



VOL.22, Nº2 (Abril- Junio, 2018)

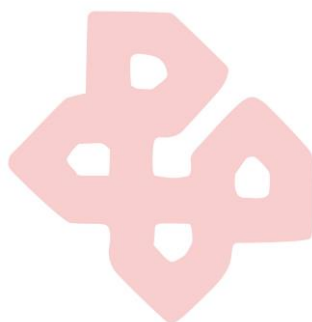
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 11/05/2015

Fecha de aceptación 26/01/2016

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Teaching strategies in university teaching practice



Sebastián González Losada

M^a Ángeles Triviño García

Universidad de Huelva

E-mail: losada@uhu.es, angeles.trivino@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0803-2141>

Resumen:

La Universidad, hoy en día, pasa de ser un mero vehículo para la transmisión de saberes a convertirse en el motor del desarrollo y adquisición de competencias profesionales. El profesorado ante esto, y siguiendo la línea marcada por el Espacio Europeo de Educación Superior, tiene el deber de buscar nuevos métodos que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje y lo dirijan hacia la adquisición de dichas competencias. Desde estas líneas nos acercamos, a través del relato autobiográfico, a las prácticas reales del profesorado universitario con el objetivo de conocer las estrategias didácticas más utiliza así como las ventajas e inconvenientes que tienen dichas estrategias para ellos y ellas.

Palabras clave: *Estrategias didácticas, Universidad, Práctica docente, Innovación*

Abstract:

The University is currently undergoing a transformation from just a mere vehicle for the transmission of knowledge to a propitious environment for the acquisition and development of professional skills. Confronted with these changes, and in consonance with European Higher Education guidelines, teachers face the need to seek new methods for improving the teaching-learning process in order to promote the acquisition of these abilities. Using autobiographical narratives, we address the teaching staff performance with a focus on the more frequent teaching strategies and its advantages and disadvantages.

Key Words: *Educational method, University, Teaching style, Educational Innovation.*

1. Introducción

El proceso de convergencia europea en las universidades se ha traducido en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, cuyas directrices quedaban recogidas en la "Declaración de Bolonia" (1999), precedida por reflexiones tanto a nivel nacional como europeo como la Declaración de la Sorbona (1998) y completada con posteriores declaraciones y reuniones como las de Lisboa (2000), Praga (2001), Graz y Berlín (2003) y Bergen (2005). De todos los encuentros mencionados, y por acuerdo entre las propias universidades, surge la necesidad de una renovación de la Universidad, materializándose dicho cambio tanto en el plano estructural, en lo que a Planes de Estudio se refiere (implantación del Grado y Posgrado) y a la implantación de un sistema funcional de reconocimiento de la acreditación de los estudios, el ECTS, como en lo relativo a nuevas metodologías docentes, más atractivas y eficaces, que potencien el cambio para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en esta institución y comparables en el ámbito europeo (Castro Nuño, 2011 y García Suárez, 2006).

La Universidad resurge con una nueva visión, pasando de ser un mero vehículo para la transmisión de saberes, a convertirse en el motor del desarrollo y adquisición de competencias profesionales. (Aguaded-Gómez, 2007, Aguaded-Gómez & Fonseca, 2009 y Castro Nuño, 2011). Esta nueva educación superior requiere, de un proceso de actualización y perfeccionamiento adecuado que potencie entre sus docentes la participación en la definición de propuestas pedagógicas innovadoras con su correspondiente repercusión en el aula. Éstas propuestas serán tanto más ricas si están apoyadas por el sistema; si tanto los actores como las autoridades trabajan a la vez en la misma línea, para lo cual se hace necesario abandonar las desconfianzas mutuas, eliminar protagonismos, promover la colaboración e interés mutuo sobre los principios de autoridad, asumir las diferencias, etc. (Gairín, 2001). Sin embargo, no podemos olvidar el contexto; el entorno condiciona evidentemente la puesta en marcha de cualquier estrategia didáctica que trate de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

El fin último está dirigido, evidentemente, al alumnado con la optimización del aula como un entorno de formación. Pero son los dos agentes, alumnado y profesorado los protagonistas del proceso, aunque no los únicos, ya que no debemos olvidar otros componentes como son la institución y las metodologías innovadoras (Zuñiga, 2013).

La puesta en marcha del EEES es el momento idóneo para el cambio en las prácticas docentes universitarias y así incorporar nuevas estrategias didácticas, ya que por una parte el profesorado debiera estar motivado para ello y, por otra, los responsables institucionales están obligados a crear escenarios que faciliten dicha labor innovadora. (Valero, 2011 y Zuñiga, 2013).

Bolonia había trazado el camino adaptando el contenido de los estudios universitarios a las demandas de la sociedad, mejorando su calidad y competitividad y exigiendo más transparencia y un proceso de enseñanza aprendizaje basado en el discente. Europa demanda profesores/as competentes en una gran variedad de

estrategias didácticas, lo cual no solo le supone un gran esfuerzo al docente, sino que dicha demanda revierte en otro gran esfuerzo por parte de las universidades que tendrán que formar a su profesorado al respecto. (Alsina, 2014, Aramburuzabala, Hernández-Castilla & ÁngelUribe, European Science Foundation, 2013, Mas, 2011 y Mas & Tejada, 2013).

