo de menos. La cuestión es si la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que el aprendizaje se consolide más y aumente la significatividad de éste (o sea, la relevancia y la utilidad de lo que se aprende). El texto parte de esta hipótesis.

Esas dos formas de transmitir conocimientos se dan en la universidad, si bien es cierto que entre ellas se pueden encontrar multitud de matices. El texto trata de esas dos formas y de cómo mejorarlas para que el alumnado aprenda. Por una parte, será necesario mejorar la sesión magistral; o mejor dicho, será imprescindible transformar la sesión transmisora en una buena clase magistral y, por otra, será también necesario equilibrar o combinar las sesiones con la participación del alumnado.

Pero eso tampoco es tan fácil como se piensa. Ser profesor puede ser fácil pero ser un buen profesor o profesora es muy difícil. Un profesorado universitario que asume la gran importancia de esa tarea de enseñar necesita como mínimo:

- Tener un dominio de la materia o disciplina que ha de impartirse. No se puede enseñar si no se sabe lo que se ha de enseñar.
- Tener cierto conocimiento y habilidades para comunicarse con las personas. La comunicación será la base de la enseñanza.
- Conocer al grupo de alumnos y alumnas. Si pretendemos sintonizar, cuanto más conozcamos al grupo, mucho mejor.
- Conocer y experimentar técnicas de dinámica de grupos con diferente finalidad (presentación, fomentar la interacción, debatir, colaborar, simular...).
- Saber elaborar un guión de la sesión, es decir, distribuir el tiempo atendiendo a los objetivos que se persigan, el tipo de actividades que se propongan, la curva de fatiga del alumnado, etc. (reflexión en la acción).
- Tener preparado un sistema para evaluar tanto al alumnado como su propia intervención (reflexión sobre la acción).

Recordemos que lo importante no son las diversas metodologías o las técnicas de enseñanza como un fin en sí mismo, sino la preocupación del profesor o profesora por el aprendizaje del alumnado y cómo éste se origina en todo el proceso de enseñanza. Es pensar qué voy a enseñar, cómo lo voy a hacer y qué quiero que aprendan mis alumnos.

Pero no podemos tampoco caer en un ingenuismo pedagógico. Hemos de situar el texto en el contexto específico de nuestra experiencia docente universitaria. La de cada uno. Es difícil hablar en genérico de la mejora de la docencia universitaria. Las diferentes universidades, las exigencias de las diferentes ciencias, las características del alumnado, la consideración del contexto, las características personales, la experiencia y las diferentes facultades, estructuras, ciclos, posiciones... comportan hablar y tratar de diferentes culturas de la docencia en la universidad. Una o un docente universitario posee una cultura académica fruto de la intersección de sus conocimientos y habilidades, de sus actitudes y emociones y de la situación del trabajo en la que se encuen-

tra. Las diferencias entre los docentes de esos tres aspectos comporta docentes diferentes, currículos (contenidos y metodología) diferentes, contextos universitarios diferentes y estudiantes diferentes. Por tanto, comporta culturas académicas diversas. Por todo ello, el lector de este texto deberá escoger de él lo que se acomode a su cultura o le ayude a revisarla o modificarla. No todo sirve para todos, ni todos pueden utilizar todo.

Por tanto, la pretensión del texto es más reflexiva que normativa. Quiere ayudar a repensar tres cosas comunes a todo aquel que trabaja en una universidad: el papel del profesorado universitario en la enseñanza, el medio de aprendizaje que se utiliza y el papel del alumnado en las aulas. Repensar todo ello significa aportar nuevos instrumentos y estrategias de aprendizaje en las aulas universitarias.

En una nueva forma de transmitir y compartir el conocimiento académico se ve cada vez más necesario un cambio en la metodología en una universidad que pretende mirar hacia un futuro diferente con una nueva forma de enseñar y de ver el aprendizaje del alumnado. Una nueva universidad que supere los viejos esquemas académicos sobre la docencia predominantes desde hace siglos y, hoy en día, mayoritariamente obsoletos.

I. CÓMO MEJORAR LA SESIÓN EXPOSITIVA O CÓMO ELIMINAR LA SESIÓN TRANSMISORA

Se debería superar el anclado y viejo supuesto de que un buen profesor o profesora universitario es aquel que conoce únicamente la materia científica, al creer que ese conocimiento le capacita para enseñarlo, y que es mejor docente el que tiene aptitudes y buena voluntad; lo cual, dicho de otra manera, es dar mucha importancia a una exacerbada sobrevaloración de la experiencia subjetiva mediante la falacia de enseñar «a mi manera», mediante un empirismo elemental aprendido, mediante la experiencia subjetiva de cuando el propio docente era alumno. Como se comprueba históricamente, sólo con ello es harto difícil hacer una buena enseñanza. Nos preguntamos entonces cómo superar ese síndrome de la familiaridad y reproducción en la docencia universitaria donde el conocimiento vulgar pedagógico, el que se ha asumido durante los anteriores años en las aulas universitarias como alumnado, anterior al acceso a la función docente, se impone como modelo de transmisión predominante; o sea, como currículum nulo, pues se «aprende» a enseñar mediante las estructuras, el recuerdo y las relaciones que se tuvieron, más que por la formación, la reflexión, la implicación y el contraste de ideas.

Se empieza a coincidir en que ese modelo no es suficiente (o que hasta puede ser nefasto si se consolida en el tiempo como profesionalización docente). La mayoría del profesorado universitario no ha tenido una formación para acceder a la docencia. No ha reflexionado sobre los aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos de su trabajo profesional. Y ello lleva a un círculo vicioso donde el profesorado reproduce los conocimientos tal y como a él se los enseñaron. Y hoy la universidad necesita docentes capacitados en herramientas socio y psicopedagógicas, no necesita únicamente profesionales (químicos, físicos, filólogos, geógrafos, etc.) que enseñen, sino profesores de... Para ello, la mayoría de los docentes universitarios han de aprender a desaprender. Han de desaprender algunos aspectos de cuando eran alumnos y alumnas y han de aprender nuevas técnicas y nuevos procesos de enseñanza y saber cómo aprende el alumnado universitario. El docente universitario debe concienciarse de la necesidad de la didáctica de su materia para mejorar su relación

con la disciplina, con la docencia y con el alumnado. Se tienen que romper las rutinas aprendidas por el empirismo elemental de la experiencia subjetiva del día a día de las clases. La innovación en la universidad es conseguir la mejora y el cambio en nuestras prácticas docentes y en el alumnado. Y hemos de empezar con la sesión expositiva, la metodología más usada en la universidad.

La sesión expositiva, o también denominada en los ámbitos universitarios como «clase magistral», ha sido durante siglos (y aún predomina hoy en día) la metodología más utilizada. No pretendemos anatemizar la metodología de la sesión expositiva, ya que en la universidad es necesario utilizarla si hay presencialidad de la enseñanza, aunque sea para acercar la zona de desarrollo potencial de aprendizaje del alumnado a su zona real de aprendizaje o para que alguien que sabe más sobre algo te ayude a avanzar. En nuestro tiempo nadie duda de la importancia de la intervención de una persona conocedora del tema para que el alumnado progrese en el aprendizaje y también para que no pierda tiempo con actividades inútiles o que puedan provocar una sensación de pasar el rato o de pérdida de tiempo. El problema no está en la sesión expositiva sino en cómo ésta se pone en práctica, cómo se realiza la transmisión del conocimiento, de qué forma se actúa; o sea, cómo esa sesión expositiva se transforma en una sesión transmisora de comunicación unidireccional y aburrida. Hacer «una» sesión expositiva puede ser fácil, pero hacer «una buena» sesión expositiva tiene su dificultad.

Se ha de diferenciar entre clase, o sesión expositiva o magistral, y clase puramente transmisora. La primera (aunque predomine el o la docente como protagonista de la enseñanza) permite una interacción con el alumnado; introduce una cierta implicación del grupo clase y unas estrategias de comunicación. La segunda es una sesión donde el mensaje es unidireccional, el profesorado se convierte en un busto parlante, y donde el docente prescinde de las características del alumnado, del contexto y de su participación. Por supuesto que la segunda puede estar incluida perfectamente en la primera, pero aquí queremos diferenciarlas para ver que la exposición oral del profesorado no es negativa en sí misma, sino que puede serlo la forma y el cómo se realiza la transmisión del conocimiento en esa sesión.

