

Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente





**Orientar el desarrollo de
competencias y enseñar cómo
aprender.
La tarea del docente**





Edita:

Junta de Andalucía
Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa

© Autores del Texto:

Ángel Pérez Gómez, Encarnación Soto Gómez,
Miguel Sola Fernández y M^a José Serván Núñez

Diseño: Domi&Antúnez

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el artículo 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan sin la preceptiva autorización o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

© **Ediciones Akal, S. A., 2009**

Sector Foresta, 1
28760 Tres Cantos
Madrid - España
Tel.: 918 061 996
Fax: 918 044 028

www.akal.com

ISBN: 978-84-460-3041-6
Depósito legal: M-701-2009
Imprime: Fernández Ciudad S.L.



Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente

Sin duda la clave del éxito del cambio actual de la enseñanza universitaria al hilo del Proceso de Bolonia reside en la transformación sustancial de nuestra función como docentes. Hay muchos factores implicados y muchas condiciones requeridas, es cierto que la finalidad es que el estudiante se implique con autonomía y responsabilidad en aprendizajes relevantes y desarrolle las competencias humanas y profesionales que requiere la sociedad contemporánea, pero la llave de este proceso de cambio, el agente catalizador que ha de contribuir a que ese propósito se logre o fracase sigue siendo el docente.

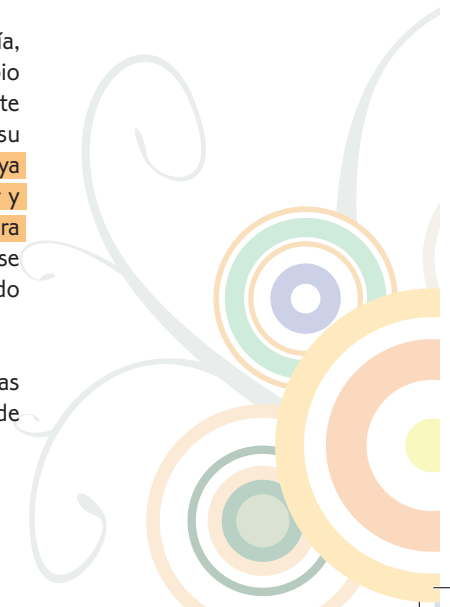
De forma muy breve vamos a destacar los aspectos principales de este cambio de mirada y de actuación para que **la enseñanza se convierta en un proceso que facilite el aprendizaje comprensivo y relevante de los estudiantes.**

■ Cambios en la concepción, diseño y concreción del currículo

Tomando en consideración el concepto de conocimiento desarrollado en la primera guía, y el concepto de aprendizaje propuesto en la guía nº 3, cabe destacar desde el principio que el objetivo prioritario de la enseñanza universitaria no será como habitualmente hasta ahora, que el estudiante acumule la mayor cantidad de datos o informaciones en su memoria a corto plazo, para reproducirlos fielmente en una prueba, sino **que construya ideas, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de datos acumulado en las redes de información para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad.** El conocimiento se integra en sistemas personales de interpretación y de acción que se han denominado competencias humanas fundamentales.

Indicaremos a continuación y de forma breve un conjunto de principios o sugerencias que pueden ayudar a **diseñar un currículo, o a concretar un programa**, que puede favorecer el desarrollo de estas competencias:

¿Que enseñamos?





Las competencias, no pueden considerarse como un contenido añadido al currículo tradicional, deben entenderse como el **marco de referencia para la selección de contenidos** en virtud de su posible utilidad, de su virtualidad práctica, de su potencia para ayudar a entender la complejidad del mundo real. Consideramos que el conocimiento que merece aprender debe reunir al menos las siguientes características:

Conocimiento selectivo y profundo

Es necesario conseguir un adecuado equilibrio en la determinación del volumen de contenidos que hay que aprender. **En Educación, menos es frecuentemente más,**

porque concentrar el foco de trabajo permite el desarrollo en profundidad y por tanto la formación de capacidades mentales de orden superior: la consideración de múltiples perspectivas sobre el mismo foco, la indagación de los aspectos y variables ocultas, así como el aprendizaje de los procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información. Por el contrario, La amplitud de contenidos, la obsesión por “dar todo el programa” conlleva frecuentemente la saturación, la superficialidad y la asimilación mecánica, memorística, sin aplicación ni comprensión¹. Cuando adoptamos un enfoque superficial de aprendizaje nos conformamos con recordar y reproducir datos. Cuando adoptamos un enfoque profundo de aprendizaje, es cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas o a nuevos aspectos de situaciones conocidas, (Ramsen, 2003; Winter, 2003).

