

Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado

Núria GINÉ FREIXES
Universidad de Barcelona

Revisado: Julio 2008

Aceptado: Noviembre 2008

Resumen

El punto de vista del estudiantado universitario sobre lo que ocurre en el aula es diferente del que tiene el profesorado; el alumnado contempla la acción educativa como la concreción de una serie de decisiones que ha tomado cada docente, y analiza y valora este conjunto de decisiones en función de lo que aporta a su propio proceso de aprendizaje. El punto de vista del colectivo estudiantil es complementario al del profesorado, y por lo tanto es necesario para todo docente que desee revisar y optimizar su acción en el aula, porque una mejor comprensión del hecho educativo facilita y orienta la innovación y la mejora de la docencia.

Con la finalidad de escuchar y recoger las voces del estudiantado, hemos realizado varias investigaciones en diversas Facultades de la Universidad de Barcelona (Derecho, Formación del Profesorado, Pedagogía y Química) y en la Escuela Universitaria de Enfermería. Las aportaciones del alumnado han sido formuladas en grupos de discusión; esta metodología es idónea para facilitar que los y las estudiantes, como protagonistas de los procesos de aprendizaje, elaboren y aporten ideas, criterios, significados, sobre los sucesos que se dan en sus entornos de enseñanza-aprendizaje.

Con el presente artículo se pretende dar a conocer, de manera estructurada, aquello que reflexiona, concibe y expresa el colectivo estudiantil sobre dos aspectos de la actividad docente universitaria en los que está implicado porque afectan al desarrollo de su proyecto formativo personal: la selección de contenidos y la selección de estrategias didácticas. Ambas decisiones las toma –las debe tomar– el docente universitario, pero en ambos casos el estudiantado es –debe ser– un referente fundamental.

Palabras clave: “Voz” del estudiante universitario. Concepciones del estudiante. Selección de contenidos de aprendizaje. Estrategias didácticas. Favorecer el aprendizaje.

Abstracts

The point of view of University students about what happens in the classroom is different from the one teaching staff has; students see the educative action as the concretion of a series of decisions each professor has made, and analyzes and evaluates this set of decisions based on the contribution in their learning process.

The students' point of view is complementary to professor's one, and therefore it is necessary for all professors who wish to review and optimize their action in the classroom, because a better understanding of educational fact facilitates and targets innovation and improves teaching.

Aiming to listen and gather the voices of the student body, we have conducted several investigations in various Faculties of the University of Barcelona (Law, Teacher Training, Pedagogy and Chemistry) and the University School of Infirmary. The contributions of the students have been made in discussion groups; this methodology is appropriate to facilitate that the students, as protagonists of the learning process, elaborate and develop ideas, criteria, approaches and meanings about the events that occur in their teaching and learning environments.

In this article we intend to show up, in a structured way, what students think, conceive and express about two aspects of the university teaching activity in which they are involved because they affect the development of their personal training project: the content selection and didactical strategies selection. Both decisions are taken –have to be taken– by university professor, but in both cases the student body is –has to be– a fundamental referent.

Key words: "Voice" of University student. Student's conceptions. Selection of learning contents. Didactical strategies. Learning promotion.

El saber del estudiante sobre el proceso de aprendizaje

Es innegable que los y las estudiantes universitarios saben cuándo y por qué aprenden. Es frecuente que el profesorado universitario "piense" en el estudiante a la hora de planificar y de desarrollar la enseñanza¹, pero es menos habitual que valore la importancia de considerar seriamente aquello que experimenta, sabe y valora el alumnado sobre cómo se aprende más y mejor; quizás con ello se enfatiza la importancia de la enseñanza, al tiempo que se desconsidera excesivamente el proceso de aprendizaje, olvidando que la enseñanza, si no produce aprendizaje, es estéril. Esta última idea, en unos u otros términos, es tradicional en el campo de la didáctica, pero se enfatiza recientemente a partir del denominado proceso de Bolonia como un principio del necesario cambio en el mundo universitario.

Por su lado, la comunidad científica acepta sin dudas, en el momento actual, que el fenómeno educativo es compartido, como mínimo, por dos agentes: los que enseñan y los que aprenden; a esta aceptación responde, por ejemplo, el uso cada vez más generalizado del sintagma "proceso de enseñanza-aprendizaje" para identificar aquello que ocurre a partir de la interacción de los dos colectivos (el que enseña y el que aprende) en espacios didácticos preparados con intención formativa. En este sentido, una primera cuestión a destacar es que, mientras hay bastantes estudios sobre el pensamiento del profesorado universitario, son muy escasas las investigaciones que centran su interés en el pensamiento del alumnado universitario.

Sin embargo, si uno se centra en la universidad, se puede observar cómo el estudiante universitario reúne una serie de condiciones específicas, entre las cuales son especialmente interesantes:

- La condición de *persona adulta*. Esta condición es fundamental por dos razones: por un lado, y cada día más, la Universidad acoge estudiantes que han pasado previamente por el campo laboral o por otros estudios superiores; por otro lado, también es cierto que todos los y las universitarias son personas que tienen, como mínimo, capacidad de elección y de decisión, intereses profesionales y vitales específicos, importante *background* cultural y experien-

¹ Un profesor explica su propia estrategia para desarrollar una buena docencia: "Yo creo que también es un elemento importante acordarse de **cuando uno era alumno**. Ese es un poco el criterio que me guía" (Gros y Romañá, 2005 p. 59; el destacado es de la autora).