En toda sesión expositiva, existen dos componentes importantes clásicos desde la retórica: el componente de la argumentación y el componente de la explicación.

El componente de la argumentación es el que mediante la explicación del tema permite que el alumnado asuma nuevos conocimientos, o sea que cambie respecto a algo, normalmente delante de un conocimiento conceptual, actitudinal o procedimental. Es el componente al que se da más importancia en la enseñanza universitaria.

El componente de la explicación es el que nos ayuda a hacer el discurso comprensible e inteligible al alumnado. Es el que posibilita y facilita el aprendizaje. Es predominantemente metodológico.

En la clase universitaria (y podríamos decir en toda apropiación del conocimiento) cuando se realiza una sesión expositiva los dos componentes son importantes y necesarios. En la pura clase transmisora el profesado únicamente se preocupa del componente de argumentación, por eso pone mucha importancia en los contenidos académicos, al suponer que explicándolos (tal y como él o ella lo explica) ya se aprenden. En la sesión transmisora el profesorado parece más preocupado por demostrar su conocimiento que por el aprendizaje del alumnado, mientras que en la propuesta que realizamos de sesión expositiva hemos de preocuparnos no tanto de demostrar que sabemos mucho, como por el proceso de aprender del alumnado, y a partir de éste preocuparnos de mejorar la manera de enseñar. La mirada se dirige hacia el alumnado, no hacia nosotros como docentes.

1.1. Una distorsión perceptiva: la satisfacción posterior a una clase expositiva

Algunos docentes se sienten muy satisfechos académicamente después de una clase puramente transmisora (consideramos una clase puramente transmisora aquella en la que mediante la palabra el docente ocupa su tiempo lectivo en emitir unidireccionalmente un mensaje a sus alumnos, que se limitan a escuchar y tomar notas pasivamente). *La universidad fue creada para transmitir conocimientos y para eso está el*

profesorado, argumentan. Y es cierto que la universidad se ha caracterizado durante siglos por ejercer en sus aulas la sesión expositiva como procedimiento metodológico, pero actualmente el auge de la tecnología (desde los pequeños aparatos que utilizamos en las aulas hasta los grandes medios de comunicación e información), el crecimiento de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, la condición posmoderna con el cuestionamiento de los más importantes metarrelatos, las nuevas actitudes sociales del alumnado, el debate sobre qué debe enseñarse para el futuro, la formación permanente de los individuos, los nuevos medios formativos, los avances de la psicopedagogía, el cambio del alumnado, y un gran etcétera obliga a cuestionarse la pura clase de transmisión expositiva donde un docente mantiene el protagonismo absoluto de la comunicación obviando a quien le escucha y centrándose únicamente en lo que dice.

El profesorado, además de presentar las informaciones, ha de aportar aquellos elementos que conduzcan a una actividad intelectual individual o en grupo y crear relaciones de retroacción y motivación para comprobar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ha de activar el proceso de aprendizaje. La sesión o clase expositiva no es necesariamente mala, sino que depende de cómo se dé y de qué elementos de soporte a la palabra se utilicen. Es decir, hay que centrar la formación en el aprendizaje y en la adquisición de competencias y destrezas, valorando adecuadamente el esfuerzo requerido y la calidad del aprendizaje de los alumnos. Esto comporta nuevas implicaciones para el profesorado y el estudiante, cambios en los objetivos y en la metodología docente, la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y modificaciones en el sistema de evaluación y en la organización de los recursos y los espacios. Es una nueva forma de enfocar la enseñanza universitaria.

Pero, como comentábamos anteriormente, la satisfacción por una buena clase transmisora es una falacia. El profesorado que realiza únicamente sesiones transmisoras entra, cada vez más, en una gran frustración, ya sea por ver la dificultad de aprendizaje de muchos conocimientos mediante la palabra, o por analizar, aunque sea visualmente, la poca receptividad y atención del alumnado de hoy a esa forma de enseñanza. El alumno se aburre, no aprende de forma significativa, baja el rendimiento y sube el absentismo. Y por tanto, deberíamos preocu-

arnos por establecer una cierta innovación en el trabajo en las aulas universitarias, por mejorar la sesión magistral con una adecuada preparación del docente y con elementos de motivación y participación del alumnado. De lo contrario, saldríamos del aula siempre insatisfechos, pensando en cómo podemos mejorar en la próxima sesión.

No existen argumentos para encerrarse en la sesión expositiva estrictamente transmisora, ni de que pensemos que es la única estrategia para grupos grandes, o que el estudiantado presta más atención durante y después de la sesión de clase, o que desarrolla mayor interés por la materia expuesta. Ello no implica que, muchas veces, la clase expositiva desarrolle correctamente la comprensión de un tema y pueda motivar al alumnado. Pero es importante que sobre la base de esta motivación y comprensión el profesorado aplique otras estrategias para que el alumnado analice, trabaje y reflexione con el objetivo de conseguir un mayor aprendizaje.

Las preguntas claves que nos hemos de hacer en la sesión expositiva son: ¿Cuál es su estructura? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Puede combinarse con actividades prácticas por parte del alumnado? Vamos a intentar responder a estas cuestiones.

1.2. La estructura de la sesión expositiva o clase magistral

Una de las primeras respuestas a las preguntas anteriores es tener en cuenta la capacidad de atención que tiene el alumnado en la escucha activa de una clase universitaria. Todo discurso que se realiza de forma unidireccional tiende a fatigar al oyente. Dependerá de la capacidad retórica, comunicativa y persuasiva del docente y de la capacidad de atención del alumnado; pero en la mayoría de los casos, un discurso ininterrumpido no llega a superar, como mucho, los 15 o 25 minutos antes de que aparezca la fatiga y decrezca la atención. A partir de ese momento, la curva de fatiga ha ido ascendido hasta su cenit, donde está el máximo de atención, y desciende paulatinamente con una gran pérdida de concentración y una, cada vez más, sensación de fatiga y cansancio.

La sesión expositiva deberá romper esa inercia mediante preguntas, actividades, participación, ejemplos, audiovisuales, cambios de tema, recursos variados, etc. O sea, preparando una clase diferente a la típica lección magistral (que se convierte en transmisora) que durante mucho tiempo provoca una gran fatiga y un descenso de la retención y, por tanto, del aprendizaje. Ello no implica que el alumnado continúe tomando apuntes, ya que la acumulación de clases transmisoras y la cultura académica que ha generado en las rutinas del alumnado le permiten tomar apuntes sin atender explícitamente al contenido del mensaje. Oye lo que le dice el docente pero no le escucha. A partir de ese momento es fácil hablar pero es difícil hacerse entender.

Para mejorar esa sesión expositiva, empecemos por analizar la estructura de la sesión.

Una clase es como una novela o, si se prefiere, como una narración corta o un relato que hacemos constantemente: Hay un principio que te introduce en el tema, que te sitúa en el contexto y que te motiva a seguir; un desarrollo que te introduce en la trama importante del relato y una salida o desenlace que te lleva al final de la lectura, a una conclusión. Es cierto que no todos somos buenos escritores de esos relatos, los hay muy buenos, que se acercan al premio Nobel de literatura, y otros que no superan los balbuceos incipientes de la literatura y aburren al lector. Cuando pasa esto último, el lector abandona el relato. La metáfora del relato, de la narración, es aquel principio formativo tan sencillo de «cuéntales qué es lo que les vas a decir, díselo y cuéntales lo que les has dicho». Simplemente una entrada, un desarrollo y una salida.

Analicemos con más detenimiento esas tres partes de la sesión de clase:

1.2.1. El principio

Es la entrada de la sesión. Respondemos a las cuestiones: ¿qué pretendo?, ¿cómo despierto el interés por el tema?, ¿dónde lo dejé? y ¿cómo lo haré? A veces el profesorado empieza directamente con el desarrollo. Es un error; el principio siempre tiene su importancia. Un largo camino empieza con un paso, dice el antiguo proverbio. Y es cierto. Una buena clase empieza con un buen principio. El que escucha siempre necesita

claramente de una introducción bien estructurada que le lleve a «sintonizar» con el profesor o profesora y con el tema que éste pretende desarrollar. Y para sintonizar necesitamos pensar algo que llame la atención al grupo y lo motive a escuchar, que el alumnado se haga un buen esquema mental (una evocación) o escrito de lo que estamos trabajando, y si lo que decimos y trabajamos tiene una utilidad; es posible que la sintonía con ellos sea más adecuada.

