

La docencia universitaria: un modelo para su análisis

University teaching: a model for analysis

Alfonso Cid Sabucedo
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña
M^a Isabel Doval Ruíz

Universidad de Vigo, España

Resumen

Desde hace más de una década nos hemos ocupado de estudiar lo que sucedía en las aulas universitarias. Es decir, de lo que hacían los estudiantes y profesores. Para posibilitar su estudio, siguiendo a Mehan (1979) y a Tikunoff y War (1980), partíamos de una perspectiva holística con la intención de abarcar la realidad total de los procesos de aula a fin de construir una imagen de sus múltiples dimensiones.

No obstante, los avances experimentados en los últimos años tanto en la literatura como en la modelización de los procesos de enseñanza-aprendizaje unido al interés, a partir del año 2000, por la calidad de la enseñanza hace necesario que realicemos una revisión de nuestro anterior planteamiento. Para ello, partimos de la que consideramos la modelización actual más innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizada por Baeriswyl en 2008. Concretamente de lo que él denomina estructura visible. Es decir, el proceso de enseñanza. En base a ello, el modelo que proponemos consta de dos dimensiones. La primera hace referencia a los aspectos contextuales y situacionales, en el que va a tener lugar la comunicación didáctica. La segunda, la comunicación didáctica está enfocada a los procesos reales del aula, es decir, a lo que Jackson (1991) denomina fase interactiva de la enseñanza. En esta dimensión, siguiendo a Zacks y Tversky (2001) distinguimos un eje vertical o temporal en que situamos las subdimensiones molares (fases y episodios en que se divide la clase), y un eje horizontal o funcional en el que situamos las subdimensiones moleculares (métodos, medios de comunicación e interacciones sociales).

Con ello, proponemos un modelo que permite identificar, hacer visibles, describir y analizar las prácticas de enseñanza realizadas por el profesorado universitario. Además, se puede utilizar como referente (benchmarking) para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla. Además, se puede utilizar para el debate didáctico. Y, en última instancia, se puede contribuir a la mejora de la enseñanza en la Universidad.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, buenas prácticas, coreografías didácticas, mejora de la enseñanza, observación de la enseñanza, procesos de aula.

Abstract

For longer than a decade we have been working on studying what happened in university classrooms. This is, what teachers and students did. In order to make this study possible, following Mehan (1979) y a Tikunoff y War (1980), the starting point was a holistic perspective with the intention of covering the total reality of classroom processes with the intention of constructing an image of multiple dimensions.

Nonetheless, advances experimented in the last years both in literature and in modelling of teaching-learning processes united to the interesting, since 2000, because of the teaching quality makes it necessary that we carry out a revision of our former approach. So, we start from which we consider nowadays the most innovative modelling of teaching-learning processes carried out by Baeriswyl in 2008. To be precise, what he calls *visible structure*. This is, the teaching process. From this starting point, the model we propose has two different dimensions. The first one makes reference to contextual and situational aspects in which didactic communication is going to take place. The second one, *didactic communication* is focused to classroom real processes, this is, what Jackson calls teaching *interactive phase*. In this dimension, following Zacks and Tversky (2001) we can distinguish a *vertical axis* or *temporal* where we place moral subdimensions (phases and episodes into which lessons are divided), and *horizontal axis* or *functional* where we place *molecular* subdimensions (methods, means of communication and social interactions).

With this, we propose a model that allows us identifying, making visible, describing and analyzing teaching practices carried out by university teachers. Moreover, it can be used as a referent (bench marking) so that other teachers can analyse their own practice and, if it is precise, readjust it. Besides, it can be used for the didactic debate. And, as a last request, it can contribute to improving teaching at University.

Key words: University teaching, good practices, didactic choreographies, improve of the teaching, observation teaching, classroom process.

En trabajos precedentes (Cid et al, 1998; Cid, 2001) nos hemos ocupado de estudiar lo que sucedía en las aulas universitarias. Es decir, de lo que hacían los estudiantes y profesores. De estos estudios, una de las primeras cosas que aprendimos en la investigación de los procesos de clase es que las aulas son difíciles de estudiar, debido a que son contextos sumamente complejos, con múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e impredecible.

