

¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado

Is interactive the teaching in higher education? The perspective of students

Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria (España)

Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria (España)

Resumen

La investigación ha puesto de manifiesto las ventajas que tiene la docencia basada en la interacción y el diálogo entre el alumnado y entre este y el profesorado en las aulas. Sin embargo, en España, la interacción como método de enseñanza-aprendizaje es aún empleada minoritariamente. En este artículo nos preguntamos por el estado de esta cuestión en el ámbito de la Educación Superior. Para dar respuesta a este interrogante se recoge una investigación exploratoria basada en la realización de cincuenta entrevistas en profundidad con estudiantes de todos los campos de conocimiento en dos universidades españolas. Los resultados muestran

Abstract

This study shows the advantages of a style of teaching that is based on dialogue and interaction between students and teachers in the classroom. However, in Spain, interaction as a teaching-learning method is still little used. This paper investigates the status of this method in Higher Education in Spain. An exploratory study was carried out based on fifty in-depth interviews with students from all fields of knowledge in two Spanish universities. The results show that the usual teaching methods of university teaching in the Spanish are based on an expository model and very little use is made of interaction-based learning. There were also few interactive meetings for teaching-learning between

que los métodos didácticos de docencia universitaria habituales en la universidad española responden a un paradigma educativo de corte expositivo en el que los casos de enseñanza-aprendizaje por interacción constituyen episodios aislados. Asimismo, fuera del marco espacio-temporal de las aulas tampoco se producen numerosos encuentros interactivos para la enseñanza-aprendizaje entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado. Los resultados también muestran qué aspectos facilitan la interacción y qué aspectos la entorpecen. Es posible concluir la necesidad y urgencia de introducir prácticas de enseñanza-aprendizaje por interacción en la universidad española: el alumnado demanda un cambio metodológico y quienes han tenido algunas experiencias interactivas aseguran haberse implicado más en el estudio, haber profundizado más en el contenido, haber disfrutado con la materia y haber obtenido mejores resultados académicos. Las prácticas de enseñanza-aprendizaje por interacción son imprescindibles en la mejora de la calidad docente en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: interacción verbal, técnica de enseñanza, enseñanza superior, debate, expresión oral.

students, and between students and the teaching staff outside of classroom time. The results also shows those aspects which both facilitate and hinder interaction. It can be concluded that there is an urgent need to introduce interaction-based teaching-learning practices into Spanish universities. Students demand a methodological change and those who have had some interactive experiences claim to have been more involved in their learning, to have gained a better understanding of the content, to have enjoyed the subject more, and to have obtained better academic results. Interaction-based teaching and learning practices by are essential in the improvement of teaching quality in Spanish higher education.

Key words: verbal interaction, teaching technique, higher education, debate, oral expression.

Introducción

Uno de los aspectos más relevantes en la docencia es la interacción comunicativa que se produce en el aula, porque es donde se propicia la comunicación entre estudiantes y entre estos y profesorado, siendo posible la producción de una compleja trama de intercambios. Sin embargo, las prácticas de enseñanza-aprendizaje por interacción no son dominantes en los diferentes niveles del sistema educativo (Gillies, 2014).

Es un gran reto pasar de un modelo comunicativo unidireccional en el que el profesorado es el depositario del saber e informa, a proponer un cambio en el rol docente que le suponga a éste “desarrollar situaciones didácticas que promuevan una construcción de significados compartidos entre todos los participantes de la clase” (De Longhi *et al.*,

2012:179). En una clase interactiva, desde el lenguaje verbal, el mensaje se somete a la consideración de todas las personas, se intercambian significados, se preguntan dudas, se presentan argumentos, se discute, se aclaran malentendidos, etc. de tal manera que el conocimiento se transforma y se interioriza mejor, dado que interaccionan los diferentes conceptos previos de los estudiantes, la nueva materia a aprender y los conocimientos del docente (Wells, 1999; Wells y Arauz, 2006; Ashwin, 2012; Tlhoaele, Hofman y Winnips, 2014). Desde esta forma de trabajo, el profesorado hace un seguimiento del aprendizaje del alumnado, detecta errores o lagunas de conocimiento y puede evaluar la marcha general de la clase. Asimismo, el alumnado puede comunicar, proponer y negociar significados, desarrollando procesos cognitivos superiores (Mercer y Howe, 2012; Skidmore y Murakami, 2012; De Longhi *et al.*, 2012; Teo, 2013). Este mismo proceso también se da de modo semejante, a través del lenguaje, cuando interaccionan los estudiantes entre sí. La interacción entre pares, dentro o fuera del aula, es también un elemento de relevancia para el aprendizaje y de desarrollo psicosocial y cognitivo (Nicol y Boyle, 2003; Wells y Arauz, 2006; Camila, Mercuri y Da Silva, 2011). En este marco, la investigación ha demostrado que a más interacción entre los agentes que configuran el aula, más posibilidades de pensamiento, participación, motivación, satisfacción y aprendizaje (Mercer y Howe, 2012; Gillies, 2014; Richardson y Radloff, 2014; Tlhoaele, Hofman y Winnips, 2014; Yannuzzi y Martin, 2014). En este sentido, se hace necesario plantear el empleo de prácticas docentes interactivas en el ámbito de la educación superior.

La producción académica sobre prácticas docentes interactivas ha experimentado un notable aumento en los últimos años, pero aún es muy escasa en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitario (Ashwin, 2012; Richardson y Radloff, 2014). No obstante, y pese a esto, hoy día ya contamos con algunas evidencias en la materia tanto a nivel internacional como nacional.

