

DOCUMENTO DE REFERENCIA:

Seminario Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque de Competencias en la Educación Superior.

Impreso con fines didácticos. (Ver datos de referencia en Anexos)

III. MODALIDADES DE ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN


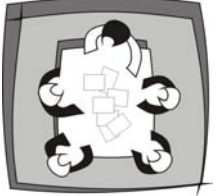

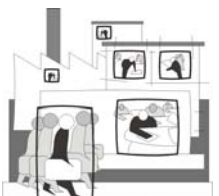
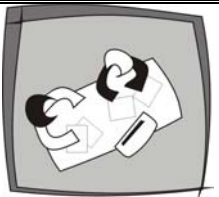


Como ya hemos avanzado anteriormente, entendemos por modalidades las "*maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje*". En la docencia universitaria pueden utilizarse distintas formas de organizar las enseñanzas en función de los propósitos que se plantea el profesor y de los recursos con que cuenta la institución. Desde el punto de vista de la finalidad no es lo mismo que el profesor se proponga como objetivo de su acción didáctica suministrar conocimientos a los alumnos que mostrarles cómo pueden aplicar los conocimientos a solucionar problemas prácticos, como tampoco es igual cuando centre sus objetivos en lograr la participación y debate con los alumnos o en el intercambio y cooperación entre ellos. Cada caso constituye una finalidad distinta y requiere, por tanto, un escenario apropiado.

Lógicamente no todos los escenarios posibles pueden ser implementados en la enseñanza universitaria. Las instituciones tienen sus propios condicionantes que impiden o dificultan incorporar algunos modelos organizativos unas veces por falta de recursos (aulas, espacios, etc.), otras por razones de carácter presupuestario al no poder computar determinadas actividades del profesor dentro de su dedicación docente.


Parece necesario, por tanto, encontrar un equilibrio entre la diversidad de modalidades que cabe establecer en la enseñanza universitaria y una planificación racional de la docencia desde la perspectiva del trabajo del profesorado. De nada sirve efectuar una propuesta sobre modalidades que no fuera operativa a la hora de asignar y computar la actividad docente del profesorado.

Teniendo en cuenta estos condicionantes hemos establecido nuestra propuesta sobre las modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza universitaria en siete grupos: cinco presenciales -que requieren la presencia física de profesor y alumnos- y dos no presenciales. En el presente capítulo se efectúa una breve descripción de estas siete modalidades propuestas resaltando en cada una de ellas los siguientes aspectos: concepto y utilidad de la modalidad, organización y desarrollo de la misma, ventajas e inconvenientes sobre su utilización y algunas referencias bibliográficas básicas. En el capítulo ocho se incluye una relación bibliográfica más completa, así como de algunas experiencias de innovación docente realizadas en el ámbito universitario.

Tabla 7. Modalidades organizativas de la enseñanza

MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE LA ENSEÑANZA		
Escenario	Modalidad	Finalidad
	Clases Teóricas	<i>Hablar a los estudiantes</i>
	Seminarios-Talleres	<i>Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los estudiantes</i>
	Clases Prácticas	<i>Mostrar a los estudiantes cómo deben actuar</i>
	Prácticas Externas	<i>Completar la formación de los alumnos en un contexto profesional</i>
	Tutorías	<i>Atención personalizada a los estudiantes</i>
	Trabajo en grupo	<i>Hacer que los estudiantes aprendan entre ellos</i>
	Trabajo autónomo	<i>Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje</i>

1. CLASES TEÓRICAS

	<p>MODALIDAD ORGANIZATIVA:</p> <p>CLASES TEÓRICAS</p>	<p>FINALIDAD:</p> <p>HABLAR A LOS ESTUDIANTES</p>
---	--	--

1.1. CONCEPTO Y FINALIDAD

Se conoce como clase teórica una *“modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio”*. Aunque esta exposición se puede realizar de diversas formas y con distintos medios, la característica esencial de esta modalidad de enseñanza es su unidireccionalidad -hablar a los estudiantes- ya que tanto la selección de los contenidos a exponer como la forma de hacerlo constituyen una decisión del profesor. Esta característica y las ventajas que ofrece desde el punto de vista organizativo ha determinado que esta modalidad sea la más habitual en las aulas universitarias ya que resulta relativamente cómoda tanto desde el punto de vista de la institución como del profesorado dada la simplicidad de los recursos que se necesitan para su instrumentación.

Aunque generalmente se considera que las clases teóricas constituyen estrategias organizativas para facilitar mucha información (teoría) a un amplio número de alumnos, procede señalar que existen formas muy distintas de desarrollar esta actividad en función de las decisiones que los profesores toman en relación con los propósitos que orientan su actividad y la metodología didáctica que utiliza para su ejecución. Entre los objetivos más comunes que pueden orientar el desarrollo de una clase teórica resaltamos los siguientes: a) exponer los contenidos básicos relacionados con el tema objeto de estudio (narraciones, historias de casos, resúmenes de investigación, síntesis de resultados, etc.) b) explicar la relación entre los fenómenos para facilitar su comprensión y aplicación (generación de hipótesis, pasos en una explicación, comparación y evaluación de teorías, resolución de problemas, etc.) c) efectuar demostraciones de hipótesis y teoremas, (discusión de tesis, demostración de ecuaciones, etc.) y d) presentación de experiencias en las que se hace la ilustración de una aplicación práctica de los contenidos (experimentos, presentación de evidencias, aportación de ejemplos y experiencias, etc.). Así pues, *la modalidad de las clases teóricas constituye una estrategia organizativa que puede ser utilizada con diversos fines didácticos* por lo que no cabe pensar que solo sirven para facilitar información a los alumnos.

La metodología didáctica más utilizada para impartir las clases teóricas es la conocida como "método expositivo" centrado en la *"exposición y/o lección de los contenidos sobre un tema mediante la presentación o explicación por un profesor"*. De ahí que habitualmente se suele denominar este tipo de metodología como "lección magistral". Tal es el grado de identificación entre esta modalidad organizativa de la enseñanza y esta metodología didáctica que habitualmente se utilizan estos dos conceptos -clases teóricas y lecciones magistrales- como sinónimos. No obstante, queremos establecer algunas precisiones al respecto. De una parte, aunque la

“lección” constituya la estrategia más utilizada en las clases teóricas no es la única posible ya que también cabe utilizar en este tipo de clases otras metodologías centradas en el “*estudio de casos*” o la “*resolución de problemas*”, por ejemplo. De otra, aunque es frecuente al referirnos a esta metodología utilizar el término “lección magistral” debemos entender que, en sentido estricto, esta denominación sólo debe ser aplicada a un tipo de lección que imparte un profesor en ocasiones especiales. Finalmente, aunque la exposición se considera una actividad que ejecuta el profesor, en ocasiones puede ser realizada por los alumnos u otras personas externas al grupo.

En cuanto a los recursos, las clases teóricas siempre han sido bien acogidas por las instituciones académicas dada la simplicidad de medios que requieren para su ejecución. No obstante, para su desarrollo, además del uso del lenguaje oral, puede apoyarse opcionalmente sobre otros medios y recursos didácticos (escritos, visuales, audiovisuales, etc.), así como en la participación activa de los alumnos, con el fin de facilitar una mayor recepción y comprensión de los mensajes que se pretenden transmitir. En la actualidad, dadas las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información (TIC), se puede acceder a través de estos medios técnicos a materiales y escritos estructurados -incluso antes del desarrollo de las clases- que pueden agilizar el desarrollo de las mismas y facilitar el trabajo de los estudiantes.

Por último cabe señalar que, aunque las clases teóricas siguen siendo la modalidad organizativa dominante y la exposición o lección del profesor el método más utilizado en las universidades, resulta necesario alternar el uso de esta metodología con otras técnicas didácticas (seminarios, talleres, etc.) -incluso durante una misma clase- con el fin de posibilitar el intercambio y la discusión entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí, respecto al tema objeto de estudio. Ello lógicamente implica la necesidad de efectuar una planificación conjunta de toda la actividad didáctica a desarrollar sobre una materia en función de las modalidades elegidas.

1.2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE UNA CLASE TEÓRICA

Desde el punto de vista organizativo, el desarrollo de una clase teórica implica la gestión de un “*proceso de comunicación que se realiza con una finalidad específica y en el contexto determinado de una clase*”. Aunque cada docente tiene un modo particular de enfocar y gestionar esta tarea de “*hablar a los estudiantes*”, sí podemos ejemplificar a título general los elementos comunes a toda comunicación o exposición, a saber:

- A. *Las intenciones o propósitos que se plantea el profesor lograr en una clase o lección.* Aunque habitualmente éstos se formulan con carácter general para una materia o unidad didáctica, es importante formular objetivos específicos para cada clase concreta con el fin de orientar el aprendizaje de los alumnos.
- B. *La exposición de información que el profesor envía a sus alumnos.* Mensajes que transmite utilizando diversos tipos de lenguajes (verbal, no verbal, extra-verbal, audiovisual, etc.) con el fin de que éstos adquieran los conocimientos, destrezas, competencias y actitudes que se propone alcanzar. De ahí la importancia de los recursos que se utilizan y cómo se utilizan.

- C. *Recepción y registro de la información por el alumno.* Respuesta de los alumnos a los mensajes del profesor activando mecanismos para atender, seleccionar y memorizar a corto, medio y largo plazo la información recibida en las clases.
- D. *Respuesta del estudiante a los mensajes recibidos.* Reacciones que se generan en cada alumno a partir de los mensajes emitidos por el profesor y que tienen que ver tanto con los procesos cognitivos activados como con las actividades a desarrollar como consecuencia de la lección impartida.
- E. *Evaluación del aprendizaje de los alumnos y de la actividad docente.* Finalmente el profesor deberá efectuar una evaluación de los objetivos que pretendía alcanzar con la clase así como de la forma de ejecutar la misma. Esta evaluación lógicamente deberá tener consecuencias para lecciones futuras.

