



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo

Ramón Flecha García¹, Sandra Racionero Plaza², Mireia Tintoré Espuny³, & Albert Arbós Bertran³

- (1) Universitat de Barcelona, España
- (2) University of Loyola Andalucía, España
- (3) Universitat Internacional de Catalunya, España

Date of publication: June 15th, 2014

Edition period: June 2014 – October 2014

To cite this article: Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4 (2), pp.131-150. doi: 10.4471/remie.2014.08

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.08>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Successful Actions in Universities. Towards Excellence Taking the Best Universities as a Model

Ramón Flecha García
Universidad de Barcelona

Sandra Racionero Plaza
University of Loyola Andalucía

Mireia Tintoré Espuny
Universitat Internacional de Catalunya

Albert Arbós Bertran
Universitat Internacional de Catalunya

Abstract

Successful Educational Actions (SEAs) are those that, supported by scientific evidence, produce two results simultaneously: increase academic achievement and improve social relationships. Also SEAs fulfil two essential characteristics: they are universal and transferable, that is, they work in all contexts. We find SEAs at all levels of education, also in universities. In this sense, the study of the teaching actions at the most quality universities in the world has led to identify common actions which are addressed to improve the intellectual training of students and which can make them better professionals. In this sense we speak about Successful Actions in Universities (SAU). This article presents this concept and an initial list of SAU, and examines their need and advantages for achieving deep learning and academic excellence. The case of teacher education programs based on scientific evidence is discussed as an example.

Keywords: Successful Actions in Universities (SAU), excellence, higher education, teacher education, evidence-based teacher education.

Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia tomando las mejores universidades como modelo

Ramón Flecha García
Universidad de Barcelona

Sandra Racionero Plaza
University of Loyola Andalucía

Mireia Tintoré Espuny
Universitat Internacional de Catalunya

Albert Arbós Bertran
Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son aquellas que apoyadas por la evidencia científica consiguen dos resultados al mismo tiempo: aumentan el rendimiento académico y mejoran las relaciones sociales. Cumplen además con dos características esenciales: son universales y transferibles, es decir, funcionan en todos los contextos. Estas Actuaciones de Éxito existen en todos los niveles educativos, también en la universidad. En este sentido, el estudio de las actuaciones docentes de las universidades de mayor calidad mundial ha llevado a identificar acciones comunes dirigidas a mejorar la formación intelectual del alumnado y que les puede hacer mejores profesionales. En este caso hablamos de Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU). Este artículo presenta este concepto, un inicial listado de Actuaciones de Éxito en la Universidad y plantea su necesidad y ventajas para conseguir un aprendizaje profundo y excelencia académica. Se muestra como ejemplo el caso de la formación inicial del futuro profesorado de educación obligatoria basada en evidencias científicas.

Palabras clave: Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU), excelencia, educación superior, formación del profesorado, formación basada en evidencias.

Este trabajo presenta el concepto de Actuaciones de Éxito en la educación Universitaria (AEU). Para ello, primero se expone el concepto Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) del cual surge. A continuación, se definen las AEU y se recoge un listado inicial de algunas de ellas. Se sigue justificando la necesidad de que sean implementadas para lograr una formación del profesorado de excelencia, recogiendo evidencias de algunos estudios previos; y se continúa con la exposición de algunos casos en los que se han implementado AEU en los programas de formación inicial del profesorado y las ventajas conseguidas. El artículo finaliza con la presentación de conclusiones que invitan a la reflexión y al cambio.

Actuaciones Educativas de Éxito: Educación basada en evidencias científicas

El Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011), del 6º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, desarrolló el concepto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y proporcionó una lista de esas actuaciones. Las AEE son intervenciones que mejoran el rendimiento académico para todos los estudiantes, al tiempo que promueven la buena convivencia en los centros educativos (INCLUD-ED Consortium, 2009). Su identificación resulta del estudio científico de las acciones educativas implementadas en los centros que en distintas etapas educativas y en diferentes contextos consiguen excelentes resultados en la formación académica del alumnado (Valls & Padrós, 2011). Un aspecto esencial de las AEE es que son universales y transferibles, es decir, que alcanzan los resultados mencionados en todos los contextos (Valls & Padrós, 2011). Esto las diferencia de las “buenas prácticas”, que dan buenos resultados en un determinado centro educativo, y de las “best practices”, que dan muy buenos resultados en contextos que comparten ciertas características. Las AEE superan en este sentido el “contextualismo” en educación que ha servido a menudo de justificación del fracaso escolar por medio de señalar que las

actuaciones educativas dan buenos resultados o no dependiendo del contexto geográfico o socio-cultural donde se aplican (Seddon, 1986). Las AEE comparten elementos clave que se recrean en cada contexto a través del diálogo igualitario con familiares, estudiantes y profesorado. Estas actuaciones existen en todos los niveles educativos (Ríos, 2013), también en la universidad. En este sentido, el estudio de las actuaciones docentes de las universidades de mayor calidad mundial ha llevado a identificar acciones comunes dirigidas a mejorar la educación superior del alumnado y que les puede hacer mejores profesionales. En este caso hablamos de Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU).

Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad (AEU)

Las AEU se encuentran en las universidades con los mejores resultados a nivel internacional (Flecha & Racionero, 2012). Estas universidades de máximo prestigio tienen rasgos diferentes. Algunas son universidades públicas (por ejemplo, University of Wisconsin-Madison, UC Berkeley, UCLA), otras privadas (Harvard University, Yale, Cambridge) y las encontramos ubicadas en diferentes contextos geográficos (Estados Unidos, Reino Unido, etc). Sin embargo, comparten enfoques instruccionales de éxito. En general, implican especialmente la socialización del estudiantado en los procedimientos de trabajo intelectual de la comunidad científica internacional, incluyendo la excelencia ética, que se entiende constituyente de la excelencia científica. Esto se consigue, por ejemplo, a través de las siguientes AEU que tienen lugar en las aulas universitarias:

- *Programas de las asignaturas basados en la investigación científica*: El plan de estudios se basa en los artículos científicos publicados en revistas indexadas y principales bases de datos internacionales. Asimismo, la materia explicada por el profesor o profesora incluye esos últimos hallazgos científicos, haciendo referencia a investigaciones de prestigio internacional cuyos resultados están publicados en revistas de máximo nivel y están contribuyendo a avanzar en el conocimiento y a mejorar la situación o fenómeno analizado.

- *La enseñanza y lectura de autores clásicos*: El alumnado lee las obras más referenciadas por la comunidad científica en su campo, para ir, utilizando los términos de Merton (1965), “A hombros de gigantes”, los “gigantes” de la propia materia. Se trata de no leer fuentes secundarias o interpretaciones de otro profesorado sino las fuentes originales, evitando así interpretaciones equivocadas (Flecha & Racionero, 2012).

- *“Outline paper” e “Implication paper”*: Se fomenta la comprensión de la lectura de textos científicos (autores clásicos y artículos en revistas indexadas) a través del desarrollo de escritos donde se apunta la contribución fundamental de la teoría o investigación que se ha leído (“outline paper”). Así como a través de la escritura de las implicaciones fundamentales que esas contribuciones hacen al objeto de estudio (“implication paper”). Por ejemplo, implicaciones de esa teoría o investigación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria.

- *Peer review*: Sistema de revisión por pares o entre iguales en la evaluación de los trabajos (individuales o por grupos), siempre argumentado en profundidad cada aspecto evaluado de forma positiva o como aspecto a mejorar.

- *Taller sobre los recursos electrónicos de la comunidad científica internacional*: El alumnado aprende cómo acceder a la información utilizando las principales bases de datos internacionales, los índices de revistas de impacto y las asociaciones científicas internacionales, entre otras fuentes de calidad científica.

- *Estudios de caso*: Se trata de casos ficticios o reales que plantean una serie de “problemas” a ser resueltos por el alumnado aplicando el conocimiento adquirido en la asignatura. El caso se puede plantear para trabajarlo individualmente o en grupo. Esta actividad no es sólo una actividad de aplicación sino también de creación del conocimiento para la resolución de problemas “auténticos”, sobre todo, cuando se trabaja de manera colectiva entre diferentes estudiantes para su resolución.

- *Co-docencia*: Se trata de la impartición de asignaturas por parte de dos profesores con orientaciones teóricas diferentes, las dos con aval científico

internacional. Un profesor plantea el tema desde una perspectiva y, al mismo tiempo, en la misma clase, el otro profesor/a plantea una perspectiva diferente, siempre con argumentos basados en evidencias. Se trata de un diálogo igualitario entre diferentes perspectivas.

-Reading and writing groups: Otra práctica habitual en las mejores universidades y que es otra versión más de los seminarios científicos son los *Grupos de Lectura* (Reading Groups). Estos grupos están formados por estudiantes de máster, de doctorado y profesorado. En los grupos, se realizan lecturas tanto de obras de referencia en el ámbito de estudio, como de artículos científicos, capítulos y libros elaborados por el profesorado o por el estudiantado. En los debates que se crean se vinculan las obras de referencia con problemáticas actuales y las líneas de investigación del grupo. Cuando se leen y discuten los trabajos de miembros del grupo, se hace desde la referencia a autores y teorías, y se destacan tanto las fortalezas del trabajo como los aspectos a mejorar. En este segundo caso, esos comentarios siempre van acompañados de propuestas de cómo conseguir esa mejora. El principio que subyace a estos grupos de lectura es que compartiendo el trabajo con las y los compañeros, bien sea otro profesorado bien sean estudiantes de máster y doctorado, se enriquece la lectura académica y la propia investigación. El diálogo es igualitario porque el profesorado tiene el mismo interés y valora de la misma forma los comentarios de las y los estudiantes que los de otro profesorado. De esta forma aprenden todas las personas que participan.