Así, las aulas son escenarios en los que:

- a) profesores y grupos de estudiantes comparten un contexto de trabajo, tareas e interacciones;
- b) el resultado de estas actividades -el aprendizaje de los estudiantes- ocurre gradualmente a través del tiempo y eso lo convierte en algo prácticamente inobservable en el momento de la observación y,
- c) las decisiones que se toman durante el proceso de enseñanza, o cuando menos los motivos en que se basan, son también inobservables.

No solamente estos fenómenos que ocurren de manera permanente son inobservables, sino que forman parte de un conjunto complejo de sucesos

interrelacionados, cuya sucesión en el tiempo es importante para su comprensión. Puesto que uno de los propósitos de la investigación didáctica está en conectar la enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes, eso requiere atender a fenómenos que se producen en escalas de tiempo diferentes: la toma de decisiones por parte del profesor es casi instantánea, las interacciones entre profesor y estudiantes en el aula suceden en segundos o minutos, y el aprendizaje de los estudiantes se produce en días o meses.

Existen, además, otras fuentes de complejidad en las aulas, que no vamos a estudiar aquí, aunque en absoluto puede prescindirse de su consideración: el currículum, los factores sociales, culturales y éticos, etc. Por otra parte, la “enseñanza” está constituida por un conjunto de actuaciones que se producen tanto dentro como fuera del aula (en momentos anteriores o posteriores). Consiguientemente, para comprender los procesos de aula debemos aproximarnos a ellos con un modelo conceptual que nos permita, simultáneamente, reducir en lo posible su complejidad y poder comprender las complejas relaciones que existen entre sus elementos (en este caso, contexto, profesores, estudiantes, enseñanza y aprendizaje).

Esta complejidad origina que sean muy variados, tanto los enfoques como los planteamientos metodológicos y teóricos, desde los que se pueden estudiar las aulas y los sucesos que en ella tienen lugar. A pesar de que el nivel de teorización sobre las aulas es relativamente pequeño, encontramos por los menos tres tipos de sistemas conceptuales para describirlas e investigarlas. Tres grandes modelos que se corresponden, respectivamente, con las denominaciones *proceso-producto*, *mediacional* y *ecológico*.

Una consecuencia inmediata de estos enfoques de investigación es que la red de ideas utilizadas como referentes conceptuales tendrán que ser consideradas como ensamblajes provisionales, evaluándose constantemente la posibilidad-necesidad de ir agregando componentes y/o ajustes en una **perspectiva holística**. Esta perspectiva la interpretamos, siguiendo a Mehan (1979) y a Tikunoff y War (1980) como la intención de abarcar la realidad total de los procesos de aula en su contexto físico-social, a fin de poder construir una imagen de sus múltiples dimensiones.

Consecuentemente, proponíamos para su estudio un instrumento, una guía práctica, por medio de la cual se pudieran observar y analizar los procesos de aula. Esta *guía* nos ha permitido introducirnos en esta temática y adquirir, si acaso, alguna experiencia sobre el tema.

No obstante, desde nuestros inicios y acercamiento al tema tanto, la literatura como la modelización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no han dejado de avanzar (Oser y Baeriswyl, 2001; Cross, 2002; De Miguel, 2005; Sánchez et al., 2008a, 2008b). A ambos aspectos se les ha añadido en la actualidad el de la *calidad*, hasta el punto de que la *calidad* de la enseñanza será tomada en serio en todo el mundo a partir de finales del siglo pasado (Álvarez et al., 1999a, 1999b; De Miguel, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Gros y Romaña, 2004; Biggs, 2005; Knight, Tait y Yorke, 2006; Biggs y Tang, 2007; , entre otros). Estas aportaciones hacen necesario que procedamos a la revisión de la *guía de observación y análisis de los procesos de aula* (Cid, 2001). Si bien, podemos mantener el marco conceptual, es necesario simplificar, por una parte, las dimensiones de la *guía*, es decir, la dimensión contextual-situacional puede

reducirse al encabezamiento del nuevo modelo, y la dimensión socio-afectiva, eliminarse por las escasas aportaciones que producía en las aulas universitarias. Por otra, revisar la tercera dimensión que denominábamos *sistema de comunicación didáctica*, consistente en los procesos de intercambio observables, es decir, en los modos y en los contenidos que forman parte de la actividad formativa en curso.

