

Miguel Pérez Ferra  
Josefa Rodríguez Pulido  
(coords.)

# Buenas prácticas docentes del profesorado universitario

Octaedro 

Colección Universidad

*Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*

Primera edición: junio de 2017

© Miguel Pérez Ferra, Josefa Rodríguez Pulido (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-924-0  
Depósito legal: B. 15789-2017

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

<i>Autoría</i> . . . . .	9
Prólogo . . . . .	11
JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ	
1 Una ética profesional en la formación y relaciones universitarias . . . . .	15
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA	
2 Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento . . . . .	31
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ, PABLO CORTÉS GONZÁLEZ	
3 El trabajo en equipo cooperativo, estrategia para la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas y específicas en la asignatura de <i>Inclusión Educativa</i> en el Grado de Educación Infantil . . . . .	47
SÍLVIA BLANCH GELABERT, JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ	
4 Los procesos de inclusión en estudiantes universitarios: una propuesta para la acción . . . . .	67
PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ, ANABEL MORIÑA DÍEZ	
5 El estudio de casos en el desarrollo de competencias específicas en la Universidad . . . . .	81
MIGUEL PÉREZ FERRA	
6 Aprendizaje colaborativo a través del caso Clínico en la materia de Psiquiatría . . . . .	97
FRANCISCO RODRÍGUEZ PULIDO, JOSEFA RODRÍGUEZ PULIDO	
7 Propuestas de prácticas experimentales en la formación de maestros . . . . .	111
ROCÍO QUIJANO LÓPEZ	
8 El cuerpo como experiencia. Una propuesta narrativa, expresiva y corporal en la formación inicial del profesorado . . . . .	125
MARÍA ESTHER PRADOS MEGÍAS, MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA DANIELA PADUA ARCOS	

9	Dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje en el mundo del Derecho . . . . .	139
	JOSÉ LUIS ZAMORA MANZANO, SILVESTRE BELLO RODRÍGUEZ	
10	Implementación de métodos proactivos de aprendizaje en Ingeniería Química . . . . .	153
	PILAR GARCÍA JIMÉNEZ, JOSÉ ALBERTO HERRERA MELIÁN	
11	La acción tutorial y orientadora en la formación del alumnado universitario . . . . .	169
	INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ	

# Autoría

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ, Universidad de Murcia  
SILVESTRE BELLO RODRÍGUEZ, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
SÍLVIA BLANCH GELABERT, Universidad Autónoma de Barcelona  
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, Universidad de Granada  
PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, Universidad de Málaga  
PILAR GARCÍA JIMÉNEZ, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ, Universidad de Granada  
JOSÉ ALBERTO HERRERA MELIÁN, Universidad Las Palmas de Gran Canaria  
ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ, Universidad de Málaga  
MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA, Universidad de Valladolid  
ANABEL MORIÑA DÍEZ, Universidad de Sevilla  
DANIELA PADUA ARCOS, Grupo Hum-619-ProCie  
MIGUEL PÉREZ FERRA, Universidad de Jaén  
M. ESTHER PRADOS MEGÍAS, Universidad de Almería  
ROCÍO QUIJANO LÓPEZ, Universidad de Jaén  
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, Universidad de Málaga  
FRANCISCO RODRÍGUEZ PULIDO, Universidad de La Laguna  
JOSEFA RODRÍGUEZ PULIDO, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ, Universidad Autónoma de Barcelona  
JOSÉ LUIS ZAMORA MANZANO, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



# Prólogo

Los autores del libro se manifiestan como profesores universitarios excelentes. ¿Por qué realizo una afirmación tan rotunda? Hace años tuve la oportunidad de leer el informe de la investigación *What the best college teachers do* (2004), de Ken Bain, director del Center for Teaching Excellence de la New York University, publicado por la Universidad de Valencia en 2006 con el título: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Tal obra me impresionó por el rigor en el procedimiento de búsqueda de evidencias objetivas sobre la excelencia en el profesorado universitario. ¿Qué evidencias he encontrado en los autores de los diversos capítulos? Me detendré en tres de ellas: la experiencia docente examinada, la aceptación de una diversidad de miradas en el aprendizaje universitario y la formulación de buenas prácticas docentes para las prácticas de la vida buena en la Universidad.