El estudio de De Longhi *et al.* (2012:184-188) en Argentina, analizando interacciones comunicativas empleadas por diferentes profesores en clases de ciencias, permitió identificar cuatro grandes tipos de circuitos dialógicos:

1. Flujo de transmisión de contenidos: se trata de una clase expositiva tradicional en la que el docente inicia el proceso de enseñanza y transmite al alumnado un saber ya terminado, sin abrir ningún tipo de cuestionamiento, ni a ellos, ni al propio conocimiento, con una lógica definida de antemano. En este modelo el profesorado impone una secuencia de contenidos (conceptuales o procedimentales) a los estudiantes sin esperar su respuesta. El único retorno que espera es una reproducción de ese conocimiento transmitido, y que debiera ocurrir -en la situación más deseable- en el momento del examen.
2. Exposición abierta: son clases en las que el profesorado inicia el proceso y solicita un saber al estudiante, con la finalidad de controlar los aspectos que conoce del tema (conceptos o procesos), hayan sido vistos o no previamente. También suele exponer un conocimiento nuevo y realizar preguntas relacionadas para analizar si lo comprendieron en el mismo momento en que lo estuvo desarrollando. Ante estas solicitudes, siempre con intención evaluativa, los alumnos responden con lo que ya saben o lo que logran interpretar en ese momento, y pueden explicitar. Finalmente, el docente hace una valoración inmediata de las respuestas, indica las correctas, ignorando a veces las incorrectas, y legitima la adecuada respuesta a la pregunta.

3. Diálogo controlado: el docente inicia el proceso y solicita un saber al alumnado, con la finalidad de conocer sus ideas respecto del tema que se está tratando. El profesorado pone en escena estrategias para que los estudiantes puedan expresarlas en forma verbal e incentiva la participación de toda la clase. Así, sus intervenciones corresponden a afirmaciones o interrogaciones que provocan diversidad de opiniones por parte del grupo. Los estudiantes responden con sus ideas previas, es decir que ponen en palabras sus experiencias y representaciones sobre el tema desde sus conocimientos cotidianos o los vistos en etapas previas de la escolaridad. El docente reúne esas respuestas, les da perspectiva reubicando dichos aportes en el contexto de lo preguntado y del desarrollo del tema. De esta forma comienza a recoger información para expresar, posteriormente, una versión integrada, reelaborada, y superadora de la dada por cada uno de los alumnos. En estos casos el profesorado no hace una valoración exhaustiva de la intervención del alumnado ni cuestiona las lógicas subyacentes a dichas intervenciones. Lo anterior supone que, es el conocimiento del docente el referente que vigila el contenido que debe ser aprendido.
4. Indagación dialógica orientada por el profesorado: el docente interpreta todas las intervenciones de sus estudiantes como válidas para ser incluidas en el hilo del desarrollo temático que se está dando en ese momento, y trabaja a partir de ellas. Va agrupándolas acorde a sus características y provocando su análisis por parte del grupo. Esta situación planteada, permite que vayan surgiendo expresiones del docente que intenten indagar la comprensión de lo expresado, o para presentar alternativas que generen conflicto, que conduzcan a revisar la actividad realizada o que planteen un problema o tarea a resolver, o preguntas para generar hipótesis y/o justificaciones. Los estudiantes, por su parte, no sólo expresan su conocimiento sino que también dan su interpretación del mismo y comentan sobre la manera que lo comprenden, dan sus opiniones y emiten hipótesis. No obstante, como en los casos anteriores, las preguntas de los alumnos siguen siendo poco frecuentes en el diálogo que se establece; cuando existen son para solicitar aclaraciones, para confirmar sus ideas o solicitar especificaciones de la consigna sobre la cual deben trabajar. La finalidad de esta propuesta comunicativa es que los alumnos consigan iniciar un proceso de toma de conciencia sobre las respuestas que van elaborando durante el diálogo didáctico y las vayan reinterpretando en las situaciones que va planteando el docente a través de nuevos y sucesivos interrogantes. Entonces, a diferencia del caso anterior, no sólo aparecen situaciones para que el alumno exprese sus ideas, sino también para que, volviendo sobre ellas, las explore y vaya logrando generar rectificaciones sucesivas, las cuales dan pie al docente para introducir nuevos contenidos de la clase.

Estos circuitos dialógicos identificados, permiten entender las múltiples formas de interacción que pueden adoptar sus prácticas y pueden ayudar a evaluar el grado y calidad de la interacción que se produce en las aulas.

La investigación de Richardson y Radloff (2014) en Australia, examinando datos de numerosos estudiantes y profesores concluyó que los procesos de enseñanza-aprendizaje por interacción generaban mayores niveles de participación de los estudiantes, una más alta satisfacción, una mejor auto orientación académica y una tasa de abandono inferior.

Asimismo, el estudio de Yannuzzi y Martín (2014), sobre la introducción de dilemas y debates en el aula concluye que es muy relevante recuperar en el aula la voz del alumnado porque les permite expresarse, así como mejorar su identidad y mejorar sus relaciones con el profesorado. En España, el estudio de Prados y Cubero (2016) sobre el empleo de invocaciones académicas o experienciales en el aula por parte del docente verifica que esta estrategia facilita la construcción del conocimiento en el aula y la apropiación por parte de los alumnos y alumnas de las formas de habla y los modos de discurso que son específicos de contextos educativos, generando a la par un caldo de cultivo de interés para la mejora de la formación del profesorado universitario.