Ante esta situación, se hace necesario, y así nos lo hemos planteado en nuestro contexto, saber cuál es la situación actual. Nos referimos a conocer aquellas estrategias didácticas que son usadas frecuentemente en las aulas por nuestros docentes; entendiendo que una estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos o recursos, utilizados por los docentes, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje, un aprendizaje que se entiende significativo mejorando la calidad del proceso (Barriga & Hernández, 2002, Cabrera, Avila & Vargas, 2009, Gravini, e ITESM, 2010).

La selección de una estrategia u otra es crucial, ya que puede incidir en el éxito o fracaso del estudiante y puede ofrecer a éste la posibilidad de interactuar en contextos y situaciones reales de aprendizaje, favoreciendo la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y formación de valores guiándoles hacia una autonomía plena. Las estrategias didácticas, entendemos, deben potenciar entre los estudiantes distintos procesos, comenzando por los de búsqueda, análisis y selección de información y continuando con otros de más alto nivel como es el desarrollo, reelaboración y publicación de trabajos, ya sea en forma individual o en equipo, de manera que se fortalezca el trabajo colaborativo. (Área, Cepeda, González, & Sanabria, 2010).

El escenario en el que las universidades se encuentran es un verdadero caldo de cultivo para realizar cambios en las prácticas docentes generando innovaciones serias, fundadas y profundas (Manso, 2004), para lo cual se hace necesario una amplia variedad de medidas, estrategias y recursos (Zabalza, 2011). Manso, premeditadamente, y avalado por su experiencia de veinticinco años evaluando, analizando, realizando un seguimiento de los procesos de innovación docente y/o formación de profesores universitarios en distintas universidades, asocia los citados tres adjetivos a la innovación docente indicando precisamente que, la carencia de éstos en las innovaciones que hasta ahora se realizan en la docencia universitaria, es lo que las convierte en “pseudo-innovaciones”.

Al innovar en docencia se debe pensar en una revisión, en un cambio y en una transformación de las propias prácticas. Se vuelve esencial que el profesorado incremente su conocimiento sobre todos los componentes de la actividad didáctica en el aula, lo cual redundará en una mayor motivación y capacitación de cara a llevar a cabo innovaciones docentes (Rosales, 2012:10). Nos planteamos, por tanto, invitar al docente a una reflexión sobre su actuación en el aula en el sentido de la puesta en marcha de las estrategias didácticas más recurrentes en cada caso. Consideramos que es el primer paso para plantear a partir del trabajo diario nuevas formas que reviertan en una mejora en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

En definitiva, la Universidad, como todo dispositivo cultural y científico, debe estar en continuo proceso de transformación porque también lo está la sociedad, cambiante y plural, de la que toma sus elementos y a la que vierten sus resultados. La Institución ha cultivado a lo largo de los años y generaciones el conocimiento científico y cultural, así como el pensamiento crítico. “Si siempre ha sido conveniente la innovación y la creatividad, en el momento actual, caracterizado por los cambios en todos los órdenes de nuestra vida cada vez más compleja, es cuestión de supervivencia.” (Colom, Castillejo, Pérez-Alonso, Rodríguez, Sarramona, Touriñán, & Vázquez, 2012:7). Se hace necesario por tanto, que “nos aproximemos al cambio en el sistema universitario, sin perder la dirección que marca el sentido de progreso que representa el saber científico y cultural que la universidad alberga”. (CIDUA 2005:5).

2. Método y descripción de la muestra

El estudio que presentamos tiene como objetivo acercarse a las prácticas reales de los docentes de la Universidad de Huelva, a las estrategias didácticas más usadas en sus clases. De esta manera hemos podido vislumbrar su grado de compromiso con el EEES el cual ha articulado no solo cambios estructurales sino también metodológicos, con la propuesta de métodos activos que sitúen al discente en verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio, enmarcado en una vertiente descriptiva, pretende, “identificar características de un grupo de personas que pertenecen a una determinada población” (García Cabrero, Márquez Ramírez & Ávila Calderón, 2009:13), describiendo la realidad estudiada. Según la amplitud, el carácter y las fuentes de datos que pretendemos abordar nuestra investigación es “microsociológica” y de carácter cualitativo. El instrumento utilizado para obtener información ha sido el relato autobiográfico. Se ha elegido dicho instrumento porque nos parece fácil de administrar con un coste mínimo. Consideramos que permite “organizar y comunicar las experiencias personales del mismo docente contribuyendo a la autocomprensión del mismo en la dinámica de su vida académica” (Arlés, J. Cecilia, A. & Rodríguez, S. 2014:108).

La tarea en cuestión planteada para su relato biográfico al profesorado fue la siguiente: “Reflexiona sobre las tres estrategias didácticas que más utilizas en clase e indica las ventajas e inconvenientes de la misma”. Entendíamos que el uso reiterado de dichas estrategias se debía al buen resultado obtenido. Dado que existe una diversidad de clasificaciones de estilos de enseñanza (Barriga & Hernández 2002, Gravini, Cabrera, Ávila & Vargas, 2009 y La cueva 2001), en nuestro caso hemos preferido no aportar ninguna a priori, dando libertad al docente para que reflexione sobre aquellas que más utiliza.