¿Qué puede contener ese principio de la sesión? Diversos elementos. Según las circunstancias, en alguna clase podremos utilizar un solo elemento y en otras, algunos de ellos combinados. Por ejemplo:

- Saludo. Presentación.
- Guión-esquema. Organizador previo del conocimiento.
- Tema. Idea principal que se va a desarrollar.
- Motivación/interés por el tema.
- Introducción al tema. Resumen de la sesión anterior.
- Objetivos que se pretenden conseguir.
- Conocimientos previos del alumnado...

Muchas veces el profesorado piensa que una entrada «dura», antes que crear ansiedad y hasta ciertas dosis de pánico (*suspendo mucho, la asignatura es muy dura, hay muchos repetidores, este tema es muy duro, aquí se estudia de verdad para aprobar...*) permite ganar más respeto e interés por el tema. Es cierto que el miedo puede provocar un mayor distanciamiento del alumnado y, por qué no, una mayor dedicación memorística, pero lo normal es que provoque una sensación de ganas de acabar la asignatura, de desagrado respecto al tema y un rechazo del docente que asume esa actitud; rechazo a un verdadero aprendizaje. Acudamos a nuestra memoria para recordar ejemplos de profesores y profesoras que asumieron ese papel y no recordaremos así, salvo contadas excepciones, con agrado a las personas y sus clases.

En la entrada de la asignatura (aunque debería ser en todo el proceso) se deben evitar los negativismos, las descalificaciones, las humillaciones, los desprecios y manifestar que la intencionalidad es que aprendan la materia; que el profesorado es responsable de la enseñanza, pero que el alumnado es el responsable del aprendizaje; que como docentes se va

a hacer lo posible para una buena enseñanza y que ellos deberán poner su parte en el proceso de aprendizaje de los temas o asignatura.

La primera impresión de un profesor o profesora delante del alumnado, el llamado «efecto primacía», es muy importante. En resumen, el principio de la asignatura y de cada tema es clave para dar la importancia al tema, para captar la atención del auditorio, crear sintonía con el grupo, conocer los objetivos y necesidades, expectativas, intereses del grupo y ajustarlos a los propios y para situar al alumnado en un esquema organizador del desarrollo que se realizará.

Veamos algunas pautas para empezar la sesión:

- Dar un ejemplo del entorno de los participantes con una noticia de actualidad, con una provocación, con un toque de humor, etc.
- Hacer comprensible la conexión existente entre los objetivos que se desea alcanzar y el tema concreto que se va a exponer.
- Recordar al estudiantado aquellos conocimientos de su dominio que van a servir de base a la exposición y de ayuda a la comprensión del nuevo tema.
- Exponer muy resumidamente el tema para que hagan preguntas, conectándolo con su entorno, con los conocimientos que ya tienen, con la utilidad de este aprendizaje, etc.
- Indicar sólo el título del tema que se va a tratar y hacer un torbellino o tormenta de ideas con lo que el título les sugiere.
- Partir de un resumen del día anterior, si el tema continúa...

Todos los puntos son importantes, aunque cada profesor o profesora deberá escoger una u otra propuesta según el contexto donde desarrolle la sesión.

1.2.2. El desarrollo

Es la parte central de la exposición. En ella desarrollamos el tema académico, las ideas principales y las secundarias. Pero no podemos únicamente dedicarnos a explicar sin tener en cuenta el auditorio. Es fácil comprobar que no todos aprendemos de igual forma aunque el mensaje sea el mismo. Hemos de realizar un desarrollo allí donde podamos ir comprobando si todos aprenden lo que estamos enseñando, reflexio-

nando en la acción para analizar si se sigue el discurso, si tenemos que matizarlo, poner un ejemplo, un dato, hacer preguntas, parar... El desarrollo puede contener muchos elementos que nos ayudan a que el alumno aprenda aquello que estamos enseñando. Destacamos algunos:

- Separar conceptos principales de secundarios.
- Enunciar claramente cada uno de los temas a medida que se van introduciendo. También es importante repetirlos al final de la sesión.
- Poner énfasis en los puntos importantes del tema.
- Establecer una regulación del proceso con pausas para comprobar qué se está aprendiendo (captar el estado de ánimo: dudas, seguimiento, fatiga, interés...).
- Poner ejemplos, imágenes, datos, metáforas...
- Utilizar soporte gráfico (transparencias, presentaciones, carteles, vídeo...)¹
- Hacer preguntas abiertas a todo el grupo clase o cerradas a algún alumno (comprobar la escucha activa de la clase), o parar la exposición para que manifiesten las preguntas.
- Las actividades son el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, podemos encontrar dos grandes tipos de actividades: la actividad del alumno y la del docente. El y la docente, en vez de pasar tiempo seleccionando, organizando y elaborando contenidos, han de poner énfasis en el diseño de los procesos instructivos que permiten al alumnado desarrollar estrategias analíticas y críticas, indagativas, reflexivas, creativas, aquellas que le permitan aprender a resolver problemas, etc.; en una palabra: enseñarles y permitirles «aprender a aprender». De esta manera, es el estudiante el que busca la información, establece nexos significativos con la información ya conocida y sus experiencias previas y construye conocimientos (los contenidos de aprendizaje).

Conviene también no sobrecargar los circuitos con una sesión donde predomina una presentación de muchas transparencias. La utilización de diversos recursos (palabra, pizarra, participación, etc.) facilitará el aprendizaje.

1. Para ampliar ver: Parcerisa, A. (coord.) (2005). *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Y recordemos que en el desarrollo encontramos la forma de organizar el grupo-clase. No siempre han de estar en posición tradicional delante de nosotros (a menos que el mobiliario sea fijo). Podemos establecer otros tipos de agrupamiento (en herradura, en semicírculo, etc.), según el mobiliario y la cantidad de alumnos.

Cuantas más estrategias de desarrollo apliquemos, más se consolidará el aprendizaje del alumnado.

En el desarrollo del tema podemos emplear diversos tipos de discurso:

<i>Si el tema demanda:</i>	<i>Podemos utilizar un discurso:</i>
Describir o exponer	<ul style="list-style-type: none"> • Cronológico (evolución en el tiempo) • Tipológico (por categoría de aspectos)
Comparar	En pro o en contra, o de ventajas e inconvenientes dentro de partes separadas por tipos o características
Explicar	Razonamiento simplificado (limitado a las relaciones causas/efectos entre elementos)
Resolver (ofrecer soluciones, actuar...)	Resolutivo
Convencer	Persuasivo
Discutir	Dialéctico
Apreciar o evaluar	Dialéctico, poniendo de relieve los puntos de vista

Todo ello es importante en el desarrollo de los temas de la sesión expositiva.

1.2.3. La salida o la conclusión de la sesión

La salida de la sesión también tiene su importancia. Una buena clase (introducción y desarrollo) puede perderse por una mala salida de ella. Se ha de intentar salir de la sesión con tranquilidad, sin prisas, sin provocar un estrés a todo el grupo cuando corremos en los últimos minutos porque el tiempo se nos ha echado encima y queremos decir muchas cosas. El alumnado nunca sabe lo que el profesor o profesora va a decir, únicamente es éste el que lo sabe. El tiempo lo ha de controlar el profesor/a, no el alumnado.

Saber callar a tiempo en la sesión expositiva facilita un final más pausado que permite dar tiempo a realizar una o diversas de las siguientes estrategias:

- Anunciar que la sesión está finalizando.
- Realizar unas conclusiones del tema (el docente o algún alumno o alumna).
- Permitir realizar preguntas finales.
- Recapitular.
- Sintetizar.
- Resumir el tema (el docente o el alumnado).
- Despedirse.

Un buen final siempre es importante, ya que produce lo que se denomina el «efecto halo», o sea, la percepción de generalizar a partir de una particularidad. Un mal final generaliza la percepción de una mala sesión, y al revés, un buen final puede remediar un deficiente proceso.