Una investigación reciente (Ononye, 2015) también ha permitido identificar aspectos que afectan negativamente a la comunicación didáctica, como el repertorio léxico empleado en el aula. Las opciones léxicas del docente, tanto al enseñar como al evaluar, (registro empleado, sinonimia, antonimia, hiponimia y coloquialismo) amplían o reducen las opciones de participación en las dinámicas del aula. Asimismo, hay también estudios que han permitido identificar aspectos que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje por interacción. Varios han demostrado que el empleo de nuevas tecnologías (blogs, foros virtuales, wikis, redes sociales, etc.) es un complemento a la interacción de la enseñanza presencial, al permitir el aprendizaje cooperativo entre iguales, la resolución de dudas y la construcción colectiva de conocimientos (Nicol y Boyle, 2003; Tien-Chi, Yueh-Min y Fu-Yun, 2011; Castaño-Muñoz, Sancho-Vinuesa y Duart, 2013). Asimismo, el estudio en Norte América de Cox y Orehovec (2005) con estudiantes que viven en los campus universitarios, exploró la compleja naturaleza de la interacción docente-alumno fuera del aula y concluyó que las interacciones no-académicas entre los estudiantes y profesores pueden ser significativas para los estudiantes, estableciendo una categorización de cinco tipologías (la desconexión, el contacto incidental, la interacción funcional, la interacción personal y la tutoría). Este estudio vislumbra la relevancia de tender puentes entre los profesores y estudiantes fuera del aula.

En España, el estudio de Sanfabián, Belver y Álvarez (2014) sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, concluye que es necesario verificar en futuras investigaciones, si realmente han calado en las aulas universitarias nuevos métodos, al observar que el alumnado, al referirse a sus clases, planteaba como modelo didáctico dominante la clase teórica-magistral, bastante alejada del desarrollo de competencias, y en lo que nos afecta: la enseñanza-aprendizaje por interacción.

En este artículo nos preguntamos específicamente por el estado de las prácticas docentes basadas en la interacción en la universidad española.

Método

Esta investigación nace con el objetivo de conocer el estado de las prácticas docentes basadas en la interacción en la universidad, desde la perspectiva de la Didáctica. Convenimos con De Longhi *et al.* (2012), en que *“resulta fundamental tratar el tema de la comunicación en la formación y actividad docentes desde una perspectiva didáctica”*. Son objetivos específicos: (1) conocer los roles comunicativos que se desarrollan en las aulas universitarias; (2) conocer los roles comunicativos desarrollados en otros espacios y tiempos: momentos previos y posteriores a las clases, aulas-virtuales, tutorías y

revisiones; (3) analizar los aspectos que facilitan y entorpecen la interacción en las aulas y (4) conocer prácticas docentes interactivas.

Para dar respuesta a este objetivo se ha desarrollado un estudio cualitativo basado en la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios. Se seleccionaron dos universidades públicas españolas ubicadas en la capital de dos comunidades autónomas uniprovinciales y se contactó con alumnado procedente de los cinco grandes campos de conocimiento (Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales e Ingenierías) buscando su diversidad por sexo.

Se realizaron un total de 50 entrevistas en profundidad (23 chicas y 27 chicos), procediendo 10 alumnos/as de cada uno de los cinco campos de conocimiento, existiendo diversidad entre los títulos cursados por los mismos. En concreto, el alumnado participante, estudia: Historia, Filosofía, Geografía, Administración y dirección de empresas, Empresariales, Educación, Medicina, Enfermería, Informática, Física, Matemáticas, Ingeniería informática, Ingeniería de telecomunicaciones, Ingeniería mecánica, Ingeniería industrial e Ingeniería marina. Asimismo, entre el alumnado había divergencias en sus resultados académicos, en sus motivaciones educativas, etc. Se accedió a ellos a través de diversos contactos en sus respectivas facultades (gracias al apoyo de profesorado, equipos decanales, asociaciones de alumnos, de tal modo que la composición de la muestra ha sido azarosa, no intencionada.).

Los temas sobre los que versaron las entrevistas fueron:

- Interacciones durante las clases: tipos, frecuencia, etc.
- Interacciones en momentos previos y posteriores a las clases, aulas virtuales, tutorías y revisiones.
- Aspectos facilitadores y entorpecedores de la interacción.
- Experiencias educativas destacadas de interacción en el aula.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Tras esto, procedimos a organizar y analizar los diversos testimonios sobre docencia universitaria recogidos mediante un proceso de análisis de contenido que atravesó 3 fases:

Tabla 1. Fases del análisis de datos.

Fases	Objetivo	Tareas realizadas
Fase 1	Transcripción y digitalización de todo el material	Transcripción en el ordenador de las entrevistas completas.
Fase 2	Selección y reducción. Análisis de contenido.	Selección de las informaciones relevantes. Eliminación de informaciones no relativas a los objetivos este estudio. Establecimiento de categorías y reagrupación en torno a cuatro en base a los datos recabados.
Fase 3	Nueva selección y reducción	Ordenación de las 4 categorías atendiendo a un orden lógico. Selección de testimonios para la confección del artículo.

Para dar cuenta de los resultados de estas entrevistas se emplearán testimonios recogidos en las mismas señalando el nombre del sujeto (un pseudónimo) y el campo de conocimiento al que pertenece.

Resultados

Para dar cuenta de los resultados obtenidos se han agrupado en torno a cuatro grandes categorías: (1) interacción en el aula universitaria; (2) interacción en otros espacios y tiempos; (3) aspectos facilitadores y entorpecedores de la interacción y (4) prácticas de interacción.