7

Menos es
frecuentemente más

Conocimiento Interdisciplinar

Favorecer la **integración de las disciplinas sin prejuicio de la profundización disciplinar**. Aprender como se conectan y relacionan entre sí las cosas, los fenómenos y las personas es frecuentemente más útil que conocer las piezas por separado. Si los problemas reales requieren la aportación de informaciones de diferentes campos del saber, el aprendizaje basado en la investigación de situaciones y problemas reales requiere la participación de varias disciplinas para comprender como funcionan los sistemas, los fenómenos complejos. Por ello, tiene poco valor el aprendizaje de taxonomías simplistas que enfocan el conocimiento de hechos aislados si no somos capaces de que los aprendices comprendan e interrelacionen las partes entre sí y con el todo y entiendan su funcionamiento. Será por tanto necesario proponer módulos o temas interdisciplinares, que ayuden a los docentes a comprender sus posibilidades y a evitar sus reticencias y así remover las barreras que impiden la formación interdisciplinar. Esta recomendación requiere superar o al menos debilitar la fragmentación departamental de la vida universitaria, lo que requiere la colaboración entre docentes, así como la concepción convencional de un currículo disciplinar fragmentado e inconexo.

Conocimiento como construcción social contingente

Contemplar en el currículo tanto el conocimiento de datos, hechos, modelos o teorías como la **historia** y los modos que llevaron a producirlo, para que el aprendiz comprenda **el carácter siempre contingente y relativo del conocimiento que producimos**, el esfuerzo y los métodos utilizados, y evite, así, la tendencia al dogmatismo y a las afirmaciones acríticas.



Conocimiento útil y relevante

Explorar y destacar la **dimensión operativa de los saberes**, la utilidad de los contenidos del currículo para entender los problemas y actuar sobre ellos. La cultura y la ciencia tienen que percibirse como útiles, operativas, por parte de los estudiantes. El conocimiento como valor de uso y no sólo como valor de cambio, de intercambio por notas, certificaciones, acreditaciones, titulaciones... requiere ejemplificaciones ilustrativas, aplicadas a la vida cotidiana. **En definitiva, la relevancia del aprendizaje requiere explicitar en el currículo o en el programa el sentido y la utilidad de los contenidos que se proponen.** Los alumnos aprenden mejor cuando entienden el valor, el sentido, el motivo y la relevancia actual de lo que aprenden. El conocimiento ha de contemplarse como la herramienta privilegiada de comprensión y actuación.

Conocimiento flexible y emergente

Evitar un programa rígido y cerrado y proponer un **diseño flexible de enfoque progresivo** para acomodar el currículo, los contenidos y actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes y a su ritmo de desarrollo y aprendizaje. La secuencia didáctica no es lo mismo que la secuencia lógica de la estructura de una disciplina, sino aquella que es más útil para provocar aprendizaje en los estudiantes. **Es necesario que los docentes demos oportunidades al “currículo emergente”, que facilita que cada aprendiz y cada grupo, apoyado en sus intereses y propósitos plantee con seriedad y confianza nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés².**

Conocimiento actual y original

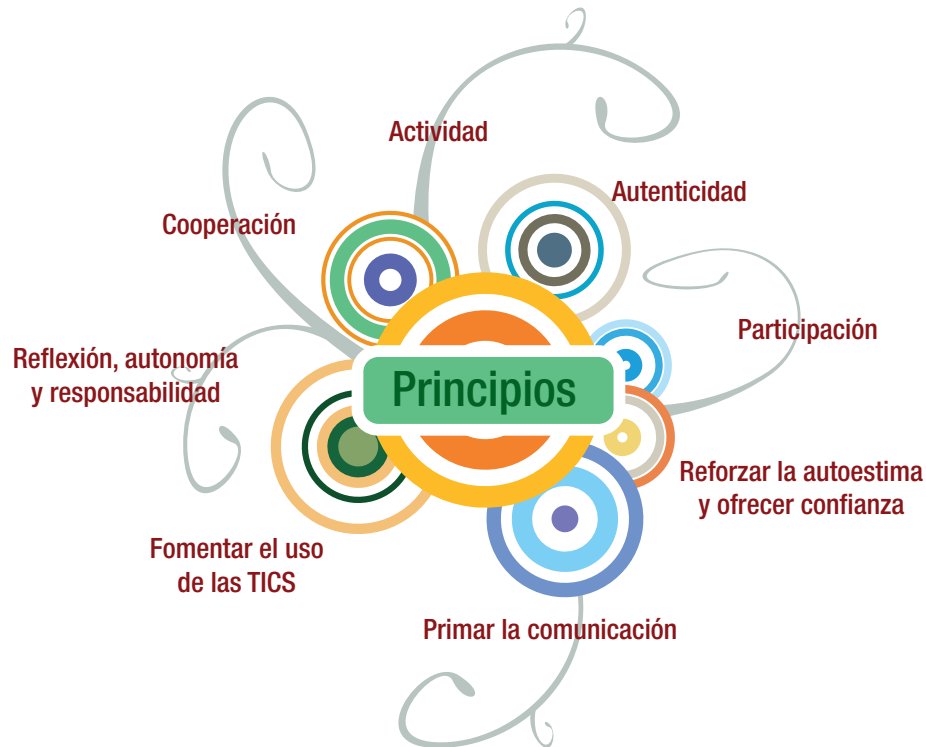
Crear un currículo en el que la mayoría de **los problemas se refieran a situaciones novedosas**, es decir, situaciones en las que no aparece obvio desde el principio la naturaleza ni las peculiaridades del problema. El currículo debe abordar problemas abiertos, en situaciones ambiguas e inciertas que enfrentan al estudiante ante situaciones en las que la primera tarea sea buscar la información adecuada y relevante para identificar el problema.