Para su revisión, partimos de la que consideramos como la modelización actual más innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debida a Baeriswyl (2008) quien revisando anteriores trabajos (Oser y Baeriswyl, 2001) modeliza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una metáfora rescatada del mundo del arte y de la danza que permite visualizar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje. Hablan así de las coreografías didácticas.

“Los pasos de la danza, explican los autores, responden simultáneamente a dos tipos de demandas: por un lado, el bailarín puede crear libremente en el espacio disponible y mostrar su repertorio expresivo; por otro, el artista se ve limitado por los elementos que constituyen la escenografía, el ritmo, la estructura métrica, la forma y secuencia de la música” (Oser y Baeriswyl 2001: 1043).

Desde esta perspectiva, el análisis de una *práctica de enseñanza* consistiría, pues, en distinguir:

1. La estructura visible –la parte libre de la coreografía- la parte flexible, intercambiable, que está continuamente readaptándose por y para los alumnos. Esta estructura visible se corresponde con la enseñanza.
2. La estructura no visible/profunda, que consiste en las operaciones mentales y las dinámicas afectivas o emocionales que suceden dentro de los sujetos. Ellos definen ese proceso interno como una secuencia de operaciones que llevan a una realización o performance. En definitiva, la estructura no visible hace referencia a los modos de aprender de los estudiantes.

Centrando nuestro interés en la *estructura visible* de la coreografía, la que se corresponde con la enseñanza, propuesta por Oser y Baeriswyl (2001) y revisada por Baeriswyl (2008) bajo la denominación de *Nueva Coreografía: el sistema de enseñanza* está compuesta por tres componentes (subdimensiones):

- 1º) Métodos de enseñanza
- 2º) Medios de comunicación
- 3º) Formas de interacción social

Consecuentemente, el *nuevo modelo de guía de observación y análisis de los procesos de aula* quedaría de la siguiente manera (tabla n. 1):

ESTRUCTURA VISIBLE FACULTAD/ESCUELA CURSO: MODALIDAD: CLASE TEÓRICA LECCIÓN:					
FASE	MÉTODO		MEDIOS DE COMUNICACIÓN	INTERACCIÓN SOCIAL	
	TAREAS DEL PROFESOR	TAREAS DE LOS ALUMNOS		TIPO DE ESTRUCTURA	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
EPISODIO					

Tabla n.1. Guía de observación y análisis de los procesos de aula.

Como podemos observar en el modelo, *la guía de observación* está estructurada en dos dimensiones fundamentales. La primera, hace referencia a los aspectos contextual y situacional en el que ha tener lugar la comunicación didáctica (facultad/escuela, curso). La segunda, *la comunicación didáctica*, está enfocada a los procesos reales del aula, es decir, a lo que Jackson (1991) denomina *fase interactiva* de la enseñanza. En esta dimensión distinguimos dos ejes (Zacks y Tversky, 2001), un eje vertical, o eje temporal, en el que se sitúan como subdimensiones, o categorías molares, las fases y los episodios en que se divide la clase; un segundo eje horizontal, o eje funcional, en el se sitúan como subdimensiones, o categorías moleculares, los *métodos de enseñanza*; *los medios de comunicación* y las *interacciones sociales* (Baeriswyl, 2008). Las subdimensiones, a su vez, constan de *criterios*¹ entendidos como *medios para juzgar o analizar* y, estos a su vez, constan de *indicadores* entendidos como ítems de información recogidos de forma sistemática en relación con un aspecto concreto de un centro o aula que nos permiten efectuar una valoración en función de unos criterios (De Miguel, Madrid, Noriega y Rodriguez, 1994). Los criterios a su vez están constituidos por indicadores. En total la *guía* consta de 114 ítems, resultado de la suma de las subdimensiones, criterios e indicadores que componen la guía cuya descripción se realiza seguidamente.