Respecto a *la experiencia docente examinada*, en los diversos capítulos del libro se sigue el mismo formato: la presentación de una experiencia de aprendizaje aplicada por el autor o los autores durante varios cursos académicos, con una breve y rigurosa fundamentación teórica, una descripción detallada de la práctica didáctica, que ocupa la parte central, y los criterios de evaluación de los aprendizajes de competencias obtenidos por el estudiantado. Los autores ofrecen a la comunidad de la profesión docente y a cualquier interesado en la docencia universitaria lo que hacen, por qué lo hacen, cómo lo hacen y qué resultados de aprendizaje se obtienen en el proceso de su acción. Se muestra a los demás la actividad profesional docente argumentada, tal como se ejerce, para que sea analizada públicamente, se puedan dar razones en contra o a favor de ella y mejorarla o desecharla.

Lo que se pretende es la reflexión propia y el debate público sobre las experiencias docentes que se han llevado y se están llevando a cabo

en las aulas, seminarios y demás escenarios del aprendizaje universitario. En eso consiste lo que se ha entendido como actitud socrática en el proceso de aprendizaje-enseñanza:

Si os dijera que el mayor bien para un hombre resulta ser el hecho de pasar todo el día razonando acerca de la virtud y de los otros argumentos de los que me habéis oído hablar cuando me examino yo mismo y examino a los demás; y si os dijera que una vida sin examen no es digna de ser vivida por un hombre, creéis aún menos lo que digo. Sin embargo, es así, como os lo digo, aunque no es fácil persuadiros de ello. (Platón, *Apología de Sócrates*)

Así como Sócrates preguntaba a los generales atenienses sobre el valor; a los amigos, sobre la amistad, y a los políticos, sobre el dominio de sí mismos para que den razones de lo que hacen, los autores del libro dan razones de lo que hacen, y deliberan con los demás sobre su validez tras la búsqueda del bien que le es propio a la docencia: el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje propio.

En cuanto a la «aceptación de una diversidad de miradas sobre el aprendizaje universitario», en cada capítulo del libro se presenta una «experiencia» docente aplicada durante varios cursos académicos con buenos resultados en el aprendizaje del alumnado y del profesorado: la narración, el equipo cooperativo, el estudio de caso, las guías de prácticas experimentales, los dispositivos móviles, la acción tutorial... Una experiencia es un escenario particular y limitado en el que hay perplejidad, duda, debido a que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; se realiza una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de sus elementos, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias. Por último, se revisan cuidadosamente todos los elementos de la experiencia para contrastar si las consecuencias previstas se han conseguido. Así es la experiencia docente reflexiva descrita en cada capítulo.

Lo novedoso de este libro es que no se formulan visiones comprensivas o totalizadoras del aprendizaje universitario, como nos tienen acostumbrados quienes se dedican a estos asuntos, que conducen a posiciones, a menudo, dogmáticas, generalistas y vacías. La pretensión de los autores, opino, es más humilde y científica: formular y justificar aproximaciones plurales al aprendizaje universitario que parecen haberles dado buenos resultados. Se superan, así, las tradicionales rutinas en los planteamientos académicos: las separaciones entre disciplinas, la separación entre teoría y práctica y la separación entre enseñantes y aprendices. Las experiencias docentes que se proponen tienen como objetivo el aprendizaje del alumnado y del profesorado.



Por último, se formulan «buenas prácticas docentes para las prácticas de la vida buena en la Universidad». Dicho de una manera sencilla: las buenas prácticas docentes hacen personas buenas. Con este objetivo, creo, se escribe el primer capítulo del libro. Los mejores profesores tienden a buscar y apreciar el valor individual de cada estudiante. Más que separarlos en ganadores y perdedores, genios y zoquetes, buenos y malos estudiantes, buscan las capacidades que cualquiera de ellos pone sobre la mesa y tienen una enorme confianza en su capacidad para conseguir lo que les proponen. La clave para comprender la docencia de los mejores profesores universitarios está en sus prácticas docentes concretas y en sus actitudes, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición a tomarles en serio y dejarles que asuman el control de su propia educación, y en su compromiso en conseguir que los criterios de evaluación surjan de los objetivos de aprendizaje básicos y del acuerdo con el alumnado.