cial, y vida privada al margen de la Universidad. Este conjunto de atributos nos dibuja un perfil de persona capaz de elaborar criterios y principios de procedimiento, especialmente sobre los procesos de los cuales forman parte activa, como es el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- El *grado de autonomía*, necesario para reconocer y gestionar los factores de éxito en el propio aprendizaje. El alumnado universitario tiene la capacidad de identificar las características del propio estilo de aprendizaje, aprender de los propios errores y de los éxitos, gestionar el propio proceso, realizar actividades de autorregulación... Ciertamente es que, para hacerlo, necesita conocer y (en la medida en que eso es posible) compartir los objetivos con el profesorado²; saber de qué elementos dispone para profundizar, contrastar, revisar... su proceso y los propios aprendizajes³; tener confianza en que sus propuestas (directas o indirectas) sobre métodos o estrategias de enseñanza alternativos o personalizados serán escuchadas por el profesorado⁴. Pero también es cierto que, si estas condiciones no se dan, el estudiante se crea las propias representaciones de objetivos, criterios de realización y de evaluación, etc. (es decir, un proyecto personal de aprendizaje basado en criterios propios).
- Por otra parte, conviene considerar las diversas y potentes corrientes de pensamiento que enfatizan la importancia del *saber acumulado y reflexionado* por aquéllos que protagonizan los fenómenos sociales en primera persona⁵, y que se convierte en fuente impagable de información para la investigación educativa y, por lo tanto, para la mejora de la práctica docente.

² “El establecimiento previo de objetivos específicos, por parte de la institución educativa a la hora de perfilar su plan de acción educativo, supone para el estudiante un elemento de orientación para el aprendizaje, que **podrá rentabilizar mejor los medios** pedagógicos a su disposición, con vistas al logro de cada objetivo concreto. Por otra parte, la redacción de objetivos claros proporciona una valiosa ayuda en cuanto al **autoaprendizaje y a la autoevaluación**, lo cual permite al estudiante obtener información sobre el estado de sus conocimientos, a fin de realizar los reajustes necesarios en su proceso de aprendizaje.” (Bricall, 2000 p. 184; el destacado es de la autora).

³ “El trabajo en clase del profesor resulta particularmente valioso para ofrecer a los estudiantes una exposición clara y rigurosa de un tema. Además, el profesor debería presentar **materias de apoyo** que no estuviera todavía disponible en libros de texto, **orientar** a los estudiantes en sus propias lecturas, **sugerir** puntos de vista alternativos, y, en general, estimular la reflexión y el debate y propiciar el interés de los estudiantes por las cuestiones tratadas. Junto a la palabra, la utilización de medios audiovisuales debe reforzar los aspectos positivos de la lección y minimizar sus aspectos negativos.” (Bricall, 2000 p. 185; el destacado es de la autora).

⁴ “Mejorar los resultados de los estudiantes universitarios (como de cualquier otro nivel) implica notables esfuerzos didácticos para **adaptar la organización de los cursos y los métodos de enseñanza usados a los diferentes sistemas y estilos de aprendizaje** de los alumnos (y a sus diversos intereses y/o orientaciones profesionales ya que se trata de adultos).” (Zabalza, 1992 p. 38; el destacado es de la autora).

⁵ Este saber que construyen y tienen las personas participantes en un fenómeno social recibe diversas nomenclaturas según el autor o autora y, también, según los aspectos que se enfatizan o los contextos a los que se aplican. A título ilustrativo, se pueden citar a Clandinin y Connelly (1988), que lo llaman “conocimiento personal”, o a Perrenoud (1999), que lo denomina “saber del sentido común”.

El conjunto de las cuestiones expuestas hasta ahora nos lleva a adoptar, sin dudar, las siguientes premisas:

- El alumnado universitario adquiere, construye y utiliza conocimientos⁶ sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual forma parte.
- Se puede considerar este saber como "saber del sentido común" (el que desarrollan los prácticos o los actores ordinarios).
- El saber del estudiante universitario sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del cual forma parte como **protagonista** es un saber:
 - a) *Autorizado*. Porque el alumnado tiene suficiente autoridad para desarrollar saber o conocimiento sobre un proceso que, como el aprendizaje, le es propio.
 - b) *Formalizado*. Porque el saber del estudiante, entre estudiantes y entre el profesorado que les quiere escuchar activamente, es suficientemente inteligible.
 - c) *Visible*. Porque el saber del estudiantado se manifiesta en forma de intervenciones o de formulaciones explícitas (de hecho, gran parte del profesorado se refiere a estas formulaciones en su práctica).

Con el presente artículo se pretende, en consecuencia, una doble finalidad:

- Conferir a la "voz" del alumnado mayor formalización e incrementar su visibilidad. Con la recogida de las voces de estudiantes diversos, realizada en el proceso de diferentes investigaciones⁷, es posible en este momento aportar la visión del alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria y dar a conocer cuáles son las estrategias didácticas que incrementan el aprendizaje y cuáles los criterios que deberían identificar la selección de contenidos desde el punto de vista estudiantil.
- Favorecer la reflexión del profesorado universitario sobre su práctica docente, específicamente sobre la toma de decisiones respecto de las estrategias didácticas que se usan en el aula y de los criterios que se emplean para seleccionar los contenidos de aprendizaje. Al tiempo, se presenta

⁶ Respecto del proceso de construcción de significados, es interesante revisar la perspectiva constructorista (por ejemplo: Le Moigne, 1994 y 1995).