Eje vertical: Categorías molares

Fases de la lección

Siguiendo las aportaciones de algunos estudiosos de la *buena práctica* docente, de la adecuada estructura de las lecciones para una enseñanza eficaz (Gump,1967; Clark y Yinger, 1979; Stodolsky, 1984; Weade y Everston, 1988; Rosenshine y Stevens,1989; Lessinger, 1994-1995), podemos considerar que las lecciones se estructuran en partes diferenciadas a través de las cuales el profesor, de forma más o menos consciente, va gestionando el proceso de enseñanza-aprendizaje, que denominamos *fase*, consistente en las distintas actividades que se realizan en un acto comunicativo,

identificables por los comportamientos discursivos de los participantes. Así, los grandes rasgos estructurales que configuran la *lección* serían: introducción, desarrollo y conclusión.

Para catalogar y diferenciar las distintas fases, Mehan(1979) y Lenke (1990, citado por Young, 1995: 166-167) consideran que éstas se identifican fundamentalmente por el tipo de actividad (explicación del docente, actividades de discusión, actividades de lectura, etc.) que se realiza y, por el tipo de intercambio que se produce: monólogo del docente, diálogo guiado o libre. Dentro de cada fase, además, se pueden realizar distintos movimientos. Young (1995) considera que la estructura de la clase universitaria consta de seis fases, tres de carácter metadiscursivo (*discours structuring, conclusion, evaluation*) y tres más, indicadoras del tipo de actividad discursiva que se realiza (*interaction, theory o content, examples*).

A partir de estas aportaciones, podemos considerar que la estructura característica de este género discursivo suele contener las fases siguientes:

1. *Fase inicial*, de apertura y presentación de la sesión, dónde se suele determinar la orientación y el tipo de participación que se espera de los estudiantes, se anticipa la estructura de la sesión, etc. Esta fase puede incluir distintas subfases como, por ejemplo, realizar una actividad para recordar lo que se hizo en la sesión anterior.
2. *Fase de desarrollo de la sesión*, que incluye todas las subfases en las que se organiza toda la actividad del aula: los distintos itinerarios que guían una explicación monologada de los docentes (organización causal, comparativa, descriptiva, etc.), fases dialogadas de preguntas y respuestas, distintos tipos de actividades realizadas por los estudiantes, etc.
3. *Fase de conclusión*, que puede incluir recapitulación de las ideas principales de la clase, la conclusión o evaluación, la anticipación de lo que se hará en la próxima sesión, etc.

Para definir y delimitar las fases es útil sistematizar los marcadores que se repiten de una manera constante en la clase o en distintas clases que se analizan. Si nos basamos en la aparición reiterada de lo que Gumpertz (1982:62) denomina “*marcas contextualizadoras*”, podríamos considerar como delimitadores de la fase los siguientes elementos:

- El tema del que se habla y cambios de tema.
Para facilitar el análisis es conveniente sistematizar los temas prototípicos de las clases que se analizan, que podrían ser, entre otros, explicitar los objetivos de la sesión, explicitar un tema, comentar una bibliografía, hablar de la evaluación, negociar actividades que deben realizar los alumnos, resolver problemas, etc.
- Actividad que realizan los participantes y los cambios de actividad.
Hablar, tomar notas, escribir en la pizarra, trabajar por parejas, discutir con los compañeros, etc. Los cambios de actividad pueden ir asociados a un cambio del tipo de interacción, a un cambio de la disposición del aula, a movimientos de los estudiantes y de los profesores, etc.
- Los marcadores metadiscursivos.

Formulas lingüísticas y paralingüísticas que indican el inicio y el final de una parte del discurso, o el paso de una parte del discurso a otra parte: las anticipaciones y recapitulaciones, las piezas léxicas fronterizas (Tuson, 1995) del tipo *muy bien, bueno, ¿de acuerdo?, ¿se entiende?, ¿vale?*, las interjecciones, etc.

- Algunas características prosódicas fundamentalmente los cambios de entonación, el énfasis entonativo y las pausas.

Episodios

Cada fase, a su vez, está constituida por *episodios*. “Un episodio consiste en un fragmento de la lección en el que la intención didáctica o relativa a la gestión del profesor es constante. Son partes de la lección que tienen cierto significado conjunto, como para poder ser consideradas en sí mismas para el microanálisis” (Altet, 1994a: 77, 1994b: 127).