Los planificadores del desarrollo del conocimiento se olvidan de que la formación universitaria de calidad supone, ante todo, formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales de una sociedad justa y democrática. También se olvidan de que la calidad en la Universidad supone formar buenos profesionales; personas que, en el caso de poder ejercer una profesión, sepan que no es solo un medio de vida, ni siquiera un ejercicio técnico, sino bastante más.

Las actividades profesionales son actividades sociales cooperativas que se caracterizan por buscar el bien interno a ellas mismas. Estos bienes son los que dan sentido a la práctica profesional y resultan imprescindibles para que una sociedad sea humana, por eso las gentes la dan por buena y la consideran legítima. Si los profesionales se convierten en meros técnicos que se mueven por incentivos espurios o bastardos (como puede ser la mayor ganancia económica, o el mayor poder, o el prestigio más alto, por ejemplo), los pacientes dejan de confiar en los médicos o enfermeros; los estudiantes, en sus maestros; los ciudadanos, en los jueces; los clientes, en los empresarios y banqueros; los ciudadanos, en los políticos, y no quedan sino sociedades profundamente desmoralizadas, sin ánimo para salir adelante.

Deseo ultimar este prólogo refiriéndome a la agradable sorpresa del capítulo 4. «Los procesos de inclusión en estudiantes universitarios. Una propuesta para la acción». En un contexto social como el nuestro, en el que el desarrollo se entiende, fundamentalmente, como crecimiento económico del PIB, la propuesta de las autoras se inscribe en otro paradigma del desarrollo como crecimiento de capacidades humanas, un enfoque del desarrollo todavía por explorar, especialmente en la Unión Europea, donde los líderes políticos están reformulando el sistema educativo en parte de la educación secundaria y en la totalidad de la educación universitaria, indagando cuál es la contribución que

hacen a la economía cada uno de los títulos universitarios, las disciplinas y los investigadores.

Mi agradecimiento a los autores por el honor que me han dispensado de prologar este magnífico libro.

**Juan Escámez Sánchez**  
Catedrático de universidad

# Índice

<i>Autoría</i> . . . . .	9
Prólogo . . . . .	11
1 Una ética profesional en la formación y relaciones universitarias . . . . .	15
Introducción . . . . .	15
1.1. La «tercera misión» de la Universidad, escasamente cumplida . . . . .	17
1.1.1. Una profesionalidad ampliamente entendida . . . . .	18
1.1.2. Profesionales responsables socialmente . . . . .	19
1.2. Componentes y orientaciones de la formación ética . . . . .	20
1.2.1. Componentes de la educación universitaria en valores. . . . .	20
1.2.2. La enseñanza-aprendizaje de la ética profesional. . . . .	22
1.3. ¿Qué metodologías? . . . . .	24
1.3.1. El método de estudio de caso. . . . .	24
1.3.2. Una de las iniciativas más fructíferas: el <i>service     learning</i> . . . . .	25
1.3.3. Relación ética entre profesorado y estudiantes . . . . .	26
1.4. Actividad de autoevaluación. . . . .	27
Referencias. . . . .	29
2 Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento. . . . .	31
2.1. Aproximación conceptual. . . . .	31
2.2. Desarrollo de la experiencia. . . . .	34
2.2.1. Elaboración del relato escolar, con un formato libre y sin límites de extensión . . . . .	34
2.2.2. La dimensión colectiva . . . . .	35
2.2.3. El trabajo en el grupo reducido . . . . .	36
2.2.3.1. Construyendo la narrativa de escuela. . . . .	37
2.2.3.2. El trabajo interpretativo . . . . .	38
2.2.3.3. El diálogo interpretativo . . . . .	39
2.2.3.4. La representación pública del aprendizaje . . . . .	40
2.2.3.5. Las otras experiencias . . . . .	41

