

Modelos Didácticos utilizados en la Universidad

Modelos de Ensino Universitário

College Teaching Models

William Díaz Martín *UNED* Facultad de Educación
williamdiazmartin@yahoo.es

Título: **Modelos Didácticos utilizados en la Universidad**

Autor: William Díaz Martín

Resumen

El presente artículo expone los puntos más interesantes de una investigación realizada durante el curso 2010-2011, que tuvo como objetivo principal el estudio e identificación de modelos didácticos utilizados en la Universitat de Barcelona, dado que fue el último curso de plena adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Para obtener una visión holística se tuvieron en cuenta y estudiaron además otros factores que consideramos influyentes en la elección de dichos modelos, como son el perfil del profesorado, su formación y reciclaje, su adaptación al EEES, el número de alumnos por aula, su tamaño y distribución, los medios con lo que contaban, etc. Mediante una hoja de trabajo a rellenar por el investigador, junto con una pequeña entrevista estructurada dirigida a profesores universitarios, la metodología se concretó en un estudio de caso a través del cual acceder a las clases y tomar todos los datos necesarios, datos que fueron posteriormente tratados con los softwares Atlas ti y Nvivo9. Entendemos que en base al objetivo principal, la identificación y estudio de los modelos didácticos en este último año de adaptación al Plan Bolonia, podemos hacernos una idea de la aplicabilidad del mismo atendiendo a las complejas variables profesor, estudiante, competencias, contexto, dado que la finalidad es, y será, mejorar la calidad en la educación universitaria.

Palabras Clave: Modelo Didáctico, Didáctica Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior.

Resumo

Este artigo expõe um dos pontos mais interessantes de uma pesquisa realizada no ano lectivo de 2010-2011, que teve como objetivo principal o estudo e a identificação de modelos pedagógicos utilizados na Universitat de Barcelona, uma vez que este foi o último ano de plena adaptação ao Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Para obter uma visão global, foram considerados e estudados outros fatores influentes na escolha desses modelos, tais como o perfil dos docentes, a sua formação e reciclagem, a sua adaptação ao EEES, o número de alunos por turma, o tamanho e distribuição das mesmas, os meios ao dispor do docente, etc... Mediante uma folha a completar pelo pesquisador, juntamente com uma pequena entrevista estruturada dirigida a professores universitários, a metodologia concretou-se num estudo de caso, através do qual se acedeu às turmas para obtenção dos dados necessários, os quais foram

posteriormente tratados utilizando os softwares Atlas ti e Nvivo9. Entendemos que face ao objetivo principal da identificação e estudo dos modelos didáticos neste último ano de adaptação ao Plano Bolonha, podemos ter uma idéia da aplicabilidade do mesmo no que respeita a variáveis complexas como professor, aluno, competências, contexto, uma vez que a finalidade é e será melhorar a qualidade da educação universitária.

Palavras-chave: Modelo didático, Didática Universitaria, Espaço Europeu de Ensino Superior.

Abstract

This paper presents the most interesting of research conducted in 2010-2011, which had as its main objective the study and identification of educational models used in the University of Barcelona, since it was the last year of full implementation of the European Higher Education. To get a holistic view is taken into account and also studied other factors considered influential in the choice of these models, such as the profile of teaching, training and retraining, adaptation to the EHEA, number of students per classroom, its size and distribution means whereby counted, etc. Using a worksheet to be completed by the researcher, along with a small structured interview aimed at academics, the methodology is materialized in a case study through which access classes and take all the necessary data, data that were treated with qualitative softwares, in this case Atilas ti and Nvivo9. We understand that based on the main objective, the identification and study of educational models in the last year to adapt the Bologna, we can get an idea about the applicability of the same response to the complex variables: teacher, student, skills and context; since the purpose is and will be to improve the education quality.

Keywords: Teaching model, College Teaching, European Higher Education Area.

Introducción

Un buen indicador de éxito de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en los dos puntos que más nos interesan, aprendizaje autónomo del alumnado y aprendizaje para toda la vida, bien fuera por la observación del trabajo del profesorado en el aula o a través del feedback que el alumnado pudiera dar durante o a término de su propio proceso educativo.

La relación entre el concepto de modelo didáctico que desarrollaremos más adelante y su influencia en el éxito del llamado plan Bolonia se debe a que los modelos didácticos sintetizan lo más valioso del pensamiento y se valoran, no sólo en sí mismos, si no en su potencialidad indagadora y transformadora, dado que existe una estrecha interacción entre la identidad y justificación de los modelos didácticos y los tipos de conocimiento y cultura que caracterizan las acciones formativas en el centro y en el aula (Medina, 2009). Es de suponer, por tanto, que el cambio que propone el Espacio Europeo de Educación Superior en el apartado de trabajo y planificación de aula necesita de un proceso de reingeniería previa por parte del profesor antes de elegir metodología. Este no es necesariamente un cambio radical, pues los modelos didácticos más contemporáneos necesitan vivir en simbiosis con otros modelos más clásicos si pretenden tener éxito.

Al trasladar no todo pero si parte del protagonismo en el aula del profesor al estudiante y su grupo, el cambio en modelo y metodología debe ser palpable, al menos en teoría, pues no es menos cierto que, para que este sistema que sostiene al EEES funcione, se deben dar una serie de condiciones como el entendimiento y comprensión del nuevo planteamiento por parte del profesorado, la capacidad de los centros de formación del profesorado de atender a las nuevas demandas, la capacidad de adaptación del alumnado a un sistema de trabajo distinto al que acostumbran, una correcta distribución del número de alumnos por aula, unas aulas con los medios tecnológicos adecuados al planteamiento inicial,... En resumen, no basta con cambiar la "política" de actuación del profesorado universitario, han de encontrarse y funcionar en condiciones los recursos necesarios para tan ardua tarea.