-Writing center: Es un servicio que la universidad pone al alcance de todo el alumnado, basado en “peer learning” y “peer tutoring” en el que estudiantes con mayor competencia en escritura académica revisan los trabajos de sus compañeras y compañeros y les indican cómo mejorar su expresión escrita para conseguir mejores resultados académicos en sus asignaturas. En la mayoría de las universidades de más prestigio este servicio está basado en el voluntariado.

- Take home exam: Se trata de preguntas, para ser resueltas por el estudiantado, que no encuentran una respuesta directa en los libros y artículos trabajados o en los apuntes. Se trata de preguntas que requieren un

grado elevado de comprensión de los contenidos para poder establecer relaciones conceptuales complejas entre los mismos. Las respuestas pueden ser elaboradas con la ayuda de materiales académicos y de otras fuentes de información. Por lo tanto, implican la adquisición comprensiva de los contenidos trabajados como requisito para seleccionar la información más adecuada y, posteriormente, elaborarla para responder a la demanda concreta. Para ello, pueden utilizar todos los recursos de la comunidad científica internacional y hay que indicar en el “take home” cuáles se han utilizado para contestar a cada pregunta.

- *Brown bag seminar*: es un espacio en el que profesorado, estudiantes de master y de doctorado presentan al conjunto de la facultad su investigación científica más actual. Para estos seminarios se aprovechan los espacios fuera del horario lectivo como el “lunch break”, el descanso para la comida, manteniendo un ambiente informal en el que las personas participantes se llevan la comida. “Brown bag” se refiere a la bolsa de papel marrón, habitual en USA, donde se lleva la comida. El objetivo es acercar la investigación al estudiantado, promoviendo un diálogo igualitario entre todo el personal investigador y estudiantes en formación.

Estas son algunas de las AEU que están consiguiendo excelentes resultados en diversidad de áreas de conocimiento (grados). Sin embargo, todavía son pocos los centros de educación superior universitaria que fundamentan la enseñanza en esas evidencias de la formación científica y profesional de calidad (Klimoski & Amos, 2012). Esta realidad se ha planteado como especialmente problemática para el caso de la formación del profesorado, donde a menudo se introducen orientaciones instruccionales que no se basan en evidencias (Cibulka, 2011) y donde las y los estudiantes serán las y los futuros responsables de tomar decisiones sobre la educación de niñas, niños y jóvenes que deben estar basadas en el conocimiento de las últimas evidencias sobre cómo conseguir mejores niveles de aprendizaje y rendimiento académico, así como mejores relaciones sociales entre el alumnado y con la comunidad.

Se presentan, a continuación, algunos de los estudios previos que han identificado la necesidad de introducir mejoras en la formación inicial del futuro profesorado de educación obligatoria para que estos desarrollen una práctica educativa basada en evidencias científicas. En este caso se hace

todavía más innegable la necesidad de una formación universitaria basadas en Actuaciones de Éxito.

Necesidad de una Formación del Futuro Profesorado Basada en Evidencias

La Comisión Europea, en sus objetivos para el año 2020, reclama mejoras estructurales en los sistemas educativos, dado que las carencias en dichos sistemas han influido en las altas tasas de paro juvenil y en el abandono de los estudios. Concretamente, en el informe *Rethinking Education* de la Comisión Europea (2012) se constata que la mejora de la educación pasa por mejorar la formación inicial del futuro profesorado de educación obligatoria, actores principales de cualquier reforma educativa. También se pone de manifiesto que muchas veces la formación inicial de los futuros maestros no recoge las evidencias de lo que realmente funciona y contribuye al aprendizaje del alumnado en las escuelas. Las recomendaciones del informe destacan la importancia de trabajar las competencias transversales con el futuro profesorado, sobre todo, desarrollar las capacidades “relacionadas con la práctica reflexiva y la investigación en el aula” (p.31) y la “habilidad para pensar críticamente, tomar iniciativas, capacidad de resolver problemas y trabajar en colaboración” (p. 3).