De acuerdo con este modelo existen cinco factores que determinan la eficacia de una clase teórica: -tres de ellos dependen del profesor (A, B y E) y dos del alumno (C y D). Lógicamente entre ellos existe una conexión evidente ya que la forma de realizar la tarea el profesor va influir en la respuesta de sus alumnos. Estos factores constituyen a su vez el marco de referencia que podemos utilizar para evaluar las clases teóricas tanto desde la perspectiva del alumno como del profesor.

1.3. UTILIDAD DE LAS CLASES TEÓRICAS: VENTAJAS E INCONVENIENTES

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las clases teóricas contribuyen a activar procesos mentales en los estudiantes que serán más adecuados e intensos en la medida en que el profesor tenga en cuenta que su forma de enseñar ejerce una "función de modelado" respecto a las "estrategias de aprendizaje" que deberían aplicar los alumnos. Si el profesor planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estrategias cognitivas implicadas en cada aprendizaje difícilmente podrá lograr que los estudiantes las activen de forma adecuada.

De ahí que, teniendo en cuenta la secuencia establecida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las clases teóricas, consideramos que los profesores deben tener en cuenta en su planificación las estrategias metodológicas concretas a utilizar vinculadas a cada uno de los procesos mentales que pretende activar en el alumno para lograr un aprendizaje eficaz. Teniendo en cuenta esta vinculación entre procesos cognitivos y estrategias de enseñanza, el profesorado deberá decidir en cada caso el método y procedimientos que va utilizar para lograr los objetivos que se propone alcanzar en cada clase teórica. No existe, por tanto, un modelo "tipo" de clase teórica dado que técnicamente constituye una modalidad organizativa que se puede desarrollar con distintas metodologías y con recursos didácticos muy diversos. En definitiva, no caben recetas mágicas sobre cómo se debe hacer o desarrollar una clase teórica ya que esto constituye una decisión que el profesor debe tomar en cada caso y contexto en función de sus condiciones y posibilidades. Este margen de discrecionalidad en las decisiones docentes es el que define la calidad de un profesor universitario.

Las decisiones y actuaciones del profesorado en relación con las clases teóricas suelen ser muy cuestionadas por los alumnos no sólo por potenciar escasamente el aprendizaje sino también por utilizar en el desarrollo de las mismas

una metodología poco pedagógica. Entre las deficiencias que habitualmente se constatan en relación con las clases teóricas cabe señalar las siguientes: a) presentar los contenidos de forma poco estructurada y sin relacionarlos con los conocimientos previos, b) no destacar las ideas importantes y no hacer resúmenes, c) facilitar demasiada información, a mucha velocidad y con lenguaje técnico, d) no hacer pausas para que el alumno pueda procesar la información, tomar apuntes y relacionar los temas, e) cuidar poco la claridad de la exposición y el uso de los recursos expresivos, f) efectuar un mal uso de los recursos didácticos y audiovisuales, g) estimular poco la atención y participación del alumno, h) no proponer sugerencias y actividades complementarias para el trabajo personal del alumno.

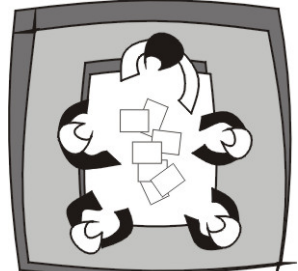
Esta visión crítica sobre las clases teóricas es generalmente compartida por alumnos y profesores aunque sus puntos de vista son diferentes. Mientras que los primeros se quejan de la falta de interés y la situación de pasividad implícita en la mayor parte de este tipo de clases, los segundos, presionados por la carga de los contenidos y el tiempo, a pesar de ser conscientes de las limitaciones de esta metodología, no ven otra forma de transmitir información de manera más rentable teniendo en cuenta el número de alumnos y los recursos disponibles en las instituciones universitarias.

Por último cabe señalar que, para promover un cambio real de los procedimientos que habitualmente se utilizan en la organización y desarrollo de las clases teóricas, sería necesario una revisión a fondo de los procesos de planificación sobre esta modalidad señalando en cada caso tanto la finalidad que se persigue como las tareas y actividades a realizar tanto por el profesor como por sus alumnos. La especificación de las tareas a realizar por unos y otros en tres momentos diferentes - antes, durante y después de una clase teórica- cobra en este momento un interés especial ya que es muy importante a efectos del cómputo de su actividad docente y discente desde la perspectiva de ordenación académica según la nueva normativa de créditos europeos.

1.4. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, L. (1988): *Lecturing to large groups*. Kensington: University of New South Wales.
- BRADY, L. (1985): *Models and methods of teaching*. Victoria: Prentice-Hall.
- BROWN, G. Y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- GIBBS, G. (1994): *Teaching large classes in higher education*. London: Bogan Page.
- WEIMER, M. (Ed.) (1987): *Teaching large classes well*. London: Jossey-Bass.

2. SEMINARIOS Y TALLERES

	<p>MODALIDAD ORGANIZATIVA:</p> <p>SEMINARIOS Y TALLERES</p>	<p>FINALIDAD:</p> <p>CONSTRUIR CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN Y LA ACTIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES</p>
---	--	---

2.1. CONCEPTO Y FINALIDAD

Se conoce genéricamente como Seminarios y Talleres (workshop) al “*espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes*”. Las diversas formas de organización de los mismos depende de los objetivos, condiciones físicas, clima, estructura y contexto organizativo en el que se desarrollan; sin embargo, la característica fundamental de estas modalidades de enseñanza es la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes cuyo número no puede ser amplio. Esta participación activa y compartida supone que en su organización y diseño son necesarios la preparación previa y el aporte de materiales para el uso común de los asistentes así como el establecimiento de las condiciones para su correcto desarrollo. Su utilización en aulas universitarias depende del contexto, tipo de enseñanzas, contenidos y también del propio modelo de enseñanza universitaria.

Existen algunas diferencias entre los *seminarios* y los *talleres*. Los primeros ofrecen mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre un tema específico, cuyo desarrollo y conclusiones pueden ser impredecibles en función del grado de participación, las propuestas alternativas, estado de implicación que se genere y compromiso de los propios participantes. Los *talleres*, por el contrario, con una metodología participativa y aplicada semejante, se enfocan más hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica y con una asistencia específica por parte del tutor a las actividades individuales y/o grupales que desarrollan los estudiantes. El elemento común entre ambos radica, al igual que el resto de técnicas que se mencionarán más adelante, en que su metodología descansa en la actividad del estudiante y en la organización basada en *pequeños grupos*. En cualquier caso, y teniendo presente estas matizaciones, a partir de ahora hablaremos del término genérico *seminarios* para referirnos a esta amplia modalidad.

Los *seminarios* pueden considerarse de dos formas: como estrategias de apoyo para otros sistemas organizativos de enseñanza, por ejemplo, para las clases teóricas o también, como elemento básico y eje central del propio sistema organizativo universitario, por ejemplo, en el sistema tradicional alemán (*Proseminare* y *Hauptseminare*).

La finalidad de los seminarios no difiere radicalmente de otras modalidades de enseñanza, aunque sí la metodología utilizada en su desarrollo y el grado de participación de los estudiantes. En las *clases expositivas* se relacionan conceptos, se

generan hipótesis, se efectúan demostraciones, experiencias, etc., sin embargo, el *protagonismo es del profesor* que gestiona su discurso demostrativo con los recursos didácticos que estime oportunos. En los *seminarios* el *protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo*. Es un espacio de trabajo colectivo, una experiencia de síntesis entre el pensar, el sentir y el actuar, habitualmente con una metodología activa, participativa e interpersonal. Los logros del trabajo son fruto de la colaboración de todos. El método tiene unos componentes socioafectivos que se centran en el diálogo e interacción como recurso permanente de gestión. El objetivo académico es la construcción del conocimiento haciendo participar activamente al estudiante a través de lecturas, ensayos previos o instantáneos, diálogos, presentaciones cortas, estudio de casos, simulaciones, juegos, grupos de discusión, visionado de audiovisuales, debates, representaciones, dinámicas de grupo, historias de vida, etc.

Con los seminarios se desarrollan componentes competenciales de tipo intelectual relacionadas con la selección y búsqueda de información, el pensamiento crítico, razonamiento, argumentación, análisis y síntesis, transferencia de aprendizajes a aplicaciones profesionales, búsqueda de relaciones, etc. Todo ello a través de la experimentación, adquisición de técnicas, manipulación, análisis de datos, estudio de casos, contraste de ideas e interacción entre los componentes del grupo. Asimismo, se desarrollan otros componentes competenciales más instrumentales relacionados con habilidades sociales, de comunicación, escucha, tolerancia, apertura, interpersonales, diálogo, socialización, iniciativa y espíritu emprendedor.

En los seminarios el docente debe acompañar los aprendizajes, estimulándolos y ofreciendo recursos y posibilidades para que los estudiantes progresen en el conocimiento. El modelo teórico implica la gestión de ese proceso de comunicación en los individuos y dentro del grupo a través del ensayo de habilidades nuevas, manipulando y experimentando (*hic et nunc*).

2.2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

Existe un número considerable de *modalidades organizativas* de los seminarios así como una variedad entre áreas de conocimiento o estructura organizativa donde se inserten. Una estructura genérica podría comprender tres amplias fases: a) conexión o sensibilización de los participantes a través de datos, expresión de experiencias, etc., b) profundización en el objeto de estudio, conceptos, ideas, etc. y c) incorporación del nuevo conocimiento y compromiso con las consecuencias o la realidad con otra visión o actitud. En cualquier caso, esta estructura puede ser válida tanto para un seminario específico y corto como para uno más dilatado. La esencia del modelo no está en diferenciar momentos, sino en saber conectar en cada momento con el estado de desarrollo de las habilidades de los estudiantes y en la propia transformación y creación del conocimiento. La acción docente debe quedar abierta a la respuesta interactiva con el estudiante, cuestión que supone una formación y preparación extremadamente potente por parte del docente.