Ahora bien, no es menos cierto que durante estos últimos años hemos presenciado cómo una parte de los planteamientos considerados necesarios para la correcta ejecución del plan no se han podido materializar, pues no se dan condicionantes clave. En concreto, resulta difícil cambiar o añadir modelos didácticos como paso previo a la adecuación de una metodología clásica como la clase magistral, por ejemplo, y por tanto, fusionarla con otras metodologías en las que al alumnado se le da un rol más activo, si contamos con grupos enormes de alumnado en una sola aula (ya de por si complicado, pero no imposible si se tiene una planificación adecuada) y no se le dan a los docentes herramientas tecnológicas, pedagógicas y competenciales para funcionar correctamente, por poner varios ejemplos. Para muchos profesores además, dentro de

su especialidad, dados algunos datos extraídos en las entrevistas realizadas para este estudio, el EEES no se ajusta en absoluto a las particularidades de sus titulaciones, lo consideran un lastre y no ayuda la oferta formativa que reciben, o al menos esa es su impresión, dado parecen no ajustarse a la realidad de la práctica docente, tal como algunos profesores la entienden.

Sea como sea, la actual crisis, concepto que a estas alturas ya no solo está encuadrado en términos económicos, los recortes en educación y profesorado universitario, las altas tasas para la matriculación, junto con lo expresado en el párrafo anterior, pueden ser condicionantes clave a la hora de valorar la funcionalidad de un proceso de implantación joven pero ambicioso que posiblemente no contaba con los lastres que podemos claramente identificar a día de hoy.

Planteamiento teórico

Modelos Didácticos

Definición

Si tenemos en cuenta las distintas definiciones que la RAE nos da sobre el término modelo nos interesa resaltar para este estudio las cualidades de “arquetipo o punto de referencia para imitar o reproducir”, “representación en pequeño de alguna cosa”, incluso “esquema teórico de un sistema o realidad compleja”. Enseñar es una arte, por tanto, un acto complejo, humano.

Profundizando en el concepto resultan interesantes la definición de Medina (2009) para quien los modelos didácticos son las representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos.

Para nosotros, los modelos didácticos son esquemas previos de representación de los diferentes roles de actuación de profesor, estudiante, conocimiento y herramientas en el proceso educativo. Conforme alguno de estos cuatro elementos tome más protagonismo que otro u otros, tendremos un modelo más o menos diferenciado del resto. De ahí que teóricamente los modelos aparezcan acotados atendiendo a este predominio, aunque cada vez más y en la práctica algunos funcionen muy bien en simbiosis. Plantear previamente la interactuación de los elementos esenciales, antes de pasar a las siguientes etapas que culminan el proceso educativo, supone un ejercicio definible, acotable y reproducible, por tanto replicable por otros docentes, en el arte de la enseñanza-aprendizaje, y evolucionable desde el punto de vista de la innovación en la educación.

La diferencia entre modelo didáctico y metodología didáctica reside en el tiempo en

que uno u otro actúa, pues es deseable la elección del modelo didáctico como paso previo a la metodología, y que ésta no sólo sea elegible a posteriori, además coherente al modelo elegido previamente.

La elección de uno o varios modelos didácticos consciente o inconscientemente por parte del profesor, antes o durante la preparación de las clases, supone el hecho de pre-planificar el acto docente en sí mismo. Si somos plenamente conscientes de ello, lo ideal es que este sea un paso previo, que además se conozcan las distintas opciones, los diferentes modelos didácticos, para así valorar qué nos conviene según qué queramos conseguir, ya sea directamente, a través del descubrimiento activo del discente de modo individual o en grupo, incluso gracias a nuestra colaboración también activa en conjunto como docentes en un proceso horizontal. Tres opciones que pueden ir separadas o en conjunto, dependiendo de lo que consideremos adecuado en cada momento.

Particularmente en este apartado, en cuanto al Espacio Europeo de Educación Superior, cabe señalar que el planteamiento del Aprendizaje para toda la vida y un proceso educativo, en el que el aprendizaje activo de alumnado sea base estructural de un plan al que se adhieren países de dentro y fuera del continente, habida cuenta de la urgente necesidad de implantar el uso de las nuevas tecnologías en el aula como herramientas cotidianas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, responden en el campo teórico de la didáctica a un cambio de paradigma centrado en la Universidad. No es en sí un proceso radical, rápido e instantáneo, como prácticamente todos aquellos que implican un cambio tan profundo. Pero es un proceso de cambio necesario, independientemente de dónde y cómo se pretenda implantar, pues responde a un contexto y entorno que cuenta con elementos sustancialmente diferentes, como son los sistemas virtuales de enseñanza-aprendizaje, los dispositivos de almacenamiento y transmisión de datos, el hecho de estar permanente conectados a la red, ...

Es precisamente este cambio de paradigma educacional el que conlleva necesariamente dotar a los modelos didácticos del protagonismo y toma de conciencia que merecen, si queremos como docentes, investigadores e innovadores en educación reaccionar rápida e eficazmente a los retos que se nos presentan desde antes de ayer. El EEES hace que pasemos de un aprendizaje basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje. Del modelo centrado en el profesor/a que entiende al alumno/a esencialmente como receptor de la enseñanza, fomentando la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión, y planteando metodologías expositivas, se trabaja ahora en un modelo basado en el aprendizaje centrado en el alumno/a, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo (Mayorga y Madrid, 2010).

Tipos

De las distintas clasificaciones que nos podremos encontrar según los autores que consultemos, consideramos particularmente clarificadora a la hora de encontrar aplicabilidad y practicidad en el terreno de la didáctica universitaria la que aparece detallada en la obra "Didáctica General" de Medina y Salvador (2009) que son el modelo Socrático, el Activo-Situado, el de Aprendizaje para el Dominio, el Comunicativo-Interactivo, el Contextual-Ecológico, y el Colaborativo. He aquí una pequeña síntesis de los modelos descritos por los autores:

Modelo Socrático. Su nombre recuerda al principal cultivador, Sócrates, quien construyó la mayéutica como forma de diálogo entre docente y discente, su personalización y relación profunda con el aprendizaje se basa en emerger las ideas fundamentales a través del esfuerzo continuo y la selección de la pregunta más pertinente.

El diálogo establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes, quienes han de reconstruir los hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas. Se produce una intensa interacción entre docente y estudiantes con una continua acomodación entre ambos.

Modelo Activo-Situado. Ante la visión clásica del protagonismo del docente y la importancia de la materia, surge con fuerza ligado a la Escuela Nueva y al proceso situado de aprendizaje como la generación del impulso profundo y singular de cada estudiante el modelo activo, que recupera el papel creativo y transformador del aprendiz, como el principal protagonista de su proyecto y realidad vital.