¿Cómo enseñar?

■ Cambios en el desarrollo del currículo, en los modos de enseñar y aprender.

Destacaremos a continuación un conjunto de sugerencias o principios metodológicos así como estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden facilitar la formación de competencias.





Actividad: aprendizaje basado en la investigación

Resaltar la primacía de la actividad del aprendiz. *Learning by doing* (Dewey)³. Es clave conseguir la **implicación activa de los aprendices** en el proceso de aprendizaje: por ello y siguiendo las recomendaciones del informe Boyer (2000) para las universidades de EEUU más prestigiosas proponemos establecer el **aprendizaje basado en la investigación** como el eje central de la docencia y de la vida universitaria: el aprendizaje como proceso activo de indagación, de investigación e intervención.

El aprendizaje debe basarse en la investigación guiada más que en la transmisión de información

Toda aplicación del conocimiento es una nueva ocasión de aprendizaje y todo nuevo aprendizaje abre una nueva ocasión de aplicación. El aprendizaje debe basarse en la investigación guiada más que en la transmisión de información, el estudiante aprende desde el comienzo que el conocimiento se construye mediante un laborioso proceso de indagación, de reflexión, de búsqueda, de contraste y de reformulación permanente. De una cultura de transmisores y receptores bien estratificados, a una cultura de investigadores expertos y novatos, en la cual, los docentes, los postgraduados y los pregraduados compartan la aventura del descubrimiento en los diferentes ámbitos del saber. **La investigación, por tanto, no ha de concebirse como la culminación de la formación, sino como la herramienta y la estrategia fundamental, básica desde los primeros momentos de la vida universitaria.**

Autenticidad

Distinguiremos dos aspectos fundamentales:

- **Primero las vivencias después las formalizaciones.** La implicación del aprendiz supone inmersión en vivencias que progresivamente es necesario analizar, discriminar, formalizar. La obsesión academicista ha llevado a la enseñanza universitaria a prescindir de las vivencias y partir desde el principio con formalizaciones abstractas que pueden tener sentido para el profesor o para el experto pero que frecuentemente ahuyentan al aprendiz.

Lo importante no es solo la cantidad de prácticas sino la calidad de las mismas

- **Implicar a los aprendices en actividades con sentido** en el aula y fuera de ella, **en tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales.** Problemas y situaciones de actualidad y de la vida cotidiana, que será necesario analizar, comprender, valorar y mejorar. Mediante la experimentación y vivencia de cambios y variaciones en nuestros contextos y actividades de aprendizaje podemos aprender a intervenir en un futuro incierto y cambiante. Hay que destacar la **importancia de las prácticas** para hacer relevante el conocimiento teórico. **Lo importante no es solo la cantidad de prácticas sino el tipo de prácticas.**

Participación

La calidad del aprendizaje depende en gran medida de la **calidad de los contextos de aprendizaje**, porque los aprendices reaccionan según lo que perciben que les requiere el contexto universitario, los docentes y los compañeros. Por ello, **es muy importante**

que los docentes compartan los criterios con los estudiantes, que dialoguen sobre las expectativas, los objetivos y finalidades, así como sobre los criterios que orientan su enseñanza y su evaluación de los aprendizajes. La implicación real de los estudiantes requiere en alguna medida su participación real en la co-determinación de los procesos, contenidos y experiencias de aprendizaje, facilitando en la universidad la creación de auténticas **comunidades de aprendizaje**.