Aunque esa era la única tarea propuesta, una primera lectura de los relatos nos llevó a incorporar categorías de análisis no planteadas a priori, ya que comprobamos como el profesorado antes de reflexionar sobre los métodos más recurrentes, relataban, a modo de introducción su opinión acerca de dos aspectos

fundamentalmente: los cambios en los que está inmersa la Educación Superior y la inexistencia de una estrategia didáctica ideal. Por tanto nuestras categorías de análisis quedaban configuradas como se reflejan en la tabla siguiente:

Tabla 1
 Categorías de análisis de las estrategias didácticas

CÓDIGO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
ESDIC	<i>Reflexiones sobre las estrategias didácticas: reflexiones sobre los cambios en los que está inmersa la educación superior</i>
ESDII	<i>Reflexiones sobre las estrategias didácticas: Estrategia Ideal</i>
ESDIR	<i>Reflexiones sobre las estrategias más usadas.</i>
ESDIV	<i>Ventajas de las estrategias didácticas más utilizadas por el profesorado.</i>
ESDID	<i>Desventajas o inconvenientes de las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado.</i>

El estudio de dichos relatos se ha llevado a cabo a través del análisis de documentos, técnica muy interesante y útil ya que entendemos que los documentos sirven como sustitutos de registro de actividades que el investigador no puede observar directamente (Romero, 2008, Stake, 2006 y Triviño, 2015). Ha sido una forma de acceder a una información que por darse en situaciones o momentos en los que el investigador no ha estado presente no ha tenido otra forma de disponer de ella.

Cada uno de los relatos analizado ha sido codificado de la siguiente forma: en primer lugar con el código AUT, seguido de una P (profesor/a) y un número de orden; así por ejemplo el relato autobiográfico que lleva por código AUTP19, indica que es el emitido por el profesor o profesora que ocupa el lugar 19 en nuestro análisis. No se ha seguido ningún criterio a la hora de asignar el orden de análisis.

La selección de la muestra ha tenido carácter accidental, ya que hemos contado con aquel profesorado que voluntariamente ha querido colaborar en el estudio. Al tratarse de documentos privados se ha llegado a un compromiso de confidencialidad y anonimato con dicho profesorado.

Se han analizado un total de 35 relatos autobiográficos de profesores y profesoras pertenecientes a distintas Facultades. En un primer análisis por sexo vemos que de los 35 relatos, 11 pertenecen a profesores y 23 a profesoras, por lo que se entrevistó mayor interés en la formación docente entre el colectivo femenino.

Tabla 2
 Distribución del profesorado en función del sexo

	N	%
Hombres	11	31,4
Mujeres	24	68,6
Total	35	100

En un análisis por Facultades comprobamos que más de la mitad de los participantes en nuestra investigación imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, suponiendo el 57.1% del total. A continuación, con una presencialidad del 11,4% se encontrarían los profesores/as que imparten su docencia en la Facultad de Ciencias Empresariales, seguidos por aquellos/as que imparten su docencia en las Facultades de Experimentales y Humanidades con un 8,57%. Cuanto menos, el primero de los datos llama la atención ya que estamos hablando de docentes que ya deben tener una preparación psicopedagógica dado en el propio perfil del PDI que imparte docencia en dicha facultad, no ocurriendo así en el resto de facultades en el que el perfil de docente está asociado a titulaciones propias de la misma y por tanto con poca formación pedagógica en la titulación de acceso a la docencia universitaria.

Tabla 3
 Distribución del profesorado en función de la Facultad donde imparte docencia

	N	%
Facultad de CC de la Educación	20	57,1
Facultad de CC Empresariales	4	11,4
Facultad de Humanidades	3	8,57
Facultad de Derecho	2	5,71
Facultad de Experimentales	3	8,57
Escuela Politécnica Superior	1	2,86
Facultad de Enfermería	1	2,86
Facultad de Trabajo Social	1	2,86
Total	35	100

3. Resultados y discusión

Este apartado muestra el resultado del acercamiento realizado a las prácticas reales de nuestros docentes; prácticas para ellos/as útiles en el día a día de su docencia, por lo tanto usadas con frecuencia. Se enriquece dicho análisis con la reflexión por parte del propio profesorado sobre las ventajas e inconvenientes que las mismas ofrecen y con una discusión apoyada en otros estudios realizados al respecto.

Del primer análisis de las estrategias expuestas por los distintos docentes se obtuvieron 24 tipos de estrategias didácticas diferentes. A partir de este primer análisis se refunden varias de ellas, dada su similitud, quedándonos con 20 tipos. A continuación se exponen, en forma de tabla y por orden de uso por parte del profesorado participante dichas estrategias.

