

Metodología docente

Teaching Methodology

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

Como en el viejo dicho indio de que *"el mundo es ancho y ajeno"*, eso está sucediendo para una parte del profesorado: Bolonia se ha convertido en una fuente no identificada de demandas y cambios de los que no se sienten ni dueños ni cómplices. Según quien se exprese Bolonia puede formar parte del problema o puede formar parte de la solución. En este contexto de controversias sobre lo general del nuevo EEES, hay que situar el ámbito más concreto de la innovación en las metodologías docentes. En este texto se aborda Bolonia como la oportunidad para un profundo cambio en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes: cómo pasar del *"instruction paradigm"* al *"learning facilitation paradigm"*. Una propuesta de cambio que solamente llega a hacerse efectiva si es capaz de transitar de las grandes declaraciones políticas internacionales a las prácticas docentes concretas de las Facultades y escuelas Técnicas. Tránsito complicado y que depende de muchas variables intermedias: la cultura institucional y las concepciones de los docentes. 4 aspectos de las metodologías se analizan en el texto desde la perspectiva de Bolonia: (a) la organización de los espacios y los tiempos; (b) el modo de suministro de la información; (c) la orientación y gestión de las actividades de aprendizaje y (d) las relaciones interpersonales. Finalmente se concluye señalando la necesidad de metodologías mixtas en las que se complementen aspectos básicos de los métodos docentes clásicos: la lección magistral, el trabajo en equipo y el trabajo independiente de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza Universitaria, Metodología docente; Innovación; Bolonia; EEES.

Abstract

An old Indian dictum said that "the world is wide and alien." The same feeling overwhelms many Spanish teachers. Bologna has become an unidentified source of demands and changes that they do not feel as their own neither confidants on them. Depending on who is speaking, Bologna can be part of the problem or part of the solution. In this general context of controversy about the new EHEA (*European Higher Education Area*), we must place the more concrete level of discussion about the innovation in teaching methods. This text deals with Bologna as an opportunity for a profound change in the learning process of our students: how to sift from the *"instructional paradigm"* to the *"learning facilitation paradigm"*.

This change will become effective only if it can move from the big international policy statements to specific teaching practices into the Faculties. This is a complicated transit which depends on many intermediate variables: the institutional culture and the teachers' conceptions.⁴ Aspects of the methodologies are discussed in the text taking into account the perspective of Bologna: (a) spaces and time organization; (b) the information delivery modalities; (c) the orientation and management of the learning activities and (d) the interpersonal relationships. Finally, we argue about the need for introducing mixed methodologies that complement the basic aspects of traditional teaching methods: lessons, teamwork and independent work of students.

Key Words: *Teaching and Learning in Higher Education, Teaching Methodologies, Innovation in Teaching; Bologna; EHEA*

Introducción: un minuto de catarsis previa

Reconozcámoslo, no es fácil hablar de Bolonia en su décimo aniversario. No, a menos que quien lo haga valore poco su imagen académica. Bolonia se ha convertido en estos últimos años en el pim-pam-pum de todos los descontentos. Resulta difícil saber si el malestar proviene de lo que Bolonia propone en sus documentos programáticos, de la particular traducción que de Bolonia se ha hecho en España o del desarrollo que cada Universidad e, incluso, cada Facultad están haciendo de los planteamientos generales. El hecho de que, a mitad del proceso de implantación, nos vayamos deslizando hacia ese pozo inescrutable de la crisis económica tampoco está ayudando a elevar los índices de optimismo con respecto a la situación.

Con todo, ese sentimiento anti-Bolonia no es algo inesperado ni poco habitual en los procesos de reforma educativa, aunque el hecho de que en este caso la propuesta de reforma se proyecte sobre la universidad, hace posibles procesos de oposición más sofisticados y, probablemente, más virulentos. Sucedió (sigue sucediendo) así con la LOGSE a la que no pocos siguen atribuyendo todos los males de la educación española del último cuarto de siglo. Ciertamente que muchos señalamos que la LOGSE no llegó nunca a aplicarse de manera adecuada y con suficiente apoyo financiero, pero da lo mismo, identificar un culpable evita tener que entrar en disquisiciones más matizadas y menos complacientes. Con Bolonia está pasando algo parecido y las críticas resultan, además, cruzadas (criticar la misma cuestión por escasa y por excesiva) y, por tanto, contradictorias. Un debate así se convierte en una especie de "diálogo de besugos". Unos acudimos a defender las fuentes y las ideas matrices de la declaración de Bolonia y otros argumentan en contra, bien desde la experiencia diaria de lo que se está viviendo en las facultades y centros universitarios, bien desde planteamientos ideológicos de altos vuelos (neoliberalismo, globalización, influencia de los mercados, privatización de la Educación Superior).

No tengo ninguna duda de que cualquiera de esas posiciones posee argumentos válidos, ciertos y suficientes para justificar posturas encontradas sobre Bolonia. La cuestión es que pertenecen a diferentes niveles de discurso y que, de lo que se está discutiendo en cada caso, es de cosas diferentes. Probablemente relacionadas, pero de naturaleza diversa. Y con diferente capacidad de impacto sobre la mejora de lo que se critica. Si es que de mejorar la docencia universitaria, se trata, claro.

Lo que sucede es que las instituciones universitarias y, como consecuencia las tareas técnicas que en ellas se desarrollan, son extraordinariamente sensibles a los comentarios y percepciones de su personal. En un contexto organizativo en el que los individuos son más fuertes (o casi) que la propia institución lo que acaba contando no son tanto los planes o decisiones que adopta la institución sino la particular forma de interpretar esas decisiones por parte de cada profesional. Es lo que Ghilardi, 1989¹, denominaba como organizaciones basadas en los individuos. Para llegar a comprender su funcionamiento hay que entrar a considerar las percepciones y significados que los individuos atribuyen a los planes y enfoques que las instituciones del proponen pues serán sus interpretaciones las que marquen las características de las prácticas. Es bien sabido aquello de que cualquier reforma educativa resulta inviable al margen del profesorado que la tiene que poner en marcha. Ni las leyes, ni los directivos, ni las propias instituciones (salvo en el caso de las privadas) han conseguido nunca sacar adelante una propuesta innovadora al margen o en contra del profesorado que la ha de aplicar en sus clases. Y eso es lo realmente preocupante en lo que se refiere al proceso de construcción del EEES, que no se ha generado un clima positivo hacia el cambio. Quizás no sean más los que están en contra que quienes ven en él una forma válida para alcanzar mejoras sustanciales en el desarrollo de nuestras instituciones y, sobre todo, en el proceso de formación de nuestros estudiantes. Puede, efectivamente, que no sean más pero, desde luego, hablan mucho más y son más visibles en los foros públicos. Así, frente a un frente institucional (de responsables políticos, rectores y directivos universitarios) que parece sólido y convencido, llama la atención la escasa complicidad del cuerpo docente. Me sorprendió por su rotundidad el comentario que leía hace unos días en uno de los muchos blogs de profesores antibolonia. “No conozco a nadie, ni a uno solo de mis compañeros y colegas de universidad, pero ni a uno solo, que me haya hablado a favor de Bolonia”. Chocante, pero probablemente cierto.

Efectivamente, cada vez se habla menos de Bolonia. Es como si hubiera desaparecido o pasado a la clandestinidad. Quizás avergonzada ante tantas acusaciones de destrozo académico y las consiguientes amenazas (Santiago de Compostela está lleno de pintadas que gritan “fuego a Bolonia”, “muerte a Bolonia”: da para pensárselo). Resulta más cómodo así y tenemos menos que discutir (al menos no deslucimos el nombre de una preciosa ciudad).. Pero, abierta la caja de Pandora, las críticas a todo lo que se mueve en la universidad siguen manteniéndose. Y de todo tiene la culpa la innombrable, da lo mismo que se trate del tamaño de los grupos interactivos (o de su mera presencia), de los pinchos para celebrar las navidades en la facultad o de la infernal estructura del las guías docentes.

En ese contexto, ¿qué podemos decir de las metodologías docentes?