Interacción en el aula universitaria

Las respuestas de los cincuenta estudiantes entrevistados permiten entender las dinámicas habituales que tienen lugar en las aulas universitarias de los diferentes campos del conocimiento.

En primer lugar, destaca notablemente que en más del 90% de los testimonios recogidos la forma habitual de interacción reflejada es la lección magistral, la clase de tipo expositivo y poco o nada interactiva. *“Salvo honrosas excepciones aquí esto son clases magistrales, de las de toda la vida”* (Lourdes, Ciencias de la Salud).

Dado que el método más habitual en las clases es el expositivo, cobran en él un especial interés las preguntas y las respuestas como principal vía de comunicación en el aula. Sin embargo, el alumnado ha manifestado al respecto una enorme diversidad de respuestas posible: hay profesores que no las permiten porque las juzgan como una interrupción, que no las responden adecuadamente cuando surgen para evitar que las haya, que son solo cerradas para evaluar si el estudiante sabe la respuesta, que mezclan preguntas abiertas y cerradas, que predominan las abiertas en el inicio de nuevos temas para sondear el nivel, que hay quienes preguntan “¿se entiende?” pero siguen avanzando contenido sin esperar una respuesta, que hay profesores encantados de que se les pregunte y responder o de preguntar y encontrar quienes les respondan, etc. Con independencia del ámbito profesional, el alumnado entiende que es más una cuestión de actitud del profesorado (principalmente) y del alumnado en el aula. *“Depende del profesor. Tengo alguno que antes de explicar o hacer las cosas nos pregunta si pensamos si es verdad o mentira, nos da tiempo para pensarlo, nos pregunta cuántos pensáis que es esto o lo otro... Pero, vamos, la mayoría no hace eso. La mayoría hace los ejercicios y pa'lante. Puedes no enterarte de nada perfectamente. Si tú no preguntas nada y si estás tres días sin mirar algo en casa puede que estés muy perdido”* (Alicia, Ciencias Naturales).

Hoy en día, esta clase está guiada generalmente por la lectura por parte del profesor de diapositivas de PowerPoint y el alumnado critica su inutilidad cuando únicamente contienen texto y el docente se limita a explicarlas. *“El 70% lee las diapositivas. No hay ninguna diferencia entre estar en clase o estar en casa con el ordenador y leerlas”* (Félix, Ingeniería). Ante esta situación, el alumnado se descuelga y se desmotiva. *“Si te sueltan una chapa de 55 minutos es mucho más fácil que pierdas la idea y cojas tu ordenador y Google y te pongas a mirar otra cosa”* (Lucas, Humanidades).

Esto se traslada a la evaluación, porque se imita el esquema reproductivo. *“Con los profesores que yo más he aprendido sí enseñan por interacción. Pero hay otros, que son la mayoría que utilizan la parte de memorización. Te lo memorizas, haces el examen y listo”* (Luis, Ciencias Sociales).

El alumnado valora muy positivamente al profesorado abierto a la interacción con ellos porque son quienes más apoyo les ofrecen para atender y para comprender la materia. *“Asignaturas de hablar más, tuve dos. Yo veo muy necesario que se haga interacción continuamente, porque si no, pierdes a la gente. Hay que explicar y preguntar. O directamente, preguntar y luego explicar. Así rompes con tu pensamiento previo con lo que te va a explicar después. Aprender por interacción es muy valioso. Tú tienes un conocimiento previo que puede cambiar radicalmente con lo que te explican después. ¿Qué crees que es X? Pienso que es esto, esto y esto... Se dan ideas entre todos y luego explica el profesor de eso qué sí es y qué no es y eso cambia tu idea”* (Guillermo, Ciencias Sociales).

Incluso el alumnado que se ha declarado muy tímido y tiene más dificultad para intervenir en el aula manifiesta una mayor satisfacción con la enseñanza interactiva: *“Todas las aportaciones enriquecen. Algunos somos más retraídos y aportamos menos, pero sí que los debates ayudan a sacar ideas, que aunque no las apuntes, si tienes un poco de memoria ayudan al discurso y al examen. Se te queda mejor la información porque generalmente el ritmo de las clases es muy intenso, entonces esos momentos de debate, de discusión, de intercambio, te sirven para un doble propósito: sacar de lo que dice el otro y poner en claro lo que tú ves, entiendes... Hay algunos profesores que te hacen discursos y se hace muy difícil atender a los discursos”* (Adrián, Humanidades).

Como plantea este alumno, la enseñanza interactiva tiene notables ventajas: hace aprender más, disfrutar de la enseñanza, fijar mejor el conocimiento, vencer la pereza y la vergüenza, seguir mejor la asignatura, preguntar las dudas, concentrarse más en clase, romper los propios esquemas y mejorar los resultados. Por todo ello, al alumnado le gustaría que las dinámicas de aula fuesen mucho más interactivas. *“A mí me encantaría que hubiera mucha más interacción durante las clases. A mí venir a comerme un rollazo de dos horas... me es aburrido. Además lo tengo comprobado: las asignaturas en las que mejores notas saco son en las que hay más interacción porque son las que más me divierten y me implican”* (Mónica, Ciencias Sociales).

Interacción en otros espacios y tiempos

Desde el enfoque de la enseñanza-aprendizaje por interacción, un aspecto especialmente relevante en la dinámica de la educación superior son las interacciones que se producen en otros espacios y tiempos complementarios al trabajo cotidiano del aula universitaria. En este sentido, se ha preguntado a los estudiantes por los tiempos anteriores y posteriores a las clases, por las tutorías y por el empleo de las plataformas digitales.