Modelo de Aprendizaje para el Dominio. En este modelo, el aprendizaje es en función del aprovechamiento real y profundo, que cada persona hace del uso del tiempo. Así el tiempo activo es el empleo óptimo que se realiza de la tarea, si la atención y dedicación es total se logrará con menor tiempo real el desempeño de la tarea y un adecuado uso de su capacidad.

Modelo Comunicativo-Interactivo. El proceso instructivo-formativo requiere del dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que hemos de hacer realidad elaborando modelos que las interpreten y clarifiquen.

Modelo Contextual-Ecológico. El docente dispone de una rica pluralidad, ante la que ha de actuar desde una aceptación crítica de su justificada identidad cultural, complementada con la apertura, tolerancia y conocimiento de las más genuinas y ricas identidades plurales de las otras culturas con sus discursos y poderes simbólico-interactivos, en una nueva micro-meso sociedad: la escuela intercultural de la paz.

Modelo Colaborativo. Es la representación de la actividad de enseñanza como una práctica colegiada, interactiva y tomada en equipo, como función compartida en la que el profesorado y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora (Medina, Salvador, 2009).

El Espacio Europeo de Educación Superior y su influencia en los modelos didácticos.

La Unión Europea y su plan universitario dejan claro que esta no es solo una unión monetaria. Para facilitar, al menos en teoría, la movilidad estudiantil y profesional de los titulados universitarios por el continente, se unifican carreras y se comparte un mismo sistema de créditos al que ya no solo se someten países miembros, también adheridos. La mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo están cambiando hacia dos o tres modelos educativos. El proceso de globalización reciente ha influenciado los sistemas nacionales de educación superior hacia modelos convergentes. Al tiempo se va definiendo un sistema universitario global en el mundo, se desarrolla una red de instituciones de educación superior que se pueden denominar universidades globales (Iglesias de Ussel, De Miguel y Trinidad, 2009). Veremos en las próximas décadas si este proceso llega o no a una unificación global, pero de momento es muy posible que los modelos de gestión universitaria tengan en sus principios relación directa con los modelos didácticos que se quiera potenciar, como en el caso del EEES, subrayados en sus principios base el aprendizaje para toda la vida y el desarrollo autónomo del alumnado.

No obstante sigue habiendo disfunciones en diferentes apartados del ecosistema universitario, pese a los intentos de subsanarlos al replantear el modelo, que el simple hecho de la unificación de criterios con el EEES no consigue solucionar. A nuestro juicio el problema es sistémico y necesita de modificaciones que hasta hace poco no se planteaban tan abiertamente, pero que la actual situación de crisis económica y sus derivados políticos y socio culturales deja entrever más claramente. La Universidad tiene que afrontar con urgencia un debate sereno y riguroso sobre cuestiones tan nucleares como su función social, su sistema de gobierno, su carácter de institución pública, el papel del estudiantado en la institución o el modelo de profesorado. Son cuestiones que el proceso hacia el EEES ha puesto de evidencia pero que se debe debatir con o sin este proceso (Parcerisa, 2010). De los muchos puntos a recoger en este apartado nos interesará especialmente el perfil del profesorado, el perfil del estudiante y sus demandas formativas, la adecuación de la universidad y sus miembros a los avances tecnológicos,...

Centrados en el profesorado, caben destacar ciertos puntos a tener muy en cuenta porque no se acaba de tener claro, leyendo el parecer de muchos de los autores de referencia para este estudio, un perfil definido y acotado de profesor universitario. Por poner uno de muchos ejemplos, en un artículo publicado recientemente en REDU, titulado "Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la

universidad" Tomás, Castro y Feixas (2012) argumentan desde inicio que la Universidad española incentiva y valora más, en los diversos sistemas de promoción, el currículum fruto de la investigación que el de la docencia, concluyendo que las universidades deberían promover un modelo educativo y de investigación que defina el perfil del profesorado, así como los criterios de acceso a la universidad, de evaluación, del modo de promoción, etc. Lo cual facilitaría ser más coherente al modelo institucional con el desarrollo profesional de los docentes.

Este tema sigue generando debate, claro está. Acotar y definir las funciones de un profesor universitario, que investigue, y que además como muchos otros tenga actividad profesional fuera de la universidad no es nada fácil. Durante el transcurso de esta investigación nos hemos encontrado con varios perfiles de profesorado, muy diferenciados entre ellos. Desde algunos claramente docentes centrados en el alumnado y algo más alejados de la investigación, a perfiles que están en simbiosis docencia-investigación, muy necesarios además entre ellos dadas las características de la especialidad del profesor, a incluso profesores que son profesionales de referencia en su campo, que además investigan, por lo que consideran su actividad docente fruto y derivado de sus otras dos actividades.

No obstante, es evidente que si de todos estos perfiles se pretende sacar el máximo rendimiento posible como profesores universitarios, se les debe dotar de competencias docentes si no disponen de ellas. Las universidades, como instituciones de educación superior, tienen entre sus objetivos prioritarios ofrecer una docencia de la mayor calidad. Para avanzar en esta dirección, las universidades se han dotado de estructuras y programas de impulso y apoyo a la mejora continuada de la docencia. Mejorar la docencia en la línea que se ha expuesto supone, como se ha dicho, un cambio para la Universidad. Ésta es la primera dificultad, puesto que los cambios y las innovaciones no suelen resultar procesos fáciles, sino que, por el contrario, acostumbran a generar resistencias de tipo muy diverso (Ortín, 2010).

No podemos obviar que desde la perspectiva individual el profesor también tiene sus propias necesidades formativas y su propio proyecto vital, y de alguna manera habrá que conjugar ambas pulsiones. Consecuentemente el paso previo para establecer un modelo de formación del profesorado, es el de resolver el sistema relacional existente entre ambos conjuntos de necesidades. Resulta impensable abordar la formación del profesorado universitario desde planteamientos individualizados, dado que el trabajo en equipos, que además sean interdisciplinarios y muy transversales en el conjunto del sistema, que trabajen conectados con los equipos de gobierno de la universidad en general y del centro en particular, puede constituir un mecanismo efectivo en el proceso (Mateo, 2012).