Reforzar la autoestima y ofrecer confianza

Los contextos y las interacciones que proporcionan seguridad y confianza, que fomentan la **autoestima de los estudiantes y sitúan expectativas positivas** sobre los procesos de aprendizaje son el mejor soporte para el incremento del aprendizaje relevante. **Dedicar tiempo a crear un clima de confianza en el grupo no es perder el tiempo, sino potenciar las posibilidades futuras de aprendizaje relevante.**

11

La implicación real de los estudiantes requiere en alguna medida su participación real en la codeterminación de los procesos, contenidos y experiencias de aprendizaje



Primar la comunicación

Vincular las habilidades de comunicación con los trabajos y proyectos que tenga que desarrollar cada estudiante. Las enseñanzas de grado deben enfatizar el desarrollo óptimo de las **habilidades de comunicación oral y escrita de todos los universitarios**. Tales habilidades son instrumentos esenciales en el desarrollo de la vida profesional, social y cultural de todos los ciudadanos. **Conviene recordar que ninguna idea se forma de manera completa hasta que no se formula explícitamente en la comunicación oral o en la comunicación escrita.**

Fomentar el uso de las TICs

Usar de forma creativa las tecnologías de la información. La implicación real de los estudiantes debe abrirles la oportunidad de utilizar todas las formas de expresión creativa y todas las herramientas de comunicación que ofrece el desarrollo tecnológico actual. El desarrollo continuo y acelerado de las TICs, en particular en las áreas de almacenamiento, recuperación, contraste, experimentación virtual, expresión y comunicación de la información ha de provocar el cambio de las formas de enseñar y aprender de los universitarios.

Reflexión, autonomía y responsabilidad

Promover y estimular la **metacognición** como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje. Aprender como aprender, conociendo las propias fortalezas y debilidades en cada ámbito del saber y del hacer. Fomentar el autoconocimiento, la conciencia de sus propios modos de pensar, de aprender y de actuar. Para ello puede ser aconsejable **fomentar la reflexión en voz alta, observar y analizar en grupo las razones de las actuaciones y comportamientos de cada uno de sus miembros, estimular la autoevaluación de los estudiantes, de sus actividades, proyectos, trabajos, intervenciones, formas de estudiar y modos de comunicar.**

Conviene recordar que la enseñanza no consiste en la transferencia a los estudiantes de los modos de comprensión propios del docente, sino que se propone ayudar a que cada estudiante desarrolle sus propias formas de ver las situaciones y problemas, cada vez más poderosas y consistentes.



Cooperación

Proponer la cooperación como estrategia didáctica privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias.

*“...los problemas **reales** pocas veces se resuelven por individuos aislados; por el contrario, son generalmente trabajados por un grupo que, aunque compartiendo un mismo propósito, tiene varios tipos y niveles de experiencia a la vez que distintos valores, motivos, intereses y estrategias preferidas para trabajar juntos”* (Wells, 2002:199). Incluso los procesos de metacognición y autorregulación, se desarrollan mediante actividades de colaboración.⁴



13

Conviene recordar que la enseñanza no consiste en la transferencia a los estudiantes de los modos de comprensión propios del docente, sino que se propone ayudar a que cada estudiante desarrolle su propias formas de ver las situaciones y problemas, cada vez más poderosas y consistentes

Ya desde Aristóteles aparece con claridad la idea de que enseñar algo es aprenderlo dos veces, puesto que obliga a consolidar el conocimiento y a desarrollar las capacidades de expresión y comunicación con claridad y síntesis

Pluralidad y flexibilidad didácticas

Los adultos enseñan y orientan con su ejemplo la metacognición de los aprendices y la autorregulación también se aprende en los intercambios con los demás. Los enfoques metodológicos como la enseñanza recíproca entre iguales suponen formas de autorregulación que los estudiantes pueden interiorizar. (Wood, 1998; Rogoff, 1990; Brown y Campione, 1990).

Formar a los estudiantes como aprendices de enseñantes. Como afirma McCombs, (2004) el aprendizaje se enriquece en contextos en los que los aprendices establecen relaciones de apoyo, tienen una sensación de propiedad y control de los propios procesos de aprendizaje y pueden aprender de y con otros.