En cuanto a los tiempos previos y posteriores a las clases, el alumnado coincide en que el profesorado es diverso y mientras unos están abiertos a la interacción en todo momento, para otros esto solo es posible al final de la clase o en tutorías. Manifiestan satisfacción con quienes se abren a escucharles en todo momento y especialmente con quienes se quedan un rato tras la clase para aclarar todo lo que fuese preciso. *“Antes de las clases, son distantes. Después de ellas, se vuelven más cordiales. Solemos ir al final*

de la clase para la resolución de dudas individuales y así no hacerlo en voz alta” (Darío, Ciencias de la Salud).

En relación a las tutorías la relación de interacciones también es muy variada, como afirma esta alumna: *“Los profesores en tutorías se dividen en dos grupos: los que cumplen su horario y te animan a que vayas y los que se creen los Papas de Roma y tienes que ir persiguiéndoles fuera de los horarios que por normativa tienen que cumplir. Por lo general ellos se quejan de que vamos menos de lo que deberíamos ir y tienen razón” (Sandra, Humanidades).* En todo caso, el escaso alumnado que manifiesta haber ido a tutorías considera que, por lo general, las dudas son resueltas y el trato es cercano y cordial. *“Muchos profesores cambian radicalmente en la interacción cara a cara, en tutoría. Hay una profesora que en clase parecía muy distante, pero luego cara a cara es mucho más cercana” (Guillermo, Ciencias Sociales).*

Si, además, la tutoría es por una revisión de calificaciones, la relación puede adoptar formas más o menos interactivas en función de muchas variables: la calificación del alumno, el número de alumnos que esperan en el pasillo para revisar su examen, etc. La inmensa mayoría del alumnado asegura que la interacción con el profesor suele ser cordial y cercana y positiva, aunque también hay casos en los que reconocen que no permite el aprendizaje: *“Muchas veces he ido a revisiones para ver mis errores porque tengo que repetirlo en septiembre. Ellos se piensan que vas porque quieres subir nota y muchas veces no es así. Generalmente no dan muchas explicaciones en las revisiones. En tutorías sí, pero en las revisiones no suelen explicarte mucho” (Ángela, Humanidades).* Por el contrario, existen otras formas de revisión de exámenes que permiten el aprendizaje, pero no suelen admitir la interacción, como comenta este alumno: *“una revisión de examen nuestra es que el profesor suba a Moodle el examen corregido y su revisión es ir a un aula y volver a hacer el examen. Y ya está, no te dice si te falta algo, ni lo que sea. Esa es la revisión típica. Lo normal sería ir al despacho y que el profesor te explique interaccionando contigo” (Francisco, Ingeniería).*

En lo que respecta a la interacción a través de plataformas digitales también hay una gran diversidad. El alumnado asegura que el uso más habitual de estas es descargarse contenido, sin interactuar con nadie. *“En el moodle sólo nos descargamos cosas. Hay foro para debate pero está ahí en todas las asignaturas y no hay nunca ni una sola entrada” (Antonio, Ciencias Naturales).* Como plantea este alumno, es escasísimo el uso de foros disponibles en las aulas virtuales y el alumnado considera que su utilización sería muy útil. Asimismo, los que tienen la experiencia de emplearlos, lo valoran muy positivamente. *“En mi carrera se usan mucho los foros virtuales y vienen muy bien, sobre todo en las asignaturas más complejas. Y viene muy bien porque si no te atreves o no tienes tiempo... pones ahí la duda y aparte del profesor te pueden ayudar tus compañeros y te lo explican como iguales, a tu nivel. Ayuda” (Laura, Ciencias Sociales).*

Por otro lado, el alumnado asegura que por lo general el profesorado más joven emplea mucho más las TIC y esto redundaría en una mejor docencia (correo electrónico, aula virtual, vídeos en clase, etc.). *“Hay profesores muy mayores que ya deberían estar jubilados y están estancados en una forma de dar clase que es antigua. Solo tenemos un profesor al que le podemos enviar los trabajos por correo, el resto te siguen exigiendo el papel. A mí esto me ha dejado asombrado” (Agustín, Humanidades).*

Aspectos facilitadores y entorpecedores de la interacción

En la categorización de las respuestas del alumnado entrevistado, ha sido posible identificar algunos de los principales factores facilitadores y entorpecedores de la interacción en las aulas universitarias. Para dar cuenta de ellas, se organizarán los resultados en dos tablas. Se trata de respuestas altamente repetidas por parte de los universitarios consultados.

Tabla 2. Factores facilitadores de la interacción.

Factores facilitadores de la interacción
Que el profesorado dé facilidades para intervenir y lo promueva cotidianamente, con conciencia
Que el profesorado y/o el alumnado no tengan miedo a intervenir (preguntar, responder, formular hipótesis,...)
Que el profesorado te señale directamente y te pregunte como algo habitual
Que el profesorado te obligue a prestar atención e impida que el alumnado acuda al aula a molestar
Que las presentaciones contengan información gráfica (mapas, vídeos, gráficas, fotografías, etc.) y no sólo texto para ser leído
Los grupos de pequeño tamaño (menos de 30 personas)
Hacer prácticas en parejas, tríos o pequeños grupos en el aula
Hacer debates en clase
Existencia dentro del aula de alumnado maduro, comprometido con la carrera y su aprendizaje
Potenciar que la participación sea un elemento de evaluación
Entender el error como una forma de aprendizaje, sin coartarlo o sancionarlo
Grupos cohesionados y buen ambiente en la clase (clima distendido, el profesorado bromea, pueden señalarse anécdotas, etc.)
Cursos más altos de la carrera: los grupos van siendo más reducidos, el alumnado que va quedando está más filtrado, es más adulto y las materias son más específicas

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Factores entorpecedores de la interacción.

