

SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES  
CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS  
METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

*Objetivos, estrategias, calendarios y costes  
de la renovación metodológica.*

*documento marco*

## I.- Sobre la docencia y las metodologías docentes

Las metodologías docentes constituyen uno de los ejes claves del desarrollo de la docencia. De todos los componentes de la actividad formativa de los profesores, éste es, seguramente, aquel que depende más de su capacidad docente y está, por tanto, más ligado a su formación y experiencia.

Por otra parte, la literatura especializada ha insistido siempre en la gran capacidad formativa del método. Como señalan Oser y Baeriswyl (2001)<sup>1</sup>, la metodología constituye el núcleo central de la coreografía didáctica y ejerce un papel fundamental en la cualidad de los aprendizajes. Nuestros estudiantes aprenden mejor o peor, más profunda o más superficialmente, de forma más teórica o más práctica según cual sea la metodología que empleemos.

Afortunadamente, si comparamos la universidad actual con la universidad de hace una década, los cambios metodológicos fueron sustantivos y, en general, podríamos decir que fue incrementándose de manera notable la calidad de la enseñanza. Y no solo porque mejoraran las infraestructuras y recursos o se modernizasen los sistemas de gestión sino, sobre todo, porque fue cambiando la idea que teníamos sobre el sentido de la formación y sobre el papel de la universidad y de la docencia en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Es probable que ese proceso de cambio de mentalidad, aún incierto, se fuera produciendo al socaire de las nuevas “convicciones” que algunos docentes y autoridades académicas fueron asumiendo como fruto de su experiencia y esfuerzo personal. Son ideas que afectan a la imagen que se tenía sobre la docencia y sobre cómo ejercerla eficazmente. Entre ellas podríamos destacar las cuatro siguientes:

- La idea de que la **docencia es un componente importante en la formación** de nuestros estudiantes. Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros, entre unos profesores y otros. Lo que los estudiantes universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también depende, y mucho, de que tuviera buenos o

---

<sup>1</sup> OSER, F.K. e BAERISWYL, F.J. (2001): “Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching”, en V. RICHARDSON (Edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington: AERA, págs. 1031-1065.

malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, de que se les haya ofrecido mejores o peores oportunidades de aprendizajes.

- La idea de que **la docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias** y distintas de otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir. Enseñar es distinto de investigar y lo es, también, de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural, o de participar en otros proyectos profesionales (informes, auditorias, asesorías, etc.).
- La idea de que ser capaz de **hacer una buena docencia no es una cuestión de mucha práctica**. La práctica ayuda, sin duda, pero por si sola resulta insuficiente. Uno puede esta repitiendo, durante mucho tiempo, los mismos errores. Solo cuando la práctica va acompañada de formación y de análisis de la propia práctica (algunos prefieren hablar de reflexión: "*teachers as reflective practitioners*", Schön, 1983<sup>2</sup>; Feldman, 1998<sup>3</sup>) es posible conocer más a fondo las entrañas de la docencia y la dinámica del aprendizaje de los alumnos para poder, así, ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y los propósitos de la formación.
- La idea de que al final, como cualquier otra profesión, **la docencia constituye un espacio propio y distinto de "competencias profesionales"**<sup>4</sup>. Esas competencias docentes, también en la enseñanza universitaria, están constituidas por *conocimientos* (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza- aprendizaje), por *habilidades específicas* (de comunicación, del manejo de recursos didácticos, de gestión de metodologías diferenciadas, de evaluación, etc.) y por un *conjunto de actitudes* propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética profesional, etc.).

Una interesante consecuencia de esa progresiva presencia de nuevas ideas sobre la docencia en los debates sobre la mejora de la calidad en la enseñanza es que se va facilitando la ruptura de viejos estereotipos e ideas que configuraron durante mucho tiempo el "sentir" y "actuar" de muchos docentes universitarios. Algunas de esas viejas ideas, hoy afortunadamente en crisis, son las siguientes: que a enseñar se aprende enseñando; que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador; que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno (los profesores se deben dedicar a explicar los temas; si los alumnos aprenden o no es cosa que los ellos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad); que una universidad es de calidad no tanto por la calidad de las clases que imparte como por los recursos de que dispone (laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etc.).

No se trata, desde luego, de batallas ganadas. Muchas de esas "certezas" constituyen aún espacios de debate. Muchos colegas se muestran "escépticos" al respecto, cuando no claramente beligerantes en su contra. Pero lo importante es que, ahora sí, ya están ahí, forman parte del debate universitario. Y cada vez

---

<sup>2</sup> SHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. Traducción española: (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

<sup>3</sup> FELDMAN, K.A. (1998): "Reflections on the study of effective college teaching and student rating: one continuing question and unresolved issues", *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, 13, 35-74.

<sup>4</sup> ZABALZA, M.A. (2003): *las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

son más los docentes y los responsables universitarios que las asumen y hacen propias.

Sobre la base de estas consideraciones, que remarcan la importancia de la docencia y de las buenas metodologías en el proceso de aprendizaje, me gustaría plantear la siguiente estrategia para su transformación y mejora, dadas las actuales circunstancias de la universidad española.

II. La Metodología docente como cruce de influencias y presiones variadas.

La forma en que los profesores universitarios desarrollamos nuestra docencia viene condicionada por todo un conjunto de factores que, en síntesis, quedan reflejados en el gráfico nº 1.