⁷ Las aportaciones sobre las que se fundamenta este artículo proceden de 96 estudiantes de la Universidad de Barcelona: 18 pertenecen a la Facultad de Derecho, 26 a la Facultad de Formación del Profesorado, 21 a la Facultad de Pedagogía, 16 a la Facultad de Química, y 15 a la Escuela Universitaria de Enfermería. Estas "voces" estudiantiles se recogen fundamentalmente en el transcurso de tres investigaciones: Giné-Freixes, 2003 (*Concepcions de l'alumnat universitari sobre els components de la fase interactiva del procés formatiu que afavoreixen l'aprenentatge*), Benedito et al., 2006 (*Visió de la cultura institucional docent per part dels càrrecs acadèmics de la UB*) y Giné-Freixes et al., 2007 (*Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la Universitat*).

una forma de incorporar al estudiantado como una fuente de conocimiento que, una vez recogido, actúa a manera de espejo de la acción educativa en el aula, complementando y enriqueciendo las percepciones que cada docente tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones que informan y alimentan este texto son de naturaleza cualitativa y se desarrollan a través de grupos de conversación con el fin de respetar y reconocer tanto el conocimiento o saber del estudiante universitario respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la naturaleza compleja y dinámica de la fase interactiva, en la que el alumnado y el profesorado interactúan con la mediación de múltiples condiciones, como pueden ser el tipo de contenido, las intenciones o proyectos de cada uno o la disposición física del aula y el tamaño del grupo, para poner algunos ejemplos. Naturalmente, este enfoque holístico, global y ecológico conduce a la identificación, por parte de los estudiantes, de diversidad de componentes que favorecen el aprendizaje; y eso es lógico, puesto que la fase interactiva del proceso formativo es una situación compleja, dinámica y ecológica.

Contemplados en su conjunto, el total de componentes aportados por el estudiantado pueden formularse entorno a 8 grandes ámbitos que son, en orden de relevancia según la visión del alumnado, los aspectos referidos a: 1. Contenido; 2. Estrategia didáctica; 3. Relación profesorado-alumnado; 4. Organización y gestión de aula; 5. Profesorado; 6. Gestión académica y administrativa; 7. Alumnado; y 8. Evaluación.

Del total de aportaciones, se han seleccionado para este artículo aquellas que reúnen la doble condición de ser muy compartidas por estudiantes de diversos contextos formativos y de tener posibilidades de aplicación para orientar la mejora de la actividad docente.

Como se puede observar, los dos componentes que de manera más potente se relacionan con la mejora de la docencia universitaria son aquellos que se refieren al contenido y a las estrategias didácticas. Respetando la relevancia que los propios informantes dan a las dos temáticas, se ha optado por desarrollar precisamente estos dos aspectos, de manera sintética, en los apartados siguientes.

La presentación parcial de las aportaciones obedece básicamente a la segunda finalidad propuesta: favorecer la reflexión del profesorado universitario sobre su práctica docente. El desarrollo de la temática sobre situaciones concretas resulta, sin duda, más ilustrativa y favorecedora de debate que una visión global, donde la necesidad de generalizar los términos reduce la frescura y proximidad de los detalles y aleja el discurso didáctico de su fuente original, que es la “voz” del colectivo estudiantil.

Al mismo tiempo, es deseable que la primera de las finalidades que se propone este artículo (esto es: conferir a la voz del alumnado mayor formalización e incrementar su visibilidad) se evidencie suficientemente a lo largo de la exposición, por lo que a menudo aparecerán, a modo de ilustración, las palabras textuales pronunciadas por el estudiantado.

Qué contenidos despiertan interés por aprender

*Una tarea importante de la planificación es la selección de los contenidos de aprendizaje, porque no es indiferente que **estos alumnos concretos, en este contexto preciso, con estas necesidades específicas y estas posibles oportunidades de trabajo, aprendan una u otra cosa.** (Estebaranz, 2003 p. 103)*

Los y las estudiantes entienden que algunos tipos de conocimiento resultan de interés por diversas causas y, consecuentemente, incrementan su aprendizaje; esta aportación estudiantil, desde la función del profesorado, puede ser usada para la revisión de los criterios que cada docente usa ordinariamente para la selección y la organización de los contenidos que conforman una determinada asignatura; criterios que se concretan, como indica Estebaranz, en el momento de la planificación.

Las aportaciones del alumnado universitario respecto de los contenidos deseables remiten a las personas interesadas en la mejora de la docencia universitaria a reflexionar entorno a cuatro grandes ámbitos (valorados en este orden):

1. Relación de los contenidos a aprender con las competencias fundamentales.
2. Presentación de los contenidos o transposición didáctica.
3. Contenidos teóricos y contenidos metodológicos.
4. Diversidad de estudiantes y de intereses personales.

Contenidos en relación con las competencias fundamentales

Más allá de que los contenidos se refieran a una carrera, una asignatura o una temática concreta, los estudiantes aprecian el valor de los contenidos de aprendizaje que se les presentan por su grado de relación con las competencias que potencialmente desarrollan; esta relación se fragua en el proceso de selección y organización de los contenidos (que hace el profesorado) de manera adecuada para la consecución de cada una de las competencias deseables.

En concreto, los criterios que surgen a partir de la mirada del estudiantado explicitan que hallan mayor dificultad en aprender aquellos contenidos a los que no encuentran sentido (por ejemplo, un estudiante expresa que “hay clases donde no se aprende nada”), mientras que identifican como deseables (por este orden) las siguientes características de los contenidos:

- *Profesionalizadores*: Se refiere a la selección y la adquisición de los conocimientos (científicos, técnicos, teóricos, prácticos... o de cualquier tipo) necesarios y requeridos para ejercer una profesión.

*... unos estudios para aprender unas cosas y para, después, **tener un futuro profesional** y dedicarme a vivir a partir de unos conocimientos*

- *Útiles*: Son conocimientos que resultan aplicables, que son funcionales para resolver procesos o situaciones relacionados con el desarrollo social y profesional: instrumentos, herramientas, procedimientos, etc.

*Esta asignatura, que parece una “maría”, o parece una tontería, después dices “¡Ostia! **La puedo aplicar**”, ¿sabes?*

- *Conectados con la realidad*: Conocimientos que están sustentados en la práctica; sean de tipo más teórico o más práctico, se presentan situados en el contexto, en el ejercicio y en el desarrollo dinámico de la profesión o del campo profesional.

