

# Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad

## Basic teaching skills and motivating teaching at the university

<sup>1</sup>José-María Román, <sup>2</sup>Consuelo Saiz, <sup>1</sup>Julia Alonso y <sup>1</sup>Carlos de Frutos

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid. <sup>2</sup>Universidad de Burgos

### Resumen

A partir de los años sesenta el concepto “docencia” comienza a crecer semánticamente. Primero fue “presencial y no-presencial” o a distancia. Desde 1990: “docencia virtual”, “docencia on-line” o “docencia a través de Internet”, como parte de la “docencia no presencial” o “docencia a distancia”. Sin duda, el concepto seguirá creciendo y diversificándose. Por ello parece necesario concretar y acotar –objetivo de este artículo- lo fundamental –las habilidades que están en la base de las actividades instruccionales (clases teóricas, seminarios, clases prácticas, laboratorios...) de lo que –antes- era simplemente docencia y ahora: “docencia presencial”. Hemos realizado una revisión en las principales bases de datos buscando la intersección de los tres conceptos del título de este trabajo a partir de 2000 y lo hemos contrastado con profesores bien evaluados por sus alumnos en docencia presencial. Resultado: 28 “habilidades docentes básicas” del profesor eficaz que realiza actividades instruccionales presenciales con alumnado universitario. Algunas de ellas (Utilizar los silencios. Interpretar señales no-verbales. Ser ordenado. Sonreír apropiadamente. Utilizar organizadores gráficos. Intercalar informaciones funcionales. Activar esquemas inclusores. Escribir en pizarra) se describen conceptual y operativamente.

Palabras clave: Docencia presencial. Profesorado universitario. Habilidades docentes básicas.

### Abstract

Since the sixties the concept of teaching starts to grow semantically. Initially, it was the “face-to-face versus distance learning” issue. Since 1990 –period of time in which its use was infrequent– there were terms like virtual teaching, on-line teaching or teaching through the Internet, as part of distance teaching concept. There’s no doubt about the growth and diversification of the teaching concept in next years. Because of that, it seems necessary to specify and to delimit –the objective of this paper– the abilities which are the basis of the instructional activities (theory classes, seminars, practicals, laboratories...) of the so-called face-to-face teaching. We have carried out a review of main research databases, looking intersections between the three concepts of this work from 2000. This work has been contrasted with professors who were assessed by their students during the face-to-face teaching. The result is a list of 28 basic teaching skills of the effective professor when he is carrying out face-to-face. Some of them (Use of silence. Interpreting non-verbal cues. Organized. Smiling properly. Use of graphic organizers. Interspersing functional information. Activating subsumers schemes. Type in blackboard) are described conceptually and operationally.

Keywords: Face-to-face teaching. Faculty members. Basic teaching skills.

Hasta 1950, la etiqueta *docencia* o *docencia universitaria* no precisaba de adjetivos calificativos para que el profesorado universitario, al oírlo o leerla, pensase en lo mismo. A partir de 1960 el concepto comienza a crecer semánticamente. Primero fue *presencial* y no-presencial o *a distancia*. Después, desde 1990 -en que era muy poco frecuente su utilización-: *docencia virtual*, *docencia on-line* o docencia a través de Internet (Cebrián, 2003; Roldán, 2005) como parte de la docencia no presencial o docencia a distancia.

Sin duda, el concepto seguirá creciendo y diversificándose (Benito y Cruz, 2005). Por ello parece más necesario concretar y acotar -objetivo de este artículo- lo fundamental -las habilidades que están en la base de cualquier actividad instruccional de lo que -antes- simplemente era docencia y ahora: *docencia presencial*; y de cualquier metodología o estrategia de enseñanza: análisis de documentos, comentario de textos, debates, estudio de casos, estudio en grupo, estudio individual, lección magistral, lectura significativa de textos, prácticas de campo, prácticas de laboratorio, prácticas de problemas, prácticas en empresas, seminarios, simulaciones, trabajo en grupo, trabajo independiente, trabajo por problemas/ABP, trabajo por proyectos, visionado guiado, visitas guiadas, etc. (Román, 1995, 2007).

En general, entendemos por *habi-*

*lidad docente básica* a una secuencia breve de conductas del profesor -con un objetivo concreto y con algún principio psicológico subyacente que la orienta, guía y da sentido- que están en la base de cualquier actividad instruccional del docente, independientemente del tipo de clase (clases teóricas, seminarios, clases prácticas, laboratorios...) y/o método de enseñanza (ABP, trabajo por proyectos, etc.) y que ayudan -directa o indirectamente- a que los alumnos aprendan antes, más y mejor. Son un tipo de *ayuda* muy concreto para aprender con alto poder motivador (Sterling, 2009).

Estas conductas, al ser de uso muy frecuente en la docencia universitaria presencial, es menester que el profesor las automatice, lo que hace necesario incluirlas en su formación psicopedagógica. Muchos investigadores son pésimos docentes porque sienten la enseñanza como un robo de horas a sus tareas de investigación, pero la excelencia investigadora no puede ser una excusa para la mediocridad docente. La sociedad demanda ahora (Salaburu, 2006; Meng (2007) y siempre (Ortega y Gasset, 1930) buenos investigadores y simultáneamente buenos docentes.