Otros temas organizativos giran en torno a la distribución de los estudiantes en grupos y su tamaño según la efectividad que se pretenda o la periodicidad, duración y frecuencia, distribución física de la sala en función del tipo de tareas y de la preparación que requieran. Cada uno de estos elementos debe ser cuidado con precisión. Es aconsejable que estos temas organizativos sean tratados de forma coordinada por el profesorado implicado en una titulación, nivel o curso académico, de manera que su desarrollo se inserte debidamente en un programa formativo.

En los seminarios se puede utilizar un gran número de métodos: el estudio de casos y simulaciones, el aprendizaje basado en problemas, la resolución de problemas, el análisis de artículos, textos o documentos, vídeos, los proyectos de grupo (Group Project), etc. En otro apartado de este trabajo presentamos fichas sobre algunos de ellos. Lo importante es encontrar estrategias metodológicas y técnicas para generar comunicación y activar el grupo, realizando subdivisiones internas de los grupos, asignando roles, tareas parciales o utilizando otros recursos: técnica del cuchicheo, Phillips 66, metaplan, torbellino de ideas (*brainstorming*), bola de nieve (*Snowballing*), simposio, técnica del panel, forum, torneo, dramatizaciones, paneles abiertos, integrados, etc. Organizativamente, cada método tiene sus propios recursos pudiéndose alternar diferentes situaciones de aprendizaje donde se combine el trabajo individual, por parejas, minigrupos o dentro del grupo total.

En principio, el *papel del profesor* en los seminarios puede encuadrarse como participante, moderador u observador; sin embargo, dada la gran variedad de métodos y estrategias que se incluyen, su rol puede verse afectado por la propia técnica concreta que esté aplicando. En cualquier caso, y de manera genérica, se podría indicar que el profesor debe desarrollar competencias de: a) saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar; b) gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas; c) capacidad de enlazar el conocimiento teórico y práctico, y d) redescubrir la enseñanza superior como un espacio de reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad.

El *papel del estudiante* es tremendamente activo. Además de la lectura de los textos, preparación de ensayos, demostraciones, elaboración de los resúmenes, mapas conceptuales o transparencias que se le soliciten, implica la participación activa en el debate y en los procesos de reflexión que se generen en los seminarios, es decir, en pensar y comunicar. Se espera que los estudiantes adquieran una serie de competencias específicas basadas en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Es preciso, y necesario para su evaluación, establecer previamente un sistema de *indicadores* que informe acerca del grado de consecución de los mismos. Es una información que el profesor debe ofrecer a los estudiantes al inicio de los seminarios.

2.3. UTILIDAD DE LOS SEMINARIOS: VENTAJAS E INCONVENIENTES

La utilidad de los seminarios puede relacionarse con su contribución a los aprendizajes y competencias que desarrollan, algunas de ellas comentadas anteriormente, cuestión que va a depender, sobre todo, de la potenciación de la propia actividad del estudiante, orientada y planificada por el profesor. En todo caso, cabe destacar el desarrollo de habilidades de comunicación y de trabajo compartido, valores añadidos a la tarea académica, ya que involucran a los estudiantes en el perfeccionamiento y conocimiento de las relaciones humanas, el diálogo y las relaciones interpersonales.

Otra de las ventajas de los seminarios radica en el fomento de la motivación por los aprendizajes y en el esfuerzo personal por el logro y la calidad de las realizaciones de los estudiantes. Probablemente, la manipulación instrumental en trabajos y proyectos, unido a la necesaria demostración que deben hacer del propio desempeño provoca un reto personal y una motivación intrínseca, que engarza directamente con el propio desarrollo de habilidades y progreso del estudiante, con la reflexión y pensamiento crítico, la argumentación, especulación, el contraste teórico-

práctico, el descubrimiento, la conexión con la realidad y la adquisición de destrezas y competencias profesionales.


Por otra parte, no todos los estudiantes están dispuestos a seguir las exigencias que se derivan de esta modalidad organizativa: implica un trabajo constante, a veces mayor que en otras modalidades, más participativo, en el que no siempre es posible ocultarse entre el grupo o, simplemente, se producen desajustes entre ritmos de aprendizaje porque el nivel de desarrollo personal de algunos estudiantes no alcanza el nivel de habilidad colectiva que el grupo está poniendo en juego. Del mismo modo, por parte del profesorado, se requiere un trabajo importante no sólo en su preparación y planificación (materiales, recursos, casos, lecturas, guiones de actuación...), sino durante su desarrollo para activar, observar, conducir, sugerir y estimular al grupo y después del mismo con cuestiones fundamentalmente de evaluación. El tipo de actividad que se desarrolla en los seminarios debe descansar en profesorado competente con suficiente experiencia en la gestión de grupos.

Otro de los inconvenientes de los seminarios se relaciona con el tamaño reducido de los grupos que obliga a buscar sistemas organizativos más complejos o, sencillamente, mayores dotaciones estructurales y de infraestructuras para atender las demandas de los programas formativos diseñados en base a la actividad del estudiante, cuestión básica desde los planteamientos derivados de la implantación de los créditos europeos.

2.4 BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. y MUSITU, G. (Eds.) (1995): *El estudio de casos para profesionales de la Acción Social*. Madrid: Narcea.
- RIERA, J., GINÉ, C. Y CASTELLÓ, M. (2003): El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En MONEREO, C. y POZO, J.L. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis. 245-260.

3. CLASES PRÁCTICAS

	<p>MODALIDAD ORGANIZATIVA:</p> <p>CLASES PRÁCTICAS</p>	<p>FINALIDAD:</p> <p>MOSTRAR A LOS ESTUDIANTES CÓMO DEBEN ACTUAR</p>
---	---	---

3.1. CONCEPTO Y FINALIDAD

El término “clases prácticas” se refiere a una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Esta denominación engloba a diversos tipos de organización, como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc., puesto que, aunque presentan en algunos casos matices importantes, todas ellas tienen como característica común que su finalidad es *mostrar a los estudiantes cómo deben actuar*.

Las clases prácticas se pueden organizar tanto dentro de los espacios destinados a la docencia (aulas, laboratorios, etc.) o en marcos naturales externos (prácticas de campo, visitas, etc.). En atención al escenario dónde se desarrolla la actividad y debido, por un lado, a la importancia de las implicaciones que se derivan para la gestión de la organización docente universitaria y, por otro, a las características propias de cada una de ellas, cabe distinguir tres submodalidades: clases prácticas de aula, clases prácticas de laboratorio y clases prácticas de campo.

Las clases prácticas de aula se desarrollan en los mismos espacios que las clases teóricas. En ellas, además del equipamiento básico habitual en cualquier aula universitaria (mesas, sillas, pizarra, etc.) se debería contar con otros recursos didácticos audiovisuales y relacionados con las tecnologías de la información que faciliten la presentación de las aplicaciones prácticas de los contenidos mediante la aportación de ejemplos y experiencias y el desarrollo de ejercicios o problemas.

Las prácticas de laboratorio se desarrollan en espacios específicamente equipados como tales con el material, el instrumental y los recursos necesarios para el desarrollo de demostraciones, experimentos, etc. relacionados con los conocimientos propios de una materia. El equipamiento y mantenimiento de estos espacios suele ser costoso por lo que, en ocasiones, estas prácticas se desarrollan en los mismos laboratorios en los que se desarrolla la investigación. Por otra parte, dada la complejidad del manejo de algunos aparatos e instrumentos, la necesidad de su preparación y mantenimiento e, incluso, la necesidad de supervisión directa de las actividades que se realizan, es frecuente que se cuente con personal de apoyo no docente.

Las prácticas de campo se desarrollan en espacios no académicos exteriores. La diferencia fundamental con respecto a las que hemos denominado prácticas externas está en que están ligadas a una materia y que es el propio profesorado el encargado de su desarrollo. Además de las características comunes a todas las clases

prácticas en cuanto a su organización y desarrollo suelen presentar cierta peculiaridad en cuanto a su programación puesto que podrían desarrollarse en sesiones de varias horas u organizarse en formas de salidas de día completo e, incluso, de varios días.

Aunque dependiendo de la submodalidad concreta puedan perseguirse objetivos concretos diferentes y utilizarse metodologías diversas, se pueden distinguir una serie de características comunes que justifican su agrupación:

1. Se suelen organizar en grupos de tamaño mediano o pequeño.
2. Exigen la presencia del profesor y de los estudiantes.
3. Están vinculadas a una materia.

3.2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

Si en las clases expositivas el protagonismo es del profesor puesto que la metodología didáctica más utilizada es el método expositivo y en los seminarios el protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo de estudiantes, en las clases prácticas se produce una situación intermedia determinada por un *protagonismo compartido entre el profesor y los estudiantes*. En estas clases el profesor puede adoptar diversos grados de participación: desde un mayor protagonismo si efectúa demostraciones de aplicaciones concretas de conocimientos previos, resuelve problemas o ejercicios-modelo, muestra el funcionamiento y utilización de instrumentos o aparatos, etc., o de un menor protagonismo si su función es la de asesorar y supervisar el trabajo que desarrollan los estudiantes tras sus explicaciones. Pero, puesto que la clase práctica es una modalidad organizativa apropiada para el desarrollo de diversas metodologías de enseñanza: resolución de problemas y ejercicios, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje cooperativo, etc., dependiendo de la metodología concreta que se pretenda utilizar, tanto el profesorado como el alumnado tendrán que asumir diferentes roles y la organización interna de las sesiones podrá ser muy diferente.