Altet (1994a: 78-88), distingue los siguientes tipos de episodios:

- Los episodios inductivos, orientados y conducidos por el docente, dominantes en el diálogo interrogativo-informativo-evaluativo;
- Los episodios mediadores, que comprenden múltiples cambios seguidos, procedentes de las iniciativas y contribuciones de los alumnos; estos episodios se presentan primero según un modo integrador, más recíproco en un proceso de comunicación de tipo escucho-interacción;
- Los episodios adaptativos, que son episodios reguladores, contractuales, centrados en el aprendizaje, personalizados, con un modo de comunicación interactivo, en el que el mecanismo de adaptación docente-alumno es realmente recíproco, en el que cada uno reacciona con el otro en un proceso de comunicación de tipo comprensión-adaptación (tiempo de palabra de los colegas idéntico o casi), modo interactivo minoritario en la enseñanza que no aparece más que puntualmente en las estructuras diferentes del grupo clase de 30 alumnos, por ejemplo en grupos necesitados o actividades diversificadas y remedios individualizados, personalizados son utilizados.

Eje horizontal: Categorías moleculares

Método de enseñanza

Entendemos por método de enseñanza la “forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (De Miguel, 2005: 81). Según este autor, los principales métodos de enseñanza que el profesor universitario puede utilizar en sus clases en función de las competencias que pretende alcancen sus alumnos y las características del entorno en el que desarrolla su actividad. Entre todos los posibles, destacamos aquellos reconocidos como *buenas prácticas* a utilizar:

- el método expositivo ó lección,
- el estudio de casos,

- el aprendizaje basado en problemas,
- la resolución de problemas,
- el aprendizaje cooperativo,
- el aprendizaje orientado a proyectos y
- los contratos de aprendizaje².

En cada uno de los métodos distinguimos dos subcriterios uno referido al profesor y otro referido a los estudiantes.

Tareas del profesor

En este subcriterio referido al profesor podemos identificar cinco funciones o indicadores didácticos que hacen referencia a la intención dominante y al nivel de intervención que el docente desarrolla durante la clase (Altet, 1994a). Por su significación en las aulas universitarias hemos seleccionado los siguientes indicadores de segundo orden. Obviamente no agotan los flujos de interacción verbal entre profesores y alumnos. No son, tampoco, excluyentes entre sí. Los hemos codificado de la siguiente forma:

1ª.- Función de transmisión de información. Nivel de contenido.

- P. Presenta información:
 - Exposición/lección magistral.
 - Lectura.
 - Dictado.
 - Aplicación/realización de ejercicios.
 - Responde.
 - Reformula, reorganiza las respuestas de los alumnos.
 - Otros.

2ª.- Función de organización-estructuración del proceso de aprendizaje.

- O. Orienta:
 - Fija objetivos.
 - Define tareas.
 - Da instrucciones/directrices.
- S. Supervisa:
 - Supervisa el proceso de aprendizaje (preguntas, problemas, etc.).
 - Ofrece *feed-back*.
- Org. Organiza el proceso:
 - Organiza la clase.
 - Estructura la situación de aprendizaje.
 - Organiza el trabajo.

3ª.- Función de estimulación-motivación.

- M. Motiva:
 - Incita.
 - Solicita.

- Explícita, repite, desarrolla las aportaciones de los estudiantes.
- Deja un tiempo de reflexión.
- Da pistas.
- Aporta ayuda.
- Guía.
- Anima.

4ª.- Función de evaluación. Nivel de tarea.

- E. Evalúa:
 - Verifica la comprensión.
 - Controla, corrige.
 - Reorienta.
 - Confronta.
 - Explica de nuevo.

5ª.- Función de regulación. Nivel de clima de clase.

- R. Regula:
 - Hace pausas, silencios.
 - Refuerza la clase.
 - Bromea, ríe; está tranquilo.
 - Acepta los sentimientos de los estudiantes.

Mediante el análisis funcional de una o varias lecciones podemos deducir el **estilo de enseñanza dominante** de un profesor determinado a partir de las frecuencias de las funciones didácticas obtenidas en una varias lecciones (con constataciones prácticas del tipo de posible sobresaturación de elementos reguladores, escasa presencia de elementos orientadores, etc.).