Conscientes de la importancia de que los profesores universitarios estén plenamente adaptados a las necesidades que plantea el cambio al EEES, surgen varios estudios con

el objetivo de identificar necesidades, formar en competencias, abordar un estilo pedagógico que incluya más estrategias a las clásicas. Este en concreto pretende aportar datos y posibles soluciones, contribuir a la labor de perfeccionamiento del arte de enseñar en la Universidad.

Un claro ejemplo de estudios en la línea detallada es el proyecto que desarrollaron Torra et al (2012) en las distintas universidades catalanas. De la publicación de su estudio conviene destacar la creación a partir del mismo, de un Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), con la finalidad de como ellos mismos explican, promoviendo la identificación de un perfil competencial con al itinerario formativo, desde la formación inicial hasta la continua.

Metodología

Para el desarrollo del proyecto se plantearon tres objetivos concretos:

1. Identificar los modelos didácticos utilizados en las aulas de la Universitat de Barcelona como estudio de caso, tras la plena implantación del EEES.
2. Identificar y conocer aquellos factores considerados coadyuvantes en el proceso de elección del modelo o modelos didácticos, como son el perfil del profesorado, su especialidad, formación y reciclaje, la adaptación de los criterios que rigen el EEES en el aspecto didáctico a la docencia, el número de alumnos con los que cuentan en el aula, el tipo de aula y sus características. En general, la aplicabilidad práctica del Plan Bolonia llevada al aula, en los puntos que afectan directamente al trabajo docente.
3. Generar propuestas en el ámbito de los modelos didácticos.

Tomando como referencia las indicaciones de Anguera (1986), Taylor y Bogdan (2000), Gómez, Gil y García (1996), consideramos que un enfoque en la investigación principalmente cualitativo era idóneo para este proyecto. Con el objetivo de acotar claramente el trabajo, éste se enmarcó en un estudio de caso, eligiendo concretamente la Universitat de Barcelona. Desde un primer momento el planteamiento fue el de introducirnos de lleno en el aula y documentar de manera precisa toda la información relevante sobre modelos didácticos utilizados por el profesorado. El investigador ha gozado de una posición de observador participante en todo momento. Añadimos la técnica de entrevista semiestructurada, tanto al profesorado como al alumnado para obtener más datos, cara al establecimiento de conclusiones y desarrollo de propuestas. La estrategia se puede resumir del siguiente modo:

-Revisar toda la bibliografía disponible. Ya que la base del estudio se centra en el análisis de los modelos didácticos utilizados en las aulas de la UB nos interesamos, dada la coyuntura actual de normalización de los planteamientos prácticos del EEES, en

trabajar sobre la hipótesis de que el nuevo sistema conlleva un replanteamiento en el diseño de las clases por parte de los docentes.

- Seleccionar, de la abultada oferta formativa de la que dispone la UB, aquellas titulaciones que están ubicadas dentro del marco del EEES, y de éstas concretamente grados universitarios, dejando de lado másteres, titulaciones propias,...
- Planificar el estudio de tal modo que estuviesen representadas todas las facultades. Dado que se contabilizaron sesenta y cuatro titulaciones de grado, el modo considerado más sencillo para dar credibilidad al estudio fue acudir aleatoriamente a cada una de las diecinueve facultades, entrar de manera deliberada en cualquier aula y rellenar la hoja de trabajo.
- Diseñar una hoja de trabajo en la que apareciesen una serie de apartados a rellenar durante la asistencia a las clases por parte del investigador, incluyendo datos acerca de los modelos didácticos utilizados, estrategias, materiales,..., junto con una serie de preguntas orientadas a modo de entrevista estructurada sencilla, tanto para el profesor como para un alumno asistente a dicha clase (cinco preguntas para cada uno).
- Acceso a las facultades y aulas: Los puntos de información de cada facultad fueron claves a la hora de asistir a las clases. Previa presentación del investigador que preparaba un estudio sobre modelos didácticos universitarios, se solicitó acceso a las aulas y el consentimiento del profesor para poder así tomar todos los datos necesarios para el estudio por parte del investigador.
- Siendo coherentes con el planteamiento metodológico, los softwares científicos centrados en el tratamiento cualitativo fueron la opción escogida para este trabajo. Optamos por Atlas ti 5.0. y, tras escanear las fichas, trabajamos codificando la información teniendo en cuenta como punto de referencia los objetivos especificados y la formulación de las preguntas en la ficha. Tras la codificación completa de los documentos, agrupamos los códigos según familias, aprovechando las aplicaciones del Atlas ti, a través de las cuales pudimos generar gráficos que relacionan los distintos conceptos que más nos interesaron a la hora de tratar la información. Se pudo observar en el reporte generado por el software la frecuencia con la que aparecen los distintos ítems, material con el cual diseñamos una serie de gráficos, algunos de los cuales presentamos más adelante.
- Entrevista en profundidad destinada al profesorado: Tras analizar el material obtenido durante los días de trabajo en la Universidad, y viendo el potencial uso que se le podía dar si profundizábamos en algunas cuestiones clave, optamos

por diseñar una segunda entrevista semiestructurada. Se plantearon diez preguntas nuevas a rellenar por parte del entrevistador incidiendo en la didáctica universitaria, la evaluación docente, la adaptación al EEES,... Cabe destacar que estas entrevistas no se produjeron durante las clases, más bien en los despachos de los diferentes profesores. Para el tratamiento de datos de la segunda ficha, optamos por trabajar con un software distinto y que nos permitiese generar una matriz de datos y el Nvivo 9 fue el seleccionado. El tratamiento fue muy similar al hecho con la primera ficha con el Atlas ti, salvo que este software codifica según nodos. Se generaron un total de 124 nodos con los que realizar la matriz. Llegados a este punto, cotejando las preguntas con las respuestas y la lista total de nodos imputados, simplificamos y categorizamos las respuestas según el mismo criterio utilizado con el tratamiento de datos de la primera ficha, es decir, estableciendo relaciones por familias. De la frecuencia de aparición de nodos relacionados extrajimos una segunda serie de gráficos.

Resultados

Modelos didácticos.