1.3. Las pautas y los dilemas docentes

En las tres partes de la clase (entrada-introducción, desarrollo y salida, o sea, en las tareas que vamos realizando), entran elementos comunes como son las diversas pautas, es decir, el comportamiento que vamos aplicando cada cierto tiempo, y los posibles dilemas con los que entramos en alguna explicación. Analicemos esos elementos.

La pauta es un comportamiento del docente que se repite en el tiempo. Las pautas que podemos analizar son:

- El tono de voz (entonación, ritmo...).
- La pronunciación.
- El ritmo del discurso, que ha de ser lento pero fluido (se ha de evitar que sea excesivamente lento o excesivamente rápido).
- El vocabulario utilizado (adecuado al oyente y a la materia).
- Los gestos: expresión de la cara, mirada y contacto visual (mirar a los ojos de los interlocutores, evitar mirar al suelo, al techo o a los apuntes propios –lo que se llama «hacer el faro»–), la gesticulación,

la postura... han de ser cuanto más naturales, mejor. También se han de evitar gestos repetitivos. En un acto de comunicación siempre intervienen signos no verbales. No se producen aislados, se interrelacionan y, generalmente, son simultáneos a la emisión del mensaje verbal. Pueden contradecir, acentuar, sustituir o regular el discurso oral. Todos los elementos extralingüísticos son muy importantes en la sesión expositiva.

- Evitar el exceso de muletillas (repeticiones constantes de una palabra o sonido).

Muchas de las pautas son elementos extralingüísticos. Los elementos extralingüísticos que entran en la sesión expositiva son muy importantes, tanto que en la sesión expositiva algunos autores dan más importancia al lenguaje del cuerpo y al tono de voz que a las palabras que decimos.

El análisis de nuestras pautas mediante grabaciones de audio o vídeo o de observaciones de colegas también será un elemento importante de mejora.

¿Y qué son los dilemas docentes? Muchas veces, en las clases expositivas entramos en dilemas; o sea, en la difícil acomodación de lo que estamos explicando con nuestros valores o nuestros conocimientos. Nos introducimos en un dilema cuando explicamos una cosa en la cual no se está de acuerdo porque entra en contradicción con esos valores o no la conocemos suficientemente. Ello nos puede llevar a frases incompletas, desorden expositivo, cambios temáticos, arbitrariedad, etc. Normalmente, se sale de un dilema volviendo a un lugar seguro intelectualmente (se hace un bucle discursivo yendo a un terreno conocido, de seguridad en el mensaje y dominado por el profesorado).

La forma de evitar los posibles dilemas que aparecen en la sesión es la planificación cuidadosa de la misma. Cuanto más entremos en dilemas con el contenido que enseñemos, más deberemos programar nuestras clases y tener los objetivos mucho más claros y explicitados. Ello reduce el dilema y, por tanto, sus consecuencias académicas.

En resumen, para evitar caer en dilemas una sesión expositiva debe tener claros sus objetivos, determinar unos contenidos principales y

secundarios que hayan sido previamente seleccionados, ordenados y secuenciados según una lógica científica (la lógica disciplinar) y una lógica psicológica (el alumnado); ha de haber una organización de la sesión en diversas partes, una forma de explicar (actividades) y prever unos recursos y un procedimiento de cómo evaluar lo que se ha enseñado.

1.4. La clase como un proceso de comunicación

Al comunicarnos queremos establecer algo en común con alguien, o sea, tratamos de compartir una información. La comunicación es el proceso por el cual se transmite información y entendimiento de una persona a otra. Para ello es importante que el que emite el mensaje (el emisor) y el que lo recibe (el receptor) estén «sintonizados». Pero para establecer esa sintonía (en este caso con el alumnado) la fuente, el profesor o profesora, codifica el mensaje y lo transmite por un canal, es decir, toma la información que desea compartir y la dispone de tal forma que pueda ser transmitida para comprenderla. Esa codificación va acompañada de la capacidad del canal que utilizemos (¿a qué velocidad puedo hablar?) o la capacidad del codificador (¿pueden entender los alumnos algo que les explico rápidamente?). Por tanto, una de las habilidades comunicativas del profesorado será averiguar cuál es la capacidad en que puede operar y establecer mecanismos para ir sintonizando con el auditorio.

En cada instante de nuestra clase estamos recibiendo señales del contexto que interpretamos. Establecemos una constante retroalimentación (*feed-back*) que desempeña un papel muy importante en la comunicación didáctica porque nos va diciendo cómo se está interpretando y comprendiendo nuestro mensaje.

Un profesor o profesora siempre ha de estar atento, provocar la retroalimentación y modificar constantemente su mensaje según lo que observa o escucha de sí mismo y del alumnado. Se llega a afirmar que sólo se puede hablar de comunicación en el verdadero sentido de la palabra cuando el receptor tiene la oportunidad de expresarse con respecto al mensaje del emisor. O sea, cuando existe retroalimentación.

Existen una serie de elementos de mejora de la comunicación en la sesión expositiva:

- El mensaje académico se debe diseñar y transmitir de tal forma que se logre la atención del alumnado.
- En el mensaje académico se deben emplear signos que hagan referencia al máximo de experiencias comunes del alumnado.
- El mensaje académico debe evocar necesidades en el alumnado y formas para satisfacerlas.
- Todo proceso de comunicación tiene dos partes, una parte de contenido y otra de relación con el auditorio, pero hemos de recordar que la relación condiciona el contenido. Por eso es muy importante mantener un buen clima, una buena relación con el alumnado. Éste recibirá mejor nuestro contenido académico.

Estas cuatro premisas básicas de la comunicación en la sesión expositiva se conseguirán si «conocemos al auditorio», o sea, hemos de saber cuál es el momento adecuado para un mensaje, la clase de lenguaje que debemos utilizar para que nos entiendan y las condiciones del grupo en las que tendrá lugar la comunicación.

Es más probable que el mensaje del profesor o profesora tenga más éxito si está de acuerdo con los patrones de comprensión, actitudes, valores y objetivos del alumnado. A menudo se comienza por esos patrones y se van modificando a lo largo de la comunicación. Aun así, en aulas masivas el profesor o profesora, el estado de las diferentes personalidades del alumnado y las normas y relaciones del grupo pueden provocar ciertas dificultades para controlar la situación en que se recibe la comunicación. Cada docente deberá tener en cuenta el contexto donde desarrolla la sesión para ver cómo establece una mejor comunicación con el alumnado.

Pero no únicamente hay dificultades para controlar la situación comunicativa en la sesión expositiva en el aula universitaria, sino que aparecen otros elementos que no corresponden al espacio físico:

- Existe siempre una distancia entre la intención comunicativa inicial que tiene el profesorado y lo que el alumnado incorpora (la retroalimentación intentará comprobar esa distancia). Muchas veces no se

corresponde lo que dice el profesorado con lo que entiende el alumnado. Si los mensajes transmitidos no son comprendidos, entonces podemos decir que la comunicación es pobre o inexistente.

- Siempre hay una pérdida del contenido del mensaje académico en el proceso.
- Se han de tener en cuenta en la sesión otros elementos, como la motivación, los gestos, el ambiente, los diferentes canales que se pueden utilizar, etc.
- Es importante crear un buen clima de comunicación en el grupo. La comunicación entre el profesorado y el alumnado ha de ser abierta y positiva. Tal clima de comunicación se puede crear de muchas formas: conociendo qué es lo necesario que hay que comprender, teniendo claros los puntos clave, tratando al alumnado con respeto, valorando las actitudes e intervenciones del estudiantado, escuchando, atendiendo las demandas, etc.

Para acabar, destacamos aspectos de la comunicación que siempre hemos de tener en cuenta:

1. **Hemos de mejorar la comunicación en los momentos clave.** Así, en el primer contacto, durante clases y al finalizar las sesiones.
2. **La claridad en los mensajes académicos será un factor fundamental de una buena comunicación.** Es necesario expresarse bien y asegurarse de que nos han entendido empleando un lenguaje comprensible, poniendo ejemplos, no tratando más de un tema principal cada sesión, empezando por una visión global y continuando con los detalles...
3. **La comunicación se mantiene activa si aplicamos técnicas para conducir el grupo.** Para ir directamente a lo que nos interesa podemos hacer dos tipos de preguntas: preguntas abiertas (nos permiten establecer un diálogo amplio, pedir opinión, sugerencias...) y preguntas cerradas (nos permiten dirigirnos a algún estudiante para conocer su opinión).
4. **Existen muchos obstáculos en la comunicación universitaria.** Se han de evitar al máximo los obstáculos (físicos, estructurales, etc.) que nos impiden la comunicación con el grupo o con un conjunto de personas. Hemos de evitar amenazar, avergonzar, criticar, mostrar superioridad o prepotencia y ridiculizar.