*... iba a clase de esa mujer (...), porque lo que decía me interesaba. Porque era práctico, **era real. No eran libros. Era decir “Hay esto y esto y esto. Y os pasará [en el ámbito profesional] esto y tal”***

- *Valorados por el profesorado*: Contenidos por los que el o la docente tiene estima, mostrando por ellos un especial énfasis, explicitando el valor que personalmente les confiere.

*... a mí en especial hay un tipo de clase que son aquellas en que el profesor vive lo que está explicando. Que se nota que aquello es **una cosa que cree**. Y eso hace que tú, a la vez, te entregues más a la asignatura, de alguna manera. A todos los niveles: tanto a nivel metodológico, como a nivel conceptual... a todos los niveles. Para mí es lo más.*

- *Actualizados*: Contenidos que contemplan y abordan las novedades científicas y contextuales, incorporan tanto los conocimientos recientes como los retos y las perspectivas de la situación profesional actual.

*Yo sé que es la condición tradicional, pero pienso que [lo mejor es] el profesor que tiene unos buenos contenidos, unos contenidos **que estén actualizados** y que sea capaz de venderlos a sus clientes, que en este caso somos nosotros, los estudiantes. Es muy importante.*

- *Relacionales, significativos*: Saberes que son y se perciben como nexos de conexión entre conceptos o temas de una misma asignatura, o que relacionan aspectos de diversas asignaturas.

*...a mí la química siempre me ha gustado. (...) Yo creo que todas las asignaturas... es que lo que pasa es que no te das cuenta a tiempo de que **todas están conectadas**, y que la motivación que llevas en una la has de llevar a las demás.*

Transposición didáctica

Se refiere al proceso de análisis y de reelaboración de la materia a enseñar (que fundamentalmente hace el profesorado), consistente en la selección y organización de la información a fin de que el conocimiento científico se convierta en conocimiento (científico) comunicable, disponible para el alumnado.

En este sentido, el colectivo estudiantil aprecia especialmente dos aspectos:

- Que el profesorado los tenga en cuenta a la hora de planificar el desarrollo de la materia (*Se nota mucho aquel profesor que tiene un proceso, que **ha pensado en las necesidades del alumno** y que ha trabajado los contenidos para nosotros*), y
- Que el material a aprender resulte comprensible, persiguiendo esta inteligibilidad mediante dos vías diferentes y complementarias: teniendo en cuenta los conocimientos previos previsibles (*Si uno ha hecho estadística, como yo –por ejemplo– yo lo entiendo, lo que vamos haciendo en clase. Pero, **claro, si no has hecho nunca**, pueden ser conceptos muy...*), y explicitando el conocimiento necesario e indicando vías alternativas de acceso a este conocimiento caso que algún estudiante crea no poseerlo (*yo creo que en la universidad, el profesor no tiene que ponerse al nivel del alumnado, porque representa un rebaje de planteamientos*)

Equilibrio entre “teoría” y “práctica”

Se refiere a la selección que hace el profesorado de contenidos pensados para educar científicamente en el ejercicio profesional reflexivo y con implicación crítica y de contenidos metodológicos o de habilidades cercanos a la práctica. Los efectos de esta selección en la materia son percibidos por el alumnado en forma de tipo de contenidos, que denominan ordinariamente “teoría” (los primeros: nos están dando mucha paja... Bueno, cosas que, en el fondo, encontrarás en libros, encontrarás en webs, encontrarás en todas partes...) y “práctica” (los segundos: podía ser muy enriquecedor, si después utilizabas las cuatro cosas que habías hecho en la clase...).

Las aportaciones del estudiantado destacan, en este sentido, dos aspectos que añaden valor a la relación teórico-práctica:

- La formación integral y estructurada a partir del equilibrio entre ambos tipos de conocimiento: [lo más valioso que voy a llevarme de la Universidad son] Los aprendizajes hechos en las asignaturas, los contenidos teóricos y prácticos.
- El aprendizaje de criterios, adquirido a partir del trabajo relacional, riguroso y criterial de la teoría y de la práctica: *...el aprendizaje que vas haciendo y que vas elaborando conjuntando las dos cosas también te va ayudando a **construir tu actitud**.*

Diversidad de intereses personales

Finalmente, y dentro del marco general explicitado, el alumnado puede ejercer (y ejerce) un cierto grado de selección y organización de contenidos (por ejemplo, a partir de los créditos optativos) y un cierto grado de transposición didáctica (a través de la propia implicación en el proceso). En estas acciones, aparte de los criterios generales especificados anteriormente, se reconoce una parte personal y, muy a menudo, intrínseca.

... yo lo hago porque me gusta, simplemente.

Cómo se aprende más y mejor

El estudiantado entiende que determinadas estrategias didácticas facilitan e incrementan su aprendizaje; esta aportación, desde la función del profesorado, apunta a la necesidad de revisar o de adaptar los criterios que se usan ordinariamente para la selección de estrategias didácticas a la hora de impartir una determinada asignatura. En este ámbito, pues, las aportaciones del alumnado universitario remiten a las personas interesadas en la mejora de la docencia universitaria a reflexionar entorno a cinco grandes ámbitos:

1. Estrategias didácticas que potencialmente desarrollan competencias profesionales.
2. Estrategias didácticas que requieren la elaboración fundamentada en situaciones contextualizadas.
3. Estrategias didácticas que comportan ampliación y profundización de la información, seleccionada y organizada pensando en el estudiante.
4. Estrategias didácticas que se adaptan al grupo y a las necesidades del alumnado.
5. Estrategias didácticas que son negociadas y que piden compromiso y responsabilidad del aprendiz.