Tareas del estudiante

Este subcriterio referido a los estudiantes hace referencia a las actividades o efectos inducidos por el comportamiento del profesor. Partiendo de la existencia de dos formas básicas de adquisición de conocimientos: por transmisión-recepción o por descubrimiento (Coll, 1987, 1991; Altet, 1994a; Biggs, 2005), podemos agrupar las actividades de los estudiantes en dos categorías que, con sus respectivos indicadores de segundo orden, las codificamos de la siguiente forma:

1º.- El profesor estructura el saber para los estudiantes. Transmisión y comunicación de conocimientos. El alumno/a:

- R. Recepción:
 - Escucha.
 - Observa.
 - Da respuesta.
 - Justifica la respuesta.
 - Da explicaciones.
 - Aplica, realiza ejercicios.
 - Ejecuta, toma notas.
 - Utiliza la información dada.

- Reacciona a las instrucciones.

2º.- El profesor ayuda a los estudiantes en la construcción de su saber: Descubrimiento a partir de la acción.

- C. Construcción:
 - Investiga.
 - Tantea, explora.
 - Propone espontáneamente una solución.
 - Aporta ideas e iniciativas.
 - Resuelve problemas.
 - Confronta, intercambia con otros estudiantes.
 - Pide ideas.
 - Da su opinión.
 - Plantea una hipótesis.
 - Argumenta.
 - Juzga, evalúa.

De la misma forma que se realiza el análisis funcional para el profesor, podemos aproximarnos al **estilo de aprendizaje dominante** de los estudiantes a partir de las frecuencias de las actividades de aprendizaje.

Medios de comunicación

Son los elementos que rigen en el proceso comunicativo la propia conducta de intercambio de señales entre los Actores. Están constituidos por los recursos empleados en la producción, transmisión y recepción de información entre los Actores. Estos pueden ser recursos biológicos (voz, mímica, etc.) o tecnológicos (audiovisuales, films, ordenadores, representaciones gráficas, etc.) empleados en la comunicación. Esta subdimensión, las pautas expresivas y los instrumentos o recursos, los vamos a identificar con la expresión **MEDIOS**.

La importancia de los medios la encontramos primero, en la interacción entre profesor y alumno/s; los medios se presentan como facilitadores de la comunicación y como mediadores, tanto para motivar al alumno como para garantizar un aprendizaje significativo de los contenidos que se ponen a su alcance.

Los medios son, además, fuentes de información para el alumno sobre los contenidos del currículo, y le permiten un acceso directo a ellos.

De las distintas clasificaciones de los medios (Cabero, 1990) y dentro del criterio sensorialista, elegimos la clasificación de Romiszowki (1981). Con ella, en esta subdimensión, distinguimos y codificamos los siguientes indicadores:

1. Verbales
2. Escritos
 - a. Libros
 - b. Artículos
 - c. Apuntes

- d. Notas de clase
- 3. Visuales
- 4. Audiovisuales
 - a. Vídeo
 - b. Retroproyector
 - c. Internet
 - d. Transparencias
 - e. Diapositivas

Interacción social

Si mantenemos como definición de interacción la de reacción recíproca, verbal o no verbal, temporal o constante según una cierta frecuencia, por la que el comportamiento de uno de los participantes influye en el comportamiento del otro (Postic, 2000), la situación de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno interactivo. Éste es particular puesto que los fines que aquí son perseguidos son específicos: las interacciones verbales tienen por “función obtener o proporcionar una información o un conjunto de saberes” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 193). Esta interacción maestro-alumno(s) ha sido muy frecuentemente estudiada como un proceso de comunicación particular, el de la transmisión. Tardif y Lessard (1999) consideraron que si debía haber tecnologización de la enseñanza, nunca debería referirse más que a la tecnología de las interacciones humanas y que no podía tratarse más que de una tecnología interactiva. Su punto de vista es interesante ya que permite subrayar que este tipo de tecnología no evoluciona permanentemente, en potencia y en eficacia, al instar otras tecnologías y más en concreto las que están relacionadas con la informática.

Entendemos por interacción el conjunto de acciones dotadas de sentido, acotado por dos acciones relacionadas entre sí. Es decir, reacción recíproca, verbal o no verbal, temporal o constante según una cierta frecuencia, por la que el comportamiento de uno de los participantes influye en el comportamiento del otro (Postic, 2000). La interacción en el aula es fundamentalmente verbal. Aquí diferenciamos dos subdimensiones, las estructuras de participación y el nivel de participación.