1.5. Preparar un guión para la sesión expositiva

Siempre es conveniente preparar un guión para las sesiones de clase. Evitará caer en la improvisación o, aún peor, en la lectura. Como decíamos anteriormente, es importante no leer en las clases, únicamente se leen las citas. Es cierto que la forma de preparar un guión depende de la persona, de la experiencia y de la materia, pero recordemos que si el tema que desarrollemos nos puede provocar ciertos dilemas, será fundamental realizar un guión lo más estructurado posible. No hay pautas cerradas para los posibles guiones; depende de la forma de trabajar de cada profesor o profesora y del tipo de disciplina académica. Lo importante es que nos sirva como guía de trabajo en la sesión.

Unas posibles pautas para ese guión pueden ser:

1. Análisis de la situación comunicativa. Es necesario dedicar unos momentos a pensar en los siguientes aspectos: el tema, las características del alumnado, lugar, duración, medios y objetivos de la exposición.
2. Delimitación del tema y recogida de información. Tendremos que decidir el enfoque del tema: general, parcial, especializado, presentación de datos... y recoger información sobre el tema; también seleccionar lo más útil y definir las ideas principales.
3. Elaboración del plan:
 - ¿Qué queremos que aprenda el alumnado? Habrá que pensar en los objetivos de la asignatura, en los contenidos asociados y en el grado de ayuda que necesita el alumnado para llegar a su alcance.
 - ¿Cuándo puede aprender el alumnado? En cuanto a la dimensión espacial, el alumnado puede aprender dentro y fuera del aula; por eso es importante y necesario potenciar y reconocer el uso por parte del estudiante de múltiples y variadas fuentes informativas.
 - ¿Cómo puedo facilitar su aprendizaje? Con actividades de enseñanza y aprendizaje. En función de lo que quiere aprender el alumno, el siguiente paso será pensar en como el alumnado alcanzará los objetivos educativos, es decir, pensar en las actividades, en lo que se hará para enseñar y aprender. Estas actividades de enseñanza-aprendizaje centradas en el aprendizaje del alumnado universitario quedarán definidas por el grado de autonomía exigida.

do al alumnado y por el sentido y el objetivo del aprendizaje (explorar conocimientos previos, informar, reforzar, clarificar, ejercitar, elaborar conocimientos, profundizar, etc.).

Hemos de definir el orden de la idea principal, las ideas secundarias y las informaciones de soporte. Redactemos un guión esquemático de los puntos básicos de la exposición. Por ejemplo:

- Introducción: presentación del tema, idea principal motivación...; de lo general a lo particular o más deductivo; de lo particular a lo general o más inductivo.
- Desarrollo: presentación de las ideas, argumentos..., nociones esenciales.
- Animación de la exposición con ejemplos, ilustraciones...
- Participación del alumnado para preparar las actividades.
- Salida: conclusión, recapitulación, preguntas...

Si presentamos datos cuantitativos o materiales gráficos de soporte, es necesario tenerlos preparados acompañados del guión para poder consultarlos cuando llegue el momento. Y es importante el control del tiempo. Las sesiones formativas en la universidad son limitadas en el tiempo; hemos de ajustarnos a él y programar correctamente las diferentes partes para que exista una coherencia entre las diversas partes y el tiempo empleado.

El uso de recursos en la clase universitaria permite resaltar visualmente aspectos tratados en ella y ejercen una motivación en el aprendizaje. Tampoco podemos olvidar que la pizarra es un buen elemento de soporte para la docencia, si se emplea bien.

Respecto a las transparencias, éstas son un elemento de apoyo importante, pero tampoco hemos de abusar de ellas. Las hemos de utilizar de apoyo a la explicación. Han de estar confeccionadas con caracteres grandes, han de ser concisas (conceptos o palabras clave); evitemos sobrecargarlas e introducir elementos visuales (colores, gráficos, esquemas...). Existen diversos programas de ordenador que nos pueden ayudar perfectamente en la elaboración de transparencias (rechacemos hacerlas a mano o fotocopiarlas de un libro).

2. CÓMO MEJORAR LA EXPOSICIÓN ORAL EN LA SESIÓN EXPOSITIVA

La mejora de la sesión expositiva depende de cada persona, de sus cualidades físicas e intelectuales. Es difícil dar una normativa taxativa sobre cómo mejorarla. La docencia no es una ciencia exacta; es más bien un campo de conocimiento. Las variables que anteriormente comentábamos (persona, grupo, titulación, disciplina y contexto), hacen que no sea posible una normatividad estricta. Por tanto, exponemos a continuación lo que se considera más adecuado en cualquier circunstancia, y cada profesor o profesora deberá adecuarlo a su realidad.

También en la sesión expositiva se ha evitar lo que se denomina el «efecto Pigmalión», o sea, responder al alumnado según las expectativas que uno espera de ellos. El efecto Pigmalión hace que el profesor o profesora se haga una idea determinada de un o una alumna y le trate sobre la base de esa idea. El poder de las expectativas que tenemos de otra persona es tan grande que puede, por sí solo, condicionar el comportamiento. Si tenemos expectativas positivas del alumnado, ofreceremos más retroalimentación. Si tenemos expectativas negativas, los desmotivaremos. Este efecto es realmente pernicioso, ya que provoca la profecía autocumplidora o autorrealizadora; lo que conlleva a que al final se cumplen las expectativas. Es difícil evitarlo, pero es importante ser consciente de ello para evitar ser injustos con ciertos alumnos o alumnas.

Vamos a introducirnos concretamente en algunos aspectos de mejora de la sesión expositiva.

2.1. Algunas estrategias para mejorar la sesión expositiva

Como complemento a lo que hemos ido diciendo a lo largo de este texto, exponemos a continuación, en forma de resumen, algunos de los elementos más importantes que nos pueden ayudar a mejorar la sesión expositiva:

- Conocer al alumnado para poder determinar qué tipo de estrategia es la más adecuada.
- El alumnado escucha más activamente y acepta sugerencias del profesorado si éste es capaz de presentarse como una persona creíble, veraz y con experiencia.
- Es muy adecuado presentar tantos argumentos a favor como argumentos en contra de cuestiones polémicas.
- Si existen dificultades en alguna cuestión o complejidad en alguna tarea, no se ha de asustar al alumnado, pero sí avisar de la dificultad.
- Decir qué suelen hacer o decir los expertos (argumentos de modelo) en el tema que se está tratando cuando se enfrentan a problemas similares.
- Si la visión que aporta el profesorado es discutida por otros expertos, se han de mostrar estos puntos de vista polémicos.
- Si el problema o tema es complejo para el grupo, se han de dar las soluciones y suficiente tiempo; si el problema o tema no es tan complejo, es mejor permitir que el alumnado extraiga sus conclusiones.
- Si la tarea se percibe como compleja y genera ansiedad, es necesario ofrecer al alumnado estrategias y recursos de reducción de esta ansiedad.

Brown y Atkins (1990) proponen diversas estrategias para la mejora de la sesión expositiva. Destacamos las siguientes:

- Utilizar un organizador previo de la sesión (esquema, mapa conceptual, guión, etc.).
- Intentar la claridad expositiva.
- Utilizar medios audiovisuales.
- Variar las actividades del alumnado durante las clases.
- Realizar comparaciones y contrastes.
- Poner modelos, ejemplos, analogías, metáforas.
- Hacer una introducción y una conclusión.
- Mostrar el propio interés y compromiso por la materia que se expone.
- Retar la curiosidad intelectual del alumnado mediante la introducción de interrogantes, problemas, paradojas.

Pero existen muchas estrategias que podemos utilizar en la sesión expositiva y que nos ayudarán a mejorar y aumentar el aprendizaje del

alumnado. No únicamente nos servirán para retar intelectualmente al alumnado, sino también para romper el ritmo de fatiga y hacer más agradable y significativo el aprendizaje.