Aprender para ser competentes en el desarrollo profesional

Cada estudiante prevé, al iniciar sus estudios universitarios, que la preparación que le proporcionará su estancia en la universidad le conferirá diversidad de conocimientos, sean éstos referidos a fundamentación conceptual, a procesos o procedimientos operativos, a habilidades sociales, a criterios culturales o contextuales, etc. Estos conocimientos, que suelen ser impartidos de manera analítica y fragmentada en asignaturas⁸, bien tendrán que ponerse en práctica (piensan los y las alumnas) en

⁸ “...si observamos el modelo organizativo vigente para el diseño y las propuestas curriculares en nuestras universidades se puede observar que siguen una doble lógica, la de la verticalidad (en las relaciones de poder) para las decisiones sucesivas y la de la **fragmentación** (o clasificación y especialización) sucesiva de las propuestas en Departamentos, Áreas, materias y en especializaciones académicas o

alguna realidad profesional, contemplados de manera holística y usando criterios claros de movilización de saberes, para resolver una situación compleja con éxito. Ciertamente, la resolución exitosa y socialmente aceptable de una situación práctica no requiere sólo de la suma de conocimientos, sino de la selección y coordinación de estos saberes o recursos cognitivos, y ello implica la ejercitación y el dominio de criterios de selección, la utilización de principios de procedimiento, o la capacidad de problematización de la práctica (conjunto de aspectos que podemos denominar *principios de acción competencial*).

Cada enseñanza, cada carrera o cada profesión tendrá unos criterios de selección de los saberes, unos principios de procedimiento prioritarios o determinadas estrategias de problematización de la práctica; consecuentemente, el colectivo estudiantil valora especialmente que la visión analítica y fragmentada que suele adoptar la organización de los conocimientos en educación superior, se complemente y complete con estrategias didácticas que enseñen, ejerciten y modelen los principios de acción competencial propios, sobre todo aquellos que se relacionan con posibles perfiles profesionales.

En la mayoría de los casos, los principios de acción competencial se relacionan básicamente con los diversos perfiles profesionales que responden a una formación teórica (que fundamenta e informa la adaptación al contexto, el análisis de las situaciones, la problematización de los sistemas sociales y laborales, etc.) y la práctica eficaz y eficiente con principios criteriosales; estos perfiles profesionales requieren, lógicamente, diversidad de saberes, pero en su puesta en práctica son especialmente valiosos dos principios de acción competencial: la capacidad de relacionar teoría y práctica, y la capacidad de llegar a ser reflexivo y autónomo en la propia práctica. Por este motivo, las estrategias didácticas que se consideren idóneas por parte del estudiantado son las que ejercitan estos principios, al tiempo que desarrollan contenidos de aprendizaje; de manera destacada, pues, se citan las estrategias que permiten:

- *Relacionar práctica y teórica.* Estrategias que, como es el caso de la *ejemplificación* de las explicaciones teóricas con situaciones prácticas, la *ilustración* de documentos o desarrollos teóricos con problemas o anécdotas prácticas, el *estudio de caso* tanto para buscar aplicaciones de la teoría como para teorizar la práctica, la *simulación* de situaciones reales donde los y las estudiantes tengan que ejercitar y ensayar la aplicación competencial, la *aplicación* a situaciones reales o simuladas de los fenómenos estudiados, etc., enfaticen la relación entre la teoría y la práctica (y a la inversa).

La teoría es muy importante, pero también la práctica. Especialmente para nosotros. O sea: lo más importante.

de investigación” (Rué, 2008 p. 16; el destacado es de la autora).

- Ejercer *la reflexión, la crítica y la toma de decisión autónoma*. Estrategias que, como es el caso del *debate*, del *análisis de situaciones* de forma individual o colectiva, el *trabajo en equipo* de tipo colaborativo o cooperativo, la *evaluación compartida* con finalidades de mejora, etc. procuren la disposición de las condiciones necesarias para practicar y aprender a revisar las propias acciones, con el fin de conseguir la capacidad de interpretar y comprender críticamente los casos o situaciones en que cualquier profesional en alguno de los posibles perfiles se verá implicado durante el ejercicio de su profesión.

Que me haga pensar: que me dé la vuelta a la realidad, para verla de otra forma. O sea: que me presenten todo de forma muy crítica.

Aprender a partir de enfrentarse a retos

Un segundo gran grupo de estrategias didácticas valoradas especialmente por el alumnado son aquellas disposiciones didácticas que se plasman en forma de propuestas que hace el profesorado orientadas a impulsar e incentivar que el estudiante sea protagonista activo de su proceso de aprendizaje. Con estas propuestas, el profesorado universitario fomentaría que los estudiantes identifiquen formas nuevas para responder a nuevas preguntas en un contexto de acción determinado; la resolución de este reto, sin embargo, necesitará un cambio conceptual que ha de realizar el estudiante para adaptarse al nuevo contexto (es decir: no es posible una aplicación directa de aquello que se ha aprendido, sino que requiere de una reinterpretación, de una profundización, de una ampliación... y, por lo tanto, representa un reto a la competencia de cada estudiante). Algunas de estas estrategias son:

- *Trabajo autónomo*. Formalmente, es una estrategia muy usada en los entornos universitarios, porque se trata de los denominados “trabajos” (recensiones, monografías, estudios documentales, búsquedas bibliográficas, etc.) que el alumnado realiza de forma autónoma (sin la presencia del profesorado), de manera individual o en pequeño grupo. Sin embargo, no es recomendable quedarse en la pura apariencia, porque el trabajo autónomo, además de ser, formalmente, una monografía o una colección (igual como lo pueden ser los trabajos que, habitualmente, se pueden encontrar en “el rincón del vago” u otros similares en Internet), ha de representar un reto individual, personalizado, para cada estudiante; por este motivo no puede tratarse de una visión estandarizada de determinada situación, sino de una visión diferente, original, creativa; por ejemplo, profundizar en determinada teoría o perspectiva a la luz de tres autores o autoras actuales que propone el profesor para aquella persona o aquella aula, la ampliación de un aspecto específico del tema debatido en el aula haciendo referencia a los acuerdos o líneas fundamentales que se han detectado en aquella sesión, transferir a otro contexto dado el conjunto del marco conceptual desarrollado, etc.