En definitiva, todos estos principios que fomentan la coenseñanza y el coaprendizaje son claves para el desarrollo de actitudes de colaboración, convivencia e iniciativa y contribuyen a cultivar una cultura de aprendizaje compartido, un sentido de comunidad donde cada uno tenga la oportunidad de sobresalir como miembro creativo, crítico y productivo de la sociedad. **Crear una comunidad de aprendices** es la clave para potenciar el aprendizaje basado en la investigación. Las comunidades abiertas y cálidas de aprendices fomentan la igualdad de oportunidades de enseñar y aprender de sus respectivos miembros. Con sus diferentes niveles de experiencia y sabiduría, en sus distintas funciones y en sus distintos roles, todos pueden aprender de todos. El clima de confianza ha de permitir la participación abierta de todos los aprendices sin miedo al ridículo y sin miedo al error. El error será evidentemente una preciosa oportunidad para el aprendizaje

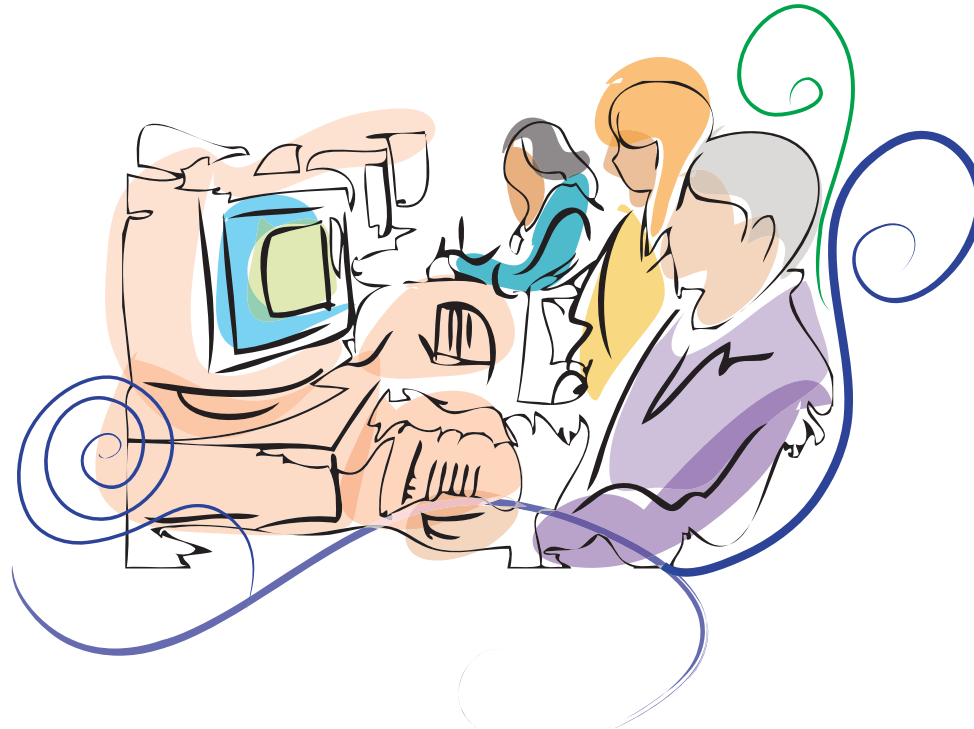
■ Las estrategias metodológicas

De los principios anteriores pueden derivarse múltiples estrategias didácticas, algunas de las cuales comentaremos a continuación. No obstante, la primera que conviene destacar es la necesidad de **fomentar la pluralidad metodológica**. No es probable que un método de enseñanza concreto sea eficaz y adecuado para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito del conocimiento. Será necesario, por tanto, recomendar la **pluralidad y flexibilidad didáctica**, para atender la diversidad de personas, situaciones y ámbitos del conocimiento que existen. Se recomienda utilizar un amplio espectro de formatos didácticos entre los que destacamos de forma muy breve los siguientes:

- **Enseñanza no formal:** atiende al aprendizaje experiencial espontáneo que se produce en contextos de intercambio. Será conveniente **fomentar oportunidades de redes, espacios informales de intercambio, foros, seminarios abiertos o grupos esporádicos de discusión o de lluvia de ideas. Grupos flexibles y esporádicos,** parejas de comunicación para el intercambio puntual de opiniones, discusión de un tópico o desarrollo de minitareas. Un clima de confianza y un contexto cultural elevado en la universidad son los mejores requisitos para el desarrollo óptimo de este aprendizaje experiencial.