Tabla 4
 Estrategias didácticas más usadas por el profesorado

<i>ESTRATEGÍA DIDÁCTICA</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>%</i>
<i>Prácticas a través de TIC´s</i>	17	48,57
<i>Exposición magistral</i>	16	45,71
<i>Role Play</i>	10	28,57
<i>Mapas conceptuales/esquemas</i>	6	17,14
<i>Proyectos de investigación</i>	6	17,14
<i>Análisis de fuentes documentales</i>	6	17,14
<i>Discusión dirigida</i>	6	17,14
<i>Estudio de casos</i>	5	14,28
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	5	14,28
<i>Trabajo en grupo</i>	5	14,28
<i>Salida de campo</i>	5	14,28
<i>Prácticas de laboratorio</i>	3	8,57
<i>Preguntas que generan conflicto cognitivo</i>	3	8,57
<i>Presentaciones orales por parte del alumnado</i>	3	8,57
<i>Portafolio</i>	3	8,57
<i>Trabajo autónomo</i>	3	8,57
<i>Trabajo tutelado</i>	2	5,71
<i>Eventos científicos y/o divulgativos</i>	2	5,71
<i>Solución de problemas</i>	2	5,71
<i>Seminarios</i>	1	2,86

Como podemos apreciar, casi la mitad del profesorado participante (48,57%) incluye en su metodología la realización de prácticas para el alumnado a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC´s). Hay que señalar que en este grupo se incluyeron dos estrategias citadas literalmente por el profesorado como “foro virtual” y “glosario de términos mediante moodle” ambas consideradas dentro de las “prácticas a través de TIC´s”. Nuestros datos vienen a coincidir con el estudio realizado por Santoveña (2012), el cual se apoya en el de Martínez de Morentin, Amenabar & Lareki (2011), que indican que en la Universidad Española, en el 2008, el 52% de las asignaturas usaban ya plataforma digital como medio de apoyo a la enseñanza, viéndose implicado un 63% de profesorado y un 76% de estudiantes; además el 96% de las universidades tienen en ese momento un plan de formación virtual.

La segunda estrategia didáctica más recurrida por el profesorado, es la exposición magistral, ya que 15 de los 35 docentes (42,86%) afirman en sus relatos

biográficos utilizarla con frecuencia, aunque como veremos posteriormente no la usan en su sentido más puro sino que la complementan a fin de introducir cambios en la misma. Estudios como el de Andreu-Andrés & Labrador-Piquer (2011) también indican, entre otras metodologías, el uso por parte de los docentes de la exposición magistral. En tercer lugar se situaría el “role playing” como estrategia didáctica innovadora más usada por el profesorado participante en el estudio (28,57%).

Hasta aquí las tres estrategias didácticas que más profesores/as usan en sus clases. A partir de esa posición nos encontramos con estrategias que coinciden en el número de profesores/as que las utilizan asiduamente. Así nos encontramos que el 17,14% del profesorado participante utilizan con frecuencia como estrategias didácticas la realización de mapas conceptuales y/o los esquemas, el trabajo mediante proyectos de investigación, el análisis de fuentes documentales y la discusión dirigida (presencial, no “on line”). El 14,28% de los docentes utilizan el estudio de casos, el aprendizaje colaborativo, el trabajo en grupo y la salida de campo, como estrategias más frecuentes. Tan solo el 8,57% dice utilizar como estrategia didáctica las prácticas de laboratorio, preguntas que generen conflicto cognitivo, presentación oral por parte del alumnado, el portafolio y el trabajo autónomo. Por último, el trabajo tutelado, los eventos científicos y/o divulgativos y la solución de problemas son usados por un discreto 5,71% de profesores y profesoras y los seminarios solo son usados por el 2,86% de los docentes participantes.

Una vez hecho el recorrido por los tipos de estrategias didácticas que el docente utiliza en su día a día, nos centraremos y profundizaremos, en las distintas categorías de análisis que se han indicado anteriormente. Comenzaremos por las “reflexiones sobre los cambios en los que está inmersa la educación superior” (ESDIC) y la “estrategia ideal” (ESDII), para continuar con el análisis de las “reflexiones sobre las estrategias más usadas” (ESDIR), así como las “ventajas” (ESDIV) e “inconvenientes” (ESDID).

El profesorado está de acuerdo en el hecho de que la Educación Superior está en proceso de cambio. Propuesto desde el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, se hace necesario para dar respuesta a una sociedad nueva, más práctica y globalizada. Una sociedad con un nivel cultural más elevado que el de generaciones anteriores que accede en mayor medida a estudios superiores.

“El aumento de posibilidades de acceso a niveles de estudios universitarios, así como la mejora del nivel cultural en el grueso de la población propician que el profesor universitario deba adecuar su discurso a un nuevo grupo de oyentes...” (AUT P29-ESDIC).

Estos cambios lejos de ser únicamente estructurales (grado y posgrado), concentran sus esfuerzos en la introducción, por parte del profesorado universitario, de nuevas metodologías docentes; cambios estos, profundos para nuestros docentes por cuanto obligan a romper con la práctica asumida, repensar el tipo de metodología docente y adecuarla a los nuevos objetivos docentes concediéndole prioridad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspecto éste que ya Tejada & De la Torre (2008)

vinieran apuntando al indicar que la enseñanza superior se tiene que ver obligada a revisar sus metodologías tradiciones para ajustarlas a las demandas de los nuevos tiempos, buscando estrategias docentes alternativas. En nuestro estudio aportaciones como las que a continuación se indican evidencian la actuación de nuestros docentes:

“...los cambios que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior obliga a introducir en las metodologías docentes son en algunos casos de gran calado, ya que se enfrentan a la “inercia” propia del ejercicio continuado de la docencia y a las pautas adquiridas...” (AUT P35-ESDII).