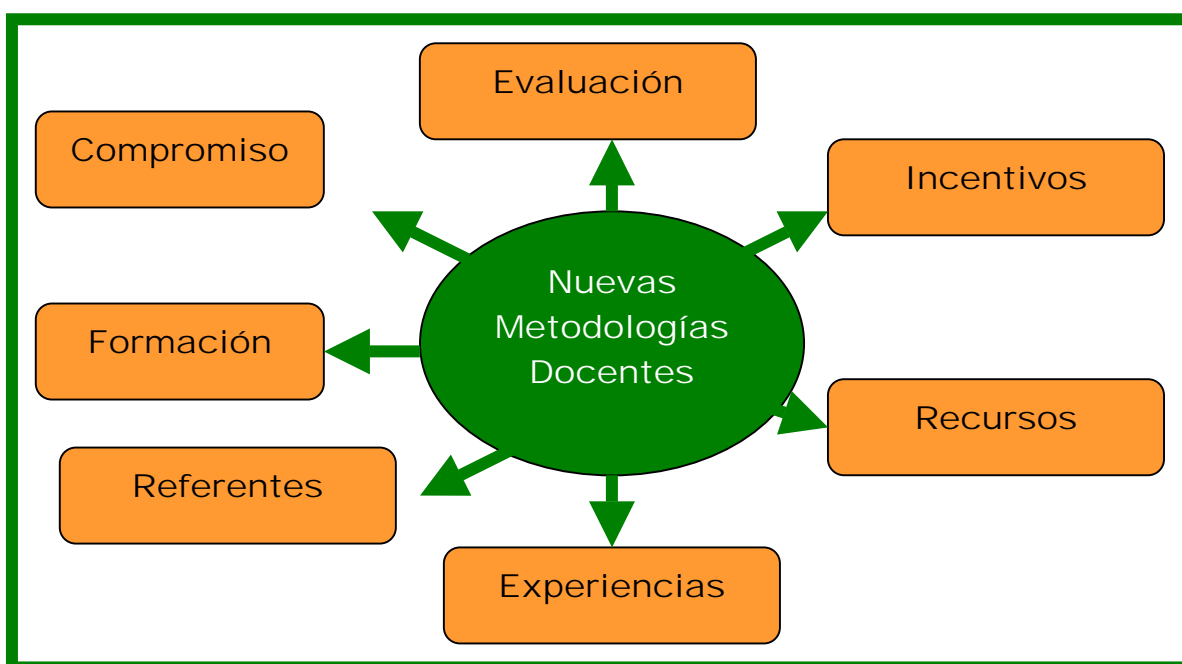


Gráfico 1: Factores relacionados con la Metodología Docente

Desde la perspectiva que se percibe en este gráfico, podemos considerar la metodología como un cruce de influencias entre diversos factores. Esto es, la docencia no surge de la nada, no podría entenderse (tampoco modificarse) si se desconsideran los diversos elementos que configuran la red de interacciones en las que se produce. Seguramente podrían señalarse también otros, pero ciertamente la posibilidad de transformar las metodologías docentes depende mucho de que se actúe de

forma sistemática sobre los 7 factores que se recogen en el gráfico: el *compromiso* institucional; la *formación para la docencia*; el establecimiento de *referentes* que sirvan de orientación a las iniciativas de mejora; la potenciación de *experiencias innovadoras* que permitan explorar nuevas modalidades metodológicas; la mejora de los *recursos* para la docencia; el establecimiento de *incentivos* vinculados a las mejoras metodológicas y, finalmente, el uso de la *evaluación* como mecanismo tanto de control como de mejora de las prácticas docentes.

Dado que el objetivo de esta Comisión es diseñar un proceso que estimule la transformación de las metodologías educativas en la universidad, la consecuencia más clara de este planteamiento es que las acciones previstas han de tratar de afectar individualmente y en su conjunto a los elementos ahí recogidos.

Analicemos, siquiera sea someramente, algunas posibilidades de acción en cada uno de los apartados mencionados.

## II.a: EL COMPROMISO INSTITUCIONAL

Parece obvio que un proceso de renovación metodológica no es una cuestión a resolver mediante el voluntarismo de profesores individuales. Requiere un claro, firme y sostenido compromiso institucional, desde los órganos de gobierno hasta quienes ejercen tareas docentes (que serán quienes hayan de aplicarlas) y discentes (que podrán aceptarlas de mejor o peor grado y hacerlas útiles o inútiles para el aprendizaje). Compromiso institucional que, para que no quede en meras palabras, debería formalizarse en alguno de los documentos programáticos de la institución y/o de sus centros.

Iniciativas en este sentido podrían ser las siguientes:

*Comp-1: Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio de la universidad con mención expresa a las metodologías.*

*Comp-1bis: Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio de su centro, con mención expresa a las metodologías.*

No suele ser habitual que las universidades españolas, al menos las públicas, se animen a formalizar un proyecto educativo donde se recojan las líneas matrices en que se desarrollará la formación en esa institución. Sin embargo, documentos de ese tipo son habituales en universidades, públicas y privadas, de todo el mundo y son fácilmente accesibles en sus WEBS. Tener ese respaldo institucional formalizado sería un magnífico marco de referencia a la hora de establecer el modelo metodológico que la universidad quiere asumir como propio y que ofrece a sus estudiantes como signo de identidad propio.

Esta misma cuestión se plantea con relación a las diversas Facultades y Escuelas Técnicas, muchas de ellas con una amplia tradición formativa y un estilo propio.

*Comp-2: Establecer programas objetivo de innovación metodológica dirigidos a la consecución de ciertas metas institucionales en plazos fijados de antemano.*

Los planes estratégicos de las Universidades suelen dejar de lado las cuestiones de metodología didáctica (quizás porque tampoco se les ha otorgado una importancia estratégica) pero parece obvio que la metodología educativa de una institución precisa de planes globales de desarrollo. No puede quedar en el mero voluntarismo del profesorado más dispuesto a implicarse en iniciativas individuales. Es por eso que algunas universidades se marcan prioridades estratégicas en el ámbito metodológico: incorporación de ciertas metodologías avanzadas; incorporación de las TIC a la docencia; nuevas fórmulas de equilibrio entre teoría y práctica; incorporación de ciertas metodologías docentes en plazos prefijados, diseño de coreografías didácticas potenciadoras de nuevas competencias, etc. Esas prioridades pueden establecerse como líneas de acción a la que pueden adscribirse sujetos individuales, pero también instancias universitarias (Servicios, Departamentos, Equipos docentes) o, incluso Centros completos (Facultades, Titulaciones, Escuelas Técnicas). En algún caso especial ha sido toda la Universidad la que se ha implicado en alguna metodología como son los casos de las universidades de Maastrich y la de Delaware que asumieron en todos sus estudios la metodología de la enseñanza basada en problemas (PBL).