- **Métodos de enseñanza comprensiva, no lineal:** métodos que respeten la complejidad de las situaciones y las abarquen en toda su holística complejidad. Por ejemplo:

- **Los estudios y presentaciones de casos, problemas, historias, relatos, simulaciones, role playing.** Son herramientas de extraordinario valor para entender la complejidad, la integración de aspectos, la unidad y diversidad de la vida, las relaciones entre las partes y el todo y el sentido ambiguo y a veces contradictorio de muchos procesos y fenómenos humanos o naturales. Por



Las lecciones magistrales como su nombre indica no pueden darse todos los días, y no pueden sustituir el trabajo de los estudiantes

otra parte, a nadie se le oculta el elevado potencial de motivación que tienen las historias y relatos para los seres humanos.

- **Aprendizaje basado en problemas o en proyectos**, pequeños grupos de discusión, trabajos de campo, investigaciones, experimentaciones, innovaciones reales o virtuales.

Si los aprendices se entrenan en **completar ejercicios** -tareas cerradas y rutinarias para las que ya hay una solución específica aprendida- difícilmente aprenden a **resolver problemas** -tareas abiertas para las que hay que buscar vías de solución- (Pozo, 2008). Solo identificando, analizando y tratando de resolver problemas se aprende a resolverlos. Cuanto más cambiantes sean los contextos de uso del conocimiento, más necesaria es la reflexión y por tanto más necesario será afrontar el aprendizaje como un problema y no como un mero ejercicio. Parece conveniente aconsejar “más problemas abiertos y menos ejercicios cerrados”, **desarrollar un currículo universitario basado en problemas sobre situaciones novedosas**, respecto a las cuales en principio ni siquiera es obvio cuál es el problema, que tipo de conocimiento previo es relevante para comprender la naturaleza de la situación problemática, cuáles son los aspectos críticos más relevantes e influyentes en la situación, como se relacionan entre sí, como elaborar una red de comprensión y de toma de decisiones⁵.

El aprendizaje de técnicas mediante ejercicios es necesaria, pero no es suficiente para el desarrollo de estrategias que requiere el tratamiento satisfactorio y complejo de los problemas de todo tipo que los universitarios han de afrontar.

- **Métodos de transmisión:** oral, escrita, audiovisual. Entre ellos destacamos la lección-clase magistral: importante recurso didáctico si se utiliza adecuadamente para la transmisión del conocimiento más novedoso, para la introducción y motivación del trabajo de los estudiantes, para la presentación de síntesis del estado de la cuestión, para el planteamiento de polémicas y controversias. Las lecciones magistrales como su nombre indica no pueden darse todos los días, y no pueden sustituir el trabajo de los estudiantes.



Una buena lección magistral ha de contemplar al menos cuatro momentos o fases claves:

17

- Una introducción con organizadores conceptuales previos que sirvan de puente entre lo que los aprendices conocen y los nuevos conceptos.
- Una organización conceptual explícita, clara y provocadora del contenido.
- Relatos y ejemplos que puedan inducir a la aplicación comprensiva de los conceptos.
- Una síntesis que ayude a la consolidación de la nueva estructura conceptual.

Conviene destacar la importancia de las proyecciones audiovisuales como instrumentos de transmisión de información y conocimiento, en especial por la abundancia y calidad de muchas de ellas, por su potencia motivadora y por el valor de las ejemplificaciones de los conceptos en situaciones de vida cotidiana.

- **Técnicas y estrategias de Aprendizaje autodirigido:** tutorización individual o grupal, asesoramiento a demanda, grupos de ayuda mutua, autoevaluación guiada, diálogo socrático, seminarios y talleres dirigidos por los estudiantes... Ello implica promover la **enseñanza personalizada**, la atención singular a cada estudiante para que las tareas, trabajos y proyectos se relacionen con sus intereses, necesidades, posibilidades, ritmos y expectativas.

Puede consultarse una interesante colección de documentos sobre técnicas y estrategias de enseñanza en las siguientes páginas Web:

<http://hawaii.edu/intranet/committees/>

[FacDevCom/guidebk/teachtip](http://hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip)

www.crlt.umich.edu/tstrategies/teachings.html

<http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/teachings.html>

<http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/teachings.html>

<http://crossroads.georgetown.edu/vkp/resources/glossary/>

<http://crossroads.georgetown.edu/vkp/resources/glossary/>



Como comentario síntesis de estas estrategias conviene recordar que el propósito es implicar a los estudiantes en proyectos y actividades que tengan sentido para ellos, les motiven y les impulsen a descubrir la complejidad de la realidad. Por ello conviene destacar la diferencia entre la adquisición de **técnicas**, destrezas, hábitos, habilidades... -rutinas de acción automatizadas-, **y la formación de Estrategias, planes, tácticas...** -uso deliberado y planificado de procedimientos y recursos para obtener determinados propósitos-. (Monereo, Pozo, 2001) No debemos olvidar que las técnicas, evidentemente necesarias para cualquier actuación eficaz, no logran por sí mismas formar competencias humanas fundamentales. Las competencias son modelos de comprensión y actuación cargados de reflexión y deliberación.