Generalmente en una misma clase se observaron, de media, dos modelos distintos frecuentemente el socrático y el aprendizaje para el dominio. La especificidad de los estudios superiores provoca que se impongan ciertos modelos, en este caso dos en concreto, que tradicionalmente han sido los más adecuados para transmitir de alguien experto en una materia concreta conocimientos en profundidad de aspectos generalmente poco conocidos en entornos ajenos a la especialidad de estudio. No obstante, es cierto que poco a poco van insertándose en las estrategias didácticas de algunos profesores universitarios otras opciones. El modelo comunicativo-interactivo y el colaborativo van ganando enteros en este sentido e interpretamos que puede deberse a la influencia del EEES.

Gráfico n.1: Modelos Didácticos. Fuente: Elaboración propia.

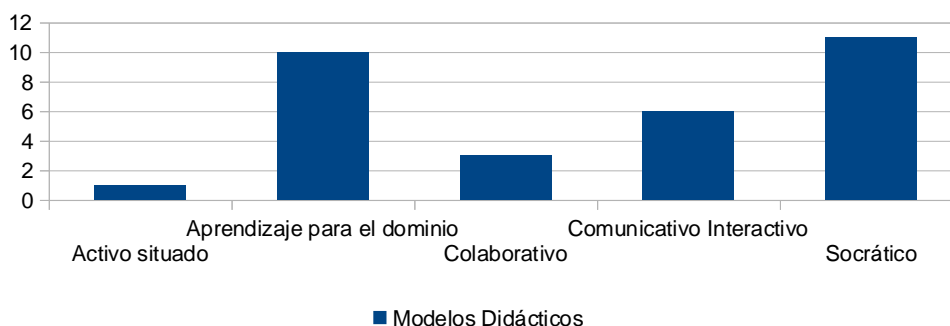
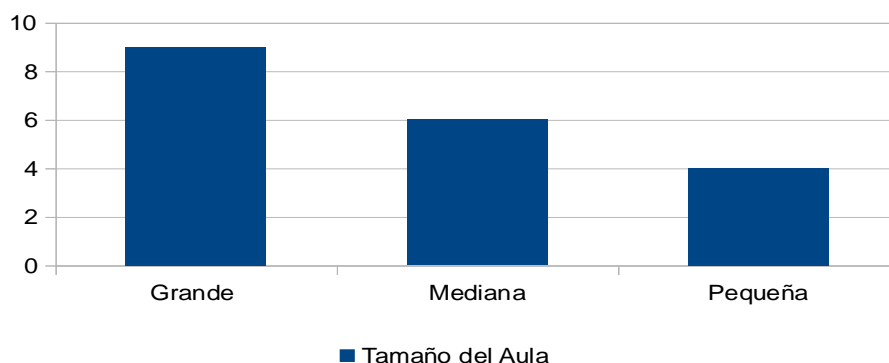
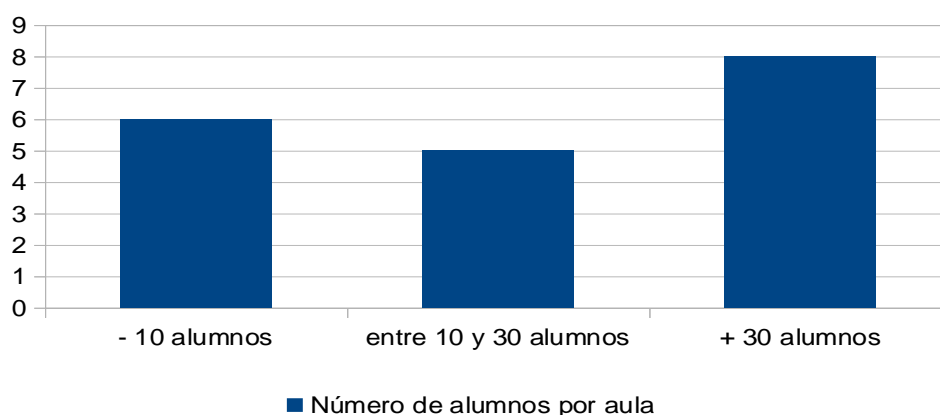


Gráfico n.2: Tamaño del Aula. Fuente: Elaboración propia.



Se observó una relación directa entre los modelos didácticos y las estrategias didácticas utilizadas en relación con el número de alumnos y el tamaño del aula en las clases a las que asistimos. Interpretamos de ello que, el hecho de que asistan a la misma clase un número superior a veinte alumnos, en un aula que ha sido arquitectónicamente diseñada en forma de anfiteatro, favorece el uso de modelos didácticos como el socrático y el diseño de las clases magistrales como metodología predominante antes estas circunstancias. Por contra, aquellos profesores que tienen la oportunidad de contar con aulas medianas o incluso pequeñas, por tanto con un número bajo de alumnos por clase, pueden incluir otro tipo de estrategias didácticas y promover el uso de modelos didácticos no tan comunes más fácilmente.

Gráfico n.3: Número de alumnos por aula. Fuente: Elaboración propia.

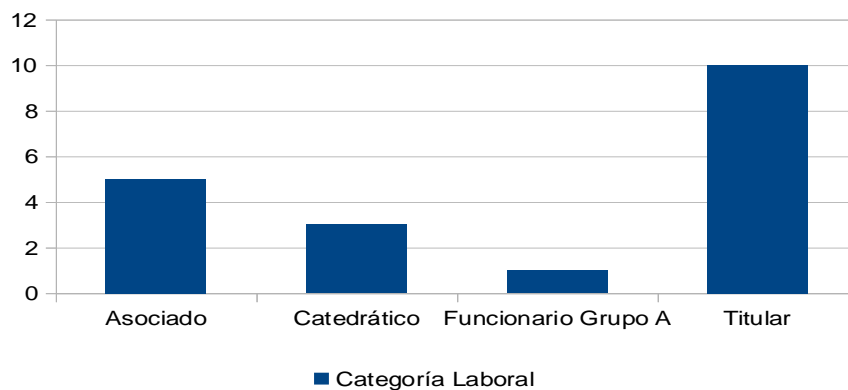


En este punto concreto el lector debe tener en cuenta que esta interpretación se encuadra en el estudio y a las clases a las que asistimos, pues no dudamos de la capacidad de muchos profesores para enriquecer sus estrategias didácticas pese a encontrarse con un considerable número de alumnos en un aula grande.