Bolonia como propuesta de innovación docente

Y sin embargo, como señalaba Hargreaves (2003)ⁱⁱ, las innovaciones necesitan que alguien las defienda. Kanter (2000)ⁱⁱⁱ utiliza la metáfora de la jardinería para referirse a las innovaciones. Algunas, dice, se ven forzadas a nacer en un contexto adverso, *“crecen de forma silvestre, surgiendo como la maleza a pesar de circunstancias desfavorables”*. No será fácil que sobrevivan salvo que tengan tanta fortaleza interna como para lograr sobreponerse a los obstáculos y la falta de apoyo. Frente a esa opción, las innovaciones triunfantes precisan *“ser cultivadas floreciendo en mayor abundancia bajo condiciones favorables”*. Caso contrario tienen pocas probabilidades de sobrevivir ante la presión constante de la tendencia a la *homeostasis* de las organizaciones. La tendencia a la estabilidad, a la consolidación de las rutinas convencionales, a evitar la desestabilización e incertidumbre que producen los cambios es connatural a la dinámica de los organismos. Por eso es frecuente (quizás sea lo que nos pase con Bolonia) que las innovaciones sean fagocitadas por el sistema (que se integren en el sistema que pretendían cambiar y lleguen, incluso a reforzarlo), o que se *“enquisten”* (que queden reducidas a unos pocos elementos de la organización), o que, simplemente, se burocraticen y queden convertidas en meros protocolos a seguir sin capacidad de transformación alguna.

Los procesos de cambio en la educación suelen producirse al socaire de 4 momentos decisionales de distinto orden jerárquico.

1. El primer nivel de cambio pertenece a los poderes políticos quienes a través de la legislación o las normativas de distinto tipo marcan el nuevo marco de referencia. Estas decisiones del primer nivel suelen afectar a cuestiones tales como la estructura del sistema y a su financiación, a la normativa sobre acceso y promoción en los estudios, a las características del profesorado, a los estándares aplicables a la valoración de ciertos inputs y outputs, etc. Son cambios que se imponen por vía prescriptiva pero afectan, sobre todo, a aspectos externos. Poseen escasa capacidad de impacto sobre la dinámica cualitativa del proceso docente aunque a la larga, obviamente, acaban afectándolo de forma indirecta (problemas con la financiación, duración de los estudios, presión de la evaluación, condiciones para la acreditación, etc).
2. Un segundo nivel de toma de decisiones corresponde a las Universidades. Se trata de un nivel de extensión e intensidad decisional muy variable y que ha pasado por periodos de exaltación y otros de clara recesión. Desde la utopía de la autonomía de las universidades que todo el mundo proclama pero cualquiera en su sano juicio puede constatar que no puede existir más que en un rango menor, aquel que no entra en conflicto con la financiación. Sin embargo, con autonomía o sin ella, las instituciones de Educación Superior se han convertido en instancias sometidas y sometedoras a una incesante generación de normas. El proceso seguido con Bolonia a este respecto ha sido dramático: de un momento inicial en el que parecía que todo vendría impuesto, desde las titulaciones autorizadas al currículo de cada una de ellas, a uno posterior en el que todo quedaba en manos de cada universidad que,

sin embargo, debía supeditarse a los recursos disponibles (“a coste cero”, por lo general) y rendir cuentas ante las Administraciones autonómicas y estatales correspondientes. Con todo, este nivel de decisión institucional superior ha tenido un gran poder de configuración del proceso de Bolonia en cada universidad. Buena parte de lo bueno o lo malo que ha tenido su aplicación ha dependido de las decisiones que se han tomado en los equipos directivos de las universidades.

3. El tercer nivel de toma de decisiones se corresponde con cada una de los centros académicos (Facultades, Escuelas Técnicas, etc.). Era un nivel que pasaba desapercibido en el pasado pues las instituciones apenas tenían capacidad alguna en la toma de decisiones, buena parte de las cuales o venían ya formuladas desde el Ministerio o el Rectorado correspondiente o eran tomadas por otras instancias de rango inferior (departamentos, unidades, profesorado, etc.) con respecto a las cuales el centro se limitaba a tomar constancia. Ahora, al alargarse el número de colectivos que participan en la cadena de toma de decisiones curriculares, cada centro ha comenzado a jugar un papel esencial en el proceso de desarrollo de las nuevas propuestas formativas: en él se dilucidan la configuran los Planes de Estudio, los horarios, las prácticas, los modos de apoyo a los estudiantes, las condiciones de asistencia e evaluación, etc. Es, sin duda alguna, u nivel clave en el desarrollo de la innovación docente que se proponía porque generaba el marco de condiciones más próximo, aquel que marca las posibilidades reales o las dificultades para que las cosas varíen en la dirección correcta. Además, se trata de un nivel cuyas decisiones, aunque vienen condicionadas por decisiones de niveles superiores, dependen de nosotros mismos, el equipo de docentes que trabajamos en ese centro. También deberíamos atribuirnos la responsabilidad de las consecuencias, positivas o negativas, de tales decisiones.
4. El último nivel de toma de decisiones es el que corresponde al docente. Este nivel de base de la cadena decisional es algo que el profesorado lleva muy mal. Estábamos acostumbrados (al menos los antiguos, y con convicciones y hábitos tanto más establecidos cuanto más alta era nuestra posición en la jerarquía académica) a hacer de nuestra capa un sayo. Éramos los dueños de nuestras disciplinas, las organizábamos a nuestro buen saber y entender, jugábamos de *free lancers*. El reconocimiento oficial de niveles de toma de decisiones superiores al individual ha trastocado el sistema (el que mi universidad o mi Facultad me pueda establecer condiciones claras al desempeño de mi trabajo como docente) nos perturba y afecta a viejas creencias sobre la discrecionalidad absoluta que creíamos poseer avalada por una visión hipertrofiada de la libertad de cátedra. Aunque sigue siendo cierto aquello de que nadie puede obligarme a enseñar algo en lo que no creo, ese valor de mi libertad no se extiende a otros espacios como el nivel de exigencia en que puedo plantear mi materia, los contenidos que vaya a trabajar en ella, las líneas generales de la metodología didáctica o la evaluación a seguir, etc.

Emigrar de un modelo de trabajo en el que la mayor parte de las decisiones las adoptaba cada profesor individual en uso de su facultad de discrecionalidad incontestable a otro en el flujo de decisiones se multiplica y se convierte en jerárquico es bastante traumático. Un análisis similar hace Karen Smith (2011)^{iv} al analizar las *culturas* académicas en relación a la innovación: en las instituciones de Educación Superior, las innovaciones han pertenecido, por lo general, al ámbito de lo individual; eran los profesores individuales o en pequeños grupos quienes introducían cambios en sus prácticas docentes, cambios que ellos mismos gestionaban. Las reformas *top-down* que introducen cambios sustantivos en el funcionamiento institucional suelen venir acompañadas de una fuerte tendencia al gerencialismo y la intervención normativizadora con respecto a la innovación. Se busca el “control institucional” de las innovaciones a través de *planes estratégicos* lo que genera un fuerte incremento del centralismo en la toma de decisiones y, consiguientemente, de la burocracia. Una reacción habitual ante dichos procesos es el quedarse fuera del proceso y situarse en prácticas y espacios menos controlados.

Los cuatro niveles de toma de decisiones mencionados convierten en enormemente complejo el sistema y que, de forma probablemente inevitable, van generando descontentos de cada uno de los niveles con respecto a los otros. Todos sienten que las decisiones que se han tomado en los otros niveles, e incluso en el propio, resultan incorrectas, insuficientes o mal orientadas. Y así, las críticas se van acumulando y el malestar de los diversos colectivos afectados va generando esa especie de nube tóxica.

Eso es lo que hace difícil diferenciar en las críticas lo que es Bolonia (con sus documentos, sus propuestas, sus plazos) y lo que son las particulares interpretaciones y concreciones que de ella se han hecho en cada uno de esos cuatro niveles de toma de decisiones. Se critica a Bolonia aunque, en realidad, a quien habría de criticarse es al Ministerio, al Equipo de Gobierno de nuestra Universidad o a nuestros colegas de la Facultad que fueron los que montaron el Plan de Estudios. Dirigir las críticas a Bolonia es, desde luego más fácil (al final nadie se da por aludido) pero mucho menos eficaz porque, en definitiva, no se identifica el foco del problema ni se ayuda a identificar propuestas de mejora. Quizás fuera bueno olvidarse de Bolonia y comenzar a afrontar aquellas decisiones bienintencionadas pero erradas que a la sombra de Bolonia se han ido tomando en los diversos niveles de la escala decisonal.

Si el aprendizaje es el problema, cuál es la solución.

Estábamos aún comenzando la aventura de Bolonia (aquel momento en el que las Universidades estaban ansiosas por meterse en el proceso y para ello convocaban innúmeras reuniones y conferencias). Me tocaba dar una conferencia sobre el tema en Pamplona. Siendo navarro, aquel compromiso resultaba más grato que de ordinario. He de reconocer que algunas sesiones de trabajo sobre Bolonia las he vivido como auténticos encierros sanfermineros, con los cuernos constantemente acechándote al culo y el riesgo cierto de recibir una cornada inmisericorde al menor descuido. Pero aquella vez, en Pamplona, la cosa estaba tranquila y

parecía que había logrado despertar una cierta complicidad entre los asistentes.