Factores entorpecedores de la interacción
El tamaño de algunos grupos (más de 50 personas y en algunos casos más de 120) y la falta de conocimientos procedimentales básicos para desarrollar un debate
Comodidad del profesorado. Es más fácil dar la clase unidireccionalmente que interactuar en clase con el alumnado permanentemente
Reacción negativa del profesorado a la realización de preguntas sobre la materia o al debate
Miedo al error, a burlas o a represalias por parte del profesorado o el alumnado
La tradición de dar clase dictando apuntes o proyectando una presentación
La tradición de que la enseñanza sea muy individualista y muy poco cooperativa
Falta de formación del profesorado sobre cómo hacer clases interactivas
Timidez, vergüenza o pasotismo del alumnado dentro del aula
Falta de interés del alumnado por la materia o por la carrera que estudian
Hay materias y temas muy técnicos sobre los que el alumnado carece de conocimientos previos para promover su participación
Compañeros con muy distintos niveles dentro de la misma clase
Temarios muy amplios y complejos y prisas en su abordaje. Se necesitaría una redistribución de los tiempos en cada curso y en cada clase
Profesorado únicamente interesado en la investigación (no en la docencia)

Fuente: elaboración propia.

Prácticas de interacción

Un amplio número de alumnos (40 de 50) ha considerado que no estaba en condiciones de destacar ninguna experiencia interactiva en sus aulas universitarias. En ocasiones han comentado alguna actividad concreta de aula en la que el profesorado y el alumnado o el alumnado entre sí han interactuado, pero los propios interesados han considerado que se ha tratado de algo muy aislado y poco frecuente. Así, han comentado ejemplos de clases concretas, prácticas concretas de aula, informática o laboratorio, profesores especialmente interactivos o dinámicos, trabajo a través de foros virtuales, etc. Sólo diez estudiantes entrevistados han podido poner algunos ejemplos de prácticas interactivas de enseñanza-aprendizaje que han vivido en la universidad. En todo caso, estas experiencias prácticas de interacción son de muy variada naturaleza y calado y el alumnado les atribuye, como se verá a continuación, una altísima valoración. Por cuestiones de espacio, y a modo de ejemplo, destacaremos cinco experiencias significativas distintas, tomadas una de cada campo de conocimiento:

Lucas, un alumno del campo de conocimiento de las Humanidades, ha destacado una experiencia docente basada en seminarios de lectura: *“Tuve una experiencia bastante interactiva que a mí me enganó. Se planteó con seminarios y me dio ganas de saber más, de conocer, de leer, de encontrarte con nuevas ideas, sobre todo, leer. Ha sido mucho más dura, pero también mucho más llevadera, porque ir a clase con gana es básico”*.

Laura, una alumna del campo de las Ciencias Sociales, ha destacado una asignatura en la que tenían que resolver ejercicios colaborativamente. *“Tuve una asignatura en la que estábamos resolviendo ejercicios todo el tiempo y el profesor nos preguntaba “qué pondrías aquí”, “qué harías aquí”. Fue una experiencia buena. Al principio fue un lío porque no sabíamos hacer casi nada y nos faltaba base, pero al final lo conseguí. Cuando discutes sobre la materia te quedas con ejemplos concretos de clase y todo se te va quedando mejor. Incluso en el examen yo me acuerdo del ejemplo que analizamos en clase. A veces salías a la pizarra, hacías un ejercicio y el profesor te preguntaba todo el tiempo para que dijese cómo lo ibas resolviendo. Si te trababas, entre todos te ayudaban y a veces era toda la hora así”*.

Andrés, alumno de Ciencias de la Salud, ha destacado las clases en las que tienen que trabajar cooperativamente argumentando sus respuestas tras ofrecerles el profesor diferentes alternativas mediante pruebas orales de realización conjunta “tipo test”. *“Con un profesor trabajamos a veces con preguntas tipo test, dándole en grupos la respuesta correcta y esto estaba muy bien. Ahí la gente sí que participa más, la verdad. A mí con las preguntas tipo test o cuando te ponen ejemplos de casos clínicos se me queda todo mucho más. En nuestro caso las preguntas abiertas es muy difícil responderlas. Si nos hacen preguntas con un sistema de tipo test vas argumentando y descartando y puedes dar con la respuesta. Eso ayuda. Estás más seguro al responder. Hasta que no estudies la teoría, la respuesta no la sacas. No das con la respuesta por ti mismo”*.

Elisa, una alumna del campo de las Ciencias Naturales ha destacado una experiencia docente en la que un profesor les pregunta permanentemente por el contenido que ven en el transcurso de la clase, para asegurar la comprensión, la atención y el aprendizaje. *“No tenemos clases especialmente interactivas en las que hablemos de temas o discutamos con frecuencia, pero hay un profe que deberían imitar los demás. Él*

siempre nos pregunta. Esto nos obliga a atender. Yo soy tímida y saber que mañana me puede preguntar a mí me ayuda a atender y me anima hasta a repasar lo visto para ir a clase al día siguiente sabiendo. Interactuaba mucho. Nos preguntaba para saber si lo habíamos entendido. En esta carrera necesitamos interaccionar con compañeros y con profesores, pero se hace poco. El otro día hemos tenido una clase muy buena en que el profesor se ha puesto a preguntarnos cosas que deberíamos saber y quedamos muy alucinados porque se supone que lo deberíamos de saber y más o menos lo sabíamos, pero ahora nos acordamos de todo lo que estuvimos discutiendo”.