En esta misma línea, ya una editorial del *Journal of Teacher Education* publicada en 2007 hace eco de las palabras de Cibulka, presidente del *National Council for Accreditation in Teacher Education* (NCATE), quien reconoce el hecho de que "el conocimiento basado en la investigación sobre las mejores prácticas en la preparación del profesorado no es tan robusto como en otras profesiones como la medicina" (Hargreaves, 2007, citando a Cibulka). En este contexto, se ha planteado a nivel internacional lo que se ha llamado reforma de la “Formación del Profesorado basada en Evidencias” (Evidence-based Teacher Education), un proyecto que encuentra un marco muy favorable en la cultura de la evidencia establecida en muchos campus universitarios (Wineburg, 2006). Ello ha llevado a constatar desconexiones entre los programas de formación del profesorado, la investigación sobre la enseñanza y la evaluación de programas, con lo que se contribuye a la escasez de evidencias recogidas y a la incapacidad de los formadores del profesorado para abordar plenamente la cuestión de los resultados que se

consiguen en los programas de formación (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Por esto, otros estudios (Sayeski, 2013) apuntan a la necesidad de que los programas de preparación de los maestros tengan que rendir cuentas sobre los resultados obtenidos y los estudiantes que logran finalizar sus estudios. En general, la necesidad de abordar esas desconexiones entre la investigación sobre cómo se logra una formación de excelencia del futuro profesorado, los programas que se desarrollan y los resultados que se obtienen hacen imprescindible desarrollar un sistema que esté basado en la evidencia, que sea sostenible y que no pase por alto aspectos importantes de una buena enseñanza (Zeichner, 2012). Desde hace más de una década algunos estudios han advertido cómo la investigación puede mejorar la enseñanza y cómo la enseñanza puede mejorar la investigación (Brewer, 2000; Buskist, et al. 2012), e incluso, cómo las prácticas de enseñanza que se eligen en los programas de formación inicial pueden contribuir a mejorar o empeorar el éxito del estudiantado (Arini et al. 2011).

Para lograr una formación de excelencia basada en la evidencia en los programas de formación del profesorado, se pone de manifiesto la importancia de incluir lo que se conoce por “success stories”, más que limitarse a explicar lo que no funciona (Fine & Weis, 1996). Por ejemplo, incluir en los contenidos del programa actuaciones que llevan a cabo profesorado y centros educativos que están consiguiendo excelentes resultados en términos de éxito escolar de sus estudiantes. Estos autores enfatizan que una formación excelente del profesorado tiene que partir de presentar investigaciones al estudiantado que reflejen los éxitos y los mecanismos de transformación de la educación que existen en todas las comunidades a nivel internacional y no sólo las que identifican los “males” (Fine & Weis, 1996). Estudios posteriores señalan que esta formación del profesorado además de basarse en las evidencias de lo que funciona a nivel internacional (“what works”) debe garantizar que el máximo número de estudiantes pueda reflexionar en profundidad y emitir juicios acertados sobre las personas y las situaciones que se les presentan en los estudios de caso (Biesta, 2012). Por ello, la formación inicial del profesorado debe contribuir a desarrollar habilidades de investigación y reflexión en el alumnado universitario a través de metodologías de trabajo que los acerquen a los trabajos científicos de mayor nivel en el área correspondiente (Egan, 2005).

Se vislumbra así un consenso generalizado a nivel internacional sobre la necesidad de mejorar la formación inicial del futuro profesorado basándola

en la evidencia científica (Hargreaves, 2007, Bok, 2008, Morosanu et al., 2010, Ryan & Ryan, 2013, Hulme & Sangster, 2013). Pese a la importancia del tema, son escasos los estudios serios sobre la educación universitaria de excelencia (Skelton, 2005) y en general el profesorado universitario desconoce y está poco preparado para utilizar las metodologías didácticas que han demostrado su éxito a nivel internacional (NETTLE Project, 2008); aunque en los últimos años, en buena parte gracias al proceso Boloña, se advierte una tendencia a la mejora (Rué et al., 2013).

En el siguiente apartado se exponen algunos casos en los que se está fomentando una formación inicial del profesorado basada en evidencias, así cómo se señalan algunas de las principales ventajas que se consiguen al implementar AEU en la formación inicial del profesorado, identificadas por diversos estudios.

Ventajas de una Formación Inicial del Profesorado Basada en Evidencias

Uno de los países que está aplicando actuaciones de éxito en los grados de formación inicial del profesorado es Finlandia. En este país, y de acuerdo con estudios internacionales (Kosunen & Mikkola, 2002), en los últimos años se ha demostrado que la formación de educadores basada en la investigación conduce a excelentes resultados. Investigaciones respecto a etapas anteriores (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, Loughran & Russell, 2006) demostraron que la formación del profesorado a menudo tenía dificultades para incorporar la teoría a la práctica, y que las creencias previas y puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de estos estudiantes eran poco sólidos. Estudios recientes (Tryggvason, 2009) han mostrado cómo los educadores que han sido formados por docentes que transmiten aspectos teóricos y pedagógicos mediante la enseñanza basada en la investigación contribuyen a formar maestros más reflexivos e innovadores que utilizan una gran variedad de métodos en su propia pedagogía y que los confirman a través de la investigación de su práctica. La formación del profesorado basada en evidencias de éxito, entre otros elementos del sistema educativo finlandés también basados en evidencias, ha conseguido situar a este país entre uno de los primeros de Europa con mayor porcentaje de estudiantado de 15 años que consigue los mejores resultados en todas las áreas evaluadas por PISA (lectura, matemáticas y ciencias) (OECD, 2013).