“...la estrategia docente desempeña... un papel fundamental en el nuevo modelo educativo propugnado por Bolonia... el alumno debe ser el verdadero protagonista y constructor de su propio aprendizaje” (AUT P9-ESDII)

“requiere un giro metodológico por parte del docente, pues, tan importantes como los contenidos serán el análisis de las necesidades profesionales de los estudiantes y la adaptación de los programas antiguos por objetivos a programas por competencias, a las que deberán subordinarse los contenidos disciplinares” (AUT P9-ESDII).

El segundo de los aspectos que refleja el profesorado en sus relatos autobiográficos es la inexistencia de una estrategia didáctica ideal, que sea mejor que las demás, así, el uso de una u otra va a depender de aspectos tales como el contenido de la asignatura, del espacio en el que se imparta y el grupo de alumnos/as con el que se esté trabajando. Así lo indica el profesorado:

“no podemos decir que haya una mejor que otra, sino que éstas dependen de los objetivos que queramos alcanzar, de los recursos, tipo de contenido, etc.” (AUT P11-ESDII);

“las metodologías que suelo utilizar en mis clases varían dependiendo de la naturaleza de la asignatura” (AUT P25-ESDII);

“las metodologías usadas en clases ... vienen definidas en muchas ocasiones por el grupo con el que te encuentras en frente, es decir, las características del alumnado, espacio físico del aula, número de estudiantes, nivel, materia, etc., van a condicionar que uses unas metodologías y no otras.” (AUT P26-ESDII).

Pero no únicamente está el profesorado de acuerdo en que no existe una metodología ideal, sino en lo conveniente de utilizar distintas estrategias didácticas en el desarrollo de una misma asignatura, ya ello supone en sí mismo una innovación:

“...como un solo método no reúne todos los requisitos para que se puedan cumplir nuestros objetivos utilizaremos diferentes metodologías” (AUT P19-ESDII).

En la misma línea vuelven a pronunciarse autores como Andreu-Andrés & Labrador-Piquer (2011), quienes tras su estudio llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Valencia indican que el profesorado suele combinar distintas técnicas

y/o metodologías. Ahora bien, también ponen de manifiesto la necesidad formativa del docente en dichas metodologías que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente Rodríguez Sánchez coincide en que cualquier estrategia puede ser adecuada si su elección se ajusta las características de los aprendizajes y su finalidad. (Rodríguez Sánchez, 2011)

Vemos por tanto la predisposición del docente a emplearse a fondo en el uso de distintas estrategias didácticas en su docencia en función de las necesidades detectadas en el alumnado y de las características de la materia. Dicho esto, y como ya se ha indicado en líneas anteriores, tres son las estrategias didácticas que destacan como las más utilizadas. A continuación nos centraremos en las ventajas e inconvenientes que presentan desde el punto de vista de propio profesorado.

a) Prácticas a través de TIC's

Esta es la metodología más usada entre el profesorado (48,57%). De estos, el 71,4% son profesores/as imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, y el 14,3% imparten docencia en la Facultad de Ciencias Experimentales y Empresariales. Estos datos están en la línea de lo resultados del estudio UNIVERSITIC 2013, en el que han participado el 86,3% de las universidades del Sistema Universitario Español y de los que se desprende que las universidades continúan implantando nuevas tecnologías como apoyo a la docencia.

Los que la utilizan, señalan entre sus ventajas el hecho de que permite al alumnado entender y retener mejor el contenido de la asignatura, así como aumentar el grado de reflexión en torno a la misma.

“Son un excelente soporte y canal para el tratamiento de la información y aplicación práctica de conocimientos, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades por parte del alumnado” (AUT P31-ESDIV).

Entre los inconvenientes o desventajas que puede presentar el uso de esta metodología, el profesorado que se decanta por ella habla de dos principalmente: por una parte el aumento de la carga de trabajo y del tiempo requerido para la preparación de la asignatura en general y de las clases en particular, señalado también por Rodríguez Izquierdo (2011) y anteriormente Owen y Demb (2004), al indicar que la cantidad de tiempo que requiere un adecuado desarrollo de la tecnología aplicada a la educación puede llegar a frustrar al docente no solo por el aumento del número de actividades que de ello se deriva sino del escaso reconocimiento que dicho esfuerzo lleva asociado.

“...el tiempo invertido en preparar y gestionar... “(AUT P12-ESDID),

“...la considerable carga de trabajo del profesor... “(AUT P10-ESDID)

Por otra parte, la dificultad, en ocasiones, para que el alumnado siga las instrucciones al pie de la letra y por tanto ejecute la práctica correctamente también se ve considerada como una desventaja a la hora de poner en marcha nuevas

metodologías docentes centradas en el uso de las TIC's. Esta última afirmación viene a coincidir con la idea expuesta por Rodríguez Izquierdo (2011), apoyada a su vez en Lei (2009) y Prensky (2001), que pese a que las nuevas generaciones de estudiantes universitarios son consideradas nativos digitales, a veces les falta competencia aplicativa para utilizar dichas tecnologías a nivel educativo.