Las habilidades docentes básicas son instrumentos eficaces para la docencia motivadora en la universidad. La experiencia del profesorado y los informes del alumnado señalan su alto poder motivador. Dichas habilida-

des se automatizan fácilmente con la práctica consciente una vez que se han comprendido en qué consisten, sus fundamentos psicológicos y su finalidad (Buskist & Benassi, 2012).

Flanders (1973), Turney (1973) y Meng (2007), entre otros, han coincidido en señalar a las habilidades docentes básicas como claves de sus respectivas teorías y programas de enseñanza, si bien, no hay un acuerdo en cuáles deberían formar parte del núcleo fundamental de las mismas.

Los componentes de una habilidad docente básica son: el objetivo específico, generalmente, muy concreto; una secuencia corta de conductas del profesor; el o los principios psicológicos subyacentes que generalmente proceden de la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje* (Fernández-García, 2008). Dentro de este marco de referencia, en este artículo vamos a: (1) Delimitar el concepto de habilidad docente básica. (2) Analizar sus componentes. (3) Enumerar las identificadas en un *rastreo bibliográfico contrastado*, y (4) Describir ocho de ellas.

### Metodología

En primer lugar, se realizó, lo que Sánchez-Meca y Botella (2010) denominan, una *revisión sistemática* sobre la información existente en la intersec-

ción de estos tres descriptores: “docencia presencial”, “habilidades docentes básicas” y “profesorado universitario” en documentos publicados desde el año 2000 en estas *bases de datos y catálogos electrónicos*: Scopus, ERIC, Psicodoc, ISI-Web of Knowledge, Worldcat, CSIC-Biblioteca virtual, PsycInfo, Dialnet, ProQuest, Jstor, Ebsco o Google Académico. La revisión tenía por objeto actualizar un listado disponible de diecisiete habilidades docentes básicas. Este trabajo ha servido para incrementar hasta veintiocho el listado del que se disponía (véase en Román, 2004).

En segundo lugar, el listado fue contrastado con diez profesores universitarios considerados hábiles (con *buenas prácticas docentes*) por sus alumnos en las encuestas docentes que se realizan anualmente (Román, Carbonero, Martín-Antón y De Frutos, 2010; Chanko, 2006). Metodología análoga a la llevada a cabo en los Estados Unidos a finales de los ochenta del siglo pasado y que culminó en la elaboración de unos estándares de enseñanza que actualmente todo profesor -independientemente de dónde imparta docencia- debe demostrar que forman parte de su competencia docente (Cooper, 2013). En este caso, se les pidió valoraran -mediante la técnica de Grupo de Discusión (*focus group*)- en qué grado reunían cada uno de estos componentes:

1. *Objetivo* específico, generalmente, muy concreto.
2. *Secuencia* corta de conductas -fácilmente operacionalizables- del profesor.
3. *Teoría* psicológica que orienta y guía el por qué y el para qué de su implementación (principio o principios psicológicos subyacentes procedentes del *paradigma constructivista*).
4. *Estar en la base* de los métodos o estrategias de enseñanza.
5. *Utilizables* en distintos tipos de actividades instruccionales presenciales.
6. *Potenciar* las ayudas del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. *Automatizables* fácilmente mediante la práctica reflexiva.
8. *Disponer de evidencia empírica* -experimental y/o experiencial- que avalen su eficacia.

Finalmente, durante las sesiones de trabajo del *Grupo de Discusión* se hizo evidente que el aprendizaje y la auto-

matización de las habilidades docentes básicas no sólo permitían mejorar las competencias de los docentes, sino que -simultáneamente- reducían el riesgo de que caer en “malos comportamientos docentes” tal y como postularon en su análisis Kearney, Plax, Hays & Ivey (1991). Estos investigadores identificaron hasta veintiocho tipos de “malos comportamientos docentes” destacando los incluidos en la dimensión *Incompetencia*, entendida como falta de habilidades docentes (Miller, Groccia & POD Network, 2011): Lecciones confusas, apatía hacia los estudiantes, evaluación arbitraria, lecciones aburridas, acento ininteligible, sobrecarga de información, falta de conocimiento de la materia, volumen inapropiado y gramática u ortografía deficientes.

## Resultados

Las habilidades docentes básicas que, finalmente, fueron seleccionadas por los diez profesores, docentes expertos, trabajando como *Grupo de Discusión*, fueron las de la tabla 1.

Las seis primeras habilidades de

Tabla 1

*Listado de habilidades docentes básicas*

- 
- 1-Escuchar activamente.
  - 2-Afrontar quejas.
  - 3-Criticar.