Reino Unido es otro de los casos en los que se está fomentando una formación inicial del profesorado basada en evidencias. En este país desde la década de 1990 se transformaron los colegios profesionales, en los que se formaba al futuro profesorado, en centros universitarios. Este proceso se ha conocido como la "*universitisation*" (Menter et al., 2006). Se originaron con ello nuevas culturas de trabajo orientadas a la excelencia y a la investigación. La necesidad de desarrollar la capacidad de investigación en y para la formación del profesorado es una prioridad internacional reconocida y particularmente importante en el Reino Unido (Mills, et al, 2006). Particularmente, en Escocia se están promoviendo culturas de trabajo en las facultades de educación que valoran una enseñanza basada en la investigación con el objetivo de mantener la calidad (Menter, 2011). Escocia ha apostado por una investigación intensiva en formación del profesorado con un doble propósito: a) potenciar las experiencias y estrategias de investigación en la práctica educativa del profesorado, y b) desarrollar estrategias institucionales para promover la participación en la investigación de toda la comunidad educativa (Hulme & Sangster 2013).

Los estudios que han analizado el impacto de metodologías similares a las AEU en la formación inicial del profesorado constatan que el estudiantado aprende más y, sobre todo, aprende de una manera más efectiva, reflexiva y profunda (Saville et al. 2005, 2011; Riggio, 2007; Saville, 2010; Dunn, 2010; Airini et al., 2011; McKelvie, 2013). En todos estos estudios se dan evidencias de cómo los estudiantes adquieren de forma generalizada habilidades y prácticas que habitualmente se relacionan sólo con los mejores estudiantes, desarrollando procesos cognitivos de nivel superior. Los estudios como el de McKelvie (2013) señalan que el contacto con investigaciones e informes reales motiva mucho al estudiantado. También indican que el trabajar en grupos o parejas, aunque sean dos alumnos poco exitosos, siempre produce más éxito que el trabajo individual produciéndose más ganancias cognitivas y psicológicas (Riggio, 2007). Indican, así mismo, que el estudiantado está más motivado y dispuesto hacia el trabajo y suele disfrutar más de las clases. Biggs (2006) ya demostró en su momento que aplicando AEU era posible enseñar de manera que alumnos poco comprometidos con el aprendizaje trabajaran con otros alumnos más "académicos" mejorando su actividad (por ejemplo pasar de una actitud pasiva a una activa, de memorizar a teorizar) y mejorando su compromiso (pasar de escaso a grande). Esto requiere modificar la enseñanza y cambiar

un enfoque basado sólo o principalmente en las clases magistrales, por un enfoque más crítico y reflexivo, como lo hacen las AEU que hemos señalado en apartados anteriores, consiguiendo “reducir la diferencia entre el estudiantado” Biggs (2006, p.23). Las AEU conjugan el rigor académico con los procesos de colaboración en el aula favoreciendo un aprendizaje que los mismos protagonistas califican de más profundo y motivante (Arum & Roska, 2011). El estudiantado aprende a colaborar mejor y a involucrarse más con otros estudiantes como co-aprendices, lo cual es una de las mejores maneras de aprender (MacFarlane, 2007).

A Modo de Conclusión

Las AEU responden a la necesidad identificada por algunos estudios (Bok, 2008; Welsh & Dehler, 2012) de mejorar el nivel en las universidades y avanzar hacia la excelencia, promoviendo, por ejemplo, el dominio de idiomas extranjeros, desarrollando el espíritu crítico, la capacidad de reflexión y el razonamiento moral. Las AEU permiten reforzar estas competencias consiguiendo entre el estudiantado un compromiso de alto nivel relacionado con capacidades también de alto nivel que les lleva a desarrollar reflexiones profundas y juicios acertados sobre la práctica educativa, convirtiéndoles en mejores profesionales. Por ejemplo, la introducción en las aulas de una de las AEU como el sistema de revisión entre iguales (*peer review*) puede mejorar la confianza del estudiantado en sí mismo y mejorar sus competencias de evaluar a otros, de proporcionar mejor feedback y de trabajar en equipo (Cheng & Warren, 1996, 1997; Brutus & Donia, 2010; Brutus, Donia & Roneu, 2013). El desarrollo de estas competencias refuerza el aprendizaje y la formación personal de los estudiantes universitarios sea cuál sea su tipo o nivel de estudios.