2.3. Valorando la experiencia . . . . .	42
Referencias. . . . .	43
3 El trabajo en equipo cooperativo, estrategia para la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas y específicas en la asignatura de <i>Inclusión Educativa</i> en el Grado de Educación Infantil . . . . .	47
3.1. El trabajo en equipo cooperativo en educación superior: conceptualización . . . . .	47
3.2. Desarrollo de la estrategia . . . . .	50
3.2.1. Contexto . . . . .	50
3.2.2. Desarrollo de la experiencia . . . . .	52
3.2.2.1. Bloque I. Marco conceptual y normativo sobre la atención a la diversidad y el proceso de inclusión. Los métodos flipped classroom y trabajo en equipo . . . . .	52
3.2.2.2. Bloque II. La respuesta educativa en el contexto de la escuela inclusiva. Los métodos flipped lassroom y trabajo cooperativo en equipo (diálogo profesional, puzzle o tutoría entre iguales) . . . . .	55
3.2.2.3. Bloque III. Condiciones que pueden comportar necesidades específicas de soporte. Los métodos flipped classroom y grupo de investigación . . . . .	61
3.2.3. Resultados . . . . .	62
Referencias. . . . .	64
4 Los procesos de inclusión en estudiantes universitarios: una propuesta para la acción . . . . .	67
Introducción . . . . .	67
4.1. El diseño universal de aprendizaje como propuesta para incluir al alumnado con discapacidad . . . . .	70
4.1.1. Diseño universal de aprendizaje: concepto y finalidad . . . . .	70
4.1.2. Principios del diseño universal de aprendizaje . . . . .	70
4.2. Cómo implementar el diseño universal de aprendizaje en la planificación de un proyecto docente . . . . .	72
4.2.1. Cómo implementar diseño universal de aprendizaje durante el desarrollo de un proyecto docente . . . . .	74
4.2.1.1. Métodos de enseñanza y aprendizaje variados . . . . .	74
4.2.1.2. Materiales accesibles . . . . .	76

4.2.1.3. Evaluaciones accesibles e inclusivas . . . . .	77
Referencias. . . . .	78
5 El estudio de casos en el desarrollo de competencias específica de la Universidad . . . . .	81
Introducción . . . . .	81
5.1. ¿Qué es un estudio de casos? . . . . .	83
5.1.1. Características de un estudio de casos . . . . .	84
5.1.2. Etapas de un estudio de casos . . . . .	85
5.1.2.1. Preparación . . . . .	85
5.1.2.2. Desarrollo del caso . . . . .	85
5.1.2.3. Evaluación de los resultados . . . . .	86
5.2. Desarrollo de un caso práctico. . . . .	87
5.2.1. Propuesta de caso . . . . .	87
5.2.1.1. Objetivos del caso. . . . .	88
5.2.1.2. Cuestiones que hay que plantear en el caso. . . . .	89
5.2.2. Proceso para el desarrollo del caso . . . . .	89
5.2.2.1. Toma de contacto con el caso . . . . .	89
5.2.2.2. Impresiones, juicios y expresión de opiniones . . . . .	90
5.2.2.3. Contraste de opiniones. . . . .	91
5.2.2.4. Fase de reflexión teórica . . . . .	92
5.3. Ventajas e inconvenientes del método de estudio de casos . . . . .	94
Referencias. . . . .	95
6 Aprendizaje colaborativo a través del caso Clínico en la materia de Psiquiatría . . . . .	97
Introducción . . . . .	97
6.1. Aprendizaje cooperativo y sus implicaciones . . . . .	99
6.1.1. Estudios clínicos. . . . .	99
6.2. El diseño de la materia de Psiquiatría . . . . .	100
6.2.1. Seminarios . . . . .	101
6.2.2. Los casos clínicos . . . . .	104
6.2.3. La evaluación de la materia. . . . .	107
Referencias . . . . .	109
7 Propuestas de prácticas experimentales en la formación de maestros. . . . .	111
Introducción . . . . .	111
7.1. Características básicas del trabajo científico y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias . . . . .	113
7.1.1. Paradigmas teóricos . . . . .	113
7.1.2. Carácter social de la investigación científica. . . . .	114
7.1.3. Papel del pensamiento divergente . . . . .	115