De las que se utilizan más comúnmente destacamos las siguientes:²

- Parejas (también llamada diálogo simultáneo, zumbar o cuchicheo). Organizado previo.
- Phillips 6/6.
- Resolver problemas.
- Realizar preguntas abiertas y dar un pequeño tiempo de silencio para que la respondan por escrito. Después se selecciona a alguien, que da su respuesta.
- Resumen y síntesis. Al finalizar se invita a un alumno o alumna a que realice el resumen o síntesis del día anterior o del mismo día de la exposición.

Para acabar este apartado podemos decir que hemos querido diferenciar la sesión expositiva de la clase puramente transmisora, considerando que la sesión expositiva puede tener elementos de participación del alumnado más allá de aquella participación que realiza –si realiza alguna– en la pura transmisión cuando lo demanda el docente. Introduciendo mejoras, estableciendo partes en la exposición, preparando mejor el guión de clase, utilizando técnicas para romper la fatiga y recuperar la atención del alumnado, conociendo aspectos importantes de la comunicación y estando más atento al estudiantado que a la forma de explicar aumentaremos no únicamente los aprendizajes sino la satisfacción del mismo y la nuestra como docentes.

Estamos convencidos de que si establecemos un buen clima intelectual de trabajo con el alumnado y los implicamos en su proceso de aprendizaje, no únicamente realizaremos un aprendizaje más significativo, sino que participaremos del avance en el campo social y científico.

2. Para ampliar estas y otras estrategias de grupo ver Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

3. ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA UNIVERSITARIA³

Normalmente, la docencia en la universidad ha desarrollado y potenciado un trabajo individual del alumnado. Hoy en día consideramos que ese trabajo, aunque necesario, no es suficiente. Se ha de introducir en las clases el trabajo en pequeño grupo y el debate con todo el grupo clase. En definitiva, se requiere la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje. ¿Por qué?

Actualmente (aunque Sócrates con la mayéutica y Aristóteles con el trabajo empírico son antecedentes muy valiosos), con los condicionantes del contexto y del alumnado, se considera que la metodología de enseñanza tradicional o transmisora en la que los estudiantes son receptores pasivos no son suficientes para un aprendizaje efectivo y adecuado a la realidad social. Para una mayor consolidación, el aprendizaje no únicamente necesita ser vivenciado y extrapolable, sino que también necesita ser compartido y dialogado con los compañeros.

Hace tiempo que se empieza a introducir en las aulas universitarias una metodología más activa o interactiva, en la que se da importancia a las relaciones comunicativas no unívocas por parte del profesorado, sino a relaciones biunívocas y multidireccionales para que el alumnado vaya construyendo su propio aprendizaje en relación con los aprendizajes de los compañeros. Aparece la implicación entre los miembros de un grupo en el aula universitaria como un buen (y necesario) complemento de la actividad únicamente magistral.

Se puede argumentar con razón que ese tipo de metodología comporta ciertos inconvenientes, sobre todo con grupos masivos, pero también comporta una serie de ventajas que superan los inconvenientes. Analicemos algunos de ellos.

3. Para ampliar este apartado puede verse Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona; Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Es cierto que el trabajo individual comporta que cada alumno vaya a su propio ritmo de aprendizaje y que puede generar hábitos de reflexión personal, pero también hemos de decir como inconveniente que es poco creativo. Hay falta de intercambio del significado de lo que se está aprendiendo y existe el riesgo de interpretaciones subjetivas poco contrastadas.

En la sesión expositiva parte de la materia académica se pierde porque cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje y parte del grupo no es capaz de seguir la comunicación verbal del profesor/a o la rapidez de sus razonamientos. Por otra parte, el trabajo en grupo también posee inconvenientes, como el desequilibrio en la participación entre los miembros del grupo (aunque solucionable con una mayor tutorización), una posibilidad de mayor conflicto y una baja productividad en grupos que no posean el hábito de trabajo en equipo. Pero tiene muchas ventajas, como la estimulación y la motivación al trabajo, el aumento de la creatividad, el permitir analizar puntos diferentes, el desarrollar la capacidad de cooperación y el favorecer el intercambio de experiencias. Y si además realizamos una puesta en común posterior al trabajo del alumnado, podemos incluir una perspectiva reflexiva tanto individual como colectiva. Trabajar en grupo implica aprender a dialogar, a comunicarse, a consensuar, a ceder la palabra al otro, a trabajar un proyecto común a muchos de los componentes del sujeto activo de la sociedad del futuro.

La participación del que aprende es un medio necesario e importante de formación. Lo que queremos decir es que hemos de combinar el trabajo individual con el trabajo en grupo, la clase expositiva con la participación del alumnado y facilitar a éste una reflexión personal y un trabajo en equipo que le permita saber trabajar colectivamente.

Actualmente, la mayoría de trabajos profesionales se realizan y requieren trabajar en grupo. La universidad debe preparar para ello la metodología de impartición de las diferentes asignaturas. Es necesario fomentar el desarrollo de aquellas habilidades y destrezas que los estudiantes necesitan y necesitarán para usar su conocimiento abstracto en situaciones concretas de cada día de su posterior vida profesional.

Aprender en la universidad ya no puede ser únicamente la repetición mecánica de conocimientos, sino que tiene que incluir destrezas como la flexibilidad de pensamiento, la comunicación, el trabajo en grupo y la toma de decisiones en los procesos.

Los supuestos en los que se basa este apartado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Profesorado y alumnado comparten la actividad de aprender. El profesor o profesora trata de ayudar para estimular motivos «intrínsecos».
- El profesorado es promotor y organizador de actividades de participación.
- Se ve al estudiante como un sujeto activo que adquiere, procesa y evalúa su conocimiento.
- La enseñanza crea situaciones complejas y determinadas por relaciones entre profesorado y estudiantes. No hay reglas específicas para todas las situaciones.
- El concepto y el proceso de adquisición de conocimiento es un proceso dinámico y variable dependiente de una variedad de posibilidades que cada estudiante tiene de acercarse a la materia.
- Es preferible la profundidad a la anchura en el currículum. Sobre todo cuando el profesorado piensa, erróneamente, que comprimiendo una materia se aprende más.
- Las metas de enseñanza incluyen todas las metas cognoscitivas y, además, la comprensión de métodos de aprendizaje.
- El profesorado debe trabajar en la creación de situaciones para activar la participación de los estudiantes y en los métodos de enseñanza centrados en ellos.

3.1. Diversos modelos de enseñanza. ¿Participar o no participar?

Hace años leí una fábula firmada por Robert F. Mager en 1984 y publicada en su libro sobre el desarrollo de actitudes hacia la enseñanza, que me llamó la atención y me hizo pensar sobre mi actividad universitaria. La fábula era ésta:

Érase una vez un rey que decidió enseñar a sus súbditos cómo llevar mejor vida. Con este fin, viajó a través de todo el reino para explicar a su pueblo cómo podía mejorar su existencia. Pero nadie le escuchó.

Un consejero le dijo que debía asegurarse de llamar la atención. Le aconsejó: «Frotaos con esta poción mágica a base de ajo y conseguiréis la atención de todos».

El rey hizo lo que decía y salió de nuevo para enseñar a sus súbditos a gozar de una existencia mejor. Pero nadie quiso escucharle.

El consejero de dijo que gritara por un megáfono y le escucharían.

El rey hizo lo que le decía y nadie le escuchó.

El consejero le dijo que la gente era demasiado estúpida para comprender cuanta sabiduría podría ofrecerles. «Debéis obligarles a escucharos, por su propio bien», le dijo.

Entonces el rey hizo que todos se reunieran y les explicó cómo podían gozar de una vida mejor que la que llevaban. Pero cuando se abrieron las Grandes Puertas todos salieron corriendo.

La moraleja de la fábula es que la gente, rara vez rodea aquello que está ya rodeado por algo desagradable.

No cabe duda de que a menudo lo que enseñamos es hartamente diferente de lo que decimos. A veces enseñamos la belleza y la importancia de una materia, así como la esencia de la misma, pero otras veces enseñamos a la gente a mirar con desagrado y después a evitar la misma materia sobre la cual impartimos nuestra enseñanza.