Las AEU muestran las características que señala Ramsden (2003) en relación con la “enseñanza que hace posible el aprendizaje” pues se trata de una enseñanza basada en la investigación, que utiliza fuentes primarias y los últimos progresos del área y anima a los alumnos a hacerse preguntas. Es una enseñanza centrada en el estudiante y que pretende un acercamiento profesional, no amateur, a la enseñanza universitaria basada en el estudio y la investigación. De esta manera, el estudiantado avanza en el paso de un lenguaje basado en la opinión a un lenguaje basado en evidencias científicas y las AEU le llevan a un entendimiento más profundo de los conceptos

(Bain, 2004, 2012). En todo este proceso, el papel del profesorado es el de facilitador: alentar el diálogo, orientar las interpretaciones y proporcionar guía y consejo cuando sea necesario.

No se pretende decir en este artículo que el inicial listado de las AEU que se presentan sean las únicas actuaciones que deban llevarse a cabo en las aulas universitarias, pero sí decimos que han demostrado ser eficaces y que mediante ellas se pueden conseguir resultados profundos de aprendizaje para todo el estudiantado (Bain, 2004, 2012; Prosser et al., 2003). Por ello, la aportación realizada es de indudable interés. Es cierto que algún profesorado universitario en nuestro contexto ya está llevando a cabo este tipo de actuaciones con muy buenos resultados en diferentes contextos (Arbós, Racionero & Tintoré, 2013; Flecha & Racionero, 2012). Otros aplican metodologías similares, pero con diferencias de significatividad sustancial en relación al qué y al cómo se implementan en las mejores universidades y, por tanto, esas actuaciones no pueden producir los mismos resultados en nuestras aulas universitarias. Nuestra contribución estriba en una sistematización inicial de las AEU que puede ayudar a identificar porqué ciertas actuaciones instruccionales en nuestras universidades no funcionan, a perfilar lo que hacemos en base a las evidencias de éxito de las mejores universidades del mundo y a reemplazar algunas acciones por AEU. La lista está abierta y puede ampliarse siempre que se aporten evidencias de universalidad y transferibilidad. Se trata de sugerir nuevas AEU en base a evidencias empíricas de sus buenos resultados en diferentes contextos.

Para su aplicación práctica sugerimos recrearlas, sin cambiarlas, en el contexto del programa de formación en el que nos encontremos. Por ejemplo, priorizar unas AEU por encima de otras porque unas pueden ser más relevantes que otras según los objetivos que se quieren conseguir. También sugerimos secuenciarlas y distribuirlas por cursos y materias, de forma que no sea el enfoque de una asignatura sino de todo un grado e incluso de toda una facultad y universidad. Ese es el caso de las universidades que hemos tomado como modelo. Siendo cierto que siempre pueden coexistir con otras actividades y metodologías, la evidencia muestra que se conseguirán mejores resultados cuantas más actuaciones de éxito se implementen (INCLUD-ED Consortium, 2009). Es de nuevo el caso de las universidades de mayor excelencia internacional, donde las Actuaciones Educativas en la Universidad no son anecdóticas sino parte de una cultura

académica orientada a la excelencia y esto precisamente explica en buena medida sus resultados.

Una ventaja adicional es que las AEU no requieren recursos extras y pueden aplicarse en cualquier curso y nivel universitario. En cualquier caso, se ha de tener presente que todo cambio metodológico implica también cambios en los sistemas de evaluación y en las relaciones dentro de las aulas (Welsh & Dehler, 2012). Como señala Hibbert (2012), en estos casos el poder del maestro se reduce “porque la responsabilidad de dirigir y fomentar la participación en la clase se convierte en una tarea colectiva” (p. 809). Como se ha presentado en este artículo, siguiendo las orientaciones de los estudios que se han llevado a nivel internacional sobre la materia, las AEU contribuyen a unir enseñanza e investigación y a evitar que ambos aspectos se presenten por separado o que, simplemente, la investigación no esté presente en las aulas universitarias. Profesorado y alumnado se convierten con las AEU en co-creadores y co-difusores de conocimiento a través del análisis y el estudio en común de las principales evidencias en la materia trabajada, creando una comunidad de aprendices mutuos basada en el diálogo y la argumentación (Bruner, 1996). Ya tenemos en nuestras manos herramientas con las que hacer posible para todo el alumnado un camino lleno de infinitas posibilidades de aprendizaje profundo que les llevará a ser mejores profesionales adquiriendo una excelente base científica y ética.