*Comp-3: Establecimiento de un observatorio permanente sobre la evolución de las metodologías en la universidad.*

Una magnífica forma de ir mejorando las metodologías es mantener un sistema de documentación sistemático que nos permita saber cuáles son las metodologías usadas en la universidad y cómo van evolucionando. Los contenidos de esa documentación pueden ser diversos (organización de las actividades docentes, materiales ofrecidos a los alumnos, relación entre lecciones magistrales y otras modalidades metodológicas, sistemas de evaluación, etc.) y obtenerse de diversas fuentes (de los decanatos, del alumnado, de los propios profesores, de los programas oficiales, etc.). Los datos obtenidos, actualizados cada curso, servirían para ir poniendo en marcha propuestas institucionales de mejora y/o de reforzamiento de las metodologías.

## II.b. La FORMACIÓN.

Hablar de formación del profesorado es reconocer que la pieza fundamental de toda docencia es, justamente el profesorado. Como señalaba Darling-Hammond (1997)<sup>5</sup>, en el contexto de los actuales procesos de reformas y reestructuración de los sistemas formativos, el profesor es una de las claves en las que están depositadas mayores expectativas, sobre todo cuando lo que se plantea, como es nuestro caso, la mejora de la calidad de la educación.

No cabe duda de que una de las condiciones básicas para cualquier cambio metodológico pasa por la formación del profesorado. Ningún profesor emplea una metodología si es consciente de que existe otra mejor y sabe utilizarla. El gran predominio de la lección magistral como coreografía didáctica

---

<sup>5</sup> Darling-Hammond, L. (1997): Evolución de la evaluación de profesores : nuevos papeles y métodos, en J. Millman y L Darling-Hammond (Edits.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, pp. 23-46.

se debe, básicamente, a que es la herramienta que mejor manejamos los profesores. Pero está demostrado que, una vez que los profesores se “adueñan” de otro tipo de metodología (lo que implica que se sienten seguros en ella y la ven eficaz en su trabajo) introducen variaciones en sus prácticas docentes. La formación es, por tanto, el punto clave de cualquier propuesta de transformación de las metodologías.



Gráfico 2: Mejora de las metodologías a través de la formación.

En este sentido, las *acciones formativas* de las universidades deberían abrir frentes diversificados que ayudaran a mejorar el nivel de dominio de la *competencia metodológica* del profesorado. Entre tales estrategias convendría mencionar las que figuran en el cuadro (Gráfico nº 2) agrupadas en tres apartados: actuaciones de formación en sentido estricto; visitas e intercambios; e investigaciones. Más en concreto, cada una de esas opciones podría significar lo siguiente:

- For-1: *Programas convencionales de formación* que ya han sido puesto en marcha por la mayor parte de las universidades. Tales programas, sobre contenidos muy diversificados, suponen una mejora en el dominio de conceptos y habilidades que acaban redundando en mejoras de la metodología docente.
- For-2: *Cursos on line*. Una de las principales dificultades del profesorado universitario es la escasez de tiempo disponible. Con agendas sobrecargadas de compromisos los docentes agradecen tener a su disposición mecanismos de mejora pero que impliquen pocas reuniones o que, en todo caso, te permitan adecuar el tiempo de dedicación a tus disponibilidades.

- For-3: *Programas de Tutorías para noveles*. Otra dificultad clara de los docentes universitarios es que no disponen de referentes y de apoyos próximos que los introduzcan en la gestión de grupos y en la didáctica de las disciplinas. Las universidades que han puesto en marcha este tipo de dispositivos (profesores con experiencia que autorizan a los noveles) han obtenidos resultados muy esperanzadores, tanto para los tutores como para los nuevos profesores.
- For-4: *Entrenamiento sobre metodologías específicas*. Las metodologías más interesantes resultan procesos complejos que requieren de un entrenamiento específico. Eso sucede con metodologías tan interesantes como el ABP (aprendizaje basado en problemas) que algunas universidades punteras en el mundo han adoptado como metodología básica en todas sus carreras; el trabajo sobre *casos y/o problemas* (y en general todas las modalidades de lo que se ha dado en llamar *experiential learning*); las metodologías basadas en el *trabajo autónomo* eje básico del proceso de convergencia, etc.
- For-5: *Visitas a centros punteros*. No hay nada que convenza más que ver un determinado estilo metodológico funcionando en la práctica. Las visitas es una estrategia muy utilizada en la formación y mejora del profesorado de otros niveles educativos y que, con seguridad, habría de dar resultados excelentes en la universidad, sobre todo si las visitas se llevan a cabo tras un proceso previo de trabajo y experimentación de la metodología cuyo desempeño real se pretende comprobar *in situ*. No haría falta que fueran desplazados grupos numerosos, quizás fuera suficiente con que lo hicieran aquellas personas a las que se encomiende “animar” el cambio metodológico en cada Facultad o Escuela Técnica.
- For-6: *Visitas de profesores relevantes (experimentados en ciertas metodologías) de otras universidades*. La propuesta anterior puede parecer excesivamente costosa si la pretensión es desplazar a grupos numerosos de profesores. Menos “auténtica” pero más realista comedia parece la alternativa de traer a profesores extranjeros experimentados que expliquen y orienten la implantación de esas nuevas metodologías.
- For-7: *Investigaciones sobre metodologías*. Las investigaciones (en su modalidad de *investigación-acción*) dan resultados magníficos en la transformación de las prácticas docentes. Los profesores estamos acostumbrados a investigar y a analizar sistemáticamente procesos pero pocas veces hacemos revertir esas competencias hacia el análisis de nuestra práctica docente. Cuando se ha hecho (a través del uso de observaciones sistemáticas de ciertos procesos, a través de la grabación y análisis posterior de las propias clases, etc.) los resultados han sido muy buenos.