Y entonces, tras los saludos de rigor y 5 ó 6 minutos de conferencia, uno de los profesores que asistía, sentado en una de las últimas filas del salón, levantó la mano. Me extrañó una pregunta tan madrugadora, pero accedí gustoso a que la planteara. *“Mire, dijo él, yo soy ingeniero, y como usted sabe los ingenieros tenemos la cabeza un poco cuadrada (esto lo dijo él) y necesitamos tener las cosas claras y que nos cuadren las cuentas. Usted viene a hablar de Bolonia y de los cambios que eso va a traer consigo. Pero lo que no he escuchado aún es **cuál es el problema**. Entiendo que Bolonia viene a resolver algún problema pero si no lo identificamos con claridad antes de iniciar los cambios corremos serio riesgo de que los cambios que hagamos no resuelvan el problema o que, incluso, puedan llegar a empeorarlo. Por eso me gustaría insistir en que nos aclarara cuál es el problema”*. Así lo dijo, con esa visión brillante de la situación. Un profeta, aquel ingeniero.

Ni qué decir tiene que le agradecí su interrupción, confesando, sin rubor, que había sido la mejor pregunta que jamás me habían hecho sobre Bolonia y que su profundidad se merecía, desde luego que la respondiera alguien de más alto rango que yo.

La cuestión del ingeniero es realmente relevante. No sé si tiene respuesta. Probablemente muchas: respuestas de tipo político (creación de la Europa del conocimiento y de la investigación), económico (mayor competitividad y capacidad de atracción de estudiantes internacionales), institucional (homologación de instituciones, creación de mecanismos de garantía de la calidad que permita el reconocimiento mutuo), educativo (generalización de un sistema formativo flexible, organizado en 3 niveles, profesionalizante y adaptado a las nuevas necesidades del mercado y la sociedad). Cada una de ellas merecería su explicación y, probablemente, su crítica en función de las dudas que suscita o de los riesgos que entraña. Pero como cada uno mira las cosas según sus propios decodificadores, yo le respondí que era psicólogo y pedagogo (¡nadie es perfecto!) y que, desde mi perspectiva, el problema central a abordar era el del *aprendizaje* de nuestros estudiantes.

De hecho, ésta ha sido una de las ideas constantes del proceso de incorporación al EEES: *the sift from teaching to learning*. Pasar de una docencia centrada en la enseñanza y que adquiere en ella su sentido, a un estilo docente cuyo compromiso básico sea el de propiciar aprendizajes de calidad en los estudiantes. Barr y Tagg (1995)^v lo plantearon como el paso del *“instruction paradigm”* al *“learning paradigm”*. Parece sencillo cuando uno enuncia el principio pero resulta una idea absolutamente revolucionaria cuando se pretende ponerla en práctica. No es que no fuera ése el sentido general de la enseñanza universitaria desde siempre, sino que no ha sido el enfoque en el que nos hemos educado como docentes, más centrado en la idea de que enseñar tiene más que ver con la capacidad del docente para “transferir conocimiento” (comunicar lo que él/ella sabe a sus estudiantes para que estos

lo asimilen) que con su competencia para facilitar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. Marentic-Pozarnik (1998) cuenta cómo él y un colega pidieron en 1992 al profesorado de la Universidad de Lubiana que ordenaran en función de su importancia los aspectos más importantes del trabajo a desarrollar por los docentes en la universidad. Los aspectos más valorados fueron el “dar buenas clases y saber comunicar bien” (82%), “motivar a los estudiantes” (53%) y “trabajar en equipo” (44%). La misma investigación, 5 años después incrementó los porcentajes al 97%, 79% y 59%. Interesantes resultados que muestran cómo el valor de las lecciones magistrales aumentó y aún lo hizo más intensamente la necesidad de motivar a los estudiantes (seguramente porque se iba haciendo sentir cada vez más la mayor heterogeneidad de quienes accedían a los estudios superiores). También aumentó, aunque en mucho menor medida, la necesidad de organizarse y trabajar de distinta manera. Es interesante la anotación que hacen los autores de que aquellos profesores que habían participado en actividades de formación docente habían reducido el valor otorgado a las lecciones magistrales. Al final la tesis del autor es clara: “*No general shift from a teaching to a learning paradigm in higher education is possible without a parallel change in the conceptions that college and university teachers have about teaching and learning*”(Marentic-Pozarnik, 1998, p. 331)^{vi}

Ése es el desafío: *changing the conceptions*. Podría discutirse cuáles son esas creencias que los docentes universitarios deberíamos transformar. Quizás no llegáramos a acuerdos plenos pero, con seguridad, habría algunos cambios en que sería fácil coincidir:

- Cambios en el ya mencionado sentido final de nuestro rol docente. De la idea de que enseñar es transmitir información (*focus on transferring information*) a la idea de que nuestro principal objetivo es generar y gestionar espacios de aprendizaje (*focus on learning facilitation*). No es que necesariamente una cosa tenga que estar reñida con la otra. El problema reside en dónde colocamos el eje, el sentido final de lo que hacemos como docentes. Pese a la propuesta de Finkel (2005) de “*Dar clase con la boca cerrada*”, la comunicación e, incluso, la presencia del docente parece importante como parte integrante de ese ambiente de aprendizaje que pretendemos proporcionar a nuestros estudiantes.

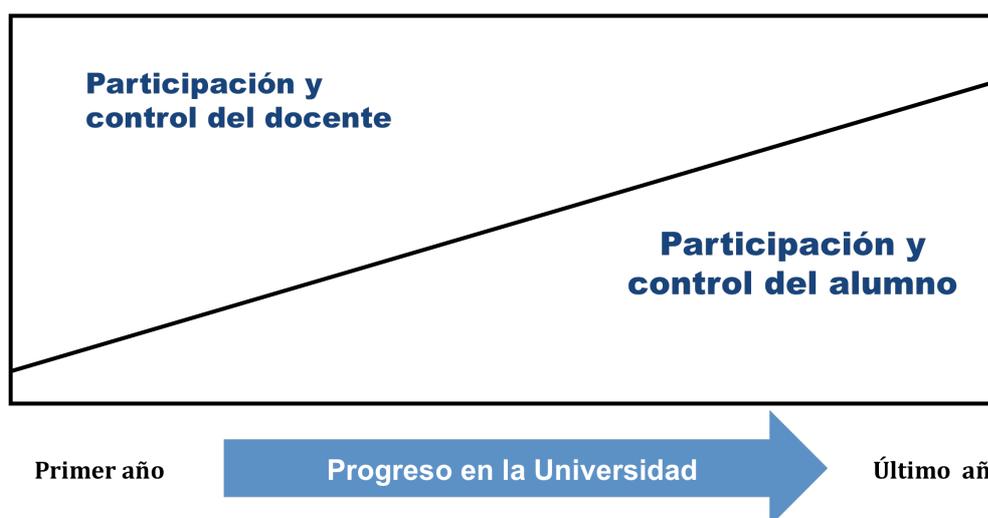
Kugel (1993) señalaba que éste es un proceso que los docentes vamos descubriendo a medida que avanzamos en la carrera y vamos acumulando experiencia. Identificó tres etapas en esta evolución: una primera etapa en la que los docentes estamos preocupados en nosotros mismos (*¿seré capaz de sobrevivir ante la presión de estudiantes y carrera profesional?*); una segunda etapa en la que nuestra preocupación central reside en el programa y los contenidos (*¿me dará tiempo a dar todo el programa?*; *¿estaré dando los contenidos actualizados que me requieren?*). En la tercera etapa, superadas las inseguridades iniciales y alcanzado un dominio suficiente de los contenidos de

la disciplina, nuestra atención puede centrarse ya en los estudiantes aunque también en relación a ellos vamos superando diferentes etapas: primero vemos al alumno como el *receptor* de nuestras explicaciones (*¿me estarán entendiendo bien?, ¿estaré explicando bien?*); después como *sujeto activo* en los aprendizajes (*¿participa, discute, debate, presenta sus trabajos*) y sólo al final estamos en condiciones de reconocerle como un *aprendiz autónomo*, alguien que es capaz de aprender por su propia cuenta.

- Cambios en la concepción del aprendizaje y de su sentido en la diada “enseñanza-aprendizaje” que ha constituido, desde siempre el contenido básico de la profesión docente. Podríamos decir que, en este apartado, las concepciones vigentes hoy en día se pueden agrupar en tres grandes grupos:
 - Para algunos docentes, enseñanza y aprendizaje son procesos diferentes y prácticamente autónomos, tanto en su origen como en su desarrollo y sus protagonistas. Enseñar es la tarea del docente y aprender la del estudiante. Si éste no aprende es que no hace bien su tarea o, quizás, que no reúne condiciones para hacerlo en el nivel de exigencias que plantea la Educación Superior. Sin embargo esa perspectiva de enseñanza y aprendizaje como realidades separadas no tiene mucho sentido.
 - Otro grupo de docentes con alguna formación en cuestiones de didáctica han entendido perfectamente que la enseñanza condiciona el aprendizaje. La forma en que planteamos contenidos y tareas a nuestros estudiantes acaba afectando su forma de aprender. Los modernos estudios sobre las coreografías didácticas (Oser y Baeriswyl, 2001)^{vii} han insistido en la interacción entre el marco en que se producen los aprendizajes (organización de las explicaciones y consignas, de los tiempos, de las tareas y las formas de trabajo) y los resultados que se obtienen.
 - Finalmente, aunque en esto estamos todavía en los inicios, se ha empezado a comprender que el aprendizaje y la forma en que éste se produce desborda la relación profesor-estudiantes y está abierto a fuertes influencias de otros elementos del contexto como la organización curricular, el clima de trabajo, la cultura institucional, las expectativas y condiciones del futuro profesional (si se han de superar exámenes de acreditación o entrada en la carrera posteriores a la finalización de los estudios).
- Cambios en cuanto a la imagen del “estilo de mediación” más apropiado para que los estudiantes adquieran un aprendizaje autónomo y profundo. Acostumbrados como estamos, tanto en lo que se refiere a

nuestra propia historia como estudiantes como a la forma en que funcionan habitualmente las cosas en nuestras instituciones, se ha ido asentando la idea de que un buen aprendizaje requiere una intervención constante y próxima de los docentes. Aprenden mejor, pensamos, aquellos estudiantes cuyos profesores tienden a estar muy cerca de ellos, con una participación activa (explicaciones, aclaraciones, supervisiones, tutorías, evaluaciones, etc.) muy intensivas. Es decir, hay un protagonismo muy fuerte del docente en lo que se hace. En algunos casos, ésta es una de las quejas contra Bolonia: incrementa hasta el infinito el trabajo que deben llevar a cabo los docentes para cumplir ese mandato de supervisar el aprendizaje de cada estudiante individual.

Sin embargo, los estilos de mediación requeridos para un aprendizaje profundo no son, necesariamente, intensivos ni directivos. Puede que en los primeros momentos de la vida universitaria se requiera un estilo de mediación de ese tipo (mucho presencia de los profesores con acciones muy guiadas y supervisadas), pero a medida que los estudiantes avanzan en su carrera aparecen agentes de aprendizaje tan importantes como el propio docente: los compañeros, los libros, el propio estudiante. Brown y Atkins (1994)^{viii} lo reflejan muy bien en su cuadro:



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.1. Autonomía progresiva del estudiante

La presencia y control del docente se hace más necesaria en los primeros cursos y debería ir disminuyendo a medida que el estudiante avanza en los cursos y, si la formación se va desarrollando adecuadamente, a medida que va desarrollando su propia capacidad para aprender autónomamente. Recuerdo que mi profesor y amigo Miguel Fernández Pérez repetía, pese al toque cursi del dicho, aquella frase que dice que *“los buenos profesores forman a sus estudiantes de la misma manera que los océanos forman los continentes, retirándose”*.

La metodología, en ese sentido, juega un papel fundamental por cuanto una de las diferencias básicas entre unos métodos didácticos y otros es justamente la presencia y el papel de los docentes. La lección magistral supone un gran protagonismo del docente, el trabajo en equipo lo disminuye, el trabajo independiente del estudiante lo reduce aún más. Esa progresión en la metodología debería ser patente en el diseño de los planes de estudio y en el desarrollo de las materias que se van sucediendo a medida que se va ascendiendo en los cursos. Pero, por lo general, no es eso lo que sucede: no se observan cambios sustantivos en la metodología entre la forma de trabajo en los primeros años de las carreras y los últimos.

- La creencia de que aprender es alcanzar el “saber” (en el sentido de ser capaz de repetir o de hacer) y no el “no-saber consciente” (en el sentido de ser capaz de hacerse preguntas válidas de las que aún no se conoce la respuesta, o plantear hipótesis válidas que propicien la búsqueda de soluciones alternativas). Ignacio Sotelo^{ix} criticaba a las universidades españolas justamente esto: preparamos a los estudiantes para responder a preguntas, no para hacérselas. También ésta es una idea de la que resulta difícil desprenderse. Nos hemos educado en el paradigma de la erudición y esta idea aún tiene fuertes defensores en gente de la cultura: saber significa poseer información y estar en condiciones de repetirla.

En definitiva, hablar de metodología supone no sólo determinar cuáles van a ser las cosas que vamos a hacer con nuestros estudiantes sino asumir bajo qué enfoque vamos a plantearnos ese trabajo conjunto. Es, por tanto, un problema más conceptual que operativo. Y es probable que ése haya sido uno de los errores cometidos con Bolonia: nos hemos quedado más (la prensa, las conferencias, las intervenciones de los políticos, la imagen que el profesorado se ha hecho de la convergencia) con lo que Bolonia tiene de “*nueva arquitectura académica*” (cambios en la duración y estructura de los estudios) que en lo que tiene de “*nueva cultura académica*” (cambios en la forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje y nuestro papel como docentes en ese cometido).

La metodología en el marco de la vida institucional universitaria

Lo primero que llama la atención cuando se pretende abordar la metodología docente es que quien desea hacerlo se debe enfrentar a un espacio complejo de variables que se entrecruzan y condicionan mutuamente. La metodología es una especie de punto de encuentro de dimensiones doctrinales y prácticas, de tradiciones y normativas, de posicionamientos institucionales y posturas individuales. En esa red de influencias se corre el riesgo de quedarse con visiones parciales y escasamente relevantes de cara a la innovación. Nosotros comprobamos esa complejidad cuando iniciamos los trabajos de la Comisión Nacional para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Fue una de las iniciativas pioneras y más interesantes que surgieron al socaire de Bolonia, cuando aún vivíamos Bolonia como la gran oportunidad para progresar en la cultura docente y para desarrollar nuevas estrategias de transformación de la metodologías (a las que se puso el adjetivo de “educativas” para

dejar claro que no se trataba de meros cambios superficiales en el manejo de dispositivos o recursos didácticos aislados sino de cambios más profundos que llegaran a afectar al proceso de formación personal y profesional de nuestros estudiantes). Creíamos entonces (algunos seguimos convencidos aún) que las metodologías son la gran plataforma desde la que los docentes podríamos transformar las prácticas formativas de la universidad. De todos los componentes curriculares de las carreras, son las metodologías las que tienen una capacidad de impacto mayor sobre la formación. Y son ellas, además, el componente curricular que más claramente está en nuestras manos, el que más depende de nuestras decisiones individuales o colectivas (más que la planificación, la selección de contenidos, la evaluación, etc.).

En cualquier caso, referirse a las metodologías, implica situarlas en el marco complejo de una institución universitaria. La metodología condiciona y viene condicionada por muchos elementos de la estructura y dinámica institucional:



Fuente: Elaboración propia

Gráfico n.2. Factores incidentes en las metodologías

Como se intenta reflejar en el cuadro, las metodologías docentes son la expresión de un amplio espectro de influencias de la estructura y dinámica institucional. Tienen mucho que ver, desde luego con la particular *cultura institucional* que se haya ido consolidando en la institución. No es lo mismo lo que suele suceder en las Escuelas de Bellas Artes, en las Facultades de Derecho o en las de Farmacia. Cada

una de ellas ha ido desarrollando estilos docentes bastante característicos y con patrones que, con frecuencia, están notablemente generalizados. Es cierto que en todas esas instituciones hay profesores y profesoras que a título individual o en pequeños grupos están haciendo innovaciones (es decir, rompiendo con lo habitual), pero ellos y ellas son los primeros en constatar hasta qué punto les resulta difícil modificar el “estilo peculiar de actuar” del profesorado de la casa. Tampoco es ajena a la configuración de las metodologías la particular *política institucional* que se haya ido desarrollando al respecto. En los trabajos realizados en el seno de la Comisión Ministerial para la Renovación de las Metodologías^x hicimos un recuento de las universidades que habían incluido en sus documentos programáticos algún plan estratégico relacionado con la innovación referido a las metodologías docentes (se les llamaba PERME: plan estratégicos para la renovación de las metodologías educativas). 37 de las 41 universidades que respondieron, señalaron que contaban con dicho plan y dichos planes que estaban funcionando bien número que fue aumentando a medida que pasaban los años. El 76,4% del total de universidades consideraban necesario contar con planes de ese tipo. Posteriormente, algunas Autonomías (por ejemplo, Castilla y León) pusieron en marcha programas autonómicos para financiar iniciativas de cambios metodológicos en sus universidades. Dejando al margen el éxito que tales medidas hayan podido tener en el cumplimiento de los objetivos, parece una condición fundamental para que los cambios metodológicos progresen, que formen parte de la voluntad institucional por generar sinergias y disponibilizar recursos de forma que puedan avanzar en una determinada dirección.

También hay que considerar dentro de este marco de referentes esenciales para el progreso hacia metodologías más activas la *formación del profesorado*. Parece obvio considerar de partida que ninguno de nosotros lo hacemos mal a propósito o por mera comodidad. Parece más sensato y respetuoso considerar que si no enseñamos de otra manera, con metodologías más modernas e innovadoras es porque no sabemos hacerlo, o no tenemos experiencia suficiente para hacerlo, o estamos enseñando en condiciones que a nuestro modo de ver no son propicias para iniciar aventuras que probablemente no saldrían bien ni mejorarían las cosas. Lógicamente tendemos a hacer aquello en lo que nos sentimos más seguros. De ahí que la lección magistral haya sido desde siempre un modelo de trabajo con mucha aceptación: no es complejo de llevar a cabo, no exige condiciones especiales (de espacios, tiempos, materiales, recursos técnicos, etc.), no consume un tiempo excesivo ni en preparación ni en supervisión posterior. Otras metodologías más acordes con los postulados de Bolonia (mayor autonomía del estudiante, mayor nivel de aplicaciones prácticas, más trabajo en equipo) requieren una preparación previa para llevarlos a cabo y una constancia mayor para supervisar el proceso de aprendizaje a que dan lugar. Sin embargo cuando el profesorado los conoce bien y se siente seguro en ellos, los aplica gustoso. Ésa es, al menos, la experiencia que tienen las universidades que incluyeron este aspecto en sus planes estratégicos con metodologías como el PBL, el trabajo por casos, etc. La formación acaba transformando el *estilo de trabajo* del profesorado (Hativa, 2000^{xi}).

Por otra parte, la propia *organización curricular* que hayamos dado a nuestros Planes de Estudio es otro de las condicionantes relevantes de las metodologías en uso. Los modelos convencionales de Planes de Estudio basados en disciplinas que funcionan autónomamente propician, sin duda, un estilo de trabajo atomizado por

parte de los docentes que imparten sus lecciones magistrales de manera independiente. Se trata, también en el campo de la metodología, de unidades de acción que funcionan aisladamente y con sentido en sí mismas. Por eso, los modelos metodológicos clásicos resultan funcionales para Planes de Estudio con esas características. Se trata de variables muy interrelacionadas: unas metodologías fuertemente innovadoras (por ejemplo el trabajo por competencias) requerirían, de inmediato, formatos curriculares diferentes a los que tenemos en la actualidad. Y, a su vez, formatos curriculares innovadores (por ejemplo, el trabajo por módulos) nos forzarían a buscar modelos metodológicos diferentes a las clases magistrales. Las grandes dificultades que estamos teniendo para introducir la pretendida enseñanza por competencias en un modelo curricular de disciplinas aisladas (sistemas incompatibles entre sí) es un buen ejemplo de cómo ambos componentes deben estar alineados para que la propuesta salga adelante.

Podemos sacar en conclusión que, efectivamente, la metodología no funciona de manera aislada. El proceso de enseñanza, más aún cuando se produce en el seno de una institución compleja como es la universidad, forma parte de un sistema más amplio en el que se integra y con respecto al cual tiende a ser funcional. Intentar cambiar las metodologías sin alterar el resto de los componentes del sistema resulta un propósito vano. Todo está relacionado con todo y, en algunos casos, esa relación es fuertemente condicionante. No se puede avanzar en las metodologías sin tomar en consideración el resto de los componentes.

Los componentes básicos de la metodología

No es infrecuente que algunos temas vinculados a la docencia acaben convirtiéndose en una auténtica jungla semántica. Enredados en la obsesión por incorporar matices a los términos, van apareciendo nuevos nombres que, al final, consiguen lo contrario de lo que se pretendía; confunden más que clarifican. Eso sucede con el espacio semántico de la metodología, sobresaturado de denominaciones que, de una u otra manera se refieren a todo o parte de lo mismo: actividades, técnicas, estrategias, tareas. No es que no se pueda distinguir entre unas y otras (a veces resulta, incluso, preciso hacerlo para poder analizar los procesos de aprendizaje) pero no suele resultar eficaz si no se tiene, previamente, una visión molar de la metodología.

Desde mi perspectiva (Zabalza, 2003)^{xii}, los métodos contienen 4 dimensiones básicas:

- 1.- La organización de los espacios y los tiempos.*
- 2.- El modo de suministro de la información*
- 3.- La orientación y gestión de las actividades de aprendizaje*
- 4.- Las relaciones interpersonales.*

La *organización de los espacios* afecta a diversas dimensiones que tienen que ver con características tanto objetivas (infraestructuras, tamaños, mobiliario, utensilios y aparatos, estética, etc.) como funcionales (posibilidades que ofrecen para desarrollar ciertas actividades, diversificación, especialización, etc.). En los contextos

universitarios solemos dar importancia a algunos de los aspectos mencionados (por ejemplo, la existencia de laboratorios, la necesidad de recursos y aparatos especializados, etc.) y mucho menos a otros (tamaño, mobiliario, estética, diversificación, etc.). Se supone que tales aspectos tienen una importancia secundaria en el aprendizaje, pero no es cierto puesto que configuran el escenario donde se va a desarrollar el aprendizaje y acaban condicionándolo. Ciertas metodologías como el PBL, el trabajo por Proyectos, etc. exigen espacios condicionados de forma muy particular para que las diversas acciones que incluye el método puedan ser llevadas a cabo. En el inicio de la implantación de Bolonia se fue consciente de la importancia que los espacios suponían en los nuevos enfoques docentes. De hecho, se habló del “*euro-tabicado*”, como una necesidad nueva a la que las instituciones debían atender: ya no se precisaban tantas aulas grandes sino una combinación de aulas, seminarios y pequeños espacios para tutorías. Y se planteaba, a la vez, la necesidad de habilitar espacios para que los estudiantes pudieran trabajar en grupo de forma autónoma. En definitiva, los *espacios* deben estar configurados de tal manera que se conviertan en una *estructura de oportunidades de aprendizaje, de interacción y de actividades prácticas* (más ahora, con la implantación del enfoque de competencias). Y todo eso resulta importante. La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de *identificación emocional* no sólo con el espacio en sí mismo (eso que han matado de raíz los modernos aularios) sino con la propia institución a la que pertenece, en las *alternativas metodológicas* que el profesor pueda utilizar (difícil trabajar en grupos en banco corridos o en clases anfiteatro), en el *nivel de implicación* de los estudiantes (el problema de las zonas), en el *nivel de satisfacción* de profesores y alumnos (incluido el aspecto del *bienestar - malestar* que pueden provocar sus condiciones arquitectónicas, estéticas y de mobiliario). Al final, lo que está claro, aunque en la universidad no acabemos de creérselo, es que los espacios de aprendizaje son mucho más que un *lugar* neutral y sin significado en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas (que podrían, por tanto, llevarse a cabo en cualquier lugar).

La *organización de los tiempos* constituye otro elemento básico de las metodologías, tanto en lo que tiene de componente funcional que determina el *timing* de las acciones a desarrollar durante el curso como en lo que tiene de *competencia general* que todos los estudiantes tienen que ir afianzando: el organizar sus tiempos para poder avanzar en el marco de las tareas y exigencias que se les plantean en los cursos. El juego con los tiempos tiene una importancia básica en la configuración de las coreografías docentes. Buena parte de las deficiencias que solían detectarse en el aprendizaje de los estudiantes (dejar el estudio para el final, no acudir a las tutorías hasta la víspera de los exámenes, hacer los trabajos de prisa y corriendo a dos días vista de cuando entregarlos, el que se acumulen muchas entregas de trabajos o de exámenes en las mismas fechas, etc.) tienen que ver con los tiempos. Con los tiempos del profesor (para cuándo pide las cosas, qué tipo de tareas y compromisos intermedios propone) y con los tiempos del estudiante (cómo se organiza para llevar las cosas al día). Por otra parte, la cuestión de los tiempos ha sido uno de los *leitmotivs* de Bolonia. Se ha hecho visible una condición básica del proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora no se tomaba en consideración: *los tiempos del estudiante*. La aparición de los ECTS ha venido a significar que la nueva unidad de medida no son los tiempos del

docente sino los del estudiante. Que lo que se le puede pedir es que cumpla con los tiempos de estudio que le corresponden, pero nada más. 8 horas diarias durante 5 días a la semana durante 40 semanas. Eso hace 1500 horas, 60 créditos al año de 25 horas cada uno. No es poco, pero eso supone, en consecuencia, que los docentes debemos tomar en consideración el tiempo que los estudiantes precisarán para llevar a cabo las tareas que les encomendamos. Todas ellas, desde las lecturas que han de hacer, hasta el estudio, los trabajos, los exámenes, las tutorías. Y todo ello ha de poder hacerse, normalmente, en el tiempo de que disponemos. Y si no cabe en ese tiempo, hemos de suprimir exigencias. Es la nueva relevancia del tiempo personal como criterio central de la organización de los estudios. Algo que está costando entender y aceptar a los docentes más habituados a ignorar esa condición. Y también a los estudiantes porque les obliga a disciplinar su forma de trabajo.

En segundo lugar, las metodologías docentes se construyen en torno a diversas modalidades de *suministro de la información*. Lo que varía de unos métodos docentes a otros no es tanto la información que suministramos a nuestros estudiantes (a veces, sí puede verse afectada la cantidad de información) cuanto el canal y la forma en que propiciamos su acceso a la misma, que viene condicionada por el estilo de desempeño que hagamos de nuestro rol de mediadores entre los estudiantes y el conocimiento: podemos suministrar la información ya elaborada para que ellos/as, simplemente, la memoricen; podemos darles pistas para que sean ellos mismos quienes la localicen y seleccionen; podemos situarles ante casos o problemas para que descubran cuál es la información que precisan para resolverlos, etc. Según el estilo de mediación que desarrollemos, estaremos propiciando un estilo u otro de aprendizaje. Las nuevas tecnologías han abierto un abanico inmenso de fórmulas para generar ese punto de encuentro entre los estudiantes y la información. Los servicios *for Staff Development*^{xiii} de la universidad de West Australia analizan un amplio repertorio de modalidades de suministro de la información (*alternative modes of delivery*): aprendizaje asincrónico, enseñanza *on line*, enseñanza y aprendizaje basados en el ordenador, enseñanza y aprendizaje abiertos, educación a distancia, enseñanza programada, *mastery learning*, aprendizaje basado en recursos preestablecidos, aprendizaje autosuministrado. Visto desde la perspectiva de Bolonia y su énfasis en el *aprendizaje autónomo* parece claro que la opción más coherente pasa por que la modalidad que se adopte, sea ésta cual sea, nunca sea autosuficiente sino que deje espacio para la búsqueda y elaboración de la información por parte de los estudiantes. En ese sentido, cuando los apuntes o el libro de texto o los dosieres resultan material suficiente y hacen, por tanto, innecesario cualquier otro tipo de búsqueda (otros libros, revistas, documentación en la red, etc.), estamos empobreciendo nuestra metodología.

Es curioso cómo los estudiantes son perfectamente conscientes de qué tipo de esfuerzo es valioso y útil para ellos de cara a la evaluación. Si basta con estudiarse los apuntes, será difícil que vayan más allá. Si de lo que les van a examinar o lo que se va a tener en cuenta en su evaluación está en el libro de texto a él acudirán para informarse. También en este aspecto, la coreografía didáctica que monte cada docente va a determinar dónde los estudiantes van a situar los límites de su esfuerzo y de su búsqueda.

Quizás no sea algo general, pero en mi universidad, se hacen colas para ocupar los puestos de las bibliotecas (y eso que son muchísimas) pero es difícil ver que

algún estudiante toma un libro para completar su información. Y no digamos nada sobre el buscar en revistas, ésa es una zona absolutamente inexplorada para nuestros estudiantes. Culpa nuestra, por supuesto, pues cabe suponer que nadie incluye en su metodología que se documenten sobre las cuestiones que se van estudiando en clase.

El tercer componente básico de los métodos es el que se refiere a la *orientación y gestión de las actividades de aprendizaje*. Es otro de los aspectos que viene vinculado a la conversión del aprendizaje en el eje en torno al cual deben pivotar las actividades docentes. Se trata, sin duda, de una de las principales innovaciones aportadas por Bolonia, al menos en los países más acostumbrados a trabajar con grandes grupos. La enseñanza se puede ejercer con grandes grupos pues, al final, de lo que se trata es de hacerles llegar la información de forma clara y entendible, pero sin la necesidad de controlar (tarea, por otra parte imposible en esas condiciones) la forma en que cada sujeto la va procesando e incorporando a su malla personal de conocimientos. El aprendizaje, por el contrario, es una actividad muy individual y que cada estudiante desarrolla a su propio estilo. Supervisar ese proceso exige trabajar con pocos estudiantes y estar en condiciones de constatar cómo cada uno de ellos va desarrollando su proceso de aprendizaje. Los *modelos tutoriales* de enseñanza se basan en ello: cada estudiante (o en pequeños grupos) ha de presentar su trabajo y eso permite ver de qué manera va asimilando y utilizando los contenidos del curso. También las *guías docentes* tratan de desarrollar esa función de orientación del aprendizaje. Claro que en este caso, la guía trata de ir estableciendo una especie de diálogo con el estudiante para que esté informado de lo que se pretende trabajar en cada materia y le quede claro, en cada momento del proceso, cuáles son opciones aceptables para lograr un aprendizaje de calidad. Ni qué decir tiene que, ateniéndonos al viejo principio pedagógico de “*ni más guía que la suficiente ni menos que la necesaria*”, la cantidad e intensidad de la orientación deberá variar a medida que los estudiantes van subiendo de curso. Guías más explícitas y directivas en el primer año, guías más sugeridoras y abiertas al trabajo autónomo en los últimos años.

Por otra parte, la *gestión de las actividades de aprendizaje* (denominación que horroriza a algunos colegas que para nada se sienten como gestores y consideran que reducir la docencia a la “gestión de actividades”, lejos del sentido intelectual que atribuyen a la enseñanza, supone un auténtico fraude a nuestros estudiantes) se corresponde bien con la idea de las “*coreografías docentes*”. No es que la enseñanza se reduzca a ello (de la misma manera que no podríamos reducir la enseñanza a la metodología que es de lo que estamos hablando aquí), sino que constituye un elemento básico de la mediación que nosotros ejercemos entre estudiantes y conocimiento. A través de la metodología diseñamos situaciones ricas en actividades destinadas a propiciar que nuestros estudiantes alcancen niveles profundos de aprendizaje. En ese sentido las distintas metodologías nos sitúan ante diversos dilemas u opciones en relación a la caracterización de esas actividades. Algunos de esos dilemas ya han ido apareciendo en los puntos anteriores:

- ✓ El dilema entre control y autonomía
- ✓ El dilema entre prescripción y opcionalidad.
- ✓ El dilema entre reproducción y creación.

- ✓ El dilema entre rutina y novedad.
- ✓ Las diversas modalidades de organización de los sujetos (gran grupo, pequeño grupo, parejas, individuos).

Cada una de esas opciones caracteriza un modelo distinto de coreografía didáctica, una forma de orientar el aprendizaje de nuestros estudiantes. La filosofía de Bolonia debería llevarnos a situarnos más hacia el polo de la *autonomía, la opcionalidad, la creación y la novedad* pues constituyen cualidades que definen un ambiente de aprendizaje más flexible y en el que los estudiantes deben asumir más responsabilidades. Son alternativas, por otra parte, que se ven afectadas por otras variables del sistema, como la financiación, la organización curricular, la formación y compromiso laboral de los docentes, etc. Por eso quizás no se puede llegar a modelos puros y hay que buscar equilibrios entre lo que sería deseable y lo que, en las condiciones actuales de nuestras instituciones, resulta posible.

Finalmente, el cuarto componente de los métodos docentes es el de las *relaciones interpersonales*. Esta es una cuestión sensible y que genera no pocos desafíos a la actuación docente del profesorado. Lo es en tanto que *cualidad del encuentro* entre docentes y estudiantes: las relaciones amigables entre ambos con un buen equilibrio en la gestión del poder, en el manejo de la cordialidad y los afectos sin perder la autoridad necesaria, en la combinación entre exigencias y apoyo. Lo es, también, en cuanto contenido formativo que debemos tratar de potenciar en la universidad. Algunas de las competencias generales que se vinculan a la formación en todas las carreras aluden directamente a los modos de relación: el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal, el tratamiento de conflictos, la negociación. Por otra parte, muchas de las metodologías innovadoras (PBL, trabajo por proyectos o por casos, etc.) exigen mucho trabajo en equipo. Es decir, las relaciones interpersonales constituyen un importante objetivo de nuestra misión formativa en la universidad. Y se trata de aprendizajes que no tienen tanto que ver con contenidos conceptuales cuanto con experiencias vividas. Es decir, son aprendizajes que se obtienen a través de las metodologías. En tercer lugar, la importancia de las relaciones interpersonales en las metodologías nos afecta, también, al equipo docente. Es poco probable que estemos en condiciones de transmitir ese mensaje a nuestros estudiantes (la importancia de la solidaridad, de la colaboración, del respeto mutuo, de la cordialidad, etc.) si entre nosotros no lo practicamos. Con frecuencia nos mantenemos en una evidente contradicción pretendiendo que nuestros estudiantes desarrollen sinergias que nosotros mismos somos incapaces de construir con nuestros colegas.

Conclusión: la metodología didáctica como puzle.

Como no tenemos posibilidad de ponernos a analizar las diversas metodologías docentes (toma sobre el que existe una amplia literatura), quisiera concluir con idea simple: la buena metodología didáctica, sea cual sea la forma final que adopte, siempre contiene tres elementos que resultan básicos: la lección magistral; el trabajo en grupo y el trabajo autónomo por parte del estudiante (Tejada, 2001^{xiv}; Zabalza, 2003^{xv}).

La *lección magistral* sigue siendo un método (o componente metodológico) excelente para suministrar información organizada y asequible a nuestros estudiantes. No cabe duda de que tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Entre las primeras está que permite hacer una presentación clara y sistemática de unos contenidos que se pueden ir actualizando constantemente, permite conectarlos con los conocimientos previos de los alumnos y reforzar aquellos aspectos cuya comprensión les ofrezca problemas. Permite mantener abiertas fórmulas de interacción que orienten al docente sobre el nivel de comprensión con que los alumnos van siguiendo sus explicaciones y poder así ofrecer un *feed-back* inmediato cuando puedan surgir dificultades. Permite hacer combinaciones entre teoría y práctica y concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global. Para que todo eso sea posible exige, eso sí, una gran cualidad comunicativa por parte del profesor o profesora. Competencia comunicativa no sólo para saber “decir” bien los contenidos (con claridad y orden) sino para saber “leer” la situación a través de diverso tipo de indicios (las caras, los gestos, las preguntas) y reajustar la propia explicación en función de la marcha de la clase.

Pese a que pudiera suponerse que la supervivencia predominante de la lección magistral como metodología didáctica se debe a la presión de los docentes, existen numerosas investigaciones en las que son los estudiantes quienes emiten valoraciones muy positivas sobre este formato metodológico. Evans y Abbott (1998)^{xvi} recogieron las opiniones de estudiantes de la Univ. de Warwick (de Físicas, Humanidades, Derecho y Educación) cuando se les preguntó sobre qué tipo de clases les resultaban más útiles. Valoraron mucho las clases magistrales, sobre todo, si éstas permiten tomar bien los apuntes, ofrecen una información comprensible y útil y se llevan a cabo de una manera ágil y motivadora.

Más recientemente Schwerdt y Wuppermann (2011)^{xvii} han presentado su investigación resaltando que el proceso de aprendizaje basado en la lección magistral acaba obteniendo mejores resultados en el aprendizaje de Matemáticas y Ciencias que modelos basados en el aprendizaje basado en problemas. Y ello, reconocen, pese a la insistencia durante los últimos años en que las metodologías deberían insistir en el trabajo autónomo de los estudiantes, una presunción que no avalan los datos de su investigación.

Sin embargo, también existen datos que contradicen esa efectividad de la lección magistral. Bligh (1972)^{xviii} llevó a cabo una revisión de 23 investigaciones en las que se había comparado la lección magistral con otros métodos didácticos. En 18 de esos estudios la lección quedó como peor método que las otras opciones con las que se comparó. Sólo en 5 de ellos no se produjeron diferencias significativas (en cuestiones como la habilidad para resolver problemas, analizar la información o sintetizar los datos).

Pero, por otro lado, las clases magistrales también tienen sus inconvenientes que radican en la dificultad para resolver muchos de los problemas que se presentan en las clases actuales: excesiva carga de contenidos a trabajar, gran número de alumnos, gran heterogeneidad de los conocimientos previos, dificultad para combinar la explicación general con la atención individual, dificultad para atender las dificultades individuales de los estudiantes, etc. Los inconvenientes de las lecciones magistrales se multiplican, obviamente, cuando los profesores actuamos de maneras poco pedagógicas: sin atender la reacción de los alumnos, leyendo los contenidos, explicando con poca claridad o poco orden o en un nivel de complejidad inadecuado, manteniendo nosotros mismos la palabra todo el tiempo en una especie de monólogo circular, etc. Algunos autores han insistido en que las lecciones magistrales potencian sobre todo “aprendizajes superficiales” y desarrollan una fuerte tendencia a la memorización (Säljö, 1984)^{xix}

El *trabajo en grupo* puede adoptar formas muy diversas (López Noguero, 2005)^{xx}: trabajo en seminarios, en pequeños grupos, en pareja, etc. Sin olvidar las nuevas posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías para el trabajo en red (grupos de discusión, chat, etc.). La virtualidad fundamental del trabajo en grupo es poder llevar a cabo intercambios en un contexto horizontal: cada uno puede aportar al grupo sus propios conocimientos y experiencias y recibir del grupo no sólo retroacciones sobre las propias aportaciones sino también los conocimientos y experiencias de los otros partenaires. Por otra parte, el trabajo en grupo es una estupenda oportunidad para desarrollar valiosos aprendizajes de esos que trascienden los contenidos disciplinares: la solidaridad, la resolución negociada de conflictos, la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista, la forma de integrar las aportaciones individuales en un producto colectivo, la necesidad de responsabilizarse en las tareas asumidas, etc. Este “marco coral” del aprendizaje constituye un contexto especialmente rico para la formación de los estudiantes. La vida profesional y la vida en general nos requerirán de trabajo conjunto con otras personas. Tenemos necesidad de los demás desde muchas perspectivas: como fuente de información, como referente de contraste de nuestras interpretaciones, como cooperadores de nuestras adquisiciones.

El trabajo autónomo de los estudiantes forma parte sustantiva de cualquier proceso de aprendizaje. Al final, el proceso de aprender es algo que cada uno hemos de realizar por nuestra propia cuenta. Por eso, la modalidad de trabajo autónomo ha de estar siempre presente en los procesos de aprendizaje. Los problemas de masificación en la universidad (que conlleva la dificultad para atender individualmente a los estudiantes) han obligado a insistir en la importancia que tiene para las universidades preparar cuanto antes a sus alumnos para que sepan desempeñarse autónomamente. Algunas universidades es algo que abordan desde el primer año de las carreras mediante programas de formación (manejo de nuevas tecnologías, estrategias de planificación del estudio, etc.) que capaciten a los alumnos a ir gestionando su propio aprendizaje. El documento de la Unión Europea sobre Calidad en la Enseñanza (Lisboa, 2000)^{xxi} se insiste en la necesidad de proporcionar formación y suficiente orientación para que los estudiantes avancen en esta línea del aprendizaje autónomo.

La filosofía del trabajo autónomo ha ido generando muchas modalidades metodológicas que responden a esa idea de transferir a los estudiantes una parte del protagonismo sobre su propio proceso de aprendizaje: los “contratos de aprendizaje”, el trabajo con “guías didácticas”, el aprendizaje en formatos semi-presenciales (*blended learning*), el aprendizaje a distancia. Las ventajas de este tipo de metodología son evidentes en la medida en que les permiten moverse con mayor flexibilidad en el estudio y combinar mejor las particulares condiciones personales o laborales con las exigencias de una carrera universitaria. Sus inconvenientes son también significativos. No cabe duda de que se trata de un sistema más propicio para estudiantes maduros (posgrados, doctorados, programas de formación continua) que para aquellos que inician su formación. Sin un buen sistema de tutoría o una buena guía que los oriente, muchos estudiantes pueden quedar perdidos en el proceso. Y al faltarles ese juego de interacciones y retroalimentación de que dispone la enseñanza presencial cualquier pequeña dificultad puede convertirse en un obstáculo insalvable. Seguramente por eso son tan frecuentes los abandonos en este tipo de modalidades de estudio.

En cualquier caso, como se puede constatar en el cuadro adjunto, lo que mejor funciona es una combinación de los tres componentes básicos de la metodología. Si consideramos, como nos requiere Bolonia, que la docencia ha de estar centrada en los procesos de aprendizaje, podemos tomar éste y sus fases como punto de referencia para identificar la metodología que mejor funcionaría en cada una de esas fases. Podemos, en ese sentido, señalar que el aprendizaje requiere el ir completando una serie de procesos o fases sucesivas (Entwistle, 1992)^{xxii}: se precisa un input de nueva información, que probablemente dejará lagunas o zonas que precisan aclaración, dudas que deberán ser aclaradas para que el aprendizaje sea comprensivo; ese aprendizaje deberá consolidarse a través de prácticas (elemento clave en las competencias); esa práctica dejará nuevamente zonas de sombra y dudas que precisarán de un nuevo momento para reelaborar la información y quizás la propia práctica; al final, dominada la información y superada su proyección sobre prácticas concretas, deberemos integrar todo eso en nuestro esquema cognitivo y fijar el aprendizaje.

Fases del proceso de aprendizaje	Lección Magistral	Trabajo en equipo	Trabajo autónomo
1. Presentación de la información.	+	-+	(+)
2. Recuperación de los lagunas o ideas erróneas en conocimientos previos (<i>remedial support</i>).	-	+	(-+)
3. Reforzamiento de la comprensión.	+	-+	(+)
4. Consolidación (a través de la práctica)	-	+	(-+)
5. Elaboración y reelaboración de la información	+	-+	(+)
6. Consolidación profunda y fijación del aprendizaje	-	-	+

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.1. Utilidad de los métodos para el aprendizaje significativo

Para cada una de esas fases del proceso, los recursos metodológicos que operan mejor van variando:

1. La lección magistral es un recurso magnífico para proporcionar la información. También podría hacerse a través del trabajo en equipo pero es menos creíble que los compañeros puedan realizar esa función. También podrían acceder a esta información los estudiantes por su cuenta pero para eso se precisaría que contaran con excelentes materiales didácticos.
2. La recuperación de las lagunas y dudas que haya podido generar esa primera información no se puede afrontar a través de la clase magistral. Los docentes no tenemos cómo saber si nuestros estudiantes han entendido todo lo explicado o no. Menos aún si trabajamos con grupos amplios. En cambio esa es una función que el trabajo en grupo y entre iguales desempeña bien. Los alumnos pueden comentarse qué entendieron y qué no. La relación horizontal entre ellos hace menos problemático el poner en común dudas. No es fácil esto en el trabajo autónomo, pero podría suceder si el material con que se cuenta está preparado para ello (ejercicios de autocomprobación, etc.)
3. El reforzamiento de la comprensión y clarificación posterior de las dudas es una tarea que se desarrolla bien a través de la lección magistral. Los profesores podemos volver sobre los temas tratados una vez que el trabajo en grupo ha dejado claro qué cosas se entendieron bien y cuáles suscitan aún dudas. También es algo que se puede hacer en el grupo si es que algunos estudiantes llegaron a entenderlo bien y pueden ayudar a sus compañeros a hacerlo. Pero no siempre sucede eso ni tenemos garantía que la clarificación mutua sea correcta. La exigencia de materiales bien contruidos para cumplir esta función es lo que hará que en el trabajo autónomo se consiga superar esta fase.
4. Las nuevas orientaciones docentes han otorgado gran importancia a esta fase de aplicación práctica y dominio de lo aprendido. En ello se basa el trabajo por competencias. Para esta fase la lección magistral no sirve. Es algo que tienen que hacer los estudiantes por sí mismos, individualmente o en grupo. Si lo hacen en grupo, los compañeros pueden ayudarles a entender mejor lo que están haciendo o a superar aquellos problemas que la práctica vaya presentando. En el trabajo independiente puede lograrse pero, nuevamente, el que sea así depende de la calidad de los materiales de aprendizaje con que se cuenta.
5. La práctica generará nuevas dudas, tanto sobre la ejecución práctica como sobre la teoría en que aquella se apoya. Esas dudas pueden ser muy bien resueltas por los docentes en su lección magistral. También podrían hacerlos unos estudiantes con otros pero siempre con las salvedades señaladas en el punto 3. Y para conseguirlo a través del trabajo autónomo hay que contar, una vez más, con buenos materiales.
6. Finalmente, la fase final del aprendizaje que supone la consolidación del mismo, la integración de los nuevos saberes en el esquema mental de quien aprende es siempre un progreso individual que cada uno ha de desarrollar por

su cuenta, a través del estudio, de la fijación de conceptos y la relación de lo que ya sabía con los nuevo. Para eso ni la lección magistral ni el trabajo en grupo sirve. Es fruto del trabajo de cada estudiante.

En definitiva, no parece que haya conclusiones definitivas sobre si unos métodos son mejores que otros para la asimilación de los contenidos de las diversas disciplinas. Parece, más bien, que cada método cumplen mejor unas funciones o fases del proceso de aprendizaje que otras. Lo que significa que el mejor método es, en realidad, una combinación de métodos. Algo que nos permita atender los distintos componentes de dicho proceso y conseguir eso en cuya importancia se insiste en Bolonia: *the sift from teaching to learning*, transitar de una docencia basada en la enseñanza a otro estilo docente centrado en el aprendizaje.

Artículo concluido el 29 de julio de 2011

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. (2011). Metodología docente. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia donde va la Universidad Europea?. 9 (3), 75-98. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

ⁱ Ghilardi, G. (1989). *Guida del dirigente scolastico*. Roma: Editori Riuniti

ⁱⁱ Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo: un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu

ⁱⁱⁱ Kanter, R.M. (2000). When a thousand flowers bloom: Structural, collective and social conditions for innovation in organizations. En R. Swedberg (ed.): *Entrepreneurship: the social sciences view*. 167-210. Oxford: Oxford University Press

^{iv} Smith, K. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: a question of garden design. *Teaching in Higher Education*, vol. 16 (4), 427-438.

^v Barr, R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change* (November-December, 1995). 13-25.

^{vi} Marentic-Pozarnik, B. (1998) From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by which to Change the Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers? *Higher Education in Europe*, vol. XXIII (3), 331-338.

^{vii} Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. En V. Richardson (Edit.). *Handbook of Research on Teaching*. 4th. Edition. Washington: AERA. Pgs. 1031-1065.

^{viii} Brown, G. y Atkins, M. (1994, 4ª edic.). *Effective teaching in Higher education*. London: Routledge.

^{ix} Sotelo, I. (2005). De continente a islote, *EL PAÍS*, 2 de febrero.

^x Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: MEC.

^{xi} Hativa, N. (2000): "Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors", en *Instructional Science* **28**: 491-523.

^{xii} Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea

^{xiii} <http://www.osds.uwa.edu.au/>

^{xiv} Tejada, José (2001) : "Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas".

Documento Mimeografiado. Dpto. de Pedagogía i Didáctica. Universidad Autónoma de Barcelona.

^{xv} Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea

^{xvi} Evans, L. y Abbott I. (1998) : *Teaching and Learning in Higher Education*. London. Casell Education. Pags. 32 y ss.

^{xvii} Schwerdt, G. y Wuppermann, A.C. (2011): Sage on the Stage. *Education Next*. Vol. 11, No. 3

^{xviii} Bligh, D.A. (1972): *What's the Use of Lectures?*. Harmondsworth. Penguin.

^{xix} Säljö, R. (1984) : "Learning from Reading", en F. Marton, D. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.): *The experience of Learning*. Edingurgh. Scottish Academic Press.

^{xx} López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid. Narcea.

^{xxi} "European Report on Quality of School Education: sixteen quality indicators" (May 2000). Documento llevado a cabo durante el semestre de presidencia portuguesa. Lisboa. Portugal.

^{xxii} Entwistle, N. (1992): "The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education". Centre for Research on Learning and Instruction. Univ. of Edinburgh.

Acerca del autor



Miguel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

zabalza@usc.es

Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444), especializado en temas de docencia universitaria. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros de diversas problemáticas educativas.