Ezequiel, alumno del campo de la Ingeniería, ha destacado su experiencia en dos materias en que se potencia la interacción entre compañeros para resolver supuestos prácticos: *“Hay dos materias de las que puedo hablar que son diferentes. Son prácticas completamente y hacen que nos reunimos en grupo y podemos hablar y decimos “pues aquí pasa esto” y así nos vamos apoyando entre todos. Se nos piden tareas del tipo: “identifiquen estos planos”. Pero en las otras materias de plano nunca nos unimos en grupo. Llega el profesor y explica pero nunca hay estímulos, nunca van más allá. Es todo muy individual”.*

Como se deduce de sus testimonios, en la enseñanza universitaria es posible identificar algunas experiencias aisladas de tipo interactivo en todos los campos de conocimiento. Todas ellas han sido muy positivamente valoradas, ya que los estudiantes consideran que mejora el ambiente de la clase (se prima la colaboración, frente al individualismo), se disfruta más la clase (hay más atención e implicación) y hay más aprendizaje (mediante debates y discusiones se profundiza más en el contenido y se fija mejor).

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, es posible verificar la escasa presencia de métodos interactivos de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria. En términos del estudio realizado por De Longhi *et al.* (2012: 184-188), que, como hemos visto anteriormente, ha permitido identificar cuatro grandes circuitos dialógicos (flujo de transmisión de contenidos, exposición abierta, diálogo controlado e indagación dialógica orientada por el docente), podríamos decir que, en líneas generales, la docencia en la universidad se desarrolla sobre todo en términos de los dos primeros modelos. Aunque conviven los cuatro, el tercero y el cuarto son empleados muy minoritariamente. Predominan las prácticas discursivas monológicas por parte del profesorado, en las cuales, apenas hay espacio para la interacción del profesorado con los estudiantes o de los estudiantes entre sí. El alumnado identifica fácilmente prácticas de aula con clases expositivas ajenas a la interacción, siguiendo lógicas académicas tradicionales, así como otro tipo de prácticas semejantes, pero abiertas a dudas, preguntas y observaciones durante el transcurso de las clases. Asimismo, los estudiantes también critican el mal uso y el abuso del PowerPoint.

En las entrevistas fue posible observar cómo este estilo de docencia generalizada en todos los campos de conocimiento genera en el alumnado cierto sentimiento de decepción con la docencia universitaria, que expresa a la perfección Antonio, un alumno del campo de las Ciencias Naturales, en la siguiente afirmación: *“No sé si dentro o fuera del aula, pero yo echo muchísimo de menos debates. Yo creo que la gente que viene a la*

universidad se espera otra cosa. No solo ir a clase, tomar apuntes y te los estudias. Está bien, pero dame también algún foro o alguna herramienta de debate colectivo. Eso falta. Yo lo echo en falta. Y más gente, ¿eh?' Es relevante que en todas las ciencias se trasmita que estas están vivas y detrás de ellas hay eternos dilemas, lo que en la enseñanza debe traducirse en debate científico, confrontación de ideas, toma de postura, etc. (Wells, 1999; Wells y Arauz, 2006).

Por otro lado, en otros espacios y tiempos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje en la universidad, hay mucha diversidad y los estudiantes identifican que las diferencias radican en el interés del profesorado por atender al alumnado en los tiempos previos o posteriores a las clases. En relación a las tutorías y a las revisiones de examen también se dan prácticas muy dispares, si bien por lo general el alumnado considera que en el trato cara a cara las relaciones son más cercanas y el profesorado es más accesible, siendo posible solucionar sus dudas. Todo parece apuntar que estos espacios y tiempos extraacadémicos son de gran relevancia y podrían ser empleados para la mejora educativa (Cox y Orehovec, 2005). Lo mismo sucede con las plataformas digitales, frecuentemente infrautilizadas, pese a los numerosos recursos que ofrecen (blogs, foros virtuales, wikis, redes sociales, etc.) para potenciar la interacción colaborativa en el proceso de construcción del conocimiento (Tien-Chi, Yueh-Min y Fu-Yun, 2011; Castaño-Muñoz, Sancho-Vinuesa y Duart, 2013).

Es posible concluir que el alumnado identifica numerosos aspectos facilitadores y entorpecedores de la enseñanza interactiva en las aulas universitarias: la accesibilidad del profesor, el miedo al ridículo, el tamaño de los grupos, el interés por las materias o la carrera, la tradición, la cohesión de los grupos, etc. son algunas de las variables que afectan positiva o negativamente al clima del aula, y por tanto, la gestión del diálogo en el aula. Los resultados vienen a coincidir con los que muestran estudios internacionales (Wells y Arauz, 2006; Ashwin, 2012; Gillies, 2014; Tlhoaele, Hofman y Winnips, 2014, Ononye, 2015).

Por otro lado, también es posible concluir que los estudiantes manifiestan serias dificultades para identificar prácticas interactivas en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje supere estos modelos, lo cual se debe en parte a su escasez. La mayor parte del alumnado entrevistado no ha sido capaz de identificar ninguna o lo han hecho en otras etapas de la enseñanza o en el ámbito no formal (refiriéndose sobre todo a academias). Las experiencias de enseñanza-aprendizaje por interacción en la universidad constituyen "casos aislados", pero son muy positivamente valorados por los estudiantes. Pese a esto, existen prácticas docentes interactivas en la universidad en todos los campos del conocimiento en otros países (De Longhi *et al.*, 2012).