References

- Airini, Curtis, E., Townsend, S., Rakena, T.O., Brown, D. Suni, P. Smith, A., Luatua, F., Reynolds, G., & Johnson, O. (2011). Teaching for student success: Promising practices in University teaching. *Pacific-Asian Education*, 23(1), 71-90. Retrieved from http://pacificcircleconsortium.org/uploads/PAE_23__1__final_11.pdf
- Arbós, A., Racionero, S., & Tintoré, M. (2013). Actuaciones de éxito en la universidad: Impacto de la formación del profesorado basada en evidencias científicas. En: Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M.T., & Bermúdez, M.T. (2013). *I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. Santander (España), 8-11 de Octubre de 2013. Granada: Bermúdez-Sánchez. Universidad de Granada. p. 324.

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bain, K. (2012, January 9). What the best teachers do: An HETL interview with Dr. Ken Bain. Interviewers: Patrick Blessinger and Krassie Pretova. *The International HETL Review*, 2(1), 4-12. doi: <http://www.hetl.org/interview-articles/what-the-best-college-teachers-do/>
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bok, D. (2008). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more (New Edition)*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Brewer, C.L. (2000). Reflections on teaching. In W. Buskist, V. Hevern, & G.W. Hill, IV, (Eds.) *Essays from Excellence in teaching 2000-2001, Vol. 1*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brutus, S., Donia, M., & Ronen, S. (2013). Can business student learn to evaluate better? Evidence from repeated exposure to a peer-evaluation system. *Academy of Management Learning and Education*, 12, 18-31. doi: 10.5465/amle.2010.0204
- Brutus, S., & Donia, M. (2010). Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer-evaluation system. *Academy of Management Learning and Education*, 9, 652-662.
- Buskist, W., & Benassi, V.A. (2012). *Effective college and university teaching. Strategies and tactics for the new professionate*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22, 233-240. doi: 10.1080/03075079712331381064
- Cheng, W., & Warren, M. (1996). Hong Kong students' attitudes toward peer assessment in English language courses. *Asian Journal of English Edition Language Teaching*, 6, 61-75.

- Cibulka, J.G. (2011). The new normal: Challenges and opportunities for the transformation of teacher preparation. *Quality Teaching: A Publication of the National Council for the Accreditation of Teacher Education*, 21, 1-5.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Comisión Europea (2012). Communication from the Comission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of The Regions. *Rethinking Education*. Strasbourg.
- Dunn, D.S. (2010). Teaching by doing: Making research methods active and engaging. In S.A. Meyers & J.R. Stowell. *Essays from E-xcellence in teaching, Vol IX*, pp.11-16. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/>
- Egan, K. (2005). Student's development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.
- Fine, M., & Weis, L. (1996). Writing the "wrongs" of fieldwork: Confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 251-274. doi: [10.1177/107780049600200301](https://doi.org/10.1177/107780049600200301)
- Flecha, R., & Racionero Plaza, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? In J. Bautista Martínez, *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 105-129). Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D.H. (2007). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The teacher training agency lecture, 1996). In M. Hammersley (ed.) (2007). *Educational research and evidence based practice*. Milton Keynes: Open University. Sage.
- Hibbert, P. (2012). Approaching reflexivity through reflection: Issues for critical management education. *Journal of Management Education*, 37 (6), 803-827. doi: [10.1177/1052562912467757](https://doi.org/10.1177/1052562912467757)
- Hulme, M., & Sangster, P. (2013). Challenges of research(er) development in university schools of education: a Scottish case. *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 181-200. doi:[10.1080/0309877X.2011.644781](https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644781)

- INCLUD-ED Consortium (2006-2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE.
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Klimoski, R., & Amos, B. (2012). Practicing evidence-based education in Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 685-702. doi: [10.5465/amle.2012.0018](https://doi.org/10.5465/amle.2012.0018)
- Kosunen, T., & Mikkola, A. (2002). Building a science of teaching: How objectives and reality meet in Finnish Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 135-150. doi: [10.1080/0261976022000035674](https://doi.org/10.1080/0261976022000035674)
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for Teacher Education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. doi: [10.1016/j.tate.2006.04.022](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022)
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. doi: [10.3102/0013189X028004004](https://doi.org/10.3102/0013189X028004004)
- Menter, I., Brisard, E., & Smith, A. (2006). *Convergence or divergence? Initial Teacher Education in Scotland and England*. Edinburgh: Dunedin.
- Menter, I. (2011). Four ‘academic sub-tribes’ but one territory? Teacher educators and Teacher Education in Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 293 – 308. doi: [10.1080/02607476.2011.588018](https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588018)
- Merton, R. K. (1965). *On the shoulders of giants*. New York: Free Press.
- Mills, D. et al. (2006). *Demographic review of the UK social sciences*. Swindon: Economic and Social Research Council.
- MacFarlane, B. (2007). *Beyond performance in teacher excellence*. GB: Taylor & Francis.
- McKelvie, S.J. (2013). Understanding statistics and research methods via discussion of published articles. In J. Holmes, SC Baker, & J.R. Stowell (Eds.) *Essays from Excellence in teaching, Vol. IX*, (pp. 16-24). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/>
- Morosanu, L., Handley, K., & O’Donovan, B. (2010). Seeking support: Researching first-year students’ experiences of coping with academic life. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 665-678. doi: [10.1080/07294360.2010.487200](https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487200)