## II.c: La búsqueda de referentes y modelos

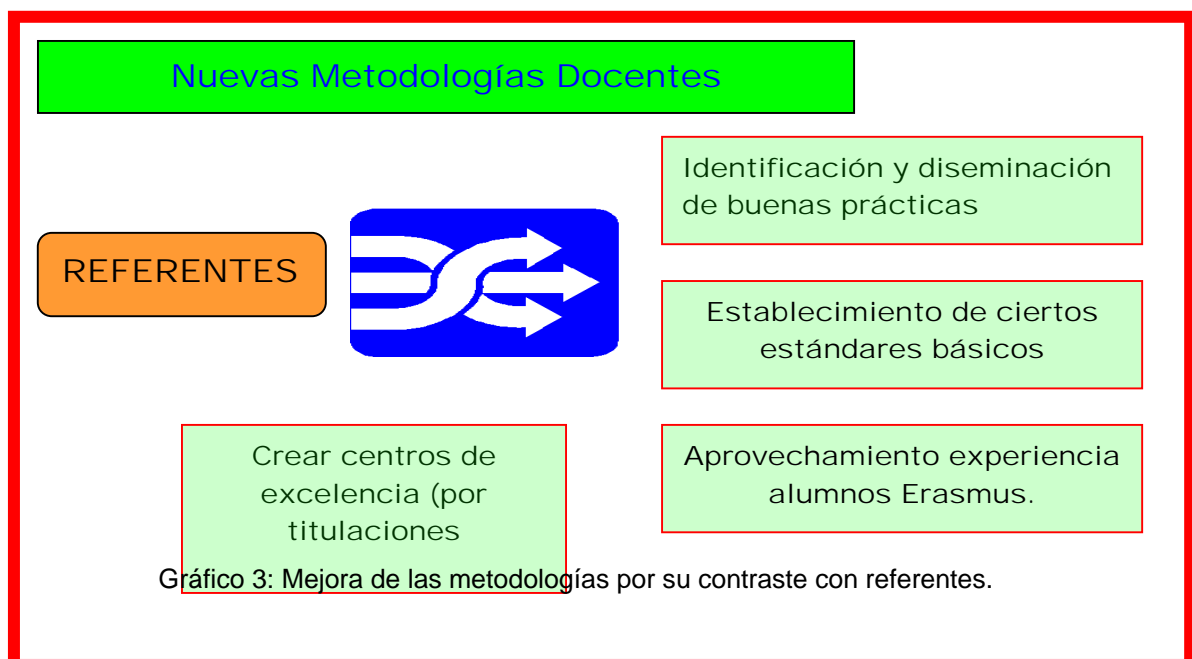


Gráfico 3: Mejora de las metodologías por su contraste con referentes.



Otro de los apartados básicos en el que deberemos basar la transformación de la metodología educativa tiene que ver con la búsqueda de modelos que sirvan de puntos de referencia.

La literatura pedagógica que ha estudiado los procesos de reformas educativas insiste mucho en este punto: se necesitan ejemplos y marcos de referencia que sirvan de orientación. Los nuevos enfoques del *benchmarking* en el desarrollo de procesos de mejora en las universidades parten de los mismos postulados: se identifican instituciones punteras que sirven de marco de comparación y evaluación para el establecimiento de planes estratégicos.

Las iniciativas que en este punto podrían ponerse en marcha son varias:

- Ref-1: *Identificar y diseminar buenas prácticas.* Tan importante es este apartado en la mejora de la docencia que se ha marcado como una de las prioridades del proceso de convergencia: potenciar la *visibilidad de los procesos*, especialmente de aquellos que puedan marcar hitos de excelencia en las prácticas formativas. Existen numerosas iniciativas en marcha en este sentido y convendría incrementarlas en los próximos años hasta cubrir todo el espectro de carreras y especialidades.
- Ref-2: *Establecer ciertos estándares básicos* relacionados con la docencia. Algunas cosas se están haciendo, aunque principalmente en aspectos que se refieren a exigencias de tipo burocrático: presentar la programación, establecer fechas de exámenes, propiciar revisión de exámenes, etc. Algunas otras dimensiones podrían ir identificándose como elementos clave de la formación (y parámetros de la evaluación de la docencia).
- Ref-3: *Solicitar del MEC que incorpore directrices metodológicas.* En la fase de diagnóstico de la situación de las metodologías en la universidad, ha habido instituciones que han propuesto que las directrices que elabore el Consejo de Coordinación Universitaria para los nuevos títulos deberían incluir también directrices generales referidas a las metodologías. Una especie de parámetros metodológicos básicos que se considerarían importantes para la formación en la titulación.
- Ref-4: *Aprovechar la experiencia internacional de nuestros estudiantes Erasmus.* Tanto los alumnos extranjeros que recibimos en nuestras universidades como los nuestros que se desplazan a otras universidades pueden ser una fuente de gran riqueza sobre el tipo de metodología formativa que se utiliza en el contexto universitario europeo.
- Ref-4 *Crear experiencias piloto en el ámbito de las metodologías docentes* Podría ser otra iniciativa de particular interés. A través de estímulos directos o indirectos (subvenciones, reconocimiento, iniciativas de planificación estratégica, etc.) puede ir creándose una red básica de experiencias que sirvan de punto de referencia para los demás. Se ha hecho ya con el proceso de convergencia y podría ampliarse al ámbito de la implantación de metodologías avanzadas.

## II.d: Experiencias de innovación.

Uno de los aspectos más frustrantes de la "visión pesimista" sobre la universidad y el profesorado es que se hacen planteamientos excesivamente generales (sobre la pobreza didáctica, el desinterés, la orientación memorística o libresca de la docencia, etc.) sin tomar en consideración las numerosas experiencias innovadoras que en la actualidad están en marcha. Son muchísimos los profesores y profesoras fuertemente comprometidos en el desarrollo de una docencia de más calidad. Los últimos Congresos habidos sobre docencia universitaria han tenido que cerrar anticipadamente la posibilidad de presentar comunicaciones por la enorme acumulación de solicitudes existentes.