Tipo de estructuras de participación

Susan Phillips con la noción de *estructura de participación* hace referencia a las “posibles variaciones estructurales en la organización de la interacción” (1972: 377), como pueden ser docente-toda la clase, docente-grupos pequeños, trabajo individual o trabajo en grupo sólo de alumnos. Aunque se trata de una primera aproximación global, en el contexto escolar la noción de estructura de participación tiene una serie de características importantes. La más inmediata, identificar esta disposición grupal (y lo primero que se puede hacer en un aula es describir las estructuras de participación presentes y su frecuencia); es pertinente porque la estructura viene acompañada por

una serie de reglas de interacción y, frecuentemente, está asociada a determinadas tareas o contenidos escolares que muchas veces los alumnos conocen y pueden identificar parcialmente a través del despliegue de esta estructura. Es decir, se trataría de determinar el tipo de estructura de participación en los distintos episodios.

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- Monological/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí. Estas a su vez pueden ser:
 - IRE, secuencia Iniciación-Respuesta-Evaluación (Mehan, 1979; Gee y Green, 1998; Wells, 2001).
 - IRF, secuencia Iniciación-Respuesta-Feedback (Mehan, 1979; Gee y Green, 1998; Wells, 2001).
 - Estructuras simétricas, cuando el estudiante inicia el intercambio (I) o contribuye activamente en el proceso de confirmación (F) o interviene en ambos momentos (Mehan, 1979; Gee y Green, 1998; Wells, 2001).

Nivel de participación

Finalmente, es necesario determinar *quién* es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades desarrolladas durante la interacción. Para ello se utiliza una escala de cinco puntos: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A) (Sánchez et al., 2008c: 243).

Conclusión

Presentamos, a modo de conclusión y al objeto de contribuir a una mejor comprensión de la guía, un ejemplo concreto de su aplicación en la observación y análisis de una clase a partir de su grabación en vídeo, tal como fue realizada por un miembro del grupo GIE³ en el transcurso de la realización del Proyecto de Investigación “Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas, de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología⁴.

ESTRUCTURA VISIBLE MODALIDAD: CLASE TEÓRICA ÁMBITO: TECNOLÓGICO FACULTAD/ESCUELA. E.T.S.INGENIERÍA INDUSTRIAL CURSO: xxx MATERIA: xxx LECCIÓN: xxx MÓDULO HORARIO: 2H PROFESOR: xxx					
FASE	MÉTODO DE ENSEÑANZA		MEDIOS DE COMUNICACIÓN	INTERACCIÓN SOCIAL	
	EPISODIO	TAREAS DEL PROFESOR	TAREAS DEL ALUMNO	TIPO DE ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
1ª.- FASE: INICIO					
1º.- Referencia a contenidos anteriores y presentación de contenidos 4'	O: Fija objetivos	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
2ª.- FASE: DESARROLLO					
2º.- Presentación de información 27'27"	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
3º.- Formulación de pregunta retórica 20"	S:pregunta	----	-----	M	P
4º.- Presentación de Información 16'18"	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
5º Presentación de información 23'	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
DESCANSO					
6º.- Formulación de pregunta 40'	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P

7º.- Presentación de información 16'	P: exposición	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos	M	P
3ª.-FASE: CIERRE 8º.- Resumiendo Para terminar 15'	Orienta	R: Escucha Observa Ejecuta: toma notas	Pizarra Informáticos: Transparencias; Gráficos		

Tabla n.2. Observación y análisis de los procesos de aula de un determinado profesor.

Notas:

¹ Entendemos por *criterio* los "medios para describir o analizar" los procesos de enseñanza y, éstos a su vez, constan de **indicadores** entendidos como ítems de información recogidos de forma sistemática en relación con un aspecto concreto que nos permiten efectuar una valoración en función de unos criterios (De Miguel et al., 1994: 162).

² En su obra "Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior", el autor nos presenta una detallada descripción siguiendo diez criterios específicos -definición, fundamentación, descripción, competencias a desarrollar, tareas del profesor, tareas del alumno, recursos necesarios, procedimientos de evaluación, ventajas e inconvenientes, y bibliografía básica- mediante unas fichas-resumen esperando aportar un información útil para el profesor que será quien, en última instancia, deberá decidir su utilización (De Miguel, 2005: 82-108).

³ Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE): <http://www.usc.es/es/investigacion/grupos/gie/index.jsp>. Este grupo está encuadrado en la red RINEF-CISOC del catálogo de grupos de investigación de Galicia.

⁴ Referencia SEJ2004-01808. En este proyecto Miguel A. Zabalza Beraza participa como Director, Alfonso Cid Sabucedo como Coordinador del Grupo de la Universidad de Vigo, María A. Zabalza Cerdeiriña y M^a Isabel Doval Ruíz como investigadoras.

Bibliografía

- Altet, M. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1994b). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999a). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273 - 290.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999b). *Profundizando la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

- Baeriswyl, F. (2008). *New Choreographies of Teaching in Higher Education. Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI: propuestas y condiciones*. Valencia: ICE Universidad Politécnica de Valencia.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3ª ed). Maidenhead: Open University Press.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- Cid, A. (Dir.) (1998). *Estudio de los indicadores de la calidad de la docencia de la Universidad de Vigo como estrategia de innovación educativa*. Ourense: Auria.
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, 181-208.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Cross, A. (2002). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. East Lansing: University of State of Michigan.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Gee, J.P. y Green, J.L. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23: 119-169.
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Gump, P.V. (1967). *The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior*. Kansas: University of Kansas.
- Gump, T. (1978). School environments. En I. Altmani y J.F. Wohlwill (Eds.). *Human behavior and environment. Advances in theory and research* (131-174). New York, Plenum Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. París: A. Colin.
- Knight, P., Tait, J. y Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.
- Lessinger, L.M. (1994-1995). Improving the classroom learning process, *National Forum of Teacher Education Journal*, 5 (1), 14-17.
- Mehan, M. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En Richardson, V. (Edit): *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed) (1031-1065). Washintong. AERA.

- Phillips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. En C. Cazden, V. John, D. Hymes (coords.). *Functions of language in the classroom* (370-394). Nueva York: Teachers College Press.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Romiszowki, A. J. (1981). *Designing systems instructional*. London, Kogan Page.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1989). Funciones docentes. En M. C. Wittrock (Dir.). *La investigación de la enseñanza* (211-235). Barcelona, Paidós.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., Sixte, R. de, Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008a). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1); 95-118.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J. Sixte, R. de y Castellano, N. (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 246: 105-136.
- Sánchez, E., García, J. R., Sixte, R. de, Castellano, N. y Rosales, J. (2008c). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 233-258.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tardif, M. y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Tikunoff, W. S. y Ward, B. A. (1980). Conducting naturalist research teaching, some procedural considerations, *Education and Urban Society*, 12(3), 263-290.
- Tusón, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- Weade, R, y Evertson, M. C. (1988). The Construction of Lesson in Effective and Less Effective Classroom. *Teaching and Teacher Education*. (4) 3, 189-213.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Young, L. (1995). University lectures –macrostructures and micro-features. En J. Flowerdew: *Academic Listening* (159-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zacks, J. M. y Tversky, B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127, 3-21.

Cita del artículo:

Cid Sabucedo, A.; Zabalza Cerdeiriña, M.A.; Doval Ruíz, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 87-104. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor y autoras



Alfonso Cid Sabucedo

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación

Mail: acid@uvigo.es

Catedrático de Escuela Universitaria. Responsable del equipo de Investigación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense. Trabaja temas de formación y desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, desarrollo institucional y evaluación de centros educativos de formación, así como el Prácticum en la formación de profesionales universitarios. Es autor de numerosas publicaciones sobre esa temática.



María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación

Mail: ainohazc@gmail.com

Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora de la Universidad de Vigo. Líneas de investigación: Educación Infantil y Educación Inclusiva.



Mª Isabel Doval Ruíz

Universidad de Vigo

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.

Mail: mdoval@uvigo.es

Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela, amplió estudios en la Ball-State University (Indiana, EE.UU.). Fue Secretaria General de Universidades de la Xunta de Galicia y secretaria del Consejo de Dirección de la ACSUG (Axencia de Calidade do Sistema Universitario de Galicia). Especialista en TIC aplicadas a la educación, ha sido evaluadora experta del VI y VII Programas Marco de la UE en su línea de e-inclusion. Es miembro de los grupos de

investigación GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios) y CIES (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social).