- 4-Recibir críticas.
  - 5-Pedir excusas.
  - 6-Negociar acuerdos.
  - 7-Utilizar claves instruccionales (anécdotas, estímulos humorísticos, brevísimos culturales).
  - 8-Hacer preguntas.
  - 9-Utilizar los silencios.
  - 10-Ubicación en el aula (durante: preguntas, explicaciones, trabajo en grupo).
  - 11-Interacción visual.
  - 12-Interpretar señales no-verbales.
  - 13-Ser ordenado.
  - 14-Sonreír apropiadamente.
  - 15-Manejar el PowerPoint.
  - 16-Manejar los niveles de abstracción.
  - 17-Utilizar organizadores gráficos.
  - 18-Intercalar informaciones funcionales.
  - 19-Activar esquemas inclusores (mediante: resumir, preguntar, organizadores previos y/o palabras clave).
  - 20-Escribir en pizarra (vs. hablar).
  - 21-Velocidad de explicación.
  - 22-Crear conflictos cognitivos.
  - 23-Pensar en voz alta.
  - 24-Describir nuestras estrategias de aprendizaje.
  - 25-Dar instrucciones claras y precisas.
  - 26-Para mantener la atención.
  - 27-Administrar el tiempo.
  - 28-Entrenar procedimientos.
-

la tabla 1 (1-Escuchar activamente. 2-Afrontar quejas. 3-Criticar. 4-Recebir críticas. 5-Pedir excusas. 6-Negociar acuerdos) fueron definidas conceptual y operativamente por José-María Román (2004) en un artículo de la revista *Contextos Educativos*.

Por su parte, Román, Carbonero, Martín-Antón y De Frutos (2010) describieron seis más en un artículo publicado en el *International Journal of Developmental and Educational Psychology*: 7-Utilizar claves instruccionales. 8-Hacer preguntas. 10-Ubicación en el aula. 11-Interacción visual. 16-Niveles de abstracción y 21-Velocidad de explicación.

Por último, en un artículo de la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Román, Carbonero y de Frutos (2011) publicaron la descripción de las ocho habilidades docentes básicas más relacionadas con la salud del profesorado: 15-Manejar el Power-Point. 22-Crear conflictos cognitivos. 23-Pensar en voz alta. 24-Describir estrategias de aprendizaje. 25-Dar instrucciones claras y precisas. 26-Mantener la atención. 27-Administrar el tiempo. 28-Entrenar procedimientos.

Por lo tanto, del listado de habilidades docentes básicas del cuadro I, faltan de publicar y describir con detalle, las ocho que fueron presentadas en el *VII Congreso Iberoamericano de Psicología* (Oviedo, 20-23 de julio de 2010) por José-María Román, Consue-

lo Saiz, Julia Alonso y Calos de Frutos en una ponencia -dentro del Simposio: *Habilidades docentes básicas y docencia motivadora*: 9-Utilizar los silencios. 12-Interpretar señales no-verbales. 13-Ser ordenado. 14-Sonreír apropiadamente. 17-Completar con organizadores gráficos. 18-Intercalar informaciones funcionales. 19-Activar esquemas inclusores. 20-Escribir en pizarra (vs. hablar). Precisamente las que son el objetivo de este artículo. En cada una de ellas se seguirá esta estructura: definición conceptual, objetivos específicos, teoría psicológica subyacente y definición operativa.

## Descripción de habilidades

### Utilizar los silencios

*Definición conceptual:* Si el profesorado está informado de la evidencia experimental resumida más abajo o ha reflexionado sobre sus propios procesos de aprendizaje (autoconocimiento cognitivo), será consciente de que –periódicamente- hay que dar tiempo a los estudiantes para que puedan pensar y reflexionar sobre la información que se está poniendo a su consideración. Y un medio útil para ello es “utilizar los silencios”, administrar adecuadamente los tiempos de silencio que, por otra parte, le exigen un cierto grado de autocontrol.

*Objetivos específicos:* (a) Dar tiempo a los estudiantes para que procesen la información. (b) Hacer que descanse los *mecanismos atencionales* del alumnado (Penna & Mocci, 2005; Nakane, 2007; Long, 2008; Ollin, 2008; Reda, 2009).

*Teoría psicológica subyacente:* la velocidad de procesamiento cerebral de información que entra por los sentidos es limitada. Se mida en milisegundos (*ms*:  $10^{-3}$  segundos); en microsegundos (*μs*:  $10^{-6}$  segundos) o en nanosegundos (*ns*:  $10^{-9}$  segundos). Las investigaciones de laboratorio (Gagné, 1991) muestran que si explicamos a más de 120 palabras por minuto -como media- con abundantes términos técnicos en el lenguaje, el cerebro no dispone de tiempo suficiente ni para relacionarlos con el conocimiento previo, ni para relacionar los conceptos entre sí. Una pausa pone mayor énfasis en lo que se acaba de decir o en lo que se está a punto de decir (Weinschenk, 2012).

*Definición operativa:* Tras la exposición de cada concepto o principio relevante, (1) Silencio de cuatro o cinco segundos, (2) Continuar con la explicación. Los pasos anteriores se han de repetir cuantas veces sea necesario a juicio del profesor que, al dominar la materia que explica, sabe las dificultades de comprensión de los conceptos o principios que explica.