El profesorado.

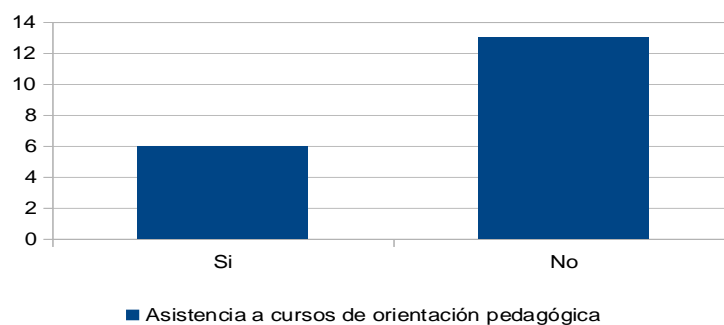
El perfil es heterogéneo, se adapta a los requerimientos de la especialización y profesionalización de las titulaciones, pues son precisamente los profesores puros y los profesionales quienes más experiencia laboral pueden aportar a la docencia. De hecho, esta observación queda patente en alguna opinión codificada y algún nodo tratado con el Nvivo 9.

Gráfico n.4: Categoría Laboral del profesorado. Fuente: Elaboración propia.



Trece de los diecinueve profesores entrevistados afirma no haber asistido a cursos de orientación pedagógica.

Gráfico n.5: Asistencia del profesorado a cursos de orientación y reciclaje pedagógico. Fuente: Elaboración propia.



Resulta interesante comparar estos datos con los que aparecen en las cuestiones sexta y séptima de la entrevista al profesorado, aquellas referentes a las resistencias al reciclaje didáctico y a los planteamientos del EEES:

Gráfico n.6: ¿Está a favor de participar en cursos de reciclaje? Fuente: Elaboración propia.

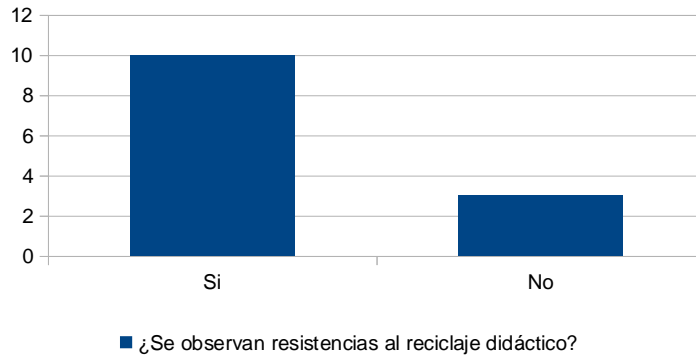
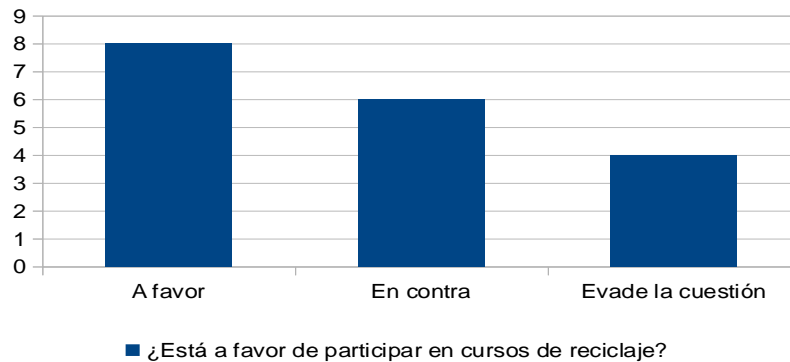


Gráfico n.7: ¿Se observan resistencias por parte del profesorado para reciclarse a nivel didáctico y metodológico? Fuente: Elaboración propia.



Ahora bien, ¿por qué se da esta situación? Observando detenidamente algunos de los nodos de estas cuestiones, a las que han respondido los profesores entrevistados, podemos hacernos una idea de lo que sucede. He aquí algunos ejemplos:

- *“Hay quien considera que lo sabe todo y no necesita saber más”.*
- *“Hay quien desconfía de la pedagogía y la didáctica”.*

- *"Hay resistencias a perder el tiempo cuando haces cursos de reciclaje que no se ajustan a la realidad".*
- *"Los medios de reciclaje no son del agrado del profesorado".*
- *"Somos muchos y de diferentes generaciones, algunos se ven contrariados por las Nuevas Tecnologías y el reciclaje".*
- *"Yo mismo, desconfío de los pedagogos".*

Evidentemente hay un porcentaje abultado de profesorado entrevistado para el estudio que considera que el trabajo de pedagogos y especialistas en didáctica está alejado de la realidad docente universitaria. A la desconfianza generada por el trabajo de pedagogos y especialistas en didáctica, se suma la obligada inserción en el marco del EEES de la programación de sus asignaturas, lo que en conjunto nos da pistas sobre tres perfiles claros de pensamiento en este sentido, apoyado por la selección de nodos de este apartado:

- Un grupo de profesores que valora positivamente el cambio de planificación universitaria propuesto por el EEES, pese a las quejas en común como la alta carga docente y el exceso de alumnado agrupado. Son, atendiendo a la relación entre preguntas y a la categorización, la totalidad de los asociados y parte de los titulares. Conocen bien los planteamientos del plan Bolonia, defienden el reciclaje didáctico, asisten a cursos de orientación pedagógica,...
- Un grupo de profesores crítico con la pedagogía y la didáctica, que además considera que el EEES no se ajusta a la realidad de sus titulaciones.
- Un pequeño grupo de profesores que se muestra indiferente en prácticamente todas las cuestiones. Algunos desconocen los planteamientos del EEES, no asisten a cursos de orientación pedagógica, se muestran reacios a opinar abiertamente sobre cuestiones muy concretas y no aportan datos en las preguntas abiertas o responden de modo incoherente.