Si reflexionamos sobre la fábula nos daremos cuenta de que nos ayuda a pensar que cuando estamos en el aula universitaria exponiendo o trabajando un tema estamos imbuidos de un determinado modelo de ver la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

Si nuestra concepción de la enseñanza universitaria es que el alumnado aprende asimilando los conocimientos tal y como nosotros los formulamos, que no posee ningún conocimiento y que con nuestra transmisión se lo inferiremos, lo examinaremos sobre lo que hemos dicho. Si además diseñamos nuestra asignatura como un proceso de acumulación de conocimientos que exponemos verbalmente y los alumnos se limitan a tomar notas y no participan, excepto cuando se les demanda, nos

encontramos con lo que se ha venido en llamar un «modelo de corte conductista», donde se espera el cambio de conducta del alumnado mediante la ejercitación, memorización y repetición.

Si, por el contrario, pensamos que el conocimiento se construye mediante la actividad y que una enseñanza eficaz es aquella que posibilita que el estudiantado descubra por sí mismo esos conocimientos para que cambie sus estructuras del conocimiento; si además pensamos que el alumnado posee conocimientos previos de los cuales hemos de partir para construir y reconstruir conocimientos nuevos, y pensamos que la enseñanza es organizar y planificar actividades relevantes tanto individuales como en equipo para explorar nuevas ideas, reestructurar los conocimientos y aplicarlos a nuevos contextos y, por tanto, el contexto donde se desarrolla esa enseñanza es muy importante, entonces nos estamos moviendo dentro de un modelo interactivo.

Es cierto que no hay modelos puros y hasta podríamos decir que no hay modelos buenos y modelos malos, sino buenas y malas prácticas docentes. Cada profesor o profesora debe escoger el modelo (la práctica) que en el momento considere más adecuado al contexto, a la disciplina o al alumnado. Normalmente en la universidad encontramos que el profesorado fluctúa entre los dos modelos. Lo importante no es qué metodología se utiliza, sino cuál es la concepción, implícita o explícita, de enseñanza y de aprendizaje que se posee. No será tan importante la técnica pedagógica como la concepción de la cual se parte.

3.2. El trabajo en grupo en el aula universitaria. Posibilidades y dificultades

No definiremos aquí qué es un grupo, pero sí deseamos destacar que el trabajo en grupo, la interacción de diversas personas favorece en la clase universitaria diversos puntos de vista sobre el trabajo que se ha de realizar; provoca un proceso de reflexión individual y colectiva y, si se realiza correctamente, aumenta el aprendizaje del alumnado. Como dice Bonals (2000): *El trabajo en grupo, en condiciones determinadas, incrementa la calidad de los aprendizajes y favorece la adquisición de conocimientos de los alumnos y alumnas a través de la interacción entre ellos. Sólo*

por esta razón estará justificado utilizarlo de manera sistemática en las aulas. No podemos desaprovechar las enormes posibilidades que nos aporta la interacción del alumnado como fuente de construcción de conocimientos. Muchos autores de prestigio no han dejado de insistir sobre el valor de la interacción entre iguales, estableciendo las condiciones adecuadas; los alumnos y alumnas pueden aprender más y mejor si se les permite afrontar juntos los procesos de aprendizaje, sobre todo cuando se les proponen objetivos a los que han de llegar trabajando como equipo. Las actividades de trabajo en grupo son, pues, instrumentos didácticos que nos ayudan a organizar, desarrollar y conseguir los objetivos del conocimiento académico.

Las técnicas de trabajo en grupo son los medios empleados en la clase universitaria para lograr un aprendizaje efectivo en un grupo determinado.

El hecho de realizar trabajos en grupo en el aula nos facilitará que el alumnado:

- Genere sentimientos de seguridad y venza inhibiciones.
- Aprenda a asumir responsabilidades.
- Aprenda de los demás.
- Se exprese delante de los compañeros.
- Comparta dudas, interrogantes...

Pero para ello las características que deberían reunir los grupos en el aula con la intención de desarrollar el trabajo en grupo tendrían que ser éstas:

- Que el alumnado sea levemente diferente pero sin discriminar a nadie.
- Que se permita la relación entre ellos.
- Que se realicen actividades que fomenten la participación y la cooperación.
- Que se les dé tiempo para el trabajo.
- Que se eviten las tareas que pueden ser explicadas por el profesor de una manera más rápida y más efectiva.

Otra cuestión es el número de estudiantes en las agrupaciones pequeñas. ¿Cuántos alumnos o alumnas forman un grupo para que éste sea más eficaz? Aunque no existe un número de alumnos idóneo, podemos

decir que si agrupamos a los alumnos en parejas, será enriquecedor en momentos puntuales para discutir sobre un tema determinado (técnica de la pareja, zumbador o diálogos simultáneos). Si agrupamos a los alumnos en grupos de tres, cuatro o cinco (que son los más comunes), se posibilita que la dinámica sea ágil, y son adecuados para elaborar o resumir textos, o resolver problemas. Optaremos por grupos mayores de cinco miembros en algunas actividades, pero empezaremos a tener dificultades en la participación y las tareas serán mucho más lentas.

Somos conscientes, sin embargo, de que trabajar en pequeños grupos en el aula universitaria también comporta problemas. Existen diversos problemas que hemos de tener en cuenta cuando realizamos pequeños grupos en el aula y pedimos a los alumnos que participen. No únicamente nos encontramos con la falta de hábito en el trabajo sino con otros problemas derivados de la cultura del trabajo aislado en la universidad. Para evitar al máximo esos problemas deberemos:

- Explicitar muy claramente el objetivo del trabajo.
- Vigilar el tipo de agrupamiento del alumnado. Un grupo masivo puede impedir la comunicación, como decíamos anteriormente. Lo óptimo sería hacer grupos de cuatro o cinco estudiantes.
- Recordar que el trabajo en grupo comporta un clima adecuado en el aula.

También nos podemos encontrar con que algunas personas del grupo predominan sobre las demás, entonces deberemos dar papeles concretos o pedir intervenciones al resto del grupo.

Otras dificultades que podemos encontrar en la participación del alumnado en el aula son:

- No están acostumbrados a trabajar en equipo.
- Trabajar en grupo significa aceptar algunas renunciaciones personales.
- El contexto presiona para transmitir más contenido que elementos de participación.
- Desprestigiar la participación por hacer participar. Se puede solucionar más rápido y mejor con una explicación o una lectura, ya que predomina lo conceptual.

Y el papel del profesorado es importante en la participación. Puede parecer que hacer participar al alumnado supone no hacer nada por parte del profesorado. Pero no es así. Hacer participar al alumnado comporta una mayor preparación de la actividad, un seguimiento durante su ejecución y una correcta puesta en común. Todas estas funciones son importantes y no se puede olvidar ninguna. La pauta que se entrega al alumnado para el trabajo debe estar bien elaborada y precisa, el seguimiento del trabajo mediante la consulta o la visita a los pequeños grupos es importante para la motivación y cualquier estrategia de trabajo en grupo; ha de comportar siempre una puesta en común de la que hay que dejar constancia y, a ser posible, la máxima participación de todo el grupo.

Algunas de las recomendaciones para conseguir un mayor aprendizaje del alumnado en el proceso de la participación pueden ser:

- **No monopolizar una discusión.** En la discusión de un grupo es importante que haya un intercambio de ideas y opiniones. La función del profesorado es centrar el tema, animar a la participación y hacer participar al grupo.
- **No dar siempre la palabra al primer alumno que levante la mano.** A veces nos interesa que un alumno o alumna que participa poco pueda opinar aunque haya levantado la mano más tarde.
- **Se ha de prestar atención tanto a los estudiantes que hablan como a los que no lo hacen.** A veces una mirada o una pregunta directa ayuda a intervenir a un alumno o alumna que le cuesta hablar.
- **No se puede invadir la privacidad del alumnado.** No debemos obligar a hablar a un alumno y no se le puede pedir que explique sus experiencias si no lo desea.
- **Se ha de permitir que surjan comentarios a lo largo de la sesión.** A veces es bueno aprovechar comentarios del alumnado sobre un tema determinado.
- **A menudo las discusiones en pequeño grupo son mejores que las de toda la clase.** Cuando hay muchos alumnos en clase es difícil la participación. Dividir la clase en pequeños grupos es una buena solución para aumentar la participación y la implicación entre ellos.
- **Cuando se pide la participación, en cualquier estrategia, la con-signa o el objetivo del trabajo, debe ser muy claro y explícito.** La

participación necesita de consignas claras y específicas. El alumnado debe muy bien saber lo que hay que hacer, y no se puede dar la impresión de que se hace participar para llenar un tiempo determinado. No hay peor participación que aquella que no sirve para nada o se utiliza para pasar el rato.