- NETTLE Project (2008). *Network of European tertiary level educators. Case studies in the development and qualification of university teachers in Europe*, Compiled and edited by Anikó Kálmán, Debrecen, Hungary.
- OECD (2013). *PISA 2012 results (Volume I). What students know and can do: Student performance in Mathematics, reading and science, summarises the performance of students in PISA 2012*. OECD Publishing.
- Prosser, M. Bauthorsfield, A. Ramsden, P. Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48. doi: [10.1080/03075070309299](https://doi.org/10.1080/03075070309299)
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education. (2nd edition)*. London: Routledge.
- Riggio, R.E. (2007). Reciprocal peer tutoring: Learning through dyadic teaching. In K. Saville, T.E. Zinn, S.A. Meyers, & J.R. Stodwell (Eds.), *Essays from E-xcellence in Teaching, Vol VI*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/>
- Ríos, O. (2013). Transformación sociocultural y desarrollo. Buenas prácticas o actuaciones de éxito. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199. doi: [10.4471/remie.2013.11](https://doi.org/10.4471/remie.2013.11)
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22.
- Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244-257. doi: [10.1080/07294360.2012.661704](https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704)
- Saville, B.K. (2010). Using evidence-based teaching methods to improve education. In S.A. Meyers & JR Stowell. *Essays from E-xcellence in teaching, Vol. IX*, (pp. 48-54). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/>
- Saville, B.K., Lambert, T., & Robertson, S. (2011). Interteaching: Bringing behavioral education into the 21st century. *The Psychological Record*, 61(1), 153-166.

- Saville, B.K., Zinn, T.E., & Elliot, M.P. (2005). Interteaching versus traditional methods of instruction. A preliminary analysis. *Teaching of Psychology*, 32(3), 161-163. doi: [10.1207/s15328023top3203_6](https://doi.org/10.1207/s15328023top3203_6)
- Sayeski, K. L. (2013). A new era of Teacher Education: Introduction to the Teacher Education column. *Intervention in School & Clinic*, 48(5), 303-306. doi: [10.1177/1053451212472235](https://doi.org/10.1177/1053451212472235)
- Seddon, T. (1986). Education and social change. A critique of contextualism. *Australian Journal of Education*, 30(2), 150-167. doi: [10.1177/000494418603000204](https://doi.org/10.1177/000494418603000204)
- Skelton, A.M. (2005). *Understanding teaching excellence in Higher Education: Towards a critical approach*. Abingdon, UK: Routledge.
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish Teacher Educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382. doi: [10.1080/02619760903242491](https://doi.org/10.1080/02619760903242491)
- Valls, R., & Padrós, M. (2011). Using dialogic research to overcome poverty: From principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173–183. doi: [10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x)
- Welsh, M.A., & Dehler, G.E. (2012). Combining critical reflection and design thinking to develop integrative learners. *Journal of Management Education*, 37(6), 771-802. doi: [10.1177/1052562912470107](https://doi.org/10.1177/1052562912470107)
- Wineburg, M. S. (2006). Evidence in teacher preparation: Establishing a framework for accountability. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 51-64. doi: [10.1177/0022487105284475](https://doi.org/10.1177/0022487105284475)
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. doi: [10.1177/0022487112445789](https://doi.org/10.1177/0022487112445789)

Ramón Flecha García es Catedrático de Sociología en el Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials, Universitat de Barcelona. Twitter: [@R_Flecha](#), ORCID id: [0000-0001-7230-516X](#)

Sandra Racionero Plaza es profesora en el Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social, Loyola University Andalucía. Twitter: [@SandraRPRP](#), ORCID id: [0000-0002-8347-5794](#)

Mireia Tintoré Espuny es profesora en el Departament d'Educació, Universitat Internacional de Catalunya. Twitter: [@mireiatintore](#)

Albert Arbós Bertran es profesor en el Departament d'Educació, Universitat Internacional de Catalunya. Twitter: [@AlbertArbs](#)

Dirección de contacto: Correspondencia directa con los autores a través de Ramón Flecha García, Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del dret i Metodologia de les Ciències Socials, Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona, Tinent Coronel Valenzuela, 1-11, (08034) Barcelona (España). Dirección de correo electrónico: ramon.flecha@ub.edu