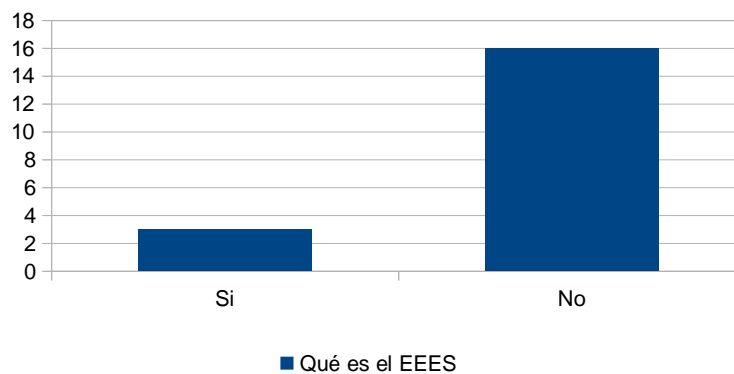
Queda claro que una gran parte de los profesores entrevistados consideran que quienes nos dedicamos a la didáctica comprendemos bien poco lo que sucede a la hora de impartir clases en su especialidad. El rechazo de un grupo de profesores tan numeroso hacia la didáctica general nos preocupa, pues resulta evidente que nos consideran analfabetos didácticos en su propio campo o especialidad.

El alumnado.

El porcentaje de alumnos que desconocen el Espacio Europeo de Educación Superior por sus siglas es muy elevado. Ciertamente es que, tras hablar sobre modificaciones a la hora

de dar clases, evaluar y carga lectiva atribuyen al “Plan Bolonia” lo que sucede.

Gráfico n.8: ¿Qué es el EEES? Fuente: Elaboración propia.



La inserción de asignaturas y/o contenidos en inglés es un reclamo bastante frecuente, seguido de mejores bases de conocimiento, más inserción de la nuevas tecnologías en el aula, sin olvidar que tanto la información sobre las salidas profesionales y un profesorado en contacto con el mundo laboral parecen preocupar al alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico n.9: ¿Qué añadirías a tu formación?



Discusión

Los modelos didácticos y los espacios de aula.

Se nos antoja como aspecto relevante llegado a este punto el que las habilidades en didáctica y pedagogía por parte de los profesores universitarios se vean influenciadas por el entorno arquitectónico y el número de alumnos con los que cuenta el profesor.

Como ya comentamos en apartados anteriores, es evidente que un interesante volumen de profesorado tiene herramientas con las que dar variedad y complementariedad a proceso educativo, pero reconozcamos que tener un elevadísimo número de alumnos en un aula enorme complica y mucho la labor.

Rediseñar espacios en los que impartir formación universitaria se nos antoja complicado, por no decir económicamente inviable dada la actual situación. De la pericia de los docentes depende en gran medida el aprovechamiento de las infraestructuras de las que se disponen. No obstante y de cara al futuro, este apartado puede considerarse una posible indicación orientada más a arquitectos que a docentes propiamente dichos, quienes presumiblemente tampoco gozarán de profundos conocimientos didácticos, pero quizá sí de asesoramiento sobre las necesidades de modelos educativos y sus consiguientes modelos didácticos orientados más al protagonismo del alumno que al del docente.

Si bien de los datos del estudio se deduce que, en grandes aulas llenas de alumnos, la posibilidad de incluir estrategias más allá de los modelos socráticos y las clases magistrales como metodología predominante resulta complicada, plantear otros formatos de espacios formativos universitarios no nos resulta en absoluto descabellado.

Didácticas de las especialidades universitarias.

Siendo coherentes al tratar de dar posibles soluciones a la visión que muchos de los profesores entrevistados tienen, sobre las herramientas que aportan los expertos en didáctica, diseñar un catálogo de herramientas pedagógicas y didácticas acordes a cada especialidad universitaria bien puede ser el inicio de un camino fructífero en este sentido.

Contar de primera mano con toda la información sobre las particularidades que el ejercicio de enseñanza requiere dentro de las distintas titulaciones universitarias y extraer un decálogo de herramientas para cada especialidad, unido a la didáctica general no parece descabellado, a tenor de las reacciones de los profesores entrevistados tras preguntarles sobre el tema en cuestión, dada más si cabe la desconfianza mostrada ante didáctica y expertos en ella.

Sabemos que existen ya obras al respecto, pero dado el nuevo panorama que nos aporta el EEES, contar con la experiencia de profesores especializados en materias concretas, para que contribuyan a crear obras que documenten qué y qué no necesitan para ejercer la docencia, puede servir para aunar esfuerzos. La alianza entre profesores universitarios y expertos en didáctica no se puede diluir, no somos agua y aceite, aunque a veces en el panorama universitario así lo parezca.

El Modelo Didáctico Personalizado.

Consideramos necesario tener en cuenta, dada la situación actual y mirando hacia el futuro, varios aspectos:

- Acceso permanente a internet: La evolución en los dispositivos portadores de datos y de acceso a la red de redes han provocado que una gran parte de la población tenga acceso permanente a internet, y por tanto a cualquier tipo de información que se desee.
- La planificación a la hora de insertar contenidos puede revisarse, pues el acceso inmediato a la información de manera constante ya es una realidad, por lo que el núcleo central del proceso educativo podría ser competencial y procedimental, aún más si cabe. En este sentido creemos factible presentar los objetos de conocimiento en distintos formatos y que los estudiantes elijan el más adecuado a sus gustos o necesidades. Creemos que formar en gestión de contenidos puede llegar a ser mas que interesante.
- La Inclusión Educativa y la Educación a la Carta: Las últimas dos décadas han sido especialmente intensas a la hora de reconceptualizar los procesos educativos atendiendo al medio en el que se desarrolla, derivado en el concepto de Escuelas Integradoras.

Si bien el EEES se sustenta sobre la base de una adquisición más autónoma de competencias, entendemos que es factible extrapolarlo a niveles educativos que lo anteceden, mejorando aún más el concepto de Escuela Integradora, suprimiendo incluso el término integrador. La individualización de una importante parte del proceso educativo puede ser la clave para la plena inclusión, dado que supone tener muy en cuenta la velocidad de asimilación de cada alumno, pero respetando al mismo tiempo el hecho de que el alumno es un ser no aislado del medio en el que se desenvuelve.