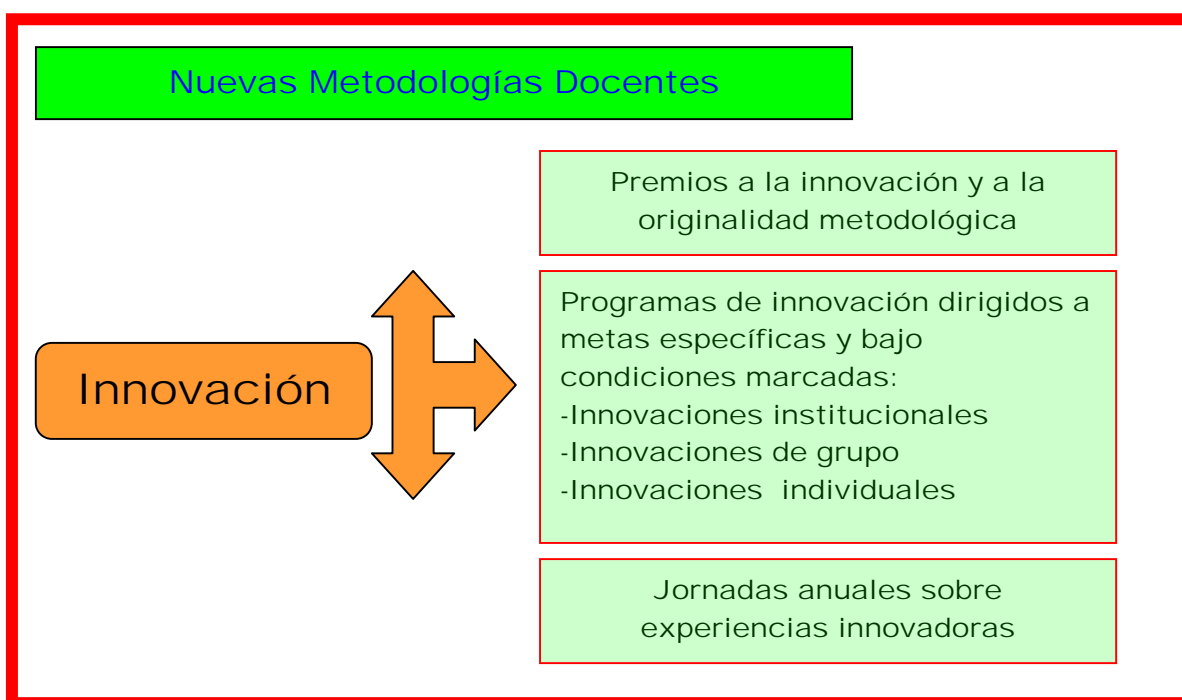


Gráfico 4: Mejora de las metodologías a través de la innovación

En ese contexto, que indica una gran disponibilidad y apertura a nuevas iniciativas por parte de un gran grupo de profesores, habría que propiciar experiencias docentes innovadoras que vayan abriendo nuevos caminos.

Entre las acciones posibles en este marco podríamos citar las siguientes:

Inno-1: *Premios (o alguna forma de reconocimiento institucional)* a la originalidad metodológica o a prácticas docentes de excelencia. A veces es más importante el reconocimiento público que el dinero que se pueda recibir. Pero cualquiera que sea la iniciativa en este ámbito, si se mantiene durante un cierto tiempo, genera una *cultura de la innovación* que sirve de contexto alimentador capaz de suscitar un clima institucional favorable a la aparición de iniciativas de mejora.

Inno-2 *Jornadas anuales sobre innovaciones metodológicas*. Se trata de una iniciativa bastante extendida entre las universidades y que está teniendo un impacto muy positivo sobre la docencia. Anualmente se convoca al profesorado que está participando en alguna innovación (por ejemplo, a todos los grupos con proyectos de innovación) para que expongan públicamente su experiencia. Ello resulta muy estimulante no sólo por lo que supone de exigencia el tener que presentar públicamente su proyecto y el proceso seguido, sino también porque a través del intercambio de experiencias cada grupo puede contrastar el camino seguido y las dificultades halladas con lo que han pasado otros. Así todos aprenden (el “aprendizaje coral” de que hablaba Vigotsky).

## II.e: Mejora de los recursos disponibles

Como suelen insistir los teóricos de la calidad, no hay mejora posible y duradera que se pueda construir desconsiderando los recursos disponibles. Contar con recursos adecuados puede no ser suficiente pero es, desde luego, necesario para la mejora de las metodologías.