*... el profe todo el día te machaca, estás **haciendo trabajos y tarea** todo el día, y tal y cual. Pero, cuando se acaba, a final de curso, dices “¡Ostras! ¡Lo que he aprendido!”*

- *Memoria, estudio, proyecto, portafolio...* Como en el caso anterior, son actividades y estrategias suficientemente conocidas en el ámbito universitario. Recogen y parten de los mismos principios, pero enfatizan su condición de relacionar teoría y práctica en forma de estudio o aplicación reflexiva a una situación real.

*Creo que es una muy buena forma de trabajar [por proyectos]. Los contenidos toman sentido en una situación concreta y en un momento determinado. El alumno reelabora los conceptos, en tanto que **los utiliza como herramienta propia**.*

- *Simulación, análisis de caso...* Se trata de planteamientos que, en general, parten de una propuesta consistente en una situación problemática verosímil, normalmente planificada por el profesorado o relatada en función de su potencialidad para despertar la reflexión, el análisis o la argumentación a partir de los conceptos o procedimientos estudiados en el aula.

*... **te hacen pensar**. (...) no tenemos la realidad aquí en la clase... pero podemos hablar de ello, ¿no? “¿Qué podríamos hacer en un caso en que pasa esto, esto y lo de más allá?”*

- *Aplicación vivenciada.* Estrategia que se muestra especialmente idónea para aprender los principios de empatía en el trabajo multidisciplinar, de comprensión profunda de fenómenos... en definitiva, para integrar aquellos aprendizajes referentes a habilidades y a capacidades sociales en el contexto de los estudios que se realicen. Normalmente se presentan en forma de ejercitación, de elaboración grupal, de resolución de problemas, etc., en situaciones preparadas para el caso.

*... la teoría, teóricamente **la aplicamos a la práctica**. Nosotros, como si fuéramos los equipos profesionales.*

- *Participación.* Estrategias que requieren, fomentan o se basan en la participación del alumnado. Estas estrategias parten de la base de que sea el estudiante quien realice actividades de interrogación con resolución en el aula, de formulación de hipótesis, de ilustración de principios generales a partir de conocimientos o vivencias personales (en primera o tercera persona), de justificación o de argumentación de posturas culturales, individuales o grupales, etc.

*... [Los profesores] han permitido que tú también pudieras, de alguna manera, **contribuir en la marcha de la clase**.*

Aprender un marco conceptual amplio y abierto, con contenidos nucleares claros

La función docente universitaria enfocada a la transmisión de conocimientos y la voluntad del alumnado de acceder al saber científico hallan, en este grupo de estrategias destinadas a la transmisión de saberes, uno de los puntos de confluencia más fuertes. En esencia, estas estrategias didácticas son formas verbales discursivas que el profesorado adopta para transmitir la información, los conocimientos, los marcos conceptuales, etc., necesarios para la formación. Estas estrategias han sido y son dominantes en el mundo universitario, motivo por el cual también han dado pie a prácticas docentes apreciadas y potenciadas del aprendizaje (en el caso que se pongan en práctica respetando la forma de aprender de los y de las estudiantes) o prácticas docentes absolutamente opacas y aburridas (cuando toman formas impersonales, que no consideran al receptor y, por lo tanto, no comunican). Por este motivo, y a diferencia de los puntos anteriores, se recogen tantas voces a favor como en contra de ellas. En este caso, pues, el interés de las aportaciones no está en la valoración que se hace de las estrategias, sino en comprender el motivo por el cual son apreciadas y qué condiciones las desvalorizan a los ojos del estudiante.

- *Lección magistral (vs. exposición)*. La lección magistral o lección “del maestro” consiste en la presentación de contenidos por parte del docente, a través de un discurso previsto para enseñar. Esta última apreciación es la que le confiere valor didáctico: si el docente la ha previsto “para enseñar” tendrá en cuenta, por ejemplo, cuáles son los contenidos esenciales que quiere transmitir (porque ha realizado una selección de contenidos previa), y los explicará en una primera fase de la lección en forma de epítome (porque tienen en cuenta la secuencia que siguen las persona para aprender) posteriormente ordenará la exposición de manera que, al avanzar en ella, realiza también miradas retrospectivas (porque tiene en cuenta la necesidad de compartir los objetivos con los oyentes, etc.; en definitiva, una “lección magistral” requiere construir el discurso con finalidad formativa siguiendo los principios de la didáctica:

... su metodología era pegarte el rollo. ¡Pero su rollo te encantaba! Te quedabas enganchada a la silla, admirada...

La otra cara de la moneda, la exposición de contenidos, ignora tanto al destinatario como los principios didácticos, y se convierte en el típico discurso del “busto parlante”, que se aleja progresivamente de los receptores y, al tiempo, aleja las posibilidades de interés y de comprensión:

...se te planta un dinosaurio ahí delante, a soltarte un rollo, con la cara de palo, mirando para abajo, que ni siquiera te pregunta opinión y, cuando la vas a dar...