El aprendizaje de procedimientos o estrategias que conforman las competencias tiene que completar **cuatro fases que han de estar presentes en todo proyecto de trabajo en el que se impliquen los estudiantes:**

- Establecer de forma explícita y consciente los propósitos de la acción.
- Seleccionar y diseñar la secuencia de actividades más adecuada.
- Supervisar la acción, su desarrollo, obstáculos y facilidades.
- Diagnosticar y valorar los resultados.



■ Cambios sustantivos en la función docente

La **función docente** ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema universitario. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional aislado, o solitario, definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados a un profesional capaz de forma individual y/o coordinada, de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículo ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y organizar los contextos de aprendizaje; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, para poder afrontar una actividad tan rica como compleja, este docente requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente. El mejor conocimiento de la disciplina es necesario, imprescindible, pero no suficiente.

Por otra parte, como proponen Bain (2007) y Tedesco (2005) el docente tiene una clara función de ejemplificación testimonial y esta función, para lo bueno y para lo malo es ineludible, por ello deben constituirse en ejemplo, de buenas prácticas intelectuales de indagación y actuación; demostrar en su práctica una manera eficaz y honesta de construir y aplicar el conocimiento a las situaciones y problemas reales. Los docentes deben enseñar mediante su testimonio explícito los procesos de construcción y aplicación del conocimiento. Han de manifestarse como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos y ante situaciones inciertas, expertos estratégicos que conocen lo que saben, que conocen lo que falta, que utilizan heurísticos y estrategias de indagación y que dominan los métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas y situaciones complejas que requieren múltiples miradas y perspectivas críticas y creativas. En definitiva, el docente se convierte en un aprendiz experto que ejemplifica para los estudiantes mediante su guía y orientación cómo utilizar y desarrollar el conocimiento académico disponible para comprender la complejidad de situaciones del mundo contemporáneo y desenvolverse en ellas como profesionales y como personas.



En esta función docente aparecen con claridad al menos las siguientes funciones complementarias:

Del mismo modo que los estudiantes tienen que reconstruir sus conocimientos y actitudes previas, también los docentes hemos de reconstruir nuestras ideas previas, actitudes y hábitos sobre qué y cómo enseñar y evaluar

- **Proveedor de información, conceptos, modelos, teorías...**
- **Modelo de conductas, actitudes, sensibilidades, formas de pensar e investigar.**
- **Promotor y entrenador de conductas, actitudes, habilidades sociales, técnicas.**
- **Tutor de actividades y proyectos, que orienta y dirige.**
- **Asesor de proyectos autónomos de los aprendices que requieren ya una ayuda más esporádica.**

Es necesario tener en cuenta que todos estos cambios suponen una transformación cultural del entorno universitario. No podemos olvidar como resalta reiteradamente Nuthal (2005) que la enseñanza es un ritual cultural que se ha asimilado por cada generación a lo largo de varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin clara conciencia de sus fundamentos e implicaciones. Así se entiende que aunque resulte cada vez menos funcional en la sociedad actual, la cultura tradicional de la enseñanza universitaria como transmisión y del aprendizaje como reproducción tiende a perpetuarse, y se reproduce de generación en generación: **enseñamos como nos enseñaron.**

Del mismo modo que los estudiantes tienen que reconstruir sus conocimientos y actitudes previas, también los docentes hemos de reconstruir nuestras ideas previas, actitudes y hábitos sobre qué y cómo enseñar y evaluar. Transformar esta cultura de reproducción, arraigada en creencias y hábitos, requiere métodos y estrategias que incluyan de forma continua la investigación y la acción, la práctica y la reflexión de los propios docentes sobre su propia práctica, para mejorar su práctica⁶.