7.2. Las actividades prácticas en la enseñanza de las ciencias por descubrimiento autónomo e inductivo y por transmisión verbal. . . . .	115
7.2.1. Descubrimiento autónomo . . . . .	115
7.2.2. Transmisión verbal . . . . .	116
7.3. Propuesta de actividad experimental para enseñar ciencias . . . . .	116
7.4. Consideraciones finales . . . . .	122
Referencias. . . . .	123
8 El cuerpo como experiencia. Una propuesta narrativa, expresiva y corporal en la formación inicial del profesorado . . . . .	125
Introducción . . . . .	125
8.1. Narrativas corporales . . . . .	128
8.1.1. El relato biográfico corporal . . . . .	129
8.2. El cuerpo-conciencia y la dinámica corporal . . . . .	132
8.2.1. Principio de la dinámica corporal . . . . .	134
8.2.2. Tres momentos de la dinámica corporal. . . . .	135
Referencias. . . . .	136
9 Dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje en el mundo del Derecho . . . . .	139
Introducción . . . . .	139
9.1. Marco teórico del <i>mobile learning</i> ( <i>m-learning</i> ) y de las nuevas realidades en el entorno universitario . . . . .	141
9.1.1. La <i>flipped classroom</i> y el <i>mobile learning</i> adaptativo . . . . .	142
9.1.2. Gamificación y docencia . . . . .	145
9.2. Contexto y experiencia: fomentando el <i>m-learning</i> y la <i>flipped classroom</i> . . . . .	146
9.2.1. Diseñando la actividad y el proyecto. . . . .	147
9.2.2. Evaluación de la actividad y resultados . . . . .	149
9.2.3. Reflexión conclusiva . . . . .	150
Referencias . . . . .	151
10 Implementación de métodos proactivos de aprendizaje en Ingeniería Química . . . . .	153
Introducción . . . . .	153
10.1. Metodologías. . . . .	155
10.1.1. Métodos docentes empleados . . . . .	155
10.1.1.1. Mapas conceptuales . . . . .	155
10.1.1.2. Aprendizaje basado en problemas (ABP). . . . .	157
10.1.1.3. Trabajo colaborativo . . . . .	159
10.1.1.4. Cuestionarios Moodle. . . . .	161
10.1.1.5. Prácticas de laboratorio . . . . .	164

10.1.2. Modelo de evaluación . . . . .	165
10.2. Resultados . . . . .	165
10.2.1. Calificaciones de los alumnos. . . . .	165
10.2.2. Calificaciones de los profesores. . . . .	166
10.3. Conclusiones . . . . .	167
Referencias . . . . .	167
11 La acción tutorial y orientadora	
en la formación del alumnado universitario. . . . .	169
11.1. Aproximación conceptual al objeto de estudio. . . . .	169
11.2. La acción tutorial en la Universidad . . . . .	171
11.2.1. Estructura de la acción tutorial en la Universidad . . . . .	171
11.2.1.1. La acción tutorial en el proceso formativo	
del alumnado universitario . . . . .	172
11.2.1.2. Desarrollo de planes de acción tutorial . . . . .	173
11.2.1.3. Estrategias didácticas en la implementación del	
plan de acción tutorial . . . . .	174
11.2.2. El papel del profesor tutor en la nueva	
concepción de la acción tutorial . . . . .	174
11.2.3. Modelos de tutoría . . . . .	176
11.2.4. Propuesta práctica de un plan de acción tutorial . . . . .	177
11.2.4.1. Objetivos generales . . . . .	177
11.2.4.2. Actividades . . . . .	178
11.2.4.3. Temporalización . . . . .	179
11.2.4.4. Evaluación . . . . .	179
11.3. Conclusiones . . . . .	180
Referencias . . . . .	181