## **Interpretar señales no-verbales**

*Definición conceptual:* Cuando se observa a un alumno, o a un grupo, moverse en exceso en el asiento, mirar lo que están haciendo los compañeros, hacer ruido con los materiales de trabajo u otro tipo de conducta disruptiva, los principios de la docencia motivadora exigen que el profesor intervenga. Son señales no-verbales que pueden interpretarse, en la mayoría de los casos, como indicador de que ese estudiante no es capaz de seguir lo explicado (o la tarea que se esté realizando) o que no entiende la información, actividad o tarea que se le acaba de exponer; o que no está interesado en ello.

*Objetivos específicos:* (a) Facilitar la comunicación con los estudiantes. (b) Hacer sentir mejor a aquellos alumnos que no son lo suficientemente asertivos como para preguntar en clase o a aquellos, que cuando tienen que hacerlo, se dispara su nivel de ansiedad y, por lo general, no lo hacen adecuadamente (Knapp & Daly, 2002; Babad, Avni-Babbad & Rosenthal, 2004; Ospina y González-Agudelo, 2009).

*Teoría psicológica subyacente:* Teorías de la comunicación no-verbal (Galloway, 1970; Flanders, 1973; Knapp, 1980). En nuestra vida cotidiana, constantemente estamos enviando mensajes no-verbales a otras personas (muecas, señales con brazos, manos,

dedo, direcciones de pies, miradas), que en sí mismos emiten mensajes de gran poder comunicativo. En el aula esto sucede constantemente y el profesor eficaz sabe interpretarlas: asigna significado a las posiciones y movimientos corporales de los estudiantes, a sus gestos manuales, al tono de la voz, a la cara y al movimiento de los ojos, etc.

*Definición operativa:* (1) Observación repetida de señales no-verbales en uno o más alumnos. (2) Detener la explicación. (3) Preguntar al alumno o alumnos que es lo que no se entiende. (4) Actuar en función de la respuesta del estudiante: si es algo que no se entiende, por ejemplo, utilizar la habilidad docente básica de los *niveles de abstracción* (Román et al. 2010); si es otra la respuesta, actuar en consecuencia.

### **Ser ordenado**

*Definición conceptual:* Esta habilidad, según las encuestas al alumnado universitario, hace referencia a uno de los comportamientos del profesor eficaz: ser ordenado en sus explicaciones, en sus prácticas, en sus seminarios, en sus clases, en el encargo de trabajos. El profesorado secuenciar la presentación de la información según algún criterio observable o inferible. Las *estructuras textuales* (descriptivas, comparativas, problema-solución, causa-efecto,

etc.), por ejemplo, son formas de secuenciar la información según criterios, fácilmente observables o inferibles (Sánchez, 1993; García-Madruga, 2006; Román, 2005). Los estudiantes procesan mejor la información cuando esta se presenta en forma de historia o en bloques pequeños o está organizada en categorías (Weinschenk, 2012). No obstante, pueden usarse otros criterios de ordenamiento.

*Objetivos específicos:* (a) Ayudar a relacionar -en la mayoría de los estudiantes- la información nueva con la almacenada en la memoria semántica, o de la información nueva entre sí. Hay evidencia empírica de que los estudiantes con altas capacidades o los alumnos expertos en un tema disfrutaban más en una clase con un profesor desordenado, pero no quiere decir que no disfrutaban si el profesor es ordenado en sus explicaciones; es decir, si utiliza una secuenciación de la presentación de la información según algún criterio subyacente descubrible por los estudiantes. (b) Tranquilizar al alumnado, no elevar, más de lo necesario, -por el desorden- el nivel de ansiedad.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Moreira, 2000) sobre todo cuando describe el *proceso de diferenciación progresiva* y el cómo tiene que proceder el profesor eficaz para favorecer el mejor funcionamiento de este mecanismo cognitivo en el alum-



no.

*Definición operativa:* (1) Decidir un criterio de presentación de la información durante la preparación de la clase. (2) Seguirle la mayor parte del tiempo posible. (3) Si se detectan señales no-verbales relacionadas con la comprensión de las explicaciones, preguntarse si, en parte, pueden deberse a no ser ordenado en la presentación de la información.

### **Sonreír apropiadamente**

*Definición conceptual:* Según las encuestas a alumnado universitario, esta habilidad es un indicador observable de otro de los comportamientos del profesor eficaz: simpatía, optimismo, alegría. Estas tres emociones (dejamos para otro lugar analizar el “solapamiento semántico” de estas tres etiquetas) pueden manifestarse –entre otras formas y de alguna manera- a través de la sonrisa (García-Monteagudo, 2007; Vera, 2008; Valdivieso, García-Monteagudo y Román, 2011). Sonreír, hace sentir bien a los estudiantes, y lo que es más importante, a los propios profesores. Recuérdese -al respecto- la evidencia empírica sobre el “determinismo recíproco” entre los componentes conductual, fisiológico y cognitivo de las emociones.

*Objetivos específicos:* (a) Reforzar comportamientos e intervenciones positivas del alumnado, con la intención

de que sean cada vez más frecuentes en las clases (necesitamos universitarios con *iniciativa* y buena *comunicación oral*: ambas *competencias clave*). (b) Hacer sentir bien al estudiante en el aula, lo que crea un buen clima de clase que -a su vez- facilita condicionamientos clásicos positivos entre materia, profesor, alumno y asistencia a clase. Los contenidos que se trabajan se cargan de afectividad positiva. (c) Incrementar el bienestar psicológico del profesorado.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante, teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico y teoría del aprendizaje por condicionamiento vicario (Araujo y Chadwick, 1991; Trianes, Jiménez y Ríos, 2005).