- *Información, vías de ampliación, sugerencias de profundizar... (vs. "dictar")*. Recoge las estrategias destinadas a ampliar los campos de referencia conceptual, a diversificar las miradas científicas, a completar y complementarse las ideas esenciales, a enriquecer y dar volumen a las ideas desde diversas fuentes de conocimiento... en definitiva, a incrementar la información y dar volumen a la formación a partir de posibilitar el aprendizaje autónomo.

Y que [trata contenidos que] no entran en el examen, sino que nos da información complementaria, que yo lo encuentro muy bien...

Como en el caso anterior, se trata de estrategias muy usadas en el mundo universitario y, por lo tanto, susceptibles de cierta perversión, si y cuando se convierten en la única fuente de conocimiento (recordemos que, sin embargo, su finalidad, precisamente, es la de diversificar estas fuentes) o empobrecen, por reducción, a una única visión repetitiva, las posibilidades de aprendizaje autónomo del alumnado.

... profesores que después... Van a la clase y leen el dossier que te acaba de costar cien euros.

En cada persona y en cada grupo prevalecen determinadas estrategias de aprendizaje

Es un hecho suficientemente conocido que entre el alumnado (y entre el profesorado) se dan diferentes estilos de aprendizaje. Por este motivo, la diversificación de estrategias para abordar el aprendizaje de los contenidos más esenciales favorecerá que, por una parte, éstos queden más fuertemente anclados en la mente de cada estudiante y, por otra parte, se posibilite el acceso a ellos por parte de alumnos y alumnas con diferentes estilos de aprendizaje.

Es patente, de la misma manera, que el tamaño del grupo y, matizando aún más, la dinámica interna de cada uno de ellos, aconseja y justifica la elección de diferentes estrategias didácticas según estas condiciones.

Finalmente, hay que tener en cuenta que la tipología de los contenidos y la finalidad de la asignatura pueden orientar también la selección de determinadas estrategias frente en otras.

El conjunto de estas tres consideraciones hace que el alumnado valore especialmente la *diversificación* como una estrategia que apunta a la flexibilidad y a la adopción de metodologías específicas por parte del profesorado con la finalidad de atender la diversidad de los grupos y del alumnado. Las diversificaciones que se señalan son:

- *De estrategia según tipo de contenido*. Apunta a la adopción de la estrategia apropiada a cada asignatura, y de la metodología idónea para cada tipo de contenido. Es bastante conocido, en el campo de la pedagogía, que cada tipo de contenido tiene una manera específica de aprenderse y, por tanto, de enseñar-

se; por ejemplo, los contenidos factuales se aprenden de memoria y, por tanto, las estrategias y las propuestas de actividades tienen que estar relacionadas con la repetición, el establecimiento o la facilitación de reglas mnemotécnicas, la relectura, la realización de listados diversos en formatos diversos, etc., de manera que faciliten la memorización. Conociendo, pues, esta noción básica sobre el aprendizaje de los diversos tipos de contenidos, el profesorado adapta las estrategias didácticas, diversificándolas según los diferentes tipos de contenidos; los y las estudiantes, por su parte, detectan la coherencia entre estrategia y tipo de contenido y la valoran positivamente para su aprendizaje.

Yo querría resaltar (...): la relación entre (...) el contenido de la asignatura con la forma de darla.

- *De programa según grupo.* Algunos docentes tienen el conocimiento y las capacidades requeridas para detectar las diferentes necesidades de grupos diversos y adaptar la programación (aunque se trate de la misma asignatura). Un caso bastante usual de diversificación según grupo es cuando hace falta llevar a cabo la misma o similar asignatura en un grupo grande (sobre 90 alumnos, por ejemplo) y en un grupo pequeño (sobre 15 alumnos, por ejemplo), pero hay multiplicidad de otras condiciones (turno de mañana o tarde, edad dominante entre los componentes, formación previa o itinerario, etc.) que aconsejan diversificar el programa adaptando la temática, el ritmo, el proceso de evaluación, etc. a cada grupo de alumnos.

... [Que] nos diga "si no lo entendéis así, pues: cambio la vía".

- *De método de aprendizaje.* A lo largo de la asignatura, el alumnado aprecia y valora que los diversos temas o las diferentes actividades estén enfocadas desde diversidad de metodologías. Posiblemente ésta sea una apreciación que, en el fondo, está muy ligada a la primera tipología de diversificación (según tipo de contenido). De todas maneras, las “voces” estudiantiles que se refieren a la diversificación de métodos apuntan una nueva condición de valor: la de aportar riqueza y complementariedad de propuestas de aprendizaje.

*... el aprendizaje memorístico (...), también el aprendizaje significativo y también el aprendizaje dialógico (...) **Que se complementen.***

- *De ayudas según alumnos.* Finalmente, también se valora, por parte del estudiante, que el profesorado universitario pueda disponer de la posibilidad y tener la voluntad de proporcionar ayudas puntuales y personalizadas, en forma de propuestas particulares para alumnos específicos. Las situaciones que se mencionan son circunstanciales (como una larga enfermedad, un acceso a destiempo por situaciones justificadas, etc.) y las ayudas, que pueden venir en forma de documentación

de consulta, de recomendaciones de actividades complementarias, etc., se podrían realizar desde las sesiones de tutoría.

*... si hay personas que no son capaces de llegar, se trata de **poner actividades complementarias** y todo lo que sea necesario.*

Tener la voluntad y la posibilidad de corresponsabilizarse del proceso de aprendizaje

La última de las condiciones para aprender más y mejor es que el alumnado realmente sea el protagonista de su propio aprendizaje. Esta condición, que requiere adoptar estrategias de corresponsabilización y de negociación, se encuentra formulada por los estudiantes con una triple caracterización:

- a) Cuando se da corresponsabilización, se da también el grado más alto de aprendizaje real, sin embargo
- b) corresponsabilizarse requiere un esfuerzo importante por parte del estudiante, que no todo el mundo está dispuesto a hacer, y
- c) para que el alumnado pueda hacerse responsable del propio proceso de aprendizaje, hace falta también que el profesorado prepare las condiciones idóneas (por ejemplo, que explicita los contenidos y los criterios de realización y de evaluación mediante un contrato didáctico).