Además de las tareas y funciones que se desarrollan en las clases teóricas, los docentes deben desarrollar en las clases prácticas un conjunto de tareas específicas diferentes tanto en el momento de preparación de las clases como en el desarrollo y evaluación posterior.

En cuanto a la preparación y organización de las prácticas han de seleccionar y diseñar las demostraciones que va a realizar ellos mismos, las tareas concretas (problemas, ejercicios) para que sean ejecutadas por los estudiantes, elaborar -en su caso- un manual de laboratorio o campo y, en el bastante frecuente caso de que las sesiones cuenten con varios profesores, coordinarse. En esta fase preparatoria no ha de obviarse la necesaria coordinación temporal con las clases teóricas puesto que, como se ha indicado, estas clases prácticas pueden ser un complemento de aquellas. Durante el desarrollo de las sesiones deberán realizar las demostraciones previstas o supervisar el desarrollo de las tareas encomendadas a los estudiantes. La última fase, la evaluación, requerirá, en función de la metodología seleccionada, la revisión y valoración de los trabajos o informes presentados por los estudiantes. Es muy importante que se defina con claridad de qué modo se efectúa la evaluación de las actividades desarrolladas por los estudiantes en estas clases prácticas y cuál será su valoración y ponderación en el conjunto de la evaluación de la materia. Es muy desmotivador que los trabajos prácticos se planteen sólo como una actividad de aprendizaje sin valor para la nota (Alonso Tapia, 1999) por lo que una de las claves

para que se logren los objetivos propuestos será la de conseguir la implicación de los estudiantes mediante una adecuada valoración de su trabajo y sus logros.

Brown y Atkins (1988) distinguen cinco niveles de actividades en función de cuatro características básicas: la existencia de objetivo, métodos y solución predefinida por el profesorado y la aportación de materiales y procedimientos. La definición de cada una de ellas es la siguiente:

- *Demostraciones*: diseñadas para ilustrar principios teóricos que han sido desarrollados en clases teóricas. Las tareas son realizadas por el profesorado y/o el alumnado.
- *Ejercicios*: experiencias muy estructuradas, diseñadas para alcanzar unos resultados concretos. Los estudiantes siguen unas instrucciones muy precisas.
- *Investigación estructurada*: los estudiantes deben seleccionar y desarrollar sus propios procedimientos y proporcionar sus interpretaciones. Exige destrezas de resolución de problemas y de utilización de las herramientas e instrumentación.
- *Investigación abierta*: se formula una situación problemática que requiere que el estudiante identifique el problema, lo formule con claridad, desarrolle los procedimientos adecuados para su resolución, interprete los resultados y considere sus implicaciones.
- *Proyectos*: la situación y, por consiguiente, el problema son seleccionados o identificados por el estudiante. Suelen estar asociados a experimentos o investigaciones de gran envergadura y permiten la profundización en una temática concreta.

En la siguiente tabla se resumen las características de cada una de estos cinco niveles de actividades prácticas.

Tabla 8. Resumen de las características de los cinco niveles de actividades prácticas

	Nivel	Objetivo	Materiales	Método	Solución
Demostración	0	Fijado	Aportados	Fijados	Dada
Ejercicio	1	Fijado	Aportados	Fijados	No dada
Investigación estructurada	2	Fijado	Aportados en parte	No fijado	No dada
Investigación abierta	3	Fijado	No aportados	No fijado	No dada
Proyecto	4	No fijado	No aportados	No fijado	No dada

3.3. UTILIDAD DE LAS CLASES PRÁCTICAS: VENTAJAS E INCONVENIENTES

En la propia definición de las clases prácticas se destaca su utilidad. Estas clases permiten que el estudiante realice actividades controladas en las que debe aplicar a situaciones concretas tanto los conocimientos que posee y, de este modo afianzarlos y adquirir otros, como poner en práctica una serie de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio que no sería posible desarrollar en otras modalidades.


Mediante estas clases se facilita el entrenamiento en la resolución de problemas concretos y se establece una primera conexión con la realidad y con actividades que se plantean en el trabajo profesional que deberá ser complementada, en su caso, mediante las prácticas externas. Por otra parte, y en función de su tipología y del planteamiento concreto que adopte, puede promover tanto el trabajo autónomo como el trabajo en grupo. Finalmente, la realización de ensayos, ejercicios, etc. propios de esta modalidad tiene un efecto muy positivo sobre la motivación de los estudiantes puesto que pueden experimentar directamente las aplicaciones de los contenidos y comprobar su progreso tanto en conocimientos como en habilidades y destrezas.

Entre los principales inconvenientes se deben indicar, en primer lugar, los relacionados con cuestiones organizativas puesto que es necesario contar con grupos pequeños lo que complica la elaboración de horarios y calendarios, sobre todo en el caso de prácticas de campo con salidas largas. En segundo lugar, en muchos casos se requiere de espacios específicos con equipamiento adecuado y personal especializado. En tercer lugar, su planificación y la evaluación de los trabajos y actividades de los estudiantes suponen un volumen de trabajo importante para el profesorado. Por último, al tratarse de actividades desarrolladas en ambientes controlados y ligadas a una materia se puede correr el riesgo de plantear situaciones artificiales alejadas de la realidad de la práctica profesional.

3.4. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1999): ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En MEC: *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. Madrid: MEC.
- BEARD, R. y HARTLEY, J. (1984): *Teaching and learning in Higher Education*. London: Harper & Row.
- BROWN, G. Y ATKINS, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.

4. PRÁCTICAS EXTERNAS

	<p>MODALIDAD ORGANIZATIVA:</p> <p>PRÁCTICAS EXTERNAS</p>	<p>FINALIDAD:</p> <p>COMPLETAR LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS EN UN CONTEXTO PROFESIONAL</p>
---	---	--

4.1. CONCEPTO Y FINALIDAD

El desarrollo de actividades profesionales asociadas al ejercicio de la medicina, abogacía, economía, ingeniería, farmacia o psicología exige el desempeño de competencias ciertamente complejas, que el estudiante comienza a adquirir por medio de la formación teórica pero que no alcanza en un grado aceptable sino a través del ejercicio de la práctica profesional. Las prácticas externas facilitan en buena medida que estudiantes/titulados completen su formación de modo que estén en condiciones de iniciar su carrera profesional con ciertas perspectivas de éxito en la misma.

El término prácticas externas se refiere al “conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión”. Aunque el contacto con la profesión puede desarrollarse de diversas formas, las prácticas externas están diseñadas no tanto como una “práctica profesional” en estricto sentido sino como una oportunidad de aprendizaje. En consecuencia, la misión de este tipo de prácticas es lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral sujeto a cierto control; así, los requerimientos que llegan al estudiante/titulado pueden haber sido “filtrados”, el proceso que sigue para responder a tales requerimientos está supervisado y las decisiones o productos obtenidos no son de su completa responsabilidad.

Existen diferentes formas de prácticas externas. Las más conocidas se identifican como: Prácticum, prácticas en empresas y prácticas clínicas. La modalidad de Prácticum se refiere a un tipo de prácticas -que pueden o no ser externas- integradas en el Plan de estudios de una titulación y que el estudiante realiza como una más de las materias que precisa para obtener la titulación, y con una equivalencia en créditos. Las prácticas clínicas son en realidad un tipo de Prácticum vinculado al área de las Ciencias de la Salud y, en consecuencia, integrado en el Plan de estudios cuya superación por el estudiante también es reconocida en créditos. Finalmente, la modalidad de prácticas en empresas alude a un tipo de prácticas que completan los estudiantes egresados de una titulación, por tanto no forman parte del plan de estudios, aunque también pueden tener un reconocimiento en forma de créditos.

Aunque, dependiendo del tipo de prácticas externas que se adopte pueden perseguirse objetivos diferentes, en términos generales éstas persiguen que los estudiantes adquieran un conocimiento más o menos profundo de una organización o entidad donde se ejerce una actividad profesional relacionada con la titulación, de su estructura, actividades y modos de proceder; logren diseñar, desarrollar y valorar un plan de acción acorde a las necesidades y demandas de dicha organización; se familiaricen y pongan en práctica los procedimientos, protocolos y normas de

actuación al uso de una organización; profundicen, gracias a la práctica, en los conocimientos ya adquiridos e incorporen otros cercanos al ejercicio de la profesión; aprendan a gestionar recursos (tiempo, personas, materiales); aprendan a trabajar con otros profesionales; tomen contacto con la profesión y los modos en que ésta se organiza y legitima; y, aprendan a reflexionar sobre su propia práctica.

4.2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Para que la enseñanza pueda cumplir su cometido en un contexto práctico debe integrarse dentro de un esquema cíclico de planificación, desarrollo, evaluación y mejora. La planificación comienza antes de que el estudiante/titulado inicie el período de prácticas, está dirigida por el equipo de coordinación de las prácticas y se articula al menos por el tutor académico encargado de la supervisión de las mismas (en algunas titulaciones en dicha articulación también participa en mayor o menor grado el tutor profesional). Dicha planificación supone considerar aspectos tales como: las competencias que se desea que los estudiantes/titulados desarrollen en el período de prácticas externas, el entorno en que se va a realizar la actividad profesional con las demandas que previsiblemente va a realizar a estudiantes/titulados, los recursos de los que éstos pueden disponer (guías, recomendaciones, modelos, fichas de trabajo, etc.), el tipo de interacción que se va a propiciar entre tutores (académicos y profesionales) y estudiantes/titulados², los procedimientos de seguimiento y evaluación de la actividad desarrollada así como del diseño de las prácticas y del propio desempeño del tutor profesional.