*Definición operativa:* (1) Tras una intervención positiva de un estudiante, dirigirse a él con una sonrisa, con cierta demostración de alegría, de simpatía, de optimismo. (2) Mantenerla durante todo el tiempo que dure su intervención y lo que dure nuestra respuesta. (3) Continuar la tarea que se esté realizando con un equilibrio adecuado entre seriedad y alegría (demostrable con una sonrisa adecuada), hasta una nueva intervención positiva del alumnado.

### Utilizar “organizadores gráficos”

*Definición conceptual:* Normalmente cuando se pone información a disposición del alumnado se hace en soportes verbales (orales o escritos en diapositivas de *PowerPoint*) siguiendo un orden o secuencia (ordenados). Pero si se requiere facilitar más el aprendizaje deben presentarse gráficos o figuras más o menos idiosincrásicas hechos en el momento en la pizarra o llevados hechos en diapositivas de *PowerPoint*. Normalmente resumen y hacen más comprensible la información oral. La refuerzan. Activan otras *asambleas neuronales*, al tener que procesar otros tipos de símbolos o formas de representación de la información en la memoria (niveles de procesamiento).

*Objetivos específicos:* (a) Completar -y profundizar- el procesamiento verbal, analítico y secuencial de la nueva información, con un procesamiento icónico, estructural y global. (b) Ayudar a relacionar, en la mayoría de los estudiantes, la información nueva con la almacenada en la memoria semántica y/o de la información nueva entre sí (Fuentes, 2006; Bellanca, 2007; Cowden, Cianca, Hahn, Brown, Ciminelli, Huang, & Vermette, 2009).

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Moreira, 2000) y Teorías del procesamiento de la infor-

mación (Smith & Kosslyn, 2008; Fernández Martín, 2001; Trianes y Ríos, 2005). Según Cowden et al. (2009), los organizadores gráficos sirven para: ilustrar y explicar las relaciones entre los contenidos del aprendizaje; ayudar a percibir visualmente ideas abstractas; asistir a los estudiantes que tienen vocabulario restringido; ayudar a organizar la información; utilizar mejor la memoria de trabajo del alumnado.

*Definición operativa:* (1) Terminar de explicar una parte integrada de informaciones. (2) Presentar -o hacer en ese momento- el organizador gráfico que lo resume o que lo hace más comprensible. (3) Continuar con la explicación.

### Intercalar “informaciones funcionales”

*Definición conceptual:* Esta habilidad docente básica hace referencia a otro de los comportamientos del buen profesor más solicitados en las encuestas a estudiantes universitarios: relacionar la teoría con la práctica. Una “información funcional” hace ver a los estudiantes el porqué y/o el para qué (su utilización en la práctica) de la teoría, modelo o principio que en ese momento se está trabajando. Este tipo de informaciones ayudan al alumnado a encontrar sentido a lo que estudia y, por ello, son motivadoras.

*Objetivos específicos:* (a) Dotar de

sentido a las informaciones que se están poniendo a disposición del alumno. (b) Motivar: hacer *enseñanza con sentido* (Lev Semiónovich Vygotsky: 1896-1934) y -simultáneamente- *enseñanza significativa* (David Paul Ausubel: 1918-2008); las *informaciones funcionales* producen motivación intrínseca (De la Fuente Arias, 2005). (c) Ayudar a relacionar la teoría con la práctica: las informaciones funcionales hacen ver a alumnado para qué sirve (función) la teoría que está aprendiendo; utilidad del conocimiento en uno o más ámbitos (sociedad, familia, trabajo, investigación, etc.). (d) Facilitar condicionamientos clásicos positivos entre materia, profesor, alumno y asistencia a clase; los contenidos que se trabajan se cargan de afectividad positiva.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría histórico cultural del aprendizaje (Lacasa, García-Varela y Del Castillo, 2005; Fernández-García, 2008) y Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Moreira, 2000; Trianes y Ríos, 2005). El modo de pensar de los estudiantes está influenciado y determinado por la cultura en que viven. Quizá por ello responden mejor a las anécdotas (despiertan el lado emocional de las personas) que a los datos.

*Definición operativa:* Durante la explicación con metodología convencional, o con metodologías innovadoras, la temática que corresponda: (1) A

propósito: esto que acabamos de trabajar puede ser utilizado en... O sirve para.... O está en la base de aquel experimento... (es decir puede usarse cualquiera frase que sea útil para enlazar la teoría explicada con sus aplicaciones prácticas en cualquier ámbito de la actividad humana (personal, social, profesional o académico). O preguntar a los alumnos dónde creen que puede ser utilizado este conocimiento (ayuda a desarrollar dos de las competencias clave (figura 1) *comunicación oral y escrita* eficiente y tener *iniciativa* (Sanz de Acedo (2010). (2) Seguir con la explicación teórico-conceptual o tecnológico-instrumental que se esté trabajando y volver a introducir una *información funcional* cuando proceda.