“Otra dificultad consiste en conseguir que los alumnos sigan las instrucciones de la práctica al pie de la letra lo que intento evitar con instrucciones muy detalladas que no siempre permiten conseguirlo” (AUT P10-ESDID)

b) Exposición magistral

La exposición magistral es la segunda estrategia más usada por el profesorado, ya que el 45,71% de los docentes que han participado en el estudio así lo confirman. De estos, el 69,2% imparte su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación, el 15,4% lo hace en la Facultad de CC Empresariales y el 7,69% en las Facultades de Trabajo Social y Derecho. Idea ésta que viene a ser compartida por profesorado de otros países, ya que en el estudio: Metodología Docente en las Universidades Europeas: La Percepción de los Erasmus, realizado por Cano, Berbén, Fernández, Gea & Díaz (2014), el método que el alumnado ERASMUS señala como el más ampliamente utilizado es el expositivo, es decir, la exposición magistral, ya que en el análisis de la encuesta realizada al respecto, más del 88% de los datos están alrededor de los valores más altos de la escala de respuesta.

El profesorado, en este caso, tiene claro que la exposición magistral consiste en la transmisión oral, por parte del docente y hacia el alumnado. Sin embargo apuntan hacia la necesidad de complementarla con el uso de medios audiovisuales y la introducción de preguntas dirigidas a los estudiantes que faciliten el aprendizaje.

“...la técnica expositiva trata fundamentalmente de presentar al alumno un conjunto de nociones e ideas acerca de un área de conocimiento” (AUT P12-ESDIR).

Conscientes de que el papel del alumnado es pasivo, prácticamente la totalidad del profesorado que la usa no lo hacen en su sentido más puro, indican que la suelen combinar bien con actividades diversas para fomentar la reflexión entre el alumnado y establecer las ideas previas acerca de la materia, bien con material audiovisual de apoyo; Además estrategia la suelen emplear al inicio de la clase y en periodos de tiempo cortos:

“...para evitar el uso casi exclusivo de la palabra y fomentar la participación utilizamos medios como formulación de preguntas, presentaciones powerpoint y realización de mapas conceptuales que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje” (AUT P19-ESDIR).

“...ya que hablar yo sola puede llegar a aburrirme a mí y que decir por tanto de los alumnos/as” (AUT P19-ESDIR).

En esta línea, nuestro profesorado comparte opinión con la vertida por Rodríguez Sánchez, M. (2011) en su artículo Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio, al indicar que cualquier metodología puede ser adecuada si su selección se ajusta a las características de los aprendizajes y a la finalidad que se persigue. La lección magistral según Rodríguez Sánchez, no debe desaparecer sino que debe mejorarse y ser usada junto con otras más novedosas que la complementen, viniendo a coincidir con la actuación de nuestros docentes. A la clase magistral le queda mucha vida por delante, eso sí, deberá perder parte de su protagonismo y monopolio didáctico y compartirlo con otras metodologías.

Entre las ventajas que presenta esta estrategia para los docentes que la usan, destacan las siguientes:

La lección magistral como estrategia didáctica permite desarrollar cualquier tipo de contenido, el cual es controlado por el docente; es muy útil para señalar aquellos aspectos más relevantes de la materia para una mejor comprensión de la misma, permitiendo transmitir gran cantidad de conocimientos en breves períodos de tiempo. Se puede utilizar tanto en grupos grandes como pequeños, permite la interacción profesor-alumno, así como un feedback inmediato acerca de la comprensión de los conceptos explicados. Es entendida como una estrategia muy flexible con capacidad de adaptación tanto a la materia como al alumnado.

“Esta estrategia permite desarrollar cualquier tipo de contenido” (AUT P11-ESDIV)

“...mayor control por parte del profesor del contenido que quiere manejar y señalar como relevante” (AUT P15-ESDIV)

“...posibilidad de desglosar los conceptos para una mejor comprensión, adecuando la explicación del contenido a la capacidad comprensiva del auditorio” (AUT P35-ESDIV)

“...interacción cara a cara profesor-alumno, permitiendo el feedback inmediato acerca de la comprensión de los conceptos explicados. (AUT P35-ESDIV).

“...permite transmitir gran cantidad de conocimientos en breves periodos de tiempo” (AUT P19-ESDIV)

“...metodología flexible y tiene la capacidad de adaptarse tanto a la materia como al alumnado” (AUT P12-ESDIV)

Entre las desventajas de la exposición magistral los profesores y profesoras indican el propio “carácter transmisionista” de dicha estrategia, en la que el alumnado tiene un papel pasivo. Incita a la memorización más que al aprendizaje constructivo y por sí sola es poco motivadora.

“...su utilización excesiva inhibe la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo si se anteponen los contenidos frente a la comprensión del tema” (AUT P35-ESDID)

“...no favorece el aprendizaje significativo... ni el aprendizaje autónomo y continuado” (AUT P20- ESDID).

c) Role playing

Es la estrategia más usada, en tercer lugar, por el profesorado, ya que la ponen en marcha un 28,57% de los docentes que han participado en nuestro estudio. De éstos, el 57,1% de los profesores imparten su docencia en la Facultad de Educación y el 14,3% en las Facultades de Enfermería, Humanidades y Derecho.

Esta metodología, considerada innovadora por el profesorado, la entienden como una dinámica de grupo que permite al alumnado desarrollar su conocimiento mediante la representación de la realidad a fin de conocer y actuar ante situaciones conflictivas que deben ser resueltas

“...dinámica de grupos que tiene como objetivo ayudar a desarrollar la perspectiva social y la empatía mediante la representación de diferentes papeles dentro de situaciones conflictivas donde intervienen diferentes posturas que tienen que ser combinadas. Se utiliza para trabajar las relaciones interpersonales, el comportamiento, los valores y las actitudes” (AUT P28-ESDIR).