El desarrollo de las prácticas externas, dentro de unos márgenes de incertidumbre, es una función de la etapa anterior. El control que Centros y Departamentos tienen sobre las prácticas externas es limitado porque el entorno profesional en el que se desarrollan está fuera de los espacios destinados específicamente a la docencia; ahora bien, lo que las prácticas externas terminan siendo para la formación de un estudiante depende de la concepción y planificación que decida el profesorado implicado.

El desarrollo de las prácticas comprende los procesos de interacción que tienen lugar en un contexto profesional entre el tutor y los estudiantes/titulados. La enseñanza y el aprendizaje son fruto de ese encuentro especial que se produce entre un profesional que actúa como tutor y un estudiante o titulado que hace las veces de profesional. Durante el período de prácticas, y según lo establecido en las diferentes titulaciones, estudiantes y titulados pueden desarrollar rutinas de trabajo ligadas a un proceso, profundizar en sus conocimientos teóricos aplicados a la resolución de problemas tipo, interactuar con pacientes, clientes o usuarios de forma directa o con la medición de un profesional, diseñar o planificar, desarrollar un producto o programa, medir, valorar alternativas o tomar decisiones. Las oportunidades que se le planteen durante dicho período de prácticas son ese margen de incertidumbre, del que se hablaba con anterioridad, que viene establecido por las características personales y profesionales del tutor y, claro es, por factores tales como la empatía y la comunidad de intereses que tengan el estudiante o titulado, el propio tutor y la organización en que se realizan las prácticas. Las prácticas externas requieren, por tanto, de una figura que oriente, supervise y apoye -el tutor profesional- para que de su ejercicio profesional el estudiante/titulado obtenga un desempeño acorde con las competencias definidas en el perfil de la titulación.

² En el caso de los titulados, la figura del tutor académico aparece claramente desdibujada y surge en su lugar la del gestor o “encargado de prácticas”. De igual modo, hay prácticas externas en las que no puede hablarse de un tutor profesional propiamente dicho ni de un proceso de seguimiento o supervisión.

Con ser fundamentales, las habilidades del tutor profesional no deben limitarse a un *saber hacer* que los convierta en buenos modelos a seguir ni a un *saber observar* el comportamiento de los estudiantes/titulados. Además de esas habilidades fundamentales, las prácticas externas reclaman de los tutores profesionales *saber mostrar o demostrar* cuál es el modo apropiado de afrontar una situación cuando se tienen diferentes alternativas de acción, *saber orientar* el trabajo de estudiantes/titulados, *saber supervisar* su aprendizaje y *saber ser* (dentista, trabajador social, pedagogo, etc.) él mismo en un sentido personal y profesional.

En consecuencia, la enseñanza en un contexto práctico exige del tutor profesional que introduzca al alumno en las actuaciones ligadas a una actividad profesional, que haga posible que éste adquiera y ponga en práctica las diferentes habilidades, técnicas y recursos que dicha actividad reclama, que facilite las herramientas y estrategias necesarias para que el estudiante o titulado aprendan a observar y reflexionar sobre el modo de afrontar las situaciones y resolverlas, a desarrollar una conducta profesional acorde con unas normas éticas, etc.

La evaluación de las prácticas comprende el análisis del diseño y desarrollo de las mismas así como de los resultados obtenidos por estudiantes y titulados. Los criterios de evaluación del diseño de las prácticas están relacionados con la pertinencia, relevancia y coherencia interna del modelo propuesto mientras que la evaluación del desarrollo y de los resultados se apoya en criterios de eficacia y eficiencia, fundamentalmente. Las dimensiones o contenidos de dicha evaluación tienen que ver con el modelo, la organización y gestión de las prácticas, el desarrollo de las mismas según la planificación realizada (cumplimiento de convenios, ajuste al plan de trabajo previsto, etc.) y los resultados obtenidos por estudiantes y titulados. Los procedimientos de evaluación al uso son las propias memorias o informes que completan los estudiantes, así como cuestionarios o escalas que completan estudiantes/titulados y tutores académicos y profesionales.

4.3. UTILIDAD DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Las prácticas externas introducen al estudiante en un contexto profesional que completa su formación; esta inmersión profesional tiene indudables ventajas para el estudiante que puede aprender a:

- Comprender la cultura de una organización: sus valores, su modo de actuar, los comportamientos que favorece y los que restringe.
- Conocer, comprender y aplicar procedimientos y operaciones ligadas al desempeño de una función o actividad.
- Desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de útiles y herramientas.
- Integrar sus competencias individuales en las competencias de la organización.
- Conocer los límites y posibilidades del ejercicio de una actividad profesional.
- Cultivar determinadas actitudes y valores personales o ligados al desempeño de una profesión.
- Situarse personal y profesionalmente con relación a otros, desde su autoconcepto.


Pero las prácticas externas también llevan asociadas algunas desventajas, derivadas de las limitaciones organizativas y de articulación con que se programan:

- Sitúan al estudiante en un marco reducido y, en ocasiones, ante una perspectiva concreta del desarrollo de una profesión, no ante una visión global o general que recoja diferentes situaciones y actuaciones profesionales.
- Su éxito o fracaso está en buena medida asociado a la labor formativa desarrollada por el profesional que ejerce de tutor.
- Enfrentan al estudiante ante una realidad profesional a menudo distanciada de la que se ha formado en la Universidad.

4.4. BIBLIOGRAFÍA

- ESCUDERO, T. *et al.* (2000): *Evaluación de las prácticas en la licenciatura de Medicina*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- GONZÁLEZ, N. (2004): *Evaluación de las prácticas de las nuevas titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco*. S.C.: Universidad del País Vasco.
- LOBATO, C., GONZÁLEZ DE LA HOZ, M.N. y RUIZ, M.P. (Comp.) (1998): *Desarrollo profesional y Prácticum en la universidad*. II Jornadas. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- PEYTON, J.W.R. (1998): *Teaching and Learning in Medical Practice*. Rickmansworth, Herts (England): Manticore Europe Ltd.

5. TUTORÍAS

	<p>MODALIDAD ORGANIZATIVA:</p> <p>TUTORÍAS</p>	<p>FINALIDAD:</p> <p>ATENCIÓN PERSONALIZADA A LOS ESTUDIANTES</p>
---	---	--

5.1. CONCEPTO Y FINALIDAD

La tutoría puede entenderse como una *modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes*. El tutor más que “enseñar” atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en el mismo (aspectos académicos, actitudinales, personales, sociales...).

Desde una perspectiva puramente académica, encontramos dos tipos básicos de organización de las tutorías: como estrategia didáctica y como orientación de la formación académica integral del estudiante.

La tutoría como **estrategia didáctica** centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor-tutor y el estudiante, ya sea individual o grupalmente, con el fin de facilitar el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto, normalmente la materia en la que desarrolla el profesor-tutor su docencia. Una forma limitada de entender la tutoría es contemplarla como auxiliar y soporte de la docencia ordinaria de la clase. La ayuda que se ofrece en ese caso al estudiante consiste en la superación de dificultades que encuentra en el aprendizaje, en la resolución de dudas sobre cuestiones explicadas en clase, en la obtención de fuentes bibliográficas para la profundización de algún tema... Pero el potencial de la tutoría es mucho mayor cuando en el conjunto de un programa formativo se concibe como una modalidad o estrategia de enseñanza planificada inicialmente para el desarrollo de determinadas competencias por parte de los estudiantes (selección de fuentes, comunicación, elaboración y presentación de informes...) y en combinación planificada con otras modalidades organizativas (las clases teóricas y prácticas, el trabajo autónomo, el trabajo en grupo...). Adquiere así entidad propia como modalidad de enseñanza, convirtiéndose en elemento central para el seguimiento y supervisión de prácticamente todos los métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, contratos de aprendizaje...). Desde esta perspectiva cada profesor actúa como tutor de su materia para todos los estudiantes que la cursan. El profesor-tutor también deberá estar dispuesto a atender a los estudiantes en problemas de índole académico-administrativo, personal o social, en cuanto afecten directamente a su desarrollo académico, pero sin olvidar que el profesor no es un especialista de la orientación. Con la *tutoría docente*, tal como podríamos etiquetar a esta fórmula de tutoría, pretendemos en todo caso optimizar el proceso de aprendizaje del estudiante en un ámbito disciplinar concreto.

En la tutoría como **orientación** de la formación **académica** integral del estudiante el profesor-tutor procura facilitar al estudiante su adaptación e integración plena en los estudios que cursa, así como su desarrollo entre los diferentes itinerarios curriculares en vista a su posterior desarrollo profesional. La tutoría acompaña así al estudiante durante toda su trayectoria académica, desde el ingreso al egreso, de forma que el profesor-tutor facilita y estimula al estudiante en su proceso formativo global, asesorándole incluso en las decisiones de elección y especialización curricular propias de la construcción de su perfil profesional individual acorde con sus expectativas, capacidades e intereses.

La *tutoría orientadora* es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados, mediante los cuales un profesor es designado como tutor y guía del estudiante en su incorporación y progreso por la universidad a través de una atención personalizada en los asuntos académicos, propiciando su desarrollo integral. Pueden ser objeto de esta tutoría cuestiones como la atención a la adaptación e integración del estudiante de nuevo ingreso a la universidad, la organización y dirección de todo el trabajo académico de un estudiante durante un curso académico, las diferentes elecciones del itinerario curricular universitario, la preparación para la transición a la vida laboral... Habrá que tener presente en esta modalidad de tutoría que el desarrollo personal y social del estudiante está totalmente imbricado con el académico.

La *tutoría docente* y la *orientadora* no suponen fórmulas antagónicas o diferenciadas, sino complementarias y componentes de dos niveles de intervención: materia y proceso formativo global.