### **Activar “esquemas inclusores”**

*Definición conceptual:* Del grado de “actividad mental” del alumno dependen los distintos grados de aprendizaje significativo. La duración e intensidad de su “actividad mental” son causa de la naturaleza y número de relaciones que el estudiante establece entre información nueva y el conocimiento previo. El profesor debe facilitarla –activarla- en la medida de lo posible. Esto es especialmente necesario al comienzo de cada sesión de trabajo o clase. Una manera de hacerlo es activando los conocimientos (específi-



Figura 1. Ocho competencias-clave en que hay más acuerdo entre investigadores.

cos, generales e incluso erróneos) que el alumno pueda tener sobre el tema. En la teoría de aprendizaje significativo se les conoce con el nombre de *conocimientos previos* y en la teoría genética del aprendizaje con el nombre de *esquemas inclusores*. Si se enseña orientándose por la primera de las teorías: el paso uno consiste precisamente en la activación de *ideas inclusoras*. Y si se enseña orientándose por la segun-

da teoría: en eso consiste el paso dos *activación de esquemas*.

*Objetivos específicos:* (a) Ayudar a traer a la memoria de trabajo aquellos esquemas de conocimiento almacenados en la memoria a largo plazo para que los puedan relacionar con la información nueva. (b) Ayudar a relacionar la información nueva con la almacenada en la memoria semántica (conocimientos previos o esquemas

inclusores).

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje significativo, en el apartado dedicado a los *organizadores previos* (Ausubel, 2002; Moreira, 2000), teorías del procesamiento de la información (Smith & Kosslyn, 2008; Fernández-Martín, 2001) y teoría genética del aprendizaje (Araujo y Chadwick, 1991).

*Definición operativa:* (1) Utilizar *organizadores previos*: dos o tres frases que resuman las ideas fundamentales del tema que se vaya a trabajar. (2) Repetirlas varias veces con las mismas o parecidas palabras (3) Comenzar la diferenciación progresiva de cada una de las ideas presentadas; al ser tan generales y al haberlas repetido varias veces estarán en la memoria de trabajo de los estudiantes y, con ellas, comenzarán a asociar la nueva información (motivación intrínseca).

Si se está trabajando orientado por la teoría genética del aprendizaje entonces: (1) Visionado, audición o manipulación de algún material relacionado con la temática que se va a trabajar. (2) Tras retirar el material, activación de esquemas, *preguntar a los alumnos* sobre lo que han visto, oído o manipulado o sobre experiencias relacionadas con ello (si se toma nota de los que los alumnos y alumnas van diciendo, podremos conocer sus conocimientos previos (específicos, generales y erróneos) y además activados, ya que los

tienen en estos momentos en la memoria de trabajo. (3) El profesor o profesora relacionará lo que explica con lo que ha oído: esta forma de proceder hace la clase altamente motivadora.

También se pueden “activar esquemas inclusores” mediante la presentación –al comienzo de la clase- de “resúmenes” de la clase anterior, o de las “palabras clave” de la actual, además de utilizando organizadores previos o haciendo preguntas.

### **Escribir en pizarras (vs. hablar)**

*Definición conceptual:* Esta habilidad docente básica hace referencia a otro comportamiento del profesor eficaz reiteradamente solicitado en las encuestas: poder oír y ver bien al profesor cuando está explicando. Si un profesor o profesora no es consciente de ello cuando está explicando, seguirá –cuando explica- “hablando a la pizarra” o a la pantalla del *PowerPoint*. Es uno de los comportamientos que más hay que controlar hasta volverlo automático, porque la tendencia natural impulsa a *hablar a las pizarras*. Crear un hábito lleva mucho tiempo y requiere de pasos muy pequeños.

*Objetivos específicos:* (a) Facilitar la comunicación verbal y no verbal. (b) Hacer que los estudiantes oigan lo que estamos escribiendo en la pizarra o viendo en la pantalla. (c) Obviar comportamientos disruptivos del

alumnado al no oír lo que el profesor está diciendo ya que, en realidad, está hablando a la pizarra o a la diapositiva del PowerPoint.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría de la comunicación (Merayo, 2004; Syam & Swailem, 2010; Sun, Kang & Wang, 2011) y teorías del procesamiento de la información (Smith & Kosslyn, 2008; Fernández Martín, 2001). Con varios elementos en común con el discurso formal, una *clase magistral* otorga mucha importancia a la interacción presentador-audiencia, esto es, docente-estudiante, pues es considerado el mejor método de enseñanza cuando se trata de ayudar a aprender conocimiento conceptual (Syam & Swailem, 2010).

*Definición operativa:* (1) Acudir a la pizarra cuando es necesario para hacer alguna anotación verbal o algún organizador gráfico. (2) Hacerlo en silencio; de nada sirve hablar a la pizarra; ella no nos va a entender. (3) Terminada la escritura o el gráfico (este comportamiento también es necesario cuando expliquemos el contenido de una diapositiva proyectada) explicarlo, pero mirando a los estudiantes. La información tiene un soporte oral y también gestual y ambos están cargados de afectividad. La eficacia comunicativa de estos tres elementos se pierde si se habla mirando a la pizarra (Bernad, 1991; Provitera-McGlynn, 2007; Ediger, 2009).