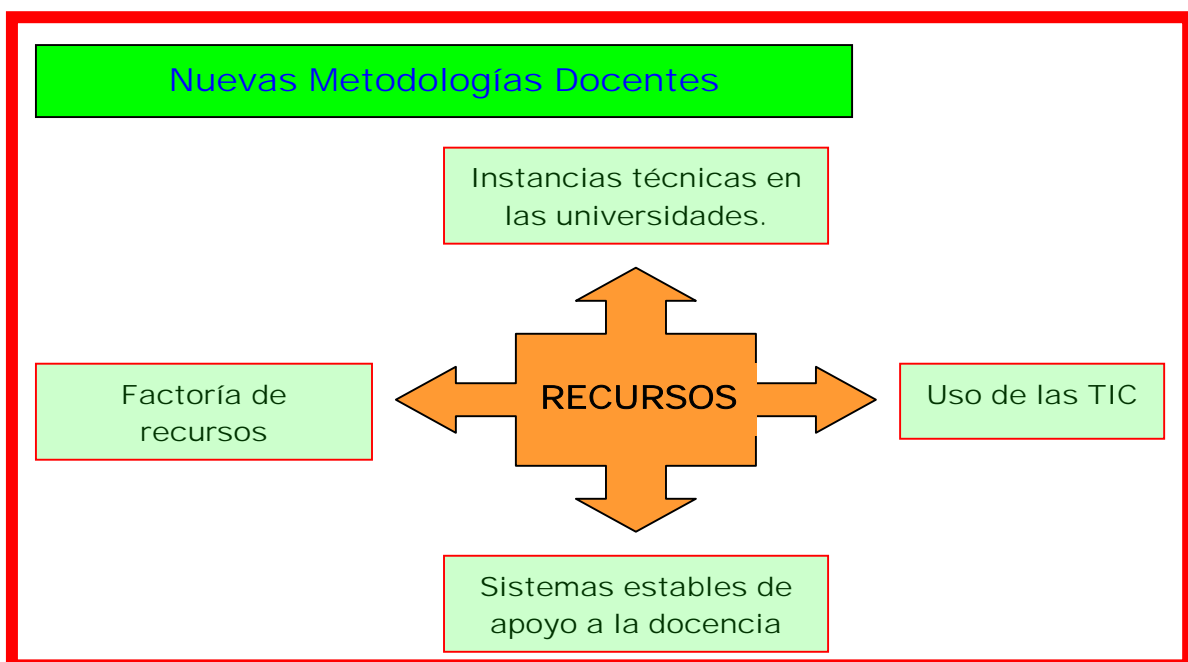


Gráfico 5: Mejora de las metodologías a través de la mejora de recursos.

Como se ha señalado en un punto anterior, no hay comparación posible entre la universidad española actual y la que teníamos hace unos pocos años. Nuestros recursos han mejorado de forma sustantiva. Sin embargo, en lo que se refiere a la

docencia, precisamos poner en marcha iniciativas que enriquezcan el bagaje de recursos didácticos disponibles por los docentes.

Entre esas posibles iniciativas podrían considerarse las siguientes:

- Rec-1 *Oferta en la intranet de una batería de recursos para la docencia*, lo que se ha venido en llamar *Factoría de recursos* (porque no solamente se accede para utilizarlos sino que se puede colaborar en su construcción y desarrollo). Se trata de una especie de mediateca virtual a la que pueda acudir el profesorado para hallar materiales de diverso tipo que le pueda ser útil para el desarrollo de su trabajo docente. En el anexo nº 1 presento una propuesta de cómo podría montarse esa factoría de recursos.
- Rec-2 *Un uso sistemático e innovador de las TIC como recurso para la docencia*. Quizás sea éste el aspecto en el que más hemos avanzado a nivel global. Pero su impacto en las metodologías es todavía titubeante e incierto. Y quedan muchas posibilidades por explorar: por ejemplo, todo lo que se refiere a la comunicación interactiva entre instituciones y personas. El grupo G-9 ha comenzado a trabajar en esa línea pero aún queda mucho por hacer sobre todo en lo que se refiere a la comunicación – intercambio - cooperación internacional entre alumnos.
- Rec-3 *Generalizar la red WIFI* a todos los espacios universitarios, lo que significaría la posibilidad de generalizar, igualmente, el trabajo on line de nuestros estudiantes en todos los espacios de la universidad.
- Rec-4: El establecimiento de un *Sistema estable de apoyo a la docencia y a la innovación* en las universidades. No se trata sólo de contar con un Vicerrectorado, sino de personas ubicadas en cada Facultad o Titulación especialmente preparadas y dispuestas a servir de apoyo a los procesos de mejora que se pongan en marcha. Uno de los principios de la innovación es que ninguna iniciativa de cambio prospera si no cuenta con gente que la promueva, la estimule y luche por ella. El mero compromiso formal de las instituciones o grupos no suele resultar suficiente. Se está viendo claramente en los proyectos piloto de la convergencia y también en los diversos procesos de innovación puestos en marcha en diversas universidades, Solamente cuando existe compromiso de los centros y cuando algún grupo de personas está especialmente comprometido en el proceso (y dispuesto a estimular y ayudar a los compañeros) es cuando las iniciativas salen adelante (y aún así, no sin dificultad). Preparar grupos de profesores en cada Facultad se convierte en una condición importante para llevar a cabo cualquier iniciativa de mejora.
- Rec-5 La constitución de alguna *instancia institucional, de carácter técnico*, que sirva de *recurso de apoyo* a los procesos de innovación metodológica. Los procesos didácticos son procesos complejos y necesitan de recursos técnicos de apoyo. Nadie discute hoy en día esa cuestión en lo que se refiere a los medios técnicos, pero sigue sin aplicarse a las cuestiones didácticas. La universidad precisa de personas especialistas en pedagogía universitaria y en didáctica que se pongan al servicio de la comunidad para resolver sus dudas o, cuando menos, colaborar con ellos en la búsqueda de la respuesta más adecuada. Si uno se fija en las mejores universidades del mundo, todas ellas cuentan con esos servicios y con personal especializado dedicado *full time* a las funciones de apoyo (véase como simple ejemplo el *Center for Teaching* de la Univ. de Massachussets [www.umass.edu/cft/](http://www.umass.edu/cft/) o el *Searle Center for teaching Excellence* <<http://northwestern.edu/links.html>> .

## II.e: Incentivos

Con frecuencia, ante propuestas que implican mejoras y, por ende, mayor esfuerzo por su parte, algunos profesores suelen preguntar por las contraprestaciones. ¿Qué recibiremos a

cambio?, te dicen. Alguien pudiera valorar negativamente tales expresiones por considerarlas excesivamente pragmáticas e interesadas. Pero, en el fondo, responden a una inquietud patente en buena parte del profesorado: las reformas no pueden basarse en el mero voluntarismo. Se precisan mecanismos capaces de suscitar la adhesión y de justificar el incremento de trabajo o dedicación.