5.2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA TUTORÍA

La tutoría exige procedimientos organizativos diferentes según las dos grandes fórmulas contempladas. Entendida como actividad eminentemente *orientadora* exige un plan a nivel de titulación mediante el cual se programa, estructura y coordina la actuación de todos los que desarrollan las funciones de tutor, los cuales son seleccionados entre el conjunto de profesores vinculados a la titulación y se determina la posible colaboración de otros agentes colaboradores (compañeros estudiantes) en la tutoría. Los objetivos y estrategias de actuación son comunes a todo el programa, personalizándolos el tutor con cada estudiante y/o grupo de estudiantes. El programa o plan de acción tutorial contempla la asignación y distribución de tutores y estudiantes.

En el caso de la *tutoría docente* es cada profesor quien determina el uso de la tutoría en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de su materia. No obstante, es recomendable que exista una coordinación, preferentemente entre los tutores de un mismo curso académico, siendo cada profesor en el ámbito de su materia y de cómo estructura su desarrollo quién determina el nivel de utilización e implicación de la tutoría en el aprendizaje autónomo del estudiante.

De cualquiera de las formas que se conciba la tutoría debe ser una actividad convenientemente programada, con un contenido concreto y ofertada al estudiante como fórmula básica en su desarrollo académico. La participación del estudiante debe ser promovida y facilitada por el profesor-tutor, siendo una actividad necesaria para la consecución de los objetivos planteados, y no pudiendo quedar solamente a merced de que el estudiante “sienta” la necesidad de asistir. Acorde con ello la participación en

la tutoría se planteará a lo largo del período de formación de un modo sistemático, no esporádico o puntual.

La tutoría puede estructurarse en individual o en grupal según los participantes en la misma.

Hablamos de tutoría individual cuando el tutelado es un solo estudiante. En la tutoría individual presencial el tutor se vale de la entrevista cara a cara para establecer la relación de trabajo con el estudiante. Ya se aborden cuestiones meramente académicas u otras con cierta implicación personal el tutor deberá dominar la técnica de la entrevista para poder asistir adecuadamente al estudiante. El tutor debe mantener una actitud positiva de disponibilidad y escucha a la vez que procurar una capacidad empática con la situación y la persona del estudiante tutelado. Las sesiones de tutoría planificadas en el tiempo deberán responder a los objetivos contemplados en la planificación previa, y contarán con un guión y estructura acordado inicialmente. El profesor-tutor registrará para cada estudiante las síntesis y posibles conclusiones de todas las sesiones, tanto las planificadas inicialmente como las que surgen puntualmente.

Una tutoría es grupal cuando son unos pocos estudiantes, normalmente entre 4 y 8, los que son tutelados en grupo a lo largo de un periodo de tiempo determinado. En este caso el tutor debe ser competente en la entrevista grupal y en dinámica de pequeños grupos. Abordar la tutoría a través de la atención a un grupo reducido de estudiantes puede motivarse en la economía de tiempo del profesor, no obstante, no es el principal argumento. El grupo como potencial de relaciones de intercomunicación facilita el tratamiento de múltiples cuestiones sin que ello menoscabe la personalización del proceso. En ocasiones la tutoría grupal será la fórmula de seguimiento de técnicas de aprendizaje autónomo desarrolladas a través de pequeños grupos de estudiantes. La tutoría de grupo debe contemplar una planificación de las sesiones en el tiempo, debiéndose estructurar un orden del día para cada sesión, y en donde haya por parte del profesor un registro de las síntesis y conclusiones de las mismas.

En las tutorías universitarias no es infrecuente contar con la figura del tutor estudiante o mentor. Es una fórmula que busca una optimización de recursos humanos y la potencialidad de la comunicación entre pares. Está basada en la capacidad empática, orientadora y formativa que pueden tener los mismos estudiantes de cara a compañeros de cursos o niveles académicos inferiores. Así los estudiantes de los últimos cursos son formados al efecto y ejercen como compañeros tutores de otros estudiantes y en colaboración con los profesores-tutores, todo ello dentro de un plan de acción tutorial y en las condiciones que éste establezca. Todas las actuaciones tutoriales, tanto las integradas en planes organizados y conjuntos de acción tutorial como las desarrolladas por un profesor aisladamente en su materia, deben ser objeto de revisión y evaluación, como fórmula para poder mejorar y responder más fielmente a los objetivos propuestos a través de ellas.

5.3. UTILIDAD DE LAS TUTORÍAS: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Nuestro ordenamiento actual contempla, en cuanto a tiempo de dedicación, la tutoría como la actividad básica junto con las clases de la dedicación docente directa con los estudiantes. Sin embargo, la valoración que hacen profesores y estudiantes sobre su uso y su eficacia no son lo suficientemente positivas como para justificar su mantenimiento en las mismas o parecidas condiciones.

Ha sido, sin duda, la *tutoría docente* la que ha dominado en el ámbito universitario español de las tres últimas décadas, estando muy limitada en primer y segundo ciclo a ser un simple complemento, a menudo ocasional, de las clases (consultas sobre aspectos organizativos, resolver dudas centradas en el aprendizaje de la materia...). En el tiempo dedicado a la tutoría el profesor, a lo sumo, está disponible para los estudiantes (en ocasiones sólo a través de comunicación electrónica), soliendo ser un tiempo que el profesor dedica a otras actividades dado el reducido número de estudiantes que asisten. Y es que el profesor universitario no suele estructurar su docencia contemplando la tutoría como una modalidad facilitadora del aprendizaje autónomo del estudiante. Cuando priman una enseñanza y un aprendizaje pasivos difícilmente se puede despertar necesidad alguna de orientación por parte de los estudiantes, siendo las tutorías poco demandadas y valoradas.

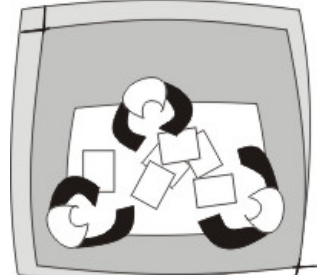
En un modelo de enseñanza basado y centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes, la tutoría adquiere una grandísima importancia como modalidad organizativa y tiempo de dedicación del profesor, convirtiéndose ya no en un tiempo en el que el profesor está teóricamente a disposición del estudiante, sino en el que realmente dedica y atiende al estudiante en su aprendizaje. Es a través de la relación personalizada que se da en la tutoría como se puede asistir mejor al proceso de aprendizaje de los estudiantes atendiendo a sus perfiles diferenciados e individualizados. Por otra parte, una atención al desarrollo académico e integral del estudiante requiere una acción tutorial específica, sin que la supla la simple suma o agregación de unidades más o menos inconexas entre sí. Son dos niveles de intervención, la tutoría docente y la orientadora, necesarios y complementarios.

En el nuevo paradigma de enseñanza aprendizaje hacia el que nos dirigimos en el proceso de convergencia a un espacio europeo de educación superior la importancia que se le dé a la tutoría, cuantitativa y cualitativamente, y la forma de considerarla, va a ser un indicador clave para determinar la evolución del rol del profesor y el nivel real de innovación educativa que desarrollemos. Y ello en un marco no demasiado favorable dada la consideración tradicional de la tutoría, debiendo prever las posibles resistencias que se generen al reconsiderar el tiempo de tutorías como un tiempo de dedicación real del profesorado en su horario laboral.

5.4. BIBLIOGRAFÍA

- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (2002): "La Acción tutorial de la función docente universitaria." En ÁLVAREZ, V. y LÁZARO, A.: *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Arjona: Aljibe, pp. 249-281.
- MICHAVILA, F. y GARCÍA, J. (Eds.) (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- RODRÍGUEZ, S. (Coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

6. ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO

	<p>MODALIDAD ORGANIZATIVA:</p> <p>EL TRABAJO EN GRUPO COMO APRENDIZAJE COOPERATIVO</p>	<p>FINALIDAD:</p> <p>HACER QUE LOS ESTUDIANTES APRENDAN ENTRE ELLOS</p>
---	---	--

6.1. CONCEPTO Y FINALIDAD

El término “trabajo en grupo” es frecuentemente invocado para describir técnicas o metodologías de enseñanza-aprendizaje que, en realidad, pueden tener pocas cosas en común. Es bastante equívoco ya que, por un lado, es muy general y, por otro, pone el énfasis en lo puramente instrumental (la existencia de un grupo que trabaja) mientras obvia el elemento fundamental que hace relevante o dota de valor añadido a esta estrategia: qué hacen y cómo trabajan los elementos del grupo. Desde nuestra perspectiva el ‘aprendizaje cooperativo’ sería la estrategia idónea para el trabajo en grupo y, por lo tanto, es importante acotar mejor la denominación de esta modalidad haciéndola comprensible y precisa al mismo tiempo. En el contexto de este trabajo la denominación más adecuada sería: *Aprendizaje cooperativo en grupo pequeño*

El aprendizaje cooperativo es “... *un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno*” (Lobato, 1998: 23). El éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcancen las metas fijadas. Los incentivos no son individuales sino grupales y la consecución de las metas del grupo requieren el desarrollo y despliegue de competencias relacionales que son clave en el desempeño profesional.

Si pretendemos que dentro del grupo todos sus elementos interactúen entre sí, aporten y participen, es necesario limitar el número de componentes. También es necesario que el número de elementos sea suficiente para garantizar un mínimo de diversidad y riqueza de las interacciones. De esta manera, en cuanto al tamaño, el “grupo pequeño” podría tener entre 3 y 8 elementos aunque el número ideal oscilaría entre 4 y 6 elementos.

Así pues, la confluencia de ambos aspectos (aprendizaje cooperativo y grupo pequeño) prestan especial interés a esta estrategia por su versatilidad (podemos utilizarla tanto con grupos grandes como pequeños) y, sobre todo, por su adecuación para conseguir un papel activo del alumno en el logro de sus aprendizajes; piedra angular del cambio metodológico que plantea la confluencia europea.

En esta estrategia pueden anidarse otras técnicas o métodos entre las que podemos destacar el “estudio de casos” y el “aprendizaje basado en problemas”. Estas combinaciones resultan muy adecuadas en todos los casos y especialmente para el desarrollo de competencias de interacción social.

6.2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

Johnson, Johnson y Holubec (1999) formularon hace tiempo los componentes más característicos e importantes que definen o distinguen el aprendizaje cooperativo efectivo. Con la figura de una manzana desglosan los principales elementos tal y como se recoge en la Figura 9:

- *Interdependencia positiva*: cada miembro percibe con claridad el vínculo con los compañeros de tal manera que uno no puede tener éxito si todos los demás no lo tienen. Algunas de las estrategias para alcanzar este objetivo pueden ser:
 - Incentivos conjuntos (cada miembro del grupo obtendría puntos extra si todos los compañeros alcanzan un alto nivel de logro).
 - Distribución a cada miembro del grupo de distintos elementos (recursos, información,...) que sólo son realmente útiles compartiéndolos.
 - Asignar roles complementarios (secretario, moderador, animador,...) a los distintos miembros del grupo.
- *Responsabilidad individual*: cada alumno no sólo responde de su propio aprendizaje sino también del de sus compañeros.
- *Interacción cara a cara*: la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros.
- *Habilidades inherentes a pequeños grupos*: el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo.
- *Evaluación de los resultados y del proceso*: el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo.

Figura 9. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



(Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En cuanto a los recursos, esta modalidad organizativa plantea algunos desafíos a la estructura tradicional de nuestras aulas y centros. Por un lado, el aula debe estar organizada de manera que se facilite el trabajo simultáneo de pequeños grupos. La movilidad de asientos y mesas, las características de estas mesas y la acústica del aula son algunos elementos muy importantes para este tipo de trabajo. Por otro lado, la duración de cada sesión debe ser amplia para permitir el despliegue completo de la técnica -espacios de dos o tres horas-.

También son importantes otros aspectos. Es frecuente recoger testimonios de frustración, parasitismo, etc. Es importante en las fases iniciales reservar tiempo y espacio para compartir las expectativas e ideas previas de los alumnos sobre lo que puede ser el trabajo el grupo, sobre lo que debería ser, etc. De esta manera se pueden establecer consensos sobre los códigos o reglas de funcionamiento más eficaces.

El alumno adopta un papel activo en interacción con sus compañeros. Esta situación puede despertar inseguridades y sentimientos negativos. Es necesario desarrollar actividades iniciales en las cuales los alumnos van tomando confianza, apropiándose de su nuevo rol y del “espacio” grupal. De esta manera se podrá abordar una dinámica de trabajo con la participación y liderazgo equilibrado por parte de todos los componentes.

La concreción de estos principios ha tenido multitud de variantes. Entre ellas podríamos poner, a modo de ejemplos, dos de las más conocidas técnicas para el trabajo cooperativo en grupo pequeño:

- *Jigsaw, puzzle o rompecabezas*. Elliot Aronson es el autor más importante de este planteamiento (<http://www.jigsaw.org/overview.htm>). La estrategia consiste en formar grupos pequeños de cinco o seis miembros. Cada alumno preparará un aspecto y se reunirá con otros responsables del mismo aspecto de otros grupos. Juntos elaboran ese aspecto y luego, cada uno, lo aporta a su grupo original.
- *Student Team Learning-STAD*. Su autor principal es Robert Slavin. Destaca por su sencillez y aplicabilidad. El profesor proporciona información a los alumnos con regularidad. Cada alumno prepara y estudia esos materiales ayudándose y ayudando a sus compañeros. Cada poco tiempo se les realiza una evaluación individual pero solo tendrán refuerzo si todos los miembros de su grupo han alcanzado un determinado nivel de competencia.

Los profesores desempeñan de manera integrada diversos roles. En primer lugar, el profesor adopta el rol de “facilitador” reforzando la confianza de los alumnos en su capacidad de aprendizaje autónomo y resolución de problemas. El profesor actúa también como ‘modelo’ mostrando con su propio comportamiento habilidades cooperativas y de interacción positivas. El profesor es también “monitor” y “observador” detectando y ayudando a resolver situaciones problemáticas y reforzando las actuaciones positivas. El profesor es también “evaluador” y proporciona de manera continua retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo grupal.

Por lo que respecta a los roles de los alumnos es importante que éstos sean diversos y rotativos. Una parte importante del aprendizaje descansa precisamente en que cada alumno practique cada uno de esos papeles. Caben diversas opciones pero

podrían identificarse tres roles fundamentales que debieran estar presentes en todos los grupos: coordinador, secretario y facilitador.

El esquema de evaluación en esta modalidad organizativa es en esencia similar al de otras modalidades pero el contenido concreto de cada acción evaluativa posee características diferenciales importantes. Así, en la evaluación inicial cobran especial relevancia las competencias cooperativas básicas de los miembros del grupo. Sin despreciar la evaluación de las competencias específicas para la materia o generales de tipo cognoscitivo, es esencial contrastar si cada miembro del grupo posee las destrezas y actitudes iniciales para abordar un trabajo en grupo de naturaleza cooperativa. Del resultado de esta evaluación inicial dependen las acciones de entrenamiento previas al inicio del trabajo propiamente dicho. Existen multitud de técnicas para estas tareas como los “Diálogos simultáneos”, “Phillips 66”, etc.

También en la fase de evaluación continua esta modalidad presenta características específicas ya que el énfasis estará en valorar el desarrollo del trabajo en grupo desde el punto de vista procedimental. En la evaluación final es importante articular estrategias de evaluación y autoevaluación de los resultados y productos del trabajo en grupo así como de los aspectos procedimentales.

En todos estos niveles, la efectividad de esta evaluación descansa en que se realice en dos fases diferenciadas. En una primera fase se realiza individualmente y en una segunda se ponen en común las respuestas individuales para contrastar y llegar a una interpretación común del funcionamiento del grupo, de lo aprendido y establecer nuevos objetivos y procedimientos para el propio grupo.

6.3. UTILIDAD: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Las competencias relativas a las habilidades y destrezas transversales así como las de desarrollo de actitudes y valores son las más características de esta modalidad y con ella podemos alcanzar los mejores logros con un manejo de tiempo, recursos y esfuerzo relativamente pequeños.

La riqueza de las interacciones va más allá de lo puramente académico y formal poniendo los individuos en juego todo su ser y tomando los aspectos afectivos claro protagonismo respecto a los puramente cognitivos. De alguna manera se trata de experimentos ‘en vivo’ donde lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que se siente forman un conjunto indisoluble.

El Trabajo en grupo cooperativo posee evidentes ventajas que tienen un impacto considerable en el aprendizaje del alumno. Su énfasis en la interacción social, en la unión de los componentes del grupo en torno a metas comunes es un factor muy motivador del aprendizaje. Otro efecto importante de este aspecto es su eficacia para lograr el dominio de competencias sociales como son las de comunicación, relación entre iguales, afrontamiento de la diferencia, etc.

También es importante destacar de esta modalidad el papel activo y responsable del alumno hacia la tarea, lo que implica una mayor y mejor comprensión del objetivo de la tarea y de los procesos implicados en su consecución. Esta corresponsabilidad implica también un mejor rendimiento individual y grupal tanto en términos cualitativos como cuantitativos.


Ahora bien, el trabajo en grupo puede ser también una experiencia frustrante y negativa cuando no se afrontan adecuadamente algunos de sus inconvenientes. Entre ellos cabe destacar el necesario entrenamiento previo de los estudiantes en las destrezas básicas para la interacción y trabajo cooperativo. Por lo tanto, el profesor deberá dedicar tiempo y esfuerzo a crear esas condiciones mínimas de partida y deberá tener en cuenta también que las primeras fases del trabajo en grupo -la creación de la identidad y los códigos del grupo- serán lentas y requerirán una supervisión atenta.

Sin embargo, quizás el inconveniente más importante de esta técnica sea que precisa por parte del profesorado una confianza real y trasmisible en que los alumnos son capaces de aprender autónomamente, responsablemente. Esta confianza pertenece al ámbito actitudinal y a lo más profundo de la personalidad del profesor, de ahí la dificultad de conseguir un cambio significativo en este aspecto.

6.4. BIBLIOGRAFÍA

- ARONSON, E. Técnica del rompecabezas: [http:// www.jigsaw.org/overview.htm](http://www.jigsaw.org/overview.htm).
- ESCRIBANO, A. (1995): Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-102.
- GRUPO DE INTERÉS EN APRENDIZAJE COOPERATIVO: <http://giac.upc.es>
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC. E.J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Paidós.
- LOBATO, C. (1997): Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- LOBATO, C. (1998): El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

7. EL ESTUDIO Y TRABAJO AUTONOMO DEL ALUMNO

	<p><i>MODALIDAD ORGANIZATIVA:</i></p> <p>EL ESTUDIO Y TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO</p>	<p><i>FINALIDAD:</i></p> <p>DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE AUTOAPRENDIZAJE</p>
---	--	--

7.1. CONCEPTO Y FINALIDAD

El estudio y trabajo autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Implica por parte de quien aprende asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje.

El concepto de trabajo y aprendizaje autónomo ha sido objeto de un extenso análisis en la literatura sobre la enseñanza. Se le ha denominado con diferentes términos: aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autorregulado y autoaprendizaje. Y se le ha relacionado con el desarrollo personal, la dirección hacia el interior de uno mismo, la autorrealización y la autonomía.

Se basa según Howsan (1991) en los siguientes postulados:

- Todo aprendizaje es individual
- El individuo se orienta por metas a alcanzar
- El proceso de aprendizaje se hace más fácil cuando el estudiante sabe exactamente lo que se espera de él.
- El conocimiento preciso de los resultados también favorece el aprendizaje.
- Es más probable que el alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo quiere, si se le hace responsable de la tarea de aprendizaje.

El aprendizaje autónomo, en estudiantes de educación superior, parece estar constituido (Pintrich y Groot, 1990) por tres importantes aspectos:

- Estrategias cognitivas o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento.
- Estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia, y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio.

Así pues, el estudio y trabajo autónomo exige haber desarrollado un alto nivel de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, contar con habilidades metacognitivas sobre los procesos cognitivos y su regulación y tener conocimientos significativos sobre los aspectos específicos de conocimiento ya estudiados y sobre los que va a seguir construyendo nuevos saberes.

7.2. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

En la enseñanza universitaria no se puede partir de la premisa de que el estudiante ya es autónomo en su trabajo. La universidad necesita enseñar para la autonomía a los estudiantes: aprender por sí mismos y ser unos profesionales autónomos y estratégicos en su futura labor profesional. El carácter institucional de la enseñanza demanda una intervención conjunta del profesorado que garantice la necesaria convergencia de concepciones y planteamientos sobre lo que es enseñar a aprender a aprender y posterior coherencia en la actuación de los docentes de un centro. En esta línea todo profesor, en coordinación con el resto del profesorado del centro universitario, ha de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente esté dirigida al desarrollo de la misma a través del aprendizaje progresivamente autónomo de los estudiantes.

A la hora de la organización y planificación de la enseñanza-aprendizaje de la propia materia de conocimiento, entre los aspectos que se deben tener en cuenta señalamos: establecer relaciones interdisciplinares que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio; enseñar a transferir el conocimiento a diferentes contextos; planificar una adecuada enseñanza de estrategias y procedimientos, es decir, el uso deliberado, intencional y estratégico de las técnicas; enseñar a ser conscientes - tomar conciencia - tanto de los aspectos cognitivos como emocionales y relacionales del aprendizaje; y finalmente planificar cuidadosamente los procesos de traspaso del control que permitirán a los estudiantes apropiarse progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje.

Por otro lado, la emergencia de los sistemas semipresenciales con su formato de tutoría, el correo electrónico, los foros, los nuevos formatos de interacción, la inclusión de contenidos multimedia, etc., suponen un nuevo escenario en el que cobra un relieve singular para el estudio y el trabajo autónomo del estudiante universitario.

No se trata de enseñar a los estudiantes métodos y técnicas universales de aprendizaje, sino a ser estratégicos, capaces de actuar intencionadamente para conseguir unos objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características de la tarea a realizar, las exigencias del entorno en el que han de llevarla a cabo y los propios recursos para afrontarla. Ahora bien la manera como el profesor enseña, favorece en mayor o menor medida el desarrollo y la utilización de las estrategias de aprendizaje.

El profesor es fundamentalmente mediador del aprendizaje entre los contenidos y la actividad constructivista del estudiante. Toda la intervención docente se orienta a conseguir que sus estudiantes se conviertan en personas autónomas, competentes para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le ofrezcan los contextos en los que interactúan y, en su caso, para generar su propio trabajo como profesionales autónomos. Las funciones del profesor que promueve este aprendizaje serían entre otras: definir el diseño y justificación de la estructura de enseñanza-aprendizaje autónomo, suministrar información referencial de la propia materia, asesorar en el diseño de los itinerarios de aprendizaje del estudiante, acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo, evaluar de forma continua procesos y resultados y supervisar la práctica del estudiante

La función del estudiante es, fundamentalmente, como venimos reiteradamente exponiendo, ser responsable y autorregulador de su proceso de aprendizaje. Son numerosas las tareas de un estudiante que aborda de modo autónomo y estratégico

su aprendizaje significativo en el que el estudiante atribuye significado y sentido al nuevo conocimiento identifica sus necesidades de formación; establece sus objetivos de aprendizaje; se motiva al inicio y durante el itinerario de aprendizaje generando confianza en sí mismo; diseña su itinerario y proceso de aprendizaje con un plan de trabajo realista; busca, selecciona, contrasta y procesa la información pertinente al objeto de estudio y a las competencias a desarrollar; construye estratégica y significativamente el conocimiento; aprende, desarrolla y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas; reflexiona sobre su propio aprendizaje que ser más auto-consciente del propio modo de aprender y del proceso de aprendizaje; elabora su portafolio de aprendizaje; establece con su tutor un proceso de supervisión; autoevalúa sus aprendizajes a lo largo y al final de la secuencia formativa y gestiona los propios éxitos y errores.

La organización y el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante no requiere, por la naturaleza del mismo, recursos especiales. Aparte de las condiciones materiales del aula y del despacho del profesor, ordinariamente ya dotados de una infraestructura tecnológica y didáctica, la atención individualizada o en grupo pequeño exige evidentemente el lugar que preserve la funcionalidad y confidencialidad propias de la tutoría. Por otro lado el profesorado debe tener una web debidamente organizada, o una plataforma específica, donde pueda colgar la guía docente de la materia y la guía de trabajo del estudiante, documentación pertinente para la formalización de los contratos de aprendizaje o de los proyectos de trabajo, documentación con dossiers complementarios, contribuciones posibles de los estudiantes, foros de debate y de colaboración, etc. que promuevan el aprendizaje autónomo del estudiante.

La evaluación además de comprobar el dominio del contenido, debe valorar el grado en que se han conseguido los diversos niveles de aprendizaje y, sobre todo, el grado de dominio alcanzado en la utilización de las competencias y estrategias de aprendizaje. Se plantea la evaluación más como un proceso de comunicación guiada, integrada en la instrucción en el aula y orientada al logro de los objetivos educativos que como un proceso de medida de resultados de aprendizaje. En consecuencia los criterios de evaluación han de ser explicitados de manera que los estudiantes puedan compartarlos, discutirlos y apropiarse de ellos para hacer un uso estratégico de los mismos. El profesor puede ir recogiendo tanto la información seleccionada como la reflexión realizada sobre las actividades docentes y los procesos generados en un “cuaderno de bitácora” o en un portafolio docente a semejanza del estudiante universitario. En ese documento recogerá también la información y valoraciones que recibe de los propios estudiantes en las entrevistas, de las sesiones de tutoría o supervisión, o de las evaluaciones de los productos y de las reflexiones demandadas.

7.3. UTILIDAD: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Como fácilmente se ha podido observar, la ventaja principal está en desarrollar las competencias básicas para el estudio y trabajo autónomo del estudiante. Un estudiante que responsablemente asume la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos necesarios para aprender, la elección y aplicación de las estrategias adecuadas y la evaluación de los resultados. Y esto a lo largo de todo su proceso formativo. En consecuencia se desprende otra ventaja fundamental: la formación de un profesional que sabe actuar de forma autónoma y estratégica en las diferentes situaciones que se le presentan.

Las dificultades para la incorporación de aprendizajes estratégicos pueden producirse principalmente por la naturaleza de los procesos involucrados, debido a su alto nivel cognitivo, ya que son complejos y se basan en el pensamiento reflexivo y en la toma de conciencia, y también por los hábitos dominantes en la práctica docente relacionados con la manera en que los contenidos se presentan. Además el profesorado ha de incorporar su nuevo rol docente desplegando una serie de funciones y tareas, para las que no estaba preparado y que ni siquiera estaban contempladas como relevantes en su carrera universitaria. Asimismo las dificultades pueden provenir de la falta de cultura de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes universitarios. Finalmente el planteamiento generalizado del aprendizaje autónomo y estratégico en un centro universitario puede encontrarse con las limitaciones de espacios y recursos existentes así como la ausencia de unas partidas presupuestarias para las dotaciones debidas.

7.4. BIBLIOGRAFÍA

- BERNARD, J. A. (1995): *Estrategias de estudio en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- COLÉN I RIAU, M., y GINÉ I FREIXES, N. (2004): L'organització de l'aprenentatge autònom de l'alumnat universitari. Una praxi diversificada de la carpeta d'aprenentatge. *Actas 3 Congrés Internacional de Docència Universitaria e Innovació*. Girona: ICES.
- HOWSAN, B. (1991): *Houston competency based teacher center. Overview and program description*. Houston: University of Houston.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (Eds.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

ANEXOS

PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS DESTINADO A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

(Convocatoria: 2 de noviembre de 2004, BOE del 22)
(Resolución: 23 de marzo de 2005, BOE del 8 de abril)

PROYECTO EA2005-0118

MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Director del Estudio

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo



Universidad
de Oviedo

Diciembre, 2005

MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL MARCO DEL EEES

- **Director del Estudio**

Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo.

- **Equipo de Investigación/Comité de Gestión del Proyecto**

Alfaro Rocher, Ignacio Javier. Universidad de Valencia.
Apodaca Urquijo, Pedro. Universidad del País Vasco.
Arias Blanco, José Miguel. Universidad de Oviedo.
García Jiménez, Eduardo. Universidad de Sevilla.
Lobato Fraile, Clemente. Universidad del País Vasco.
Pérez Boullosa, Alfredo. Universidad de Valencia.

- **Portada e Iconos**

Juan Carlos San Pedro Veleo. Universidad de Oviedo.

- **Becarios que han colaborado**

M^a Cruz Argüelles Laviana.
José Francisco de Lamo Pastor.
Margarita García Sanchís.

© 2006 Ediciones Universidad de Oviedo.

© De Miguel Díaz, M. (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A.

Este trabajo se ha realizado con una ayuda del Programa de Estudios y Análisis (Convocatoria: 2 de noviembre de 2004, B.O.E del 22) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ediciones de la Universidad de Oviedo
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)
Tel. 985 10 95 03 Fax: 985 10 95 07
<http://www.uniovi.es/publicaciones>
servipub@uniovi.es

I.S.B.N.-10: 84-8317-546-0

I.S.B.N.-13: 978-84-8317-546-0

Depósito Legal:

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.