En definitiva, la corresponsabilización del alumnado en el propio proceso de aprendizaje conduce a un grado alto de conocimiento y de formación, pero requiere voluntad para hacerlo y posibilidad de negociación. Por otra parte, tiene que existir la asunción por parte del profesorado de un principio de transparencia, porque cuanto más claramente se entienda aquello que hay que aprender y cómo se propone hacerlo y evaluarlo, más probabilidad de atribución de sentido (y, por tanto, de aprendizaje) hay.

En las (escasas) experiencias que el alumnado ha podido y querido corresponsabilizarse del proceso de aprendizaje se explicitan desde un principio los criterios de realización y de resultado (por ejemplo, en forma de contrato didáctico).

*... tú te **comprometías a hacer un contrato** y, además, ibas trabajando durante todo el curso... o sea: y te motivaba mucho. Para trabajar.*

A esta estrategia didáctica se opone la opacidad didáctica (más frecuente), donde el profesorado no indica (o lo hace cuando ya es tarde) los criterios de realización ni de resultado para realizar la evaluación.

... ahora, ya, se ha acabado el cuatrimestre y [la profesora] está diciendo "No, porque yo miro mucho la asistencia..." Pues, ¡tía, dilo desde el principio!

A manera de síntesis

El quehacer docente universitario tiene como co-protagonista al estudiantado. La “voz” del alumnado universitario aporta (si se la requiere y escucha) elementos de referencia criteriales, los cuales pueden llegar a ser principios para la selección y priorización de contenidos y de estrategias didácticas orientadas a favorecer el aprendizaje.

En tres ocasiones hemos emprendido otros tantos procesos de investigación en diversas Facultades de la Universidad de Barcelona para recoger estas “voces” y, una vez realizado el procesamiento e interpretación de los datos, nos encontramos con que el estudiantado tiene concepciones fundamentadas sobre aquellos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que vive en primera persona. Conviene constatar, como un posible límite de su aportación, que las investigaciones se han realizado con estudiantes que podríamos denominar “predispuestos”, pues no se ha obligado a ninguno de ellos a participar en los grupos de discusión; en contrapartida, también es cierto que la inmensa mayoría de investigaciones revisten esta misma condición y, además, se ha cuidado especialmente en nuestro caso no desoír ninguna de las voces ni dejar al margen ninguna aportación.

La propuesta que se realiza desde estas páginas convida al profesorado universitario a conocer las concepciones del estudiantado para, de alguna manera, aprender de ellos y poder aplicar estos conocimientos a la revisión, análisis y mejora de la docencia universitaria.

Del conjunto de las aportaciones, se han seleccionado para su presentación en detalle aquellas que se refieren a dos de los componentes del proceso formativo: contenidos de aprendizaje y estrategias didácticas. Sobre estos dos componentes, y en líneas generales, el alumnado de la Universidad de Barcelona participante en las investigaciones aporta las siguientes consideraciones:

1. En relación con la selección y organización de contenidos para conseguir un mayor y mejor aprendizaje conviene:
 - d) Seleccionar especialmente aquellos contenidos que tengan y muestren relación con el desarrollo de las competencias fundamentales en cada tipo de estudios.
 - e) Organizar la secuencia y el tipo de informaciones que se quieren transmitir de manera que se adapten a las necesidades y a la lógica del aprendiz.
 - f) Buscar el equilibrio entre “teoría” y “práctica”.
 - g) Considerar, en la medida que ello sea posible, la diversidad de intereses presentes en el aula (y en las aulas, en caso de planes de estudio).

2. En relación con la selección y desarrollo de estrategias didácticas orientadas a un mayor y mejor aprendizaje conviene valorar especialmente aquellas que:

- h) Apuntan al desarrollo de competencias profesionales.
- i) Requieren elaboración en situaciones contextualizadas.
- j) Comportan ampliación y profundización de la información pensando en el alumnado.
- k) Se adaptan al grupo y a las necesidades del estudiantado.
- l) Son negociadas y demandan responsabilidad del aprendiz.

Referencias bibliográficas

- BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE. Disponible el 19 de noviembre de 2002: <http://www.ub.es/ffpro/noticies/informe2000/>.
- CLANDININ, D. J.; Connelly, F. M. (1988). “Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa”. En Villar Angulo, L. M. (dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- ESTEBARANZ, A. (2003). “La planificación en la Universidad. Niveles de planificación”. En Mayor-Ruiz, C. (coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, 83-111. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GINÉ FREIXES, N. (2003). *Concepcions de l'alumnat universitari sobre els components de la fase interactiva del procés formatiu que afavoreixen l'aprenentatge*. Tesis inédita, presentada en el DOE de la UB.
- GROS, B.; ROMAÑA, T. (2005). *Ser professor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- LE MOIGNE, J.-L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1: des fondements*. París: ESF.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *Le constructivisme. Tome 2: des épistémologies*. París: ESF.
- PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. París: ESF.
- RUÉ, J. (2008, Abril). “Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad”. En *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 “Formación centrada en competencias”*. Consultado el 21 de julio de 2008 en http://www.redu.m.es/Red_U/m1.
- ZABALZA, M. Á. (1992). “Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari”. En *Temps d'Educació*, 8, 13-42.

Correspondencia con la autora

Núria Giné Freixes
 Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
 Facultad de Educación.
 Universidad de Barcelona.
 Campus Mundet, Edificio Llevant; Despacho 239. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.
 E-mail: nuria.gine@ub.edu