“... (Permite al alumnado que)...represente situaciones de la vida real... situaciones problemáticas relacionadas con contenido de la asignatura” (AUT P15-ESDIR).

Entre las ventajas expuesta por el profesorado acerca de esta estrategia docente destacamos aspectos como el fomento, entre los estudiantes, de la capacidad de reflexión, de la capacidad de tomar de decisiones, de la creatividad, así como del desarrollo de habilidades sociales, fomentando el aprendizaje constructivista siendo los alumnos/as los protagonistas de sus propios aprendizajes.

“los miembros del grupo interaccionan entre ellos construyendo aprendizajes...” (AUT P18-ESDIV),

“el profesor puede comprobar los conceptos que el alumnado ha captado correctamente y orientarlo en la búsqueda de nuevo conocimiento basándose en él” (AUT P15-ESDIV);

En cuanto a la figura del docente, estaríamos hablando de un profesor/a facilitador, guía, orientador, que ayuda al alumnado a construir su proceso de aprendizaje. Al implicar, esta metodología, en gran medida al alumnado, hace que éste esté más motivado y se aproxime a una posible y futura realidad. En la misma línea la opinión de nuestro profesorado viene a coincidir con los resultados del estudio llevado a cabo por Lara & Rivas (2009) sobre aprendizaje regulado y fomento de

competencias en dos asignaturas del Máster Matrimonio y Familia de la Universidad de Navarra. Las autoras indican que el propio alumnado considera dicha metodología, el role playing, novedosa, así como valiosa para integrar contenidos y mejorar el clima del aula. El profesorado participante de la experiencia considera igualmente esta metodología idónea para fomentar el aprendizaje centrado en el alumno/a, tan demandado por el Espacio Europeo de Educación Superior; eso sí, hace referencia a la necesidad de procurar los medios necesarios para que el alumnado pueda desenvolverse con autonomía al respecto, lo cual viene a traducirse en más trabajo para el docente que a la larga se ve compensado con los buenos resultados académicos por parte del alumnado.

“tanto el que actúa como los observadores (refiriéndose al alumnado)” (AUT P15-ESDIV)

“permite al alumnado bajar del campo de las abstracciones al de las realidades” (AUT P28-ESDIV)

Entre los inconvenientes o desventajas, el espacio disponible limita mucho la actividad ya que es necesario que sea móvil permitiendo una distribución acorde con la situación a representar;

“el mobiliario del aula debe facilitar los diferentes agrupamientos del alumnado” (AUT P28-ESDID)

Igualmente influye el número de alumnos/as; cuánto más numeroso sea el grupo más dificultad entraña la puesta en marcha de esta metodología. Otro inconveniente encontrado está en la disponibilidad del propio alumnado, ya que es necesario que asista a clase y siga el ritmo de la asignatura; también es necesario que se preste a la participación en dicha dinámica. También es necesario que no se desvirtúe en sus propósitos, por lo que es necesario tener claro que es una metodología de apoyo para entender y asimilar ciertos contenidos de las asignaturas.

“no todos los participantes quieren participar en la misma medida, por lo que algunas veces puede despertar ciertos rechazos” (AUT P28-ESDID)

“uno de los inconvenientes detectados es que no cumpla con su objetivo, “desvirtuando los propósitos de aprendizaje” (AUT P28-ESDID)

4. Conclusión

El profesorado considera que la Educación Superior debe dar respuesta a una sociedad nueva, más práctica y globalizada. Los profesores/as son conscientes que la Educación Superior está en proceso de cambio no solo estructural sino metodológico y en dicho cambio el alumnado se sitúa en el centro del proceso de Enseñanza / Aprendizaje, siendo el verdadero protagonista del mismo.

Se hace necesario por tanto repensar las metodologías docentes y adecuarlas a los nuevos objetivos docentes y a las competencias que el alumnado debe adquirir, aunque reconoce que romper con la práctica asumida cuesta y que se necesita formación además de interés. Precisamente esa formación lleva a considerar que no existe una metodología ideal, sino que el uso de una u otra va a depender de la materia, del grupo de estudiantes e incluso de los propios espacios.

Por último vemos como las estrategias didácticas más recurridas por el profesorado y que entendemos por tanto le da mejor resultado en el proceso de enseñanza- aprendizaje son en primer lugar las prácticas a través de TIC's, la exposición magistral, a la que los nuevos tiempos no ha conseguido dejar atrás, muy al contrario se ha visto reforzada al complementarla con otras técnicas como son el uso de medios audiovisuales o preguntas dirigidas y por último otra estrategia didáctica que se usa en las aulas de nuestra educación superior es el role playing, quizás por un intento de reproducir en nuestras aulas la realidad, a la que van a llegar el día de mañana nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

- Aguaded-Gómez, J. (2007). *Informe Final de Evaluación Institucional. Servicio de Innovación Docente*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Aguaded-Gómez, J., & Fonseca-Mora, M. (2009). *Huellas de innovación docente en las aulas universitarias*. La Coruña: Netbiblo, S.L.
- Alsina, A. (2014). Innovación metodológica basada en el aprendizaje realista. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3).
- Andreu-Andrés, M., & Labrador-Piquer, M. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 236-245.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria, *Profesorado. Revista de currículum y de formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Area, M., & González, D., & Cepeda, O., & Sanabria, A. (2011). UN ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS CON TIC EN AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (38), 187-199.
- Arlés, J., Cecilia, A., & Rodríguez, S. (2014). Avances en formación de propuesta del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa. *Revista de Educación*, (7), 205-228.
- Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significado*. México: Mc. Graw Hill. .