- El sentido del aprendizaje: Que el profesor de un sentido a aquello que enseña se nos presenta como vital. Resulta necesario explicar a nuestros alumnos para qué sirve aquello que enseñamos, lo que previamente habrá de haber trabajado el propio docente, pues presuponemos que tiene clara la utilidad de aquello que enseña.

Que dediquemos un apartado a esto tiene que ver con lo que consideramos un cambio del concepto de “cultura general” y todo lo que conlleva a “habilidades generales”, dado que con todo lo expuesto anteriormente el estilo de vida actual propicia que a la hora de desarrollar nuestra vida, por ejemplo la laboral, se nos pregunte qué sabemos hacer, mas que qué conocemos. La utilidad de los procesos educativos asimilados queda patente ante la insistencia en situarlos dentro del marco de competencias, visto

el planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior.

Modelo Didáctico Personalizado.

Generar por tanto, un modelo didáctico personalizado, pasaría por estructurarlo del siguiente modo:

1. Preguntar al alumno qué le gustaría aprender.
2. Preguntar al alumno cómo le gustaría estudiarlo.
3. Analizar las posibles vías de estudio a partir de la información que obtenemos previamente, entrevistando al propio alumno, valorando la información que su entorno social nos aporta, teniendo en cuenta los estudios previos sobre sus potencialidades e intereses, la información que sus anteriores profesores nos pueden dar y la valoración que el propio profesor desarrolle a través del conocimiento continuo del alumno en cuestión.
4. Diseñar el aprendizaje atendiendo a sus talentos o tipos de inteligencias concretas en las que el alumno destaca, teniéndolo como soporte base a través del cual relacionar y desarrollar competencias de distinta índole.
5. Evaluar formativa y sumativamente la efectividad que supone partir de los intereses y talentos particulares de cada alumno para, a través de ellos, asimilar competencias básicas, genéricas y específicas.
6. Establecer procesos continuos de reciclaje en el conocimiento y autoconocimiento del alumno en base a su desarrollo, con el objetivo de reconducir el diseño personalizado si se observa tendencia a cambiar intereses o motivaciones, aptitudes, habilidades,...

Referencias bibliográficas:

- Anguera, M.T. (1986). *La investigación cualitativa*. Revista Educar vol. 10. Pág 23-50.
- Beycioglu, K., Ozer, N., Teyyar, C., (2010). *Teacher's views on educational research*. Teaching and Teacher Education. Pág 1088-1093
- Berné, C., Lozano, P. y Marzo, M. (2011). *Innovación en la Docencia Universitaria a través de la metodología MTD*. Revista de Educación, 355, 605-619
- Cabero, J., y Guerra, S. (2011). *La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado*. Revista de la Facultad de Educación. UNED. Pág. 89-115
- Coba, E. (2011). *La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Monográfico del CEE Participación Educativa. Pág. 31-38
- Cornelissen, F., van Swet, J., Beijaard D. y Bergen, T., (2010). *Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research*. Teaching and Teacher Education. Pages 147–156
- De Juan, J., Fernández-Jover, E., Cuenca, N. y Pérez-Cañaveras, R.M. (1991). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. 2As Jornadas de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- De la Herrán, A. (2001). *Didáctica Universitaria, la cara dura de la Universidad*. Tendencias Pedagógicas. Pág 327-351
- De Miguel, M. coord (1989). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Domínguez, M.C., Medina, A. y Cacheiro, M.L. (2010). *Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Foncubierta, M^a J. (2010). *Formar en competencias para el empleo: reflexiones basadas en un estudio entre pequeñas empresas del campo de Gibraltar*. Revista de la Facultad de Educación. UNED. Pág. 81-99
- García, J.V. (Coord) (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la*

adaptación de la Universidad a Bolonia. A Coruña: Netiblo.

García, R., Guerra, S., González, N. y Álvarez, E. (2010). *Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitarios respecto a la gestión de la docencia.* Revista de la Facultad de Educación. UNED. 13 (2).

García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria.* Madrid: La Muralla.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ.* London, Great Britain: Bloomsbury Publishing.

Goñi, A. (2006). *Proyectos de Innovación Educativa.* Innovación Educativa en la Universidad. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Guasch, T., Álvarez, I., y Espasa, A., (2010). *Univesity teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Análisis of a teacher training experience.* Teaching and Teacher Education Pages 199–206

Iglesias de Ussel J., De Miguel J.M. y Trinidad A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior.* Madrid: Consejo Económico y Social España.

Jimenez, A. (2008). *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación.* Madrid: Dykinson.

Madariaga, J.M. (2006). *Enseñar y educar en la Universidad. Innovación Educativa en la Universidad.* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Manzanares, A. (2009). *La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación.* Revista de Educación, 359, 431-455.

Mateo, J. (2012). *La formación de formadores en la Educación Superior.* Revista de Docencia Universitaria, 10(2), 212-222.

Mayorga, M.J., Madrid, D. (2010). *Modelos Didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación.* Revista Tendencias Pedagógicas (pág. 106-107).

Medina, A., Salvador, F. (2009). *Didáctica General.* Madrid: Pearson Educación.

- Medina, A.(2009). *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Medina, A. (2009). *Modelos didácticos y métodos para el desarrollo del conocimiento y la cultura innovadora de las instituciones educativas. Innovación de la Educación y de la Docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Montero, L (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa..* Madrid, CEE Participación Educativa
- Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010. Informe 2009 del Instituto de Evaluación. Madrid, Ministerio de Educación.
- Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe Español. Madrid, MEC
- Palomares, A. (2011). *El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Revista de Educación, 355, 591-604
- Parcerisa, A. (Coord) (2010). *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rué J. y Lodeiro L. (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomás, M., Castro, D. y Feixas, M. (2012). *Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad*. Revista de docencia Universitaria, 10(1), 364-363.
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E., Márquez, M. Sabaté, S., Solá, P., Hernández, C., Sangrá, A., Guardia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M., Tena, A., (2012). *Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario*. Revista de docencia universitaria, 10 (2), 21-56.
- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2010. Instituto de Evaluación.

Madrid, MEC

Zabalza, M.A. (2002). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A., (2011). *Metodología Docente*. Revista de docencia universitaria, 9(3). Pág. 75-98