## Conclusión

Terminamos recordando que la docencia “basada en la evidencia” (docencia eficaz o docencia de calidad) implica una toma de decisiones (elegir una u otra secuencia de comportamientos). Y la decisión depende de la estimación del profesor del grado de comprensión del estudiante y de la utilidad de las diversas alternativas de las que dispone para ayudarle a incrementar su conocimiento.

Para Shavelson (1973), habilidades como *hacer preguntas* o *crear conflictos cognitivos* son parte del repertorio de actos docentes (o secuencias de comportamiento) del profesor eficaz; mientras que habilidades como *escuchar activamente* o *describir sus estrategias de aprendizaje* (ver en cuadro I) sobre todo, influyen la calidad de la información presentada. Entre ambos tipos de destrezas el profesor eficaz tiene que tomar decisiones a veces con tiempo y a veces en cuestión de segundos; de aquí la necesidad de tenerlas automatizadas.

Queda abierta la cuestión de las categorías subyacentes (factores o dimensiones) de las 28 habilidades. ¿Existen dos categorías, factores o dimensiones -como apunta Shavelson- o existen más de dos? Dar respuesta empírica a esta pregunta será objeto de un próximo trabajo a realizar.

Así pues, este artículo ha aportado:

una metodología cualitativa de identificación de habilidades docentes básicas, un listado de veintiocho de ellas, una descripción sistemática (definición conceptual, objetivos específicos, teoría psicológica subyacente y definición operativa) de ocho y una propuesta de trabajo empírico.

### Referencias

- Araujo, J. B. y Chadwick, C. B. (1991). *Tecnología educacional y teorías de la instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2004). Prediction of students' evaluations from brief instances of professors' nonverbal behavior in defined instructional situations. *Social Psychology of Education* 7(1), 3-33.
- Bellanca, J. A. (2007). *A guide to graphic organizers: Helping students organize and process content for deeper learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Benito, A. y Cruz, A. (Coords). (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea.
- Bernad, J. A. (1991). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: ICE.
- Buskist, W., & Benassi, V. (2012). *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cebrián, M. (Coord.). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Chanko, P. (2006). 115 Years of Teaching Ideas. *Instructor*, 116(4), 34-39.
- Cooper, J. M. (2013). *Classroom Teaching Skills*. Wadsworth Pub Co.
- Cowden, P., Cianca, S., Hahn, L., Brown, K., Ciminelli, M., Huang, J., & Vermette, P. (2009). How graphic organizers, dish detergent, water, electric beaters, bowls, soap foam and a professor... helped prospective teachers learn constructivism. *Institute for Learning Centered Education*. Recuperado de <http://www.learnercentered.org/jpact/Articles/Summer2009/Cowden.pdf>

- De la Fuente, J. (2005). Factores motivacionales en el aprendizaje escolar. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 461-478). Madrid: Pirámide.
- Ediger, M. (2009). Seven Criteria for an Effective Classroom Environment. *College Student Journal*, 43(4), 1370-1372.
- Fernández-García, J. A. (2008). *Doce principios para orientar la "enseñanza eficaz"*. Valladolid: Campus Ediciones.
- Fernández-Martín, M. P. (2001). Teoría del procesamiento de la información. En J. A. Bueno y C. Castanedo (Coords.): *Psicología de la educación aplicada* (pp. 365-480). Madrid: Editorial CCS.
- Flanders, N. A. (1973). Basic teaching skills derived from a model of speaking and listening. *Journal of Teacher Education*, 24(1), 24-37.
- Fuentes, L. (2006). Organizadores gráficos: Un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 10, 137-154.
- Gagné, E. D. (1991). *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Galloway, C. M. (1970). *Teaching is communicating: Nonverbal language in the classroom*. Washington: Association for Student Teaching.
- García-Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-Monteagudo, B. (2007). *Un modelo de análisis del sentido del humor: componentes y estudio pre-experimental en universitarios* (Tesina no publicada). Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*. 39(4), 309-324.
- Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Knapp, M. L., & Daly, J. A. (2002). Nonverbal signals. En M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.). *Handbook of interpersonal communication* (pp. 240-300). Londres: Sage Publications
- Lacasa, P., García-Varela, A. B. y Del Castillo, H. (2005). Aprendizaje y desarrollo humano desde un enfoque socio-cultural En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.): *Psicología de la educación y del desarrollo en con-*