Los incentivos no tienen por qué estar vinculados a nuevos aportes económicos (cosa, por otra parte, impensable en la mayor parte de las instituciones), pero sí podrían estarlo a aspectos funcionales (condiciones de trabajo) o materiales (aportación de recursos específicos). Y, desde luego, dado nuestro innegable narcisismo, podría vincularse al reconocimiento público de su trabajo

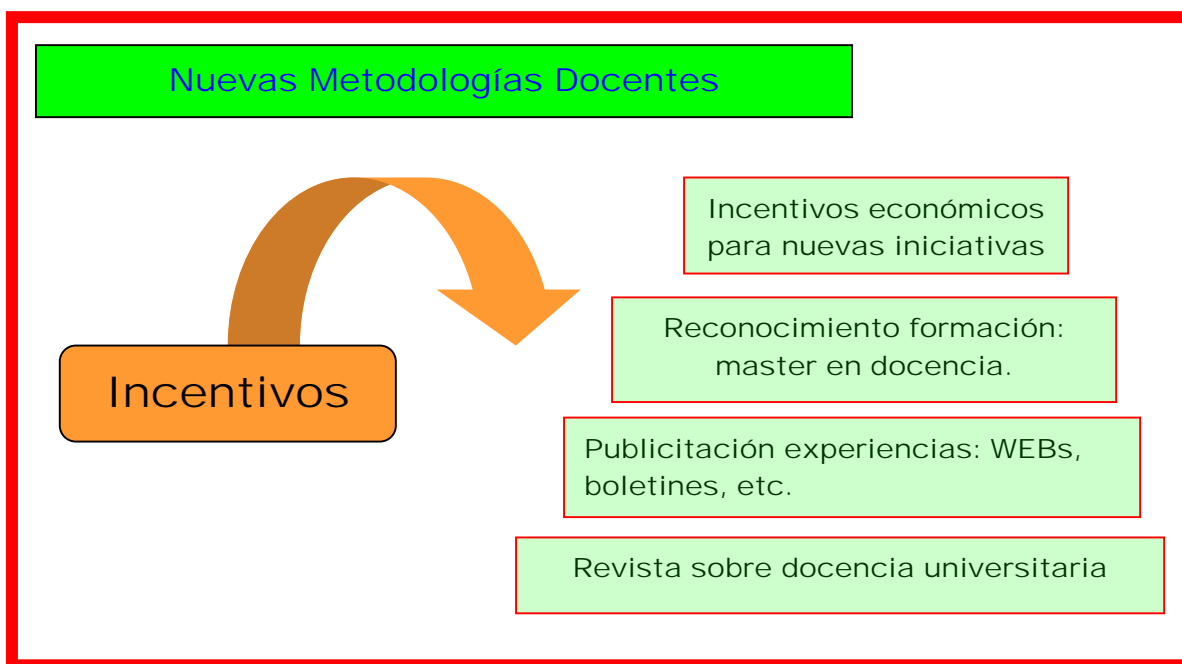


Gráfico 6: Mejora de las metodologías a través de los incentivos .

Entre los incentivos válidos para estimular la motivación e implicación del profesorado en iniciativas de mejora de la metodología (que implicaría diversos aspectos, desde la formación al uso de las tecnologías, al desarrollo de innovaciones, etc.) podríamos considerar los siguientes:

Incen-1: *Incentivos económicos* para estimular iniciativas de cambios metodológicos, creación de nuevos materiales, etc. Algunas universidades han puesto en marcha propuestas de este tipo que suelen alcanzar gran aceptación por parte del profesorado. Permite orientar la innovación hacia prioridades institucionales.

- Incen-2: *Reconocimiento de la formación*. Cada vez son más los profesores que han participado en alguna iniciativa de formación. Pero, normalmente, se quedan en actividades puntuales cuyo reconocimiento no pasa del habitual certificado de participación. Sería muy importante entender la formación como un *continuum* que va configurando una formación que se produce en diversas fases (en la línea del *life-long learning* que se postula como motor de la sociedad del conocimiento). Cada unidad o curso aislado puede tener escaso valor pero tomados en su conjunto pueden valorarse (acreditarse) como un proceso completo de formación que, en función de que se hayan cumplido los requisitos establecidos, da derecho a un título específico: “master en docencia universitaria”; “doctorado en didáctica de...”, etc. En el Anexo nº 2 se ofrece una visión de conjunto de esta posibilidad. Hay que señalar que este planteamiento es habitual en muchos sistemas de Educación Superior y que varias iniciativas de este tipo se han puesto en marcha recientemente en otras tantas universidades españolas.
- Incen-3: *Publicitación de las experiencias de innovación metodológica* a través de las WEBS institucionales, de boletines, etc. Este tipo de iniciativas permite cumplir con tres requisitos básicos de toda reforma: otorga *visibilidad* a las nuevas prácticas; sirve de *ejemplificación* para quien esté buscando modelos o referentes; ofrece, indirectamente, el incentivo del *reconocimiento* a quienes se han esforzado por llevar a cabo la iniciativa.
- Incen-4: *Creación de una revista especializada en docencia universitaria*. Publicar sus trabajos, investigaciones o experiencias es fundamental para el profesorado universitario. Y hacerlo de forma digna, en un medio que posea difusión y reconocimiento (por ejemplo, de cara a los sexenios, a la acreditación de las Agencias, etc.). El MEC tiene la *Revista de Educación* con un elevado prestigio en su ámbito. ¿Por qué no crear otra revista especializada (*¿Revista Española de Educación Superior?*) en la enseñanza universitaria con recursos y condiciones suficientes como para alcanzar en un medio plazo un puesto de prestigio en el contexto internacional?

## II. f: Evaluación.

Finalmente, debemos considerar la evaluación como otro de los mecanismos capaces de suscitar movimientos de mejora de las metodologías educativas de nuestras universidades. La evaluación de la actividad investigadora consiguió, sin duda, ese objetivo. ¿Por qué no habría de suceder algo parecido, si se ponen los medios adecuados, con la docencia?.

La evaluación puede llevarse a cabo, como bien sabemos, bajo diversas modalidades y con muy diferentes propósitos. En apartados anteriores nos hemos referido a la posibilidad de ir fijando ciertos estándares como indicadores consensuados de calidad metodológica. Si ese fuera el caso, podríamos establecer procesos de evaluación destinados al *control* del cumplimiento de dichos estándares. Eso nos ayudaría a identificar y, en su caso, a corregir prácticas claramente erróneas o ineficaces desde el punto de vista del aprendizaje. Pero, igualmente, cabe señalar la potencia de la evaluación como mecanismo dirigido a la mejora. No se trata de resolver

problemas sino de ofrecer un conjunto de herramientas, de uso individual o institucional, destinados a la identificación de puntos fuertes y débiles en el ámbito de las metodologías y a proponer estrategias de mejora.

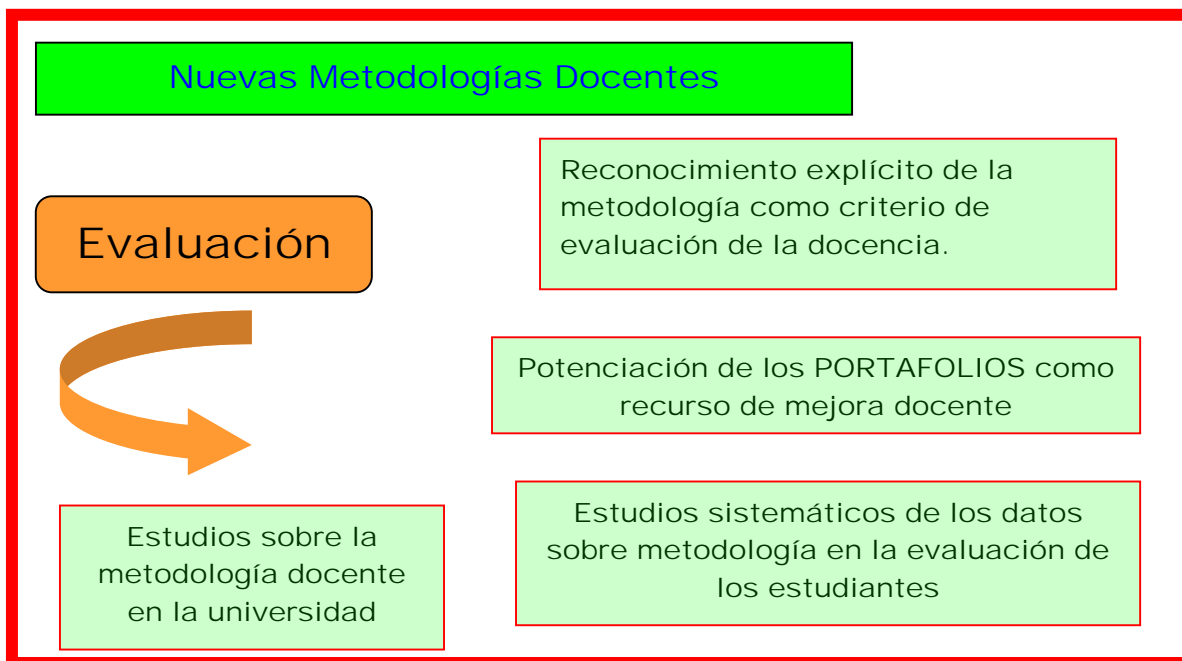


Gráfico 7: Mejora de las metodologías a través de la evaluación.

Como se señala en el gráfico, podríamos plantear, entre otras, las siguientes iniciativas relacionadas con la evaluación:

- Eva-1: *Reconocimiento explícito de aspectos de la metodología* como dimensión a tomar en consideración cuando se evalúa la docencia. Por lo general, los aspectos que se toman en consideración de la metodología son muy escasos y están vagamente definidos. Se necesita un empeño mayor en identificar indicadores y aspectos de la docencia como elementos relevantes de la evaluación de los docentes. Por ejemplo, cuestiones como la planificación, la claridad de los objetivos, los materiales entregados a los alumnos, la organización de los espacios y los tiempos, la estructura de las lecciones, el tipo de habilidades trabajadas, etc. son aspectos que merecerían una atención individualizada en la evaluación (lo que traería como consecuencia que también les prestaríamos una atención especial los docentes).
- Eva-2: *Potenciación de los portafolios* como instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes. El uso de portafolios docentes está muy generalizado tanto en universidades europeas como en los EEUU y Canadá. En España apenas hay experiencias significativas al respecto. Sin embargo, el portafolios resulta un instrumento muy potente para reflejar tanto la "visión" que los docentes tienen de la enseñanza, como las prácticas docentes que llevan a cabo y los resultados que tales prácticas traen consigo. Posibilitan, además, combinar la visión sincrónica y la diacrónica (lo que se está haciendo en un momento determinado y lo que se ha hecho en momentos anteriores visibilizando la evolución que como docentes hemos tenido).
- Eva-3: *Estudio sistemático de la valoración de los estudiantes* en lo que se refiere a la metodología docente de sus profesores. Las escalas de evaluación de la actuación docente por parte de los alumnos suele incluir aspectos que se refieren a la metodología. Podrían enriquecerse los ítems a incluir en la escala ( como se señalaba en el punto Eva-1) pero, además, valdría la pena hacer un estudio

sistemático de esos items para analizar la imagen que los alumnos dan de las metodologías didácticas de sus profesores. Serviría como punto de referencia para los planes de mejora.

Eva-4: *Estudios específicos sobre metodología docente en la universidad.* La opacidad en la que se ha movido tradicionalmente la universidad (sobre todo en lo que se refiere a las prácticas docentes) impide tener datos fiables sobre la situación real de las metodologías docentes en nuestras universidades. Sería muy interesante iniciar algún estudio Inter-universitario que nos diera datos fiables y actuales sobre el tipo de prácticas formativas que se están llevando a cabo en las diversas carreras.