A pesar de la relevancia de las conclusiones hasta ahora referidas, no es posible efectuar otras más amplias con este estudio, dado que en él únicamente se recoge la visión del asunto por parte del alumnado y sería necesaria su réplica entre el profesorado. Es posible que la repetición de este estudio con profesorado universitario ofreciese a este campo de investigación otras perspectivas. Federico, un alumno de Ciencias Naturales, ha afirmado lo siguiente: *"Cuando ves un profesor que no te motiva en clase, no te apetece ir y cuando tienes un profesor que hace otras cosas, luego eres tú el que le desmotivas a él"*. Cabe preguntarse cómo se enfrenta el profesorado a la docencia universitaria: con qué formación pedagógica cuentan para desarrollar una docencia

interactiva, si conocen técnicas específicas para potenciar la enseñanza-aprendizaje por interacción, qué resultados han obtenido al emplearlas o al poner en prácticas otras “de cosecha propia”, etc. Ante esta situación, pensamos que este puede ser el germen de futuros estudios que complementen el ya realizado. El campo es aún novedoso y es necesaria mucha más investigación al respecto (Ashwin, 2012; Richardson y Radloff, 2014; Prados y Cubero, 2016).

No obstante, y pese a esta limitación, un mensaje es claro: los estudiantes demandan un cambio metodológico en el que se priorice la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quienes han tenido algunas experiencias interactivas aseguran haberse implicado más en el estudio y sentirse miembros del proceso educativo, hacerse más preguntas, haber profundizado más en el contenido, haber disfrutado con la materia, haber atendido más en clase y haber obtenido mejores resultados académicos (Mercer y Howe, 2012; Skidmore y Murakami, 2012; Álvarez, Silió y Fernández, 2012; De Longhi *et al.*, 2012; Teo, 2013). Se requiere un cambio metodológico en las aulas universitarias actuales y las prácticas de enseñanza-aprendizaje por interacción son imprescindibles para propiciarlo (Mercer y Howe, 2012; Gillies, 2014; Richardson y Radloff, 2014; Yannuzzi y Martin, 2014).

Somos conscientes de que se tenían muchas expectativas de cambio en el Espacio Europeo de Educación Superior y que, por el contrario, la situación de nuestras universidades sigue siendo muy mejorable (masificación de algunas titulaciones, recortes económicos, situación laboral de algunos docentes, etc.). No obstante, apostar por la introducción de prácticas dialógicas de enseñanza-aprendizaje en nuestras universidades es algo viable, necesario y urgente y podría suponer un gran avance hacia la mejora de la calidad docente y nuestro sistema de Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., Silió, G. y Fernández, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*, 10(1), 415-430. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6138>
- Ashwin, P. (2012). *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education: Accounting for structure and agency*. London: Continuum.
- Camila, F., Mercuri, E. y Da Silva, L. (2011). Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 16(1), 11-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000100003>
- Castaño-Muñoz, J., Sancho-Vinuesa, T. y Duart, J. M. (2013). Online Interaction in Higher Education: Is There Evidence of Diminishing Returns? *Internacional review of research in open and distance learning*, 14(5), 240-257. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1336>
- Cox, B. E. y Orehovec, E. (2005). Faculty-student interaction outside the classroom: A typology from a residential college. *Review of Higher Education*, 30(4), 343-362. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0033>

- De Longhi, A.L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G.M.A., Quse, L., Martínez, S., Iturralde, C., Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 9(2), 178-195.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in classroom-based talk. *International Journal of Educational Research*. 63, 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.002>
- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*. 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Nicol, D.J. y Boyle, J. T. (2003). Peer instruction versus class-wide discussion in large classes: a comparison of two interaction methods in the wired classroom. *Studies in higher education*, 28(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/0307507032000122297>
- Ononye, C. F. (2015). Style and Lexical Choices in Teacher-Student Classroom Interaction. *International journal of Humanities and cultural studies*, 2(2), 368-381.
- Prados, M. M. y Cubero, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas universitarias? *Educación XX1*, 19(1), 115-134, <http://10.5944/educXX1.13939>
- Richardson, S. y Radloff, A. (2014). Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 603-615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901960>
- Sanfabián, J.L., Belver, J.L. y Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5623>
- Skidmore, D. y Murakami, K. (2012). Claiming our own space: polyphony in teacher-student dialogue. *Linguistics and Education*. 23(2), 200-210. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.02.003>
- Teo, P. (2013). 'Stretch your answers': Opening the dialogic space in teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2(2), 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.02.002>
- Tien-Chi, H., Yueh-Min, H. y Fu-Yun, Y. (2011). Cooperative Weblog Learning in Higher Education: Its Facilitating Effects on Social Interaction, Time Lag, and Cognitive Load. *Educational technology & Society*, 14(1), 95-106.
- Tlhoaele, M., Hofman, A. y Winnips, K. (2014). The impact of interactive engagement methods on students' academic achievement. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 1020-1034. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.890571>
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. England: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895>
- Wells, G. y Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*. 15(3), 379-428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Yannuzzi, T. J. y Martin, D. (2014). Voice, identity, and the organizing of student experience: managing pedagogical dilemmas in critical classroom discussions. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 709-720. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901963>

Artículo concluido el 23 de Junio de 2016

Álvarez Álvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>

Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria, España
Área de Didáctica y Organización Escolar
mcalvarezalvarez@gmail.com

Doctora en Pedagogía. Licenciada en Pedagogía. Graduada en Magisterio. Experta en Gestión emprendedora en Lectura y Escritura Máster en Acción Tutorial Máster en Promoción a la Lectura y Literatura Infantil.