Al acabar la participación en pequeño grupo podemos realizar una autoevaluación del alumnado. Presentamos un posible esquema:

GRUPO: _____

FECHA: _____

ACTIVIDAD: _____

<i>Aspectos valorables</i>	<i>Autoevaluación</i>
1. Todos hemos participado en el trabajo.	
2. Todos hemos trabajado bastante.	
3. Todos hemos trabajado en diversas tareas.	
4. Hemos sido ágiles.	
5. Nos hemos entendido bien como grupo.	
6. ...	
7. ...	

VALORACIÓN: _____

OBSERVACIONES: _____

PARA ACABAR Y A MODO DE CONCLUSIÓN

Para que se pueda potenciar la participación en las clases universitarias se deberían poner en marcha diversas medidas, como aumentar los recursos económicos y humanos; preocuparse por la relación enseñanza-aprendizaje; modificar las relaciones de autoridad, saber y poder en los departamentos; crear la posibilidad de formarse y autoformarse en la impartición docente de la disciplina, y especializarse en la oferta formativa.

Por tanto, deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de sesión transmisora, ya que éste no sólo genera una labor individual sino que ocasiona ciertos problemas de comunicación entre el profesorado e incluso impide o puede impedir que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el intercambio colaborativo de la propia teoría-práctica docente.

Durante las últimas décadas hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias y se han ido abriendo paso otras concepciones en las que la complejidad, el cambio y la incertidumbre tienen un papel importante. Pero, sobre todo, se han ido incorporando, en el debate más que en las prácticas universitarias, los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales, reflexivos...; todos ellos necesarios para conseguir una mejor formación social y científica del alumnado. Se ha empezado a valorar la importancia del alumnado y de su participación y, por tanto, la relevancia que adquiere el bagaje sociocultural en la formación del futuro: la comunicación, el trabajo en grupo, el debate democrático, el aprendizaje cooperativo y dialógico, los procesos más que los productos, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, el análisis de situaciones, etc.

Pero para ello será necesario que todo docente universitario asuma y se sensibilice interiorizando la docencia como una profesión educativa y sepa cuáles son las tareas pedagógicas necesarias para llevarla a cabo, cuáles son los aprendizajes relevantes, los medios didácticos de

que dispone y qué debe hacer para facilitar en el alumnado el desarrollo de la capacidad de comprensión más que el de repetición.

El profesorado debe ayudar a gestionar el proceso de aprendizaje del alumnado motivándoles y entusiasmándoles en un trabajo de búsqueda y una actitud constante de aproximarse a las fuentes de nuevos conocimientos. Supone un aprendizaje diferente en la sociedad actual cuando el alumnado está anidado de tecnologías de la información y la comunicación.

La universidad necesita cambiar su práctica metodológica en las sesiones formativas. Cuando un alumno entra en la universidad no ve a grandes científicos, a grandes investigadores; ve a un docente que está delante de él intentando enseñarle alguna cosa. Pero ese docente, esa universidad ha cambiado mucho en los últimos años. Ese cambio ha sido debido, entre otras causas, a los siguientes asuntos:

- **Ha cambiado la perspectiva y tiempo.** Los vertiginosos cambios realizados en el último cuarto de siglo han sido muy importantes, tanto desde el ámbito psicopedagógico (nueva concepción del trabajo educativo, el papel de la universidad en una escolarización democrática, la aparición y extensión de nuevas tendencias científicas, los nuevos conceptos sobre el aprendizaje...) como desde ámbitos sociales (al romper bloques que han marcado ideológicamente el siglo XX, como la escolarización masiva, el acceso cultural masivo, el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el cambio y crisis institucional de instancias históricas de socialización, la crisis de legitimación de la modernidad...). Todo ello son elementos importantes de análisis en la generación de nuevas alternativas de futuro en la formación docente. No podemos generar una formación docente en modelos caducos de enseñanza. No podemos aplicar procesos e instrumentos de formación docente caducos para tiempos nuevos.
- **Ha cambiado el alumnado.** La realidad social y cultural del alumnado que llega a las aulas universitarias es muy diferente, radicalmente diferente del alumnado de hace pocos años. Ser universitario era un proceso añadido a la categoría social y no un medio para adquirirla. También las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y so-

ciales configuran un nuevo tipo de alumnado. No partir de la premisa de una formación diferente para un alumnado diferente sería un craso error en los planteamientos de la docencia universitaria.

- **Se ha dado el cambio profesional del profesorado y de la universidad.** Las estructuras internas universitarias y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales (muchas de ellas enmarcadas en políticas neoliberales y de leyes de mercado). El avance galopante del neoliberalismo y la condición posmoderna ponen en cuestión el histórico papel transmisor del profesorado universitario y utilizan las clases también como revulsivo crítico de ciertas prácticas sociales.
- **La realidad social, académica, científica nos muestra que la docencia universitaria es compleja y no uniforme.** Los cambios de las estructuras científicas, sociales y educativas, que impregnan las disciplinas y las actitudes del profesorado y del alumnado, han incrementado esa complejidad.
- **Hay que considerar la formación a lo largo de la vida como un importante factor para entender la incertidumbre y el cambio.** Parece ser que en el mundo actual lo único no mutable es el cambio. La formación no sirve ya únicamente para «estar al día», para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante. Actualmente, la profesión docente universitaria se mueve en contextos sociales que reflejan una serie de fuerzas en conflicto, divergencias, dilemas, dudas y situaciones contextuales y de incertidumbre. La formación puede ser un elemento revulsivo importante para interpretar y comprender esa incertidumbre.
- **La docencia universitaria es eminentemente contextual.** No se pueden explicar los fenómenos educativos generalizando acciones en todos los contextos. Sería establecer una racionalidad formativa equivocada en sus planteamientos. La realidad universitaria (alumnado, culturas académicas, universidades, contextos, enseñanzas...) nos muestran que la interpretación de los fenómenos docentes deben contextualizarse en cada realidad.

El cambio debería actuar sobre las personas y los contextos (procesos de comunicación, estructurales, políticos, de relaciones de poder, de

toma de decisiones, de autonomía compartida...) para generar innovaciones institucionales.

La docencia universitaria está preñada de valores, de formas de interpretar la realidad. Como toda profesión que se dedica a transmitir y compartir conocimientos y actitudes es una profesión moral. Una formación basada más en actitudes que en procesos o en momentos metodológicos normativos sería más beneficiosa para la reflexión, el cambio y la innovación en el docente universitario.

Uno de los obstáculos del cambio metodológico es cómo romper inercias e ideologías institucionales obsoletas; romper con imaginarios sociales y personales muy asentados en las estructuras docentes universitarias.

La mejora de la docencia universitaria no depende sólo de la metodología utilizada en las aulas universitarias, sino de la implicación institucional de la universidad y del colectivo docente. Tratar únicamente los aspectos técnicos de la docencia universitaria puede llevarnos a una inducción a la obsolescencia o a una visión estereotipada del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- BLÁZQUEZ, F. y otros (1997). *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación.
- BONALS, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Graó.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1990). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- DAVIS, B.G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- DOMÉNECH, F. (1999). *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Castellón: Universidad Jaume I.
- FERRER, V. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- IMBERNON, F. y MEDINA, J. L. (2006). *Estrategias de participación del alumnado*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- MAGER, R.F. (1985). *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTÍNEZ, M. y CARRASCO, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- MINGORANCE, P. y otros (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MCKEACHIE, W.J. (1994). *Teaching Tips*. Lexington: Heath.
- NOVAK, J.D. y GOWIN D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- RAMSDEN, P. (1993). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge.



**MEJORAR LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE
EN LA UNIVERSIDAD**

Francesc Imbernon es catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Ha recibido varios premios, ha publicado varios libros sobre innovación educativa y es director del reconocido grupo de innovación docente FODIP de la Universidad de Barcelona, sobre formación docente.