- Cano, F., Berbén, A., Fernández, M., Gea, M., & Díaz, M. (2014). Metodologías Docentes en las Universidades Europeas: percepción de los ERASMUS. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(1).
- Castro-Nuño, M., Gómez-Calero, M., Pablo-Romero, M., Sanz.MT, & Yñiguez, R. (2011). Una experiencia en la docencia de Introducción a la Economía, a través de tecnologías interactivas. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 43-57.
- CIDUA. (2005). *Informe sobre innovación docente en las universidades españolas*. http://viceees.ujaen.es/files_viceees/CIDUA.pdf: Recuperado el 8 de abril de 2009.
- Colom, A., Castillejo, J., Pérez-Alonso, P., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñan, J., y otros. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 7-29.
- European Science Foundation. (2013). The professionalisation of academics as teachers in higher education.
- Gairín, J. (2001). La calidad como referente para la intervención educativa. En M. Martín Bris, *Calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Gairín, J. (2000). La evaluación de instituciones de educación no formal. En B. Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- García Cabrero, B., Márquez Ramírez, L., & Ávila Calderón, J. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García-Cabrero, *Manual de métodos de investigación para las Ciencias Sociales. Un enfoque basado en proyectos* (págs. 1-47). México DF: Universidad Nacional autónoma de México.
- García- Suarez, J. (2006). *Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior, el reto de Bolonia preguntas y respuestas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García-Cabrero, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*. México D.F.: Manual Moderno.
- González- Río, M. (1997). *Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- Gravini, M., Cabrera, E., Avila, V., & Vargas, I. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del programa de psicología de la universidad simón bolívar, barranquilla. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(3).
- ICE (1990, 1991). *Proyectos para mejorar la práctica docente en la Universidad de Málaga*. Málaga: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

- ITESM (2010). Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Recuperado el 22 de 03 de 2015, de http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF [Consulta 20/04/2015].
- La Cueva, A. (2001). Enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187.
- Lara, S., & Rivas, S. (2009). Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de máster a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role playing y video digital. *Educación XXI*, 12, 67-96.
- Lei, J. (2009). Digital natives and preservice teachers; What technology preparation is needed?. *Journal of Computing in teacher Education*, 25(3), 87-97.
- Manso, J. (2004). Innovación docente e integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El caso de las ciencias de la salud. En M. Fonseca, J. Rodríguez López, & R. tirado, *Innovar en la Universidad. Experiencias de la Universidad de Huelva* (págs. 45-64). Huelva : Universidad de Huelva.
- Marcelo, C. (1996). La innovación como formación. En *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián.
- Martínez de Morentin, J., Amenabar, N., & Lareki, A. (2011). Faculty preferences for training modalities on ICTs. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 85-98.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3).
- Mas, Ó., & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Michavilla, F., & Calvo, B. (1998). *La Universidad Española hoy*. Madrid: Síntesis.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Owen, P., & Demb, A. (2004). Change dynamics and leadership in technology implementation. *Journal of Higher Education*, (75), 636-666.
- Píriz, S. (2013). *UNIVERSITIC 2013: Situación Actual de las TIC en las Universidades Españolas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Universidades.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rivero, I., Gómez, M., & Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista de Educación y Tecnología*, (3), 190-206.

- Rodríguez-Izquierdo, R. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1).
- Rodríguez-Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-103.
- Romero, P. (2008). *La evaluación en la universidad. Un proceso de aprendizaje en las organizaciones universitarias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 45-68.
- Rosales, C. (2012). Contextos de la Innovación Educativa. *Innovación Educativa*, (22), 9-21.
- Santoveña, S. (2012). Repercusión de la metodología didáctica con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje en el rendimiento de los estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3).
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- Tejada, J., & De la Torre, S. (2008). Consideraciones para un modelo de formación integrador: el modelo IFI (Innovar-Formar- Investigar). En S. De la Torre, *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. (págs. 73-88). Madrid: UNED.
- Triviño, M.A. (2014). *Innovaciones Docentes en la Universidad de Huelva: Percepciones del Profesorado. Tesis Doctoral*.
- Valero, M. (2011). Algunas reflexiones sobre innovación docente en el marco del proyecto Bolonia. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(extra3), 117-122.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 75-98.
- Zuñiga, M. (2013). Innovación en Educación Superior: Reflexiones en torno a la dirección del cambio y algunos componentes en la innovación curricular. En A. Villa- Sánchez, *Las Universidades como generadoras de la innovación: Investigación, iniciativa y responsabilidad social* (págs. 35-60). Costa Rica: Foro internacional de innovación universitaria.

Cómo citar este artículo:

- González, S. y Triviño, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 371-388.