■ Síntesis final: sugerencias metodológicas

A modo de síntesis proponemos las siguientes sugerencias para favorecer la implicación, la motivación y la transferencia en el aprendizaje de competencias⁷:

1. **Seleccionar la información en función de la relevancia.**
2. **Partir de las ideas previas de los estudiantes y fomentar que expliciten y contrasten de forma continua sus teorías implícitas.**
3. **Presentar los materiales y las actividades de forma interesante y evidenciando su sentido y utilidad.**
4. **Dosificar y diversificar las tareas, cambiar el formato, el tiempo y los contextos. Diversificar y multiplicar los métodos de enseñanza y los contextos de aprendizaje.**
5. **Fomentar la actividad del aprendiz, proponiendo tareas, actividades y proyectos auténticos en los contextos reales, sociales y profesionales, donde tenga que desenvolverse el aprendiz.**
6. **Procurar que los aprendices experimenten el cambio y la incertidumbre de la vida real, desarrollando estrategias de reflexión e intervención.**
7. **Fomentar el desarrollo completo de proyectos donde el aprendiz tenga que experimentar la planificación, la intervención, la supervisión, la presentación y la evaluación de su propio trabajo.**
8. **Apoyar el aprendizaje mediante un sistema cercano de tutoría, con el claro propósito de trasladar progresivamente el control del mismo a los propios estudiantes.**
9. **Establecer la coherencia entre los contenidos, los métodos y los procedimientos de evaluación de modo que ésta sirva para la mejora permanente del aprendizaje.**
10. **Fomentar la creación de comunidades de aprendizaje, contextos que faciliten la confianza y la cooperación, y estimulen la autoestima en una red de intercambios culturales de alto nivel.**

NOTAS

- 1 Conviene a este respecto recordar la diferencia entre conocimiento con valor de cambio y conocimiento con valor de uso, Winter (2003), Pérez Gómez (2007)
- 2 Un ejemplo de esta participación real de los aprendices en el diseño y desarrollo del currículo es el programa denominado Generación Y (GEN Y) desarrollado por Dennis Harper (1998, 2002)
- 3 Puede consultarse al respecto Zafar (2006)
- 4 Puede consultarse al respecto los interesantes trabajos de Kagan
- 5 Puede consultarse al respecto el interesante libro de Moust (2001). Aprendizaje basado en problemas
- 6 A este respecto pueden consultarse los métodos denominados “Lessons studies” y “Learning studies” tan extendidos en los procesos de perfeccionamiento de los docentes Japoneses, (Lewis, 2002, 2004)
- 7 Puede consultarse la tabla “De la enseñanza como transmisión al aprendizaje por competencias” del artículo: Increasing complexity in higher education en Fraser, S. (2001) et al. Coping with complexity: educating for capability. Education and Debate. Vol 323. Pág. 803.

REFERENCIAS

- BAIN, B. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- BROWN, A. L. & Campione, J. C. (1990): *Communities of learning and thinking, or a context by any other name*, in: D. Kuhn (Ed.) *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills: contributions to human development*, Volume 2 (Basle, Karger).
- HARPER, D. (1998): *Generation www. Y: Second annual report*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- HARPER, D. (2002, March): *Generation www. Y White Paper 2*. Olympia, WA: Generation Y Organization.
- INFORME BOYER (2000): <http://www.reinventioncenter.miami.edu/index.html>
- LEWIS, C. (2002): *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- LEWIS, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004): *A deeper look at lesson study*. *Educational Leadership*, 61(5), 18–23.
- MOUST, J., BOUHUIJS, P., & SCHMIDT, H. (2001): *Problembased learning; a student guide*. Groningen; Wolters-Noordhoff.
- NUTHAL, G. (2005): *The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey*. Teachers College Record Volume 107 Number 5, 2005, p. 895-934
- PÉREZ GÓMEZ, A.I., SOTO, E Y SERVAN M.J. (2007): *Enseñar a aprender. Chaco aprende*. Gobierno de Chaco. Argentina.
- POZO, J. I (2008): *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza Editorial

- RAMSDEN, P. (2003): *Learning to teach in higher education (2nd ed.)*. London: Routledge-Falmer.
- TEDESCO, J.C. (2000): *Educar en la sociedad del conocimiento*. Argentina. Fondo de cultura académica.
- WINTER, R. (2003): 'Contextualising the Patchwork Text: Addressing problems of coursework assessment in higher education', in Winter, R., Parker, J. & Ovens, P: *The Patchwork Text: A Radical Re-assessment of Coursework Assignments Innovations in Education and Teaching International Special Issue*, Vol. 40, No.2 pp. 112 – 122
- WOOD, D. (1998): *How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development, 2nd edn* Oxford, Blackwell Rogoff, B., (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, New York; Oxford: Oxford University Press.
- ZAFAR, S. (2006): *Action Learning Methodology in the SAMDI Accelerated Development Programme (ADP)*





ISBN 978-84-460-3041-6



9 788446 030416