- textos escolares* (pp. 421-440). Madrid, Pirámide.
- Long F. (2008). Protocols of silence in educational discourse. *Irish Educational Studies*, 27(2), 121-132.
- Meng, X. (2007): *The Effective Training of Teaching Skills—Microteaching*. Beijing: Beijing Press,
- Merayo, A. (2004). *Curso práctico de técnicas de comunicación oral*. Madrid: Tecnos.
- Miller, J. E., Groccia, J. E. & Professional & Organizational Development Network in Higher Education. (2011). *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Nakane, I. (2007). *Silence in intercultural communication: Perceptions and performance*. Amsterdam: John Benjamins Pub Co.
- Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 265-280.
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. En J. Ortega y Gasset (Autor): *Obras completas* (Tomo IV) (pp. 311-353). Madrid: Revista de Occidente.
- Ospina, T. y González-Agudelo, E. M. (2009). Los gestos: Interacción visible en las aulas de clase de la educación superior. *Unipluriversidad*, 9(1).
- Penna, M. P. & Mocci, S. (2005). The systemic approach to the communicative silence. En R. Vallée (Ed.), *Proceedings of the 6th Systems Science European Congress*. Paris, France: Emerald Group Publishing Limited.
- Provitera-McGlynn, A. (2007). *Teaching today's college students: Widening the circle of success*. Madison, WI: Atwood Pub.
- Reda, M. M. (2009). *Between speaking and silence: A study of quiet students* (pp 85-118). Albany: SUNY Press.
- Roldán, D. (2005). *Formación on-line: Retos y oportunidades*. Madrid: ACTA.
- Román, J. M., Saiz, C., Alonso, J. y de Frutos, C. (2010, Julio). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. En J. M. Román (Coord.), *Habilidades docentes básicas y docencia motivadora*. Simposio coordinado en el VII Congreso Iberoamericano de Psicología. Oviedo, España.
- Román, J. M. (1995). Métodos de enseñanza. En J. Beltrán y M. Bueno (Eds.). *Psicología de la Educación* (pp. 479-527). Bar-

- celona: Marcombo Editores.
- Román, J. M. (2004). Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad: Procedimiento de formación de profesorado mediante “reflexión en grupo sobre la práctica”. *Contextos Educativos*, 6-7, 43-64.
- Román, J. M. (2005). Estrategia de Lectura Significativa de Textos para universitarios. En A. Villa y otros (Coords.). *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (Vol. 2, pp. 1121-141). Bilbao: Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- Román, J.M. (2007). Métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno. En L. González-Dóniz y S. Souto-Gamba (Eds.). *Educación en Fisioterapia: convergencia, renovación y calidad* (pp.73-94). La Coruña: Servicio Publicaciones de la Universidad.
- Román, J. M., Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J. y De Frutos, C. (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 85-96.
- Román, J. M., Carbonero; M. A. y De Frutos, C. (2011). Habilidades Docentes Básicas y Salud Mental en Profesorado Universitario. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 17-38.
- Salaburu, P. (2006). *La universidad en la encrucijada: Europa y Estados Unidos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y Metaanálisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Shavelson, R. J. (1973). What Is The Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-51.
- Smith, R. A. (2001). Formative evaluation and the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 51-62.
- Sterling, D. R. (2009). Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning. *Science Scope*, 32(9), 29-33.
- Sun, J., Kang, C., & Wang, Y. (2011). Analysis on Hierarchical Model of Teaching Skills Based on Multimedia Technology. En S. Lin, & X. Huang (Eds.). *Advances in Computer Science, Envi-*

- ronment, *Ecoinformatics and Education* (pp. 516-521). Berlin: Springer.
- Syam, M., & Swailem, M. (2010). Do the instructors apply some basic skills in teaching to reach to an effective lecture? A case study. En C. L. Gómez, B. D. Martí, & T. I. Candel (Eds.), *Edulearn 10 proceedings* [CD] (pp. 1754-1758). Valencia: International Association of Technology, Education and Development.
- Trianes, M. V. y Ríos, M. (2005). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 401-420). Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V., Jiménez, M. y Ríos, M. (2005). Modelos de aprendizaje conductual y social. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 371-400). Madrid: Pirámide.
- Valdivieso, L., García-Monteagudo, B. y Román, J. M. (2011). Los Estímulos H dentro de un modelo de análisis del sentido del humor. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.): *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3185-3194). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología* Madrid: Calamar Ediciones
- Weinschenk, S. M. (2012). *Presentaciones inteligentes*. Madrid: Anaya Multimedia.

---

Reconocimiento. Este artículo es la actualización de una ponencia presentada dentro del Simposio: Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en el VII Congreso Iberoamericano de Psicología. Oviedo, 20-23 de julio de 2010. Pudo ser realizado gracias a la ayuda recibida del MEC- Subdirección General de Proyectos de Investigación (Referencia SEJ2006-06978/EDUC).

Correspondencia. José María Román Sánchez. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Campus Miguel Delibes, Paseo Belén, 1 - 47011 Valladolid. Tf. 983184496 · Email: jmroman@psi.uva.es

**José-María Román Sánchez.** Catedrático de Psicología de la Educación. Profesor de Psicología de la Instrucción. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. Director del GIE (GR179) en Psicología de la Educación.

**Consuelo Saiz de Manzanares.** Profesora contratada de Psicología de la Educación. Departamento de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Burgos. Miembro del GIE (GR179) en Psicología de la Educación.

**Julia Alonso García.** Profesora titular de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. Miembro del GIE (GR179) en Psicología de la Educación

**Carlos de Frutos Diéguez.** Maestro de Filología Inglesa. Licenciado en Psicopedagogía. Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Becario FPU por el MECD. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid