

**ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA
LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA
TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**María Luisa Campos
José Luis Conde
María Purificación Pérez
Víctor Newman
Virginia Viciano**

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. RECOMENDACIONES | 5 |
| 2. PERCEPCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS | 8 |
| 3. PROPUESTA METODOLÓGICA..... | 12 |
| 3.1. MÉTODOS y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE | 15 |
| 4. MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE..... | 22 |
| 4.1. LECCIÓN MAGISTRAL | 22 |
| 4.2. MÉTODO DE INDAGACIÓN..... | 25 |
| 4.3. ESTUDIO INDEPENDIENTE | 28 |
| 4.4. MÉTODO DE DISCUSIÓN | 30 |
| 5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE..... | 33 |
| 5.1. LECTURA PERSONAL O REVISIONES DOCUMENTALES | 34 |
| 5.2. MAPA CONCEPTUAL | 35 |
| 5.3. ESTUDIOS DE CASO..... | 36 |
| 5.4. BIBLIOGRAFÍA DE TRABAJO..... | 37 |
| 5.5. DOSSIER INFORMATIVO | 38 |
| 5.6. PORTAFOLIOS | 38 |
| 5.7. INFORMACIÓN VIRTUAL EN RED | 41 |
| 5.8. LA CLASE TEÓRICA ADAPTADA..... | 41 |
| 5.9. LA CLASE TEÓRICO-PRÁCTICA. | 44 |
| 5.9.1. CUESTIONAMIENTO, PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS O INTERROGANTES..... | 44 |
| 5.9.2. AUTOINTERROGACIÓN METACOGNITIVA..... | 44 |
| 5.10. CONFERENCIAS Y CHARLAS | 46 |
| 5.11 GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DEBATES..... | 47 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.12. SEMINARIOS..... | 48 |
| 5.13. CURSOS..... | 48 |
| 5.14. PROPUESTAS EN GRUPOS COOPERATIVOS (TRABAJOS)..... | 49 |
| 5.15. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN..... | 50 |
| 5.16. TUTORÍAS DE PEQUEÑO GRUPO..... | 50 |
| 5.17. DIARIO REFLEXIVO..... | 52 |
| 5.18. ENSEÑANZA RECÍPROCA..... | 53 |
| 5.19. CUESTIONARIOS Y AUTOINFORMES..... | 53 |
| 5.20. CONSULTAS PERSONALES..... | 54 |
| 5.21. VISITAS Y ENCUENTROS..... | 54 |
| 5.22. PROPUESTAS INDIVIDUALES OBLIGATORIAS..... | 55 |
| 5.23. ESTRATEGIAS PARA EL ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO..... | 55 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 57 |

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

María Luisa Campos
José Luis Conde
María Purificación Pérez
Víctor Newman
Virginia Viciano

Este material que presentamos, forma parte de uno de los productos finales que el proyecto de Mejora de la Titulación de Educación Infantil, titulado "Proyecto Colaborativo de Formación del Profesorado" había considerado.

Se trataba de elaborar una serie de recomendaciones así como de orientaciones metodológicas, acordes a las conclusiones obtenidas en el proyecto de Mejora, todas ellas orientadas al Espacio Europeo de Educación Superior.

1. RECOMENDACIONES

Tras el estudio exhaustivo de la Titulación de Educación Infantil, que como Comité Interno de Autoevaluación realizamos, así como tras las valoraciones que hemos llevado a cabo varios años, debido a la participación en la Experimentación de la Titulación, al Espacio Europeo de Educación Superior, queremos exponer nuestras reflexiones.

Si revisamos la extensa documentación, que tanto en el ámbito autonómico como nacional existe, caemos en la cuenta de que se nos habla de principios, de objetivos... (pluralidad metodológica, diversidad de material, aprendizaje cooperativo), recomendables para lograr el

éxito en la enseñanza universitaria dentro de los nuevos márgenes europeos.

Si nos damos cuenta, son elementos importantes, pero ¿todos lo asumimos?, ¿Tenemos la formación necesaria?, ¿Estamos concienciados de ello?, ¿Nuestra actitud hacia dónde se decanta?

Por tanto, nos gustaría llamar la atención sobre determinados aspectos, no desarrollados y sobre los que recaen gran parte del éxito de la puesta en marcha de la política educativa del Espacio Europeo de Educación Superior:

a) La actitud del profesor. De nada sirve la exigencia de la pluralidad metodológica, si el profesor no quiere aplicarla. ¿Quiere el profesor cambiar su esquema de trabajo?, ¿Realmente puede hacerlo actualmente con los condicionantes de infraestructura espacial y temporal?

b) Concienciación al alumnado sobre su nuevo papel. Es preciso y urgente comunicar a los alumnos que ellos son los protagonistas de su aprendizaje y que el sistema ha cambiado. ¿Cuál es la actitud que van a tomar?, ¿Saben qué tienen que hacer?, ¿Conocen cuáles son los requisitos que han de cumplir?, ¿Debemos presuponer que tienen adquiridos tales requisitos (lectura, análisis, síntesis, ...).

c) Acuerdo entre todos los profesores que imparten docencia en el mismo curso y grupo. Este punto es imprescindible por el hecho de unificar actividades, por conocer el grado de saturación del alumno, por considerar tiempos y espacios reales que requieren los alumnos, por operativizar al máximo los trabajos, por averiguar si verdaderamente trabajar en grupo puede ser un lastre para el alumnado (si no se piensa bien y se coordinan todas las partes), o realmente es la manera de proceder siguiendo la recomendación europea.

d) Diseño de un máximo de tareas, donde estén reflejadas todas las asignaturas del curso. Habríamos de arbitrar un número finito de actividades que sirvan para todas las asignaturas, de modo que la misma actividad es corregida desde distintos puntos de vista, es decir, desde cada profesor y su asignatura.

e) No ceñirnos a propuestas concretas, sino crear nuestra propia visión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo importante es preocuparnos de ver cómo aprende un alumno y cómo puedo enseñarle facilitándole tal proceso. A pesar de que la CIDUA ha hecho una propuesta interesante sobre la diversidad metodológica, nosotros no vamos a distinguir presencialidad o no presencialidad. Ofreceremos una clasificación sobre métodos de enseñanza, así como un listado de técnicas de enseñanza-aprendizaje para que cada profesor articule su sistema individual, gran grupo, pequeño grupo... No se trata de un recetario, más bien se ofrece un muestrario para que cada cual lo ajuste a su concepción metodológica personal.

f) ¿Qué futuro profesional de la enseñanza estamos preparando? ¿Qué tipo de maestro queremos para Educación Infantil? ¿Cuál es el planteamiento desde la formación inicial? ¿Qué hacemos los profesores universitarios?. Se trata de que los estudiantes de Magisterio se posicionen metodológicamente, o al menos, tengan claro que en función de lo que estimen importante en todo lo que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje, responderán a un patrón concreto de profesional: si otorgan más importancia al contenido, al proceso de cómo enseña y cómo aprenderían sus alumnos, a su contexto de procedencia, a la potencialidad de sus alumnos... Fenstermacher y Soltis (1998) recurren a esta afirmación:

$D \varphi E x y =$ Docente (D) enseña (φ) al estudiante (E) cierto contenido (x) a fin de alcanzar cierto propósito (y).

| D | φ | E | X | Y |
|----------------------------------------------|-------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Competencias Compromisos Conocimientos | Comunicación Clima Aula | Compromiso | Áreas temáticas Habilidad Valores Mínimos Máximos | Aprendizaje Conocimientos Ser persona Liberar mente Ciudadano |

Sobre el futuro profesor (D) nadie duda que tendría que ser competente, es decir, poseer conocimientos, procedimientos y actitudes, pero, además, saber trasladarlas al momento necesario. Y como responsable de su formación, la Universidad debe ocuparse de

ello. Pero dónde y quién enseña a ser comprometido. ¿Acaso no es fundamental trabajar el componente actitudinal del futuro docente? ¿Es importante saber enseñar? ¿Y querer enseñar “a todos”?

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (ϕ) hemos de señalar, que en función del clima y del ambiente que generemos en las aulas, el proceso se verá reforzado o no. De igual manera ocurre con la comunicación. Es fundamental emitir un mensaje, pero aún más es verificar qué se ha comprendido de dicho mensaje. El profesor siempre debe comprobar qué se ha entendido de lo que él ha dicho. Esto garantiza el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre los alumnos (E) es importante que quieran aprender. Estimular el compromiso ante el aprendizaje y su necesidad, es lo que garantiza su éxito.

Sobre los contenidos (X), pesa la eterna polémica. En qué centrar la atención: en los valores, en las habilidades, en los conceptos, en criterios mínimos frente a máximos.

Sobre los propósitos (Y), cómo compaginarlos. Un maestro debe poseer conocimientos, debe ser persona y ser un ciudadano (con todo lo que este vocablo implica para la vida en sociedad). Hacia dónde se decanta la balanza, ¿hacia lo instructivo o lo formativo?. ¿Qué enseñaremos durante la carrera a los estudiantes?

g) Pensar en nuestra realidad. A pesar de que se nos insiste desde todas las fuerzas autonómicas y europeas en buscar dinámicas cooperativas, la calidad de su viabilidad es cuestionable. Choca el plano de contenidos sin conexión entre las asignaturas, el plano metodológicos (saturación de grupos en función de las asignaturas) y el de infraestructura (no hay tiempos reconocidos para los grupos).

2. PERCEPCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS

En la actualidad la polisemia es infinita y el sentido del concepto de competencia es difícil tanto en el “fondo” como en la “forma”. En cuanto al “fondo”, pensamos se abren dos perspectivas: En la primera, hablamos de *competencias para todo ciudadano*, lo cual repercute de lleno en el replanteamiento de los sistemas de formación no

universitario –habrá que incluir las competencias en los planes de estudio, como materias, áreas, con o sin evaluación y ser estudiadas- y universitaria –habrá que formar también desde la Universidad de modo que todo el mundo aprenda competencias y las desarrolle en su ámbito personal y profesional y más aún en las Titulaciones de Magisterio, donde como futuros maestros tienen que saber estimularlas -; En la segunda, hablamos de competencias *para las profesiones* o competencias profesionales.

Ambas vías están generando multitud de literatura, están obligando a reflexionar sobre la conveniencia de rediseñar los sistemas educativos actuales para los niveles no universitarios -haciéndose preguntas como ¿qué es básico para que un ciudadano pueda desenvolverse en la sociedad?- y los niveles universitarios, preguntándose si la Universidad debe preparar para la práctica o para el enriquecimiento cultural personal e incluso reconsiderar la política educativa del país.

Planteamientos de la primera perspectiva son los abanderados, por un lado, por el Proyecto DeSeCo¹ (Definition and Selection of Competencies), y por otro, por las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo² (COM (2005) 548 final) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Aunque no están dirigidos específicamente a la Universidad -bien es verdad que las consecuencias y conclusiones sí repercuten en los sistemas de formación inicial por parte de las universidades-. El proyecto DeSeCo, básicamente distingue tres competencias clave agrupadas en amplias categorías, que repercuten en los individuos y cómo el desarrollo de estas competencias individuales por parte de cada ciudadano contribuye a la sociedad: 1) Usar herramientas de forma interactiva; 2) Interactuar en grupos heterogéneos; 3) Actuar autónomamente. En

¹ Informe final en D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers (Edición castellana de M. Pereyra y A. Bolívar, traducción de Pomares, J. (2005). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Málaga: Aljibe)

² Comisión de las Comunidades Europeas:

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548/_com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548/_com_com(2005)0548_es.pdf)

relación con las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, se parte de la idea de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. Desde esta premisa, el Parlamento vislumbra ocho competencias clave: 1) Comunicación en la lengua materna; 2) Comunicación en lengua extranjera; 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) Competencia digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; 7) Espíritu de empresa; y 8) Expresión cultural. Esto nos lleva a pensar que todo ello debería reflejarse en las estructuras de cada país. Así, en nuestro contexto nacional, la Ley de Educación (LOE)³ en su Preámbulo, explicita el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Específicamente, los Decretos de Enseñanzas Mínimas⁴ recogen que la finalidad de la Educación Primaria (art. 2) es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Ejemplo del segundo planteamiento es el Proyecto Tuning (2003), que estudia la búsqueda de competencias que permitan comparar perfiles académicos y profesionales dentro de un marco Europeo de Educación Superior. Distingue competencias instrumentales (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (individuales y sociales) y sistémicas.

Si nos detenemos en la “*forma*”, existen miles de definiciones, como señalan las complejas revisiones de Tejada (2005) y Navío (2005) que resultaría inviable enumerarlas. Con su lectura se vislumbra la evolución en el término competencia que pasa de una perspectiva estática (restringida) a una perspectiva dinámica (amplia). En esta

³ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).

⁴ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria

última se hallan definiciones con matiz social (Eraut, 1998), psicológico (De Vicente, 1994; Ajello, 1999; Zabalza, 2003; Portelance, 2005) y de contexto (Corominas, 1999; Westera, 2001; Le Boterf, 2001; Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Tejada, 2005).

La competencia desde la perspectiva estática se aproxima a las *task* o *skills* estando compuesta por habilidades, actitudes, conocimientos y acción; y la dinámica, además de incluir los anteriores elementos, exige el movilizar, integrar, orquestar y transferir, así como la consideración del contexto. Apuntamos algunas por ser clarificadoras y por mostrar algún matiz distinto que enriquecen el panorama conceptual.

En el III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria, los profesores Zabalza y Escudero dinamizaron el grupo que trabajó el tema del Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. Se apuntó que las competencias constituyen capacidades aplicadas que habilitan para: a) saber reconocer los problemas relevantes de una profesión; b) saber prever y detectar la existencia de los mismos en situaciones reales o simuladas; y c) saber organizar su solución. El grupo de trabajo convino en que había de distinguirse entre competencias Comunes y Propias. Las *primeras* serían aquellas competencias atribuibles a todos los estudios universitarios. Lo que la Universidad deba aportar de formación a sus estudiantes sea cual sea su carrera; y las *segundas*, serían aquellas competencias propias de cada perfil profesional.

La competencia es un concepto dinámico que se lo otorga el hecho de la movilización y del contexto, así como la transferencia por el hecho de que implica operaciones cognitivas complejas de unión teoría-práctica, de reflexión (Portelance, 2005) y de aplicación correcta de tal aprendizaje a los contextos distintos de donde fueron aprendidas las competencias. Es decir, las competencias deben poder proyectarse en contextos distintos de donde se adquirieron. Implican conocer, conocer cómo, conocer haciendo, pueden ser entrenadas, pero lo que diferencia la competencia es la capacidad para decidir cómo actuar en el momento y contexto adecuado.

Una definición bastante completa es la de Tejada (2005), quien califica la competencia como *“conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave”*. Este concepto, según este mismo autor, lleva *“al análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de ese análisis se movilizan los recursos y saberes para resolver problemas con estándares y criterios de calidad”*.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Nuestra orientación metodológica para la Titulación de Educación Infantil no puede obviar la nueva política académica que las Universidades están fomentando. Son nuevas variables los listados de competencias expresados en el Proyecto Tuning (Villa, 2002) y los de la ANECA (2005), el sistema de créditos ETCS, haciéndose necesaria su contemplación. Esto hace que, en las clases y fuera de ellas, se requieran espacios, tiempos y actividades en los que éstas se pongan en práctica bajo la orientación y el control del profesor.

El sistema metodológico es una acción reflexiva en la que se adapta, transforma y combina coherentemente el conjunto de métodos que se conocen, con los modos de pensar y avanzar en la práctica. Poseer un sistema metodológico supone para un docente avanzar en el saber hacer estrechamente integrado en un estilo innovador de pensar y de mejorar la práctica educativa. De ahí, la importancia de establecer unos marcos o principios de actuación que orienten la comprensión y desarrollo de las metodologías puestas en práctica en el proceso de enseñanza–aprendizaje. La metodología didáctica, para Tejedor (2001:19), *“hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el profesor propone a sus alumnos en el aula, definiendo un tipo de interacción didáctica”*.

Se puede hablar de metodología y de estrategias docentes enmarcadas en una serie de principios orientadores del sistema metodológico con el que estamos conformes. Recordamos los principios metódicos de la acción didáctica propuestos por Gallego y Salvador (2002) y referidos a la adecuación a: (1) la finalidad; (2) el alumnado (partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno, sus

conocimientos y experiencias previas y sus esquemas de conocimiento y promover aprendizajes significativos); (3) los contenidos (conceptos relevantes e inclusores, avanzar progresivamente hacia conceptos más específicos o complejos, interrelacionar conceptos y ejemplificarlos); y (4) al contexto. También, Zabalza (1995), describe los principios orientadores de un sistema metodológico:

- *Principio de realidad*, según el cual la programación tendría que referirse a las posibilidades reales de ejecución y con los matices propios del ir haciéndose y desarrollándose desde el aprendizaje y las posibilidades que vayan dando las interacciones del cada día y del propio grupo.
- *Principio de racionalidad*, que vendrá dado a la hora de hacer un currículum coherente, útil y equilibrado desde la justificación del qué hacer, por qué, cómo y para qué.
- *Principio de socialidad*, según el cual, incluso partiendo de la propuesta dada por el profesor, éste tendrá que consensuar y llegar a puntos de acuerdo comunes en cuando a planificación, implementación, evaluación y revisión del propio proceso.
- *Principio de publicidad*, lo que hagamos, evaluemos, decidamos, sea conocido suficientemente por todos los implicados; se llevará muy específicamente en cuanto que el alumnado conocerá desde el principio el contenido y desarrollo de la materia, los procesos que se le irán pidiendo y los criterios de evaluación por los que se le va a medir; asimismo conocerán los objetivos del profesor para ver en cualquier momento si se están consiguiendo los objetivos propuestos para la enseñanza.
- *Principio de intencionalidad*, por este principio, pretendemos eliminar, en lo posible, las influencias extrañas, y no programadas.
- *Principio de organización o sistematicidad*, con él se pretende que sean funcionales y operativos, observables, medibles, manejables, etc.
- *Principio de selectividad*, referido a la justificación de los contenidos a desarrollar.
- *Principio de decisonalidad*, tendrá sentido no sólo desde el punto de vista docente, sino que también será considerado para

el propio alumnado pues se pretende una acción didáctica participativa que posibilite y eduque en la toma de decisiones sobre y en el mismo proceso.

- *Principio de la hipoteticidad*, de la provisionalidad y de la imperfección asumida, desde el momento que no se presenta un currículum cerrado, perfecto, unidireccional, etc... se está jugando con la diversidad de perspectivas, enfoques, matices, etc. que tendrán que ser reducidos, justificados y, seleccionados desde decisiones razonadas, pero que, en cualquier caso, siempre podrán ser rebatidas desde una perspectiva dialéctica.

La metodología sobrepasa frecuentemente, su carácter de instrumento y se convierte en contenido y mensaje. Los estudiantes, en este caso, aprenden de forma indirecta de los métodos con los que han sido enseñados y tienden a reproducirlos en su futura actuación. Si como dice el profesor Fernández Pérez (1989), los profesores aplican los métodos que les han aplicado a ellos, no los que les han enseñado, con más razón y convencimiento procuraremos que nuestros estudiantes, futuros docentes, vivan la diversidad metodológica. De ahí nuestro empeño en que practiquen, critiquen y reflexionen sobre distintos métodos, haciendo nuestros, lemas, como el de que el profesional que se dedica a formar maestros debe "*enseñar a enseñar enseñando*" (García, 1995) o el de Monereo y Pozo (2003) "*lo que digo que debería hacerse queda reflejado en cómo lo estoy diciendo*".

3.1. MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

El empleo de un método lleva implícitas determinadas concepciones básicas sobre cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje, su funcionalidad y el papel que se le otorga a sus diferentes agentes, pero en ellos también tiene cabida ciertas posibilidades de combinatoria, flexibilidad y nuevos usos que los transportan a nuevas dimensiones. Por lo que no pueden entenderse en sentido estático. Por otra parte, la investigación ha puesto de manifiesto que no existe un método óptimo, en términos absolutos, ni un uso universal a prueba de contextos, profesores y contenidos, sino que el método ideal es aquel capaz de ser coherente con la visión de la enseñanza del docente, que se adapta a la identidad, realidad, estilo de aprendizaje y necesidades de cada estudiante y que permita comunicar los contenidos fundamentales que merecen ser aprendidos motivadoramente.

Si se dan todos estos condicionantes y se parte de la diversidad, la complejidad y el reparto de protagonismo entre docente y estudiante, no parece oportuno optar por un uso restrictivo de los mismos. Mientras que un justo equilibrio entre diversos planteamientos metodológicos y una acertada elección en la asignación de las estrategias adoptadas a los propósitos encomendados a estos contenidos, sí parece ser un camino. El principio metodológico general es la adopción de una multiplicidad metódica, ajustada a las circunstancias en que se desarrolle la enseñanza. Multiplicidad a la que habría que añadir el despliegue de una intención constructiva y no meramente repetitiva, de forma que el alumno no sólo adquiera información, sino también que elabore esa información. De ese modo se mejoran no sólo los modos de enseñar, sino también los de aprender. En esta línea son las aportaciones de Biggs (2003), quien estudia la pertinencia en la enseñanza universitaria, de métodos como la enseñanza dirigida, la enseñanza por pares y el aprendizaje autodirigido.

Se trata de conseguir un aprendizaje innovador, no repetitivo, que fomente los procesos cognitivos superiores, la autonomía, que sirva al alumno para iniciarse en la experimentación científica y en el trabajo intelectual, para estimular su iniciativa personal. En este punto de reflexión, conviene repasar los propósitos de la educación superior, las

implicaciones y principios metodológicos que inspiran el aprendizaje a estas edades, las posibilidades de las diferentes tipologías de estrategias y métodos de enseñanza–aprendizaje y los principios de una didáctica universitaria renovada (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; De Miguel, 1997; Bricall, 2000; Zabalza, 2002).

Se optará por un sistema metodológico variado que vaya desde la reproducción hasta la potenciación de la indagación, el posicionamiento personal y grupal y la enseñanza reflexiva. Se apostará por la complementariedad e integración de estrategias, herramientas, perspectivas... que vayan mucho más allá de una simple yuxtaposición. Pues como afirma Tejedor (2001) no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos, la eficacia docente dependerá de la capacidad del profesor para ajustar su enseñanza a las circunstancias y contexto en que se desarrolla.

No pretendemos exponer todos los posibles métodos de enseñanza existentes (Titone, 1970; Pujol y Fons, 1981; Del Pozo, 1982, Aebli, 1988; Medina y Sevillano, 1990; Rodríguez, 1993; Kjersdam, 1998; Oser y Baeriswyl, 2001; Medina, 2001; Tejedor, 2001; Joyce y Weil, 2002; Flechsig y Schiefelbein, 2003⁵; Giné, Parcerisa, Llen, París, Quinquer, 2003; De Pablos, 2004; Hannan y Silver, 2005), pues, no podríamos abarcar la variedad tan diversa ya que responden a múltiples criterios de clasificación. Como ejemplo mostramos las propuestas de algunos autores:

Aebli (1988) recopila doce modelos de enseñanza: Decir y narrar, presentar, mirar y observar, leer con los estudiantes, escribir textos, desarrollar un plan de acción, construir una operación, construir un concepto, construir soluciones, trabajar sobre algo, practicar y repetir y por último, usar.

Por su parte, Oser y Baeriswyl (2001) nos muestran sus “coreografías de enseñanza”: aprendizaje a través de la experiencia personal, aprendizaje por descubrimiento, desarrollo personal como

⁵ Se puede consultar el índice y contenido en la dirección: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=es&navid=201

objeto formativo, resolución de problemas, construcción de conocimiento, construcción de conceptos, aprendizaje contemplativo, uso de estrategias de aprendizaje, desarrollo de habilidades y rutinas, aprender a través del movimiento, aprendizaje social, aprendizaje a través de discursos reales, construcción e identificación de valores, aprendizaje de hipertextos y aprender a negociar.

Flehsig y Schiefelbein (2003), aportan veinte modelos didácticos –así titulan su libro- en los que, en la mayoría de ellos, el papel del profesor es un guía y asesor: enseñanza cara a cara, contrato de tareas, coloquio en pequeños grupos, congreso educativo, curso académico, diálogo educativo, disputa o confrontación o debate, educación tutorial, exhibiciones educativas, exploración de campo, gabinete de aprendizaje, instrucción a distancia, instrucción programada, lugar individual de aprendizaje, método de casos, práctica especializada, proyecto educativo, red de educación, simulación y taller educativo.

Giné, Parcerisa, Llen, París, Quinquer (2003) agrupan los métodos de enseñanza según el papel del profesorado y del alumnado en: expositivos (conferencias, exposiciones, explicación/realización de ejercicios, preguntas/respuestas, etc), interactivos (trabajo por proyectos, estudio de casos, resolución de problemas, simulaciones, investigaciones, comprobación de hipótesis, etc) y de aprendizaje individual (programas individuales a distancia, contratos de aprendizaje, etc).

Como tampoco entraremos en acotaciones precisas sobre métodos, estrategia y técnica (Gallego y Salvador, 2002; De Pablos, 2004; Salvador, 2004), pues tampoco existe unanimidad al respecto. Aunque sí apuntaremos, más adelante, algunas estrategias didácticas por su originalidad y por estar en actual consonancia con las exigencias europeas.

El número 217 de la Revista Española de Pedagogía, de septiembre-diciembre del año 2000, titulado “Estrategias didácticas innovadoras: una didáctica para el cambio”, ofrece una amplia variedad de estrategias dirigidas al aprendizaje, al conocimiento, a las

actitudes.... Ahí encontraremos las aportaciones de Rodríguez Diéguez, Zabalza, De la Torre, Mallart, Tejada, Tort y Rajadell.

En la siguiente tabla, reflejamos la síntesis de estrategias de Gallego y Salvador (2002):

| Síntesis de estrategias didácticas | | |
|------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ámbito | Clasificación | Descripción |
| Referidas al profesor | De acuerdo con la función | De preparación del contexto o ambiente de aprendizaje; informar sobre los objetivos, métodos y sistemas de evaluación; centrar y mantener la atención; presentar la información; organizar los recursos; diseñar las relaciones de comunicación... |
| | Estrategias didácticas propiamente dichas | Enseñanza directa o explícita; enseñanza recíproca (debate profesor-alumno, guía del razonamiento) y la lección |
| | Estrategias expositivas | El resumen, la repetición, la focalización, la clarificación y las preguntas |
| Referidas al alumno | Enfoque cognitivo | Resolución de problemas, autoinstrucción, autogestión del aprendizaje y pensamiento en voz alta |
| | Secuencia de aprendizaje | Para obtener y elaborar información (plan de trabajo, técnicas de lectura y acceso a información y herramientas cognitivas o de aprendizaje, estrategias de escucha), para fijar y retener información (memorizar, repetir y repasar) y para exponer o reproducir información (esquemas, presentación, conclusión) |
| Referidas al contenido | Por función que desempeñan | Actividades de introducción o motivación, de conocimientos previos, de desarrollo, de síntesis-resumen, de consolidación, de refuerzo y recuperación y de ampliación/proacción |
| | Por instrumentos | Esquemas conceptuales, redes semánticas o conceptuales y mapas cognitivos |
| | Por categorías | Procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos |
| Referidas al contexto | Modalidades | Tutoría entre compañeros, grupos cooperativos, trabajo en equipo y otras estrategias colaborativas |
| | Categorías | Actividades de regulación (seguimiento y control de la actividad) y de organización (tipos de agrupamientos) |

Tabla 1. Síntesis de estrategias didácticas.

La distinción que hacen De la Torre, Tejada y Oliver (2004) se concreta en su Modelo de análisis de estrategias docentes en el aula, al que llaman holodinámico, compuesto por ocho dimensiones que interactúan entre sí: supuestos implícitos del docente, contexto del aula, rol docente, rol discente, organización, recursos, clima y evaluación.

Otro listado de estrategias didácticas, es el estudiado por Rajadell, Bordás y Oliver (2004): a) para adquirir conocimientos; b) para desarrollar procedimientos o habilidades; y c) para adquirir actitudes y valores. En el primer grupo, centradas en el profesor, la estrategia de Exposición docente e Interrogación didáctica; centradas en el alumno, la estrategia de Solución de problemas, Elaboración de proyectos y Torbellino de ideas; centradas en el contexto, Estudios de caso y Pensamiento escrito. En el segundo grupo, los procedimientos, estrategias de Simulación, Error didáctico, Habilidad de aplicación, Análisis y síntesis, Estrategias de codificación de la información (subrayado) y Estrategias de retención de la información. Por último, las actitudes, Simulación social, Trabajo en equipo y Trabajo cooperativo.

También en territorio nacional, Sevillano (2004) propone una gran variedad de estrategias agrupadas en función de criterios concretos. Así diferencia estrategias de motivación (lluvia de ideas...), de autoestima (animación...), de cooperación (cuchicheo...), de socialización (trabajar en grupos), para el aprendizaje de valores (fomento de la solidaridad), de juego (juego...), de trabajo (hacer esquemas...), estrategias de expresión (vivencias...), de diagnóstico (descubrir errores...) y de investigación (aprendizaje por descubrimiento...).

Desde la perspectiva del aprendizaje, los alumnos practicarán el aprendizaje memorístico, colaborativo, guiado y autónomo. Así la relación entre la enseñanza que practicarán y el aprendizaje que se pretende, la mostramos en la siguiente figura (véase Figura 1). Aunque no es tan exhaustiva como la que propone Hernández Pina (2004:88) basada en la propuesta de Biggs, donde se observa su concepción de enseñanza y del aprendizaje:

... los métodos de indagación, discusión o estudio independiente, la comprensión y el empleo de una dinámica colaborativa y cooperativa.

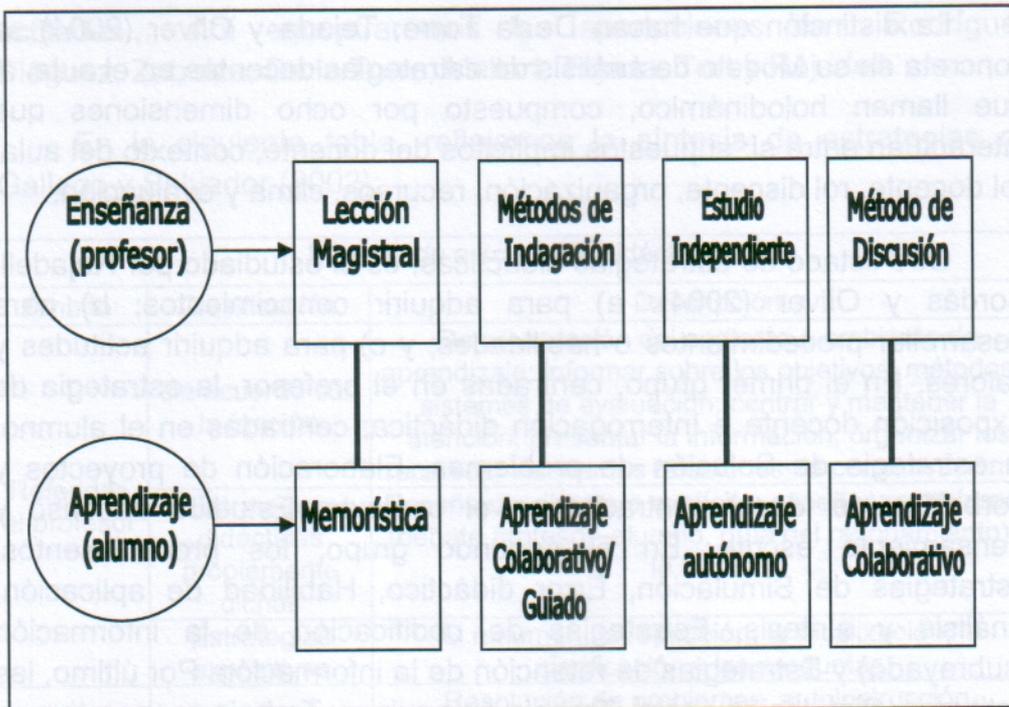


Figura 1. Correlación entre formas de enseñanza y de aprendizaje.

| | TRANSMISIÓN | ORQUESTACIÓN DE HABILIDADES | FACILITADOR |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA | <p>Concepción cuantitativa del aprendizaje. El alumno aprende cantidades de información</p> | <p>El profesor se prepara para enseñar. Prepara didácticamente los contenidos. Se prepara para ser evaluado como profesor. Se basa en una, concepción institucional del aprendizaje</p> | <p>El profesor se prepara para que el alumno se implique en el aprendizaje de forma activa.</p> |

Tabla 2. Concepción de la enseñanza.

| | CUANTITATIVO | INSTITUCIONAL | CUALITATIVO |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE | El aprendizaje es cuestión de cantidad. El conocimiento está fuera y hay que descubrirlo. Pasividad del alumno | El aprendizaje necesita ser validado a través de la enseñanza y de la evaluación. Pasividad del alumno | El aprendizaje es comprensión, significado y un modo de interpretar el mundo. El conocimiento es construido. El proceso de desarrollo cognitivo consiste en la construcción de un marco conceptual que permita al alumno, interpretar de forma significativa el mundo que le rodea. |

Tabla 2. Concepción del Aprendizaje

El hilo conductor que deseamos en nuestra propuesta es *lograr una práctica docente reflexiva*, la cual reclama un estilo de acción creativo, indagador y de integración metodológica.

Pensamos que dentro del abanico de la diversidad metodológica, que se nos exige, no se debe pasar de un método a otro de manera deshilvanada o desnivelada, sino que siga una lógica de aprendizaje. ¿Han sufrido los alumnos lo que Elejabarrieta (2004) llama “*conceptos volcánicos*”, es decir, conocimientos que después de un examen desaparecen?. Es interesante, además, que vean los estudiantes que cada método estimula aprendizajes diferentes. Compartimos el pensamiento de Darling-Hammond y Bransford (2005) quienes recogen que la memorización frente a la comprensión representa diferentes fines de aprendizaje, y, por tanto, requieren estrategias de enseñanza distintas. Con planteamientos como la lección magistral fomentamos el aprendizaje memorístico; y con los métodos de indagación, discusión o estudio independiente, la comprensión y el empleo de una dinámica colaborativa y cooperativa.

Como corolario podemos extraer: *Primero*, que como futuros profesores, elegirán un método, sabiendo qué contenidos van a trabajar y qué aprendizaje producirá, así como ser coherentes con lo que se evalúa y cómo se lleva a cabo; *Segundo*, aprenderán a trabajar en grupo, entendiendo que hoy en día está cada vez más asumido que el trabajo en equipos cooperativos y multiprofesionales es la modalidad más productiva de trabajo en el mundo profesional; por eso también nos decantamos, como defienden los documentos autonómicos, nacionales y europeos, por metodologías que fomentan la cooperación.

4. MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A continuación pasamos a describir la opción contemplada por De Pablos (2004) que responde a la última y más actual clasificación sobre métodos de enseñanza.

4.1. LECCIÓN MAGISTRAL

Las clases teóricas han constituido tradicionalmente el soporte básico de la docencia, y en este contexto, la lección magistral ha adoptado un papel de suma importancia. Las ventajas y los inconvenientes de este tipo de enseñanza no son despreciables (Barnes, 1994), y animan, a un tiempo, tanto a su empleo como a su abandono. Es indiscutible que éste es un buen medio para presentar sistemáticamente la mayor parte de los contenidos del programa, para introducir las ideas ordenadamente y para ofrecer el mayor número posible de ellas. Asimismo, parece evidente que, con su aplicación, la actividad realizada durante hora u hora y media de clase parece reducirse alarmantemente a tomar nota lo más textualmente posible; este hecho conduce, en la mayoría de los casos, más a la memorización que a la comprensión, más a la aceptación ciega de las afirmaciones vertidas por el profesor o la profesora que al cuestionamiento de las mismas.

La lección magistral concede a los docentes un privilegio que suele costar caro al final del proceso de aprendizaje. El control absoluto que se puede llegar a tener sobre todas las variables de peso en la enseñanza permite, entre otras cosas, dar cobertura a todos los contenidos; la figura del docente, además, parece tornarse

sospechosamente infalible. Con un sistema así los estudiantes se suelen convertir en meros receptores pasivos de información, y en reproductores anónimos de una retahíla de verdades sólo en apariencia absolutas. Se define como *"método expositivo, en el que la labor didáctica recae o se centra en el profesor; por lo tanto, es un método de enseñanza basado en el docente y en la transmisión de conocimientos"* (Barragán, 2004: 157).

Entre las características más comunes serían –según la anterior autora-: 1) Transmitir conocimientos; 2) Transmitir un enfoque crítico de la disciplina, que lleva a los alumnos a reflexionar; 3) Descubrir relaciones entre diversos conceptos; 4) Formar una mentalidad crítica.

Este método es especialmente útil: 1) Por el ahorro de tiempo y recursos que supone el impartir una clase a un grupo numeroso, dada la demanda de personal docente; 2) Es un buen medio para hacer accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas cuyo estudio les resultaría desalentador, si las abordaran sin la asistencia del profesor; 3) Permite, a través de una primera y sintética explicación, capacitar al estudiante para la ampliación de la materia; 4) El profesor puede ofrecer una visión más equilibrada que la que los libros de texto suelen presentar; 5) En numerosas ocasiones, es un medio necesario, porque existen demasiados libros de una materia y, otras veces, porque hay muy pocos; 6) Los estudiantes suelen aprender más fácilmente escuchando que leyendo; 7) Las lecciones magistrales ofrecen al estudiante la oportunidad de ser motivado por quienes son expertos en el conocimiento de una determinada disciplina; 8) La función motivadora es de gran importancia, ya que ella está una de las claves del éxito en una lección magistral (Barragán, 2004).

De modo genérico la secuencia básica consiste en:

a) *Inicio*: Establecer un contacto relacional con los alumnos, los saludamos, captamos la atención de éstos, motivándolos y teniendo en cuenta sus intereses, indicamos los objetivos y marco de referencia de la exposición, exponemos cuál es el núcleo esencial y recordamos a grandes rasgos la sesión anterior.

b) *Desarrollo*: Presentar el contenido, ofrecemos una organización lógica explicitando las posibles relaciones (causales, cronológicas, etc.), señalamos semejanzas y diferencias entre lo que ya conocen y lo que tratan de aprender, proporcionando múltiples ejemplos, e intentamos en el desarrollo mantener la atención: variando los estímulos; empleando el humor; utilizando diversos canales de comunicación; mostrando entusiasmo y alternando actividades prácticas, ejemplificadas del contenido que en esos momentos se estudia.

Después de la introducción, se centra en ir abordando secuencialmente cada uno de los contenidos presentados en los cuales los alumnos van tomando notas de los aspectos más relevantes que se vayan planteando, en función de aquellas premisas que se les haya dado para que lo que apunten no sea exclusivamente una reproducción de las ideas que se les van comunicando, sino una síntesis de nuestras ideas y su posicionamiento frente a ellas. Para este particular sugerimos que el alumno tome apuntes, siguiendo las orientaciones del sistema Cornell (Pauk, 2002), que consiste en establecer el folio con dos columnas, en una de las cuales se apuntarán las palabras claves de las ideas que el profesor vaya vertiendo, y en la otra, cada alumno irá anotando las ideas que le resulten más significativas a modo de ítems. Posteriormente, se hará una puesta en común de las aportaciones de las ideas principales tratado a modo de un *torbellino de ideas*, y una síntesis de aquellos contenidos que el profesor pretende que el alumno fije. Con esta técnica el alumno está mucho más implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que le obligamos a que no sea un mero escribiente de los conceptos que vamos aportando, sino un ser reflexivo que tiene que posicionarse, buscar respuestas y aplicaciones inmediatas sobre esos conceptos. Seguidamente, el profesor recordará el planteamiento teórico, planteamiento de preguntas o interrogantes.

c) *Final*: Se reagrupa de modo rápido las ideas principales, indicando qué problemas o cuestiones quedan por resolver, proponiendo interrogantes que supongan algunos retos.

Por ello, si no se usa adecuadamente, puede convertirse en una rémora para la enseñanza, en un instrumento que fomenta el puro verbalismo y la memorización, la pasividad e incluso el dogmatismo, y

promocionar indirectamente el estudio restrictivo de las notas tomadas en clase. Es preciso resaltar que, dentro de las perspectivas que se abren en el Espacio Europeo de Educación Superior, la metodología expositiva adquiere un nuevo impulso: presentar y orientar las líneas generales, para el aprendizaje autónomo posterior.

4.2. MÉTODO DE INDAGACIÓN

El alumno elabora sus conocimientos, induce o deduce reglas a través de unos datos, problemas o ejemplos que el profesor presenta. Con este método el alumno participa más y, por tanto, presta más atención a los materiales que se le presentan. En consecuencia, a medida que el organismo participa más y se implican más sentidos, hay más probabilidad de que exista aprendizaje. Lo cual a su vez, proporciona más confianza y seguridad al alumno (mayor autoestima). Este método requiere una temporalización amplia ya que alarga el proceso de aprendizaje. Los pasos para desarrollar este método son: 1) se define un problema, tomando conciencia de él, haciéndolo significativo y manejable; 2) se formula una hipótesis que no es más que una posible solución, que hemos extraído de la propia experiencia, del análisis hecho o de los datos que se poseen (se puede llegar a formular una hipótesis si se observa, si se clasifica la información, si se buscan relaciones, si se extraen inferencias...); 3) se comprueba la hipótesis deduciendo y contrastando la información recopilada; 4) se desarrolla la conclusión viendo el acuerdo o desacuerdo que existe entre los datos recopilados y la hipótesis propuesta (la solución mencionada); 5) se aplica la conclusión buscando información que reafirme lo que se ha obtenido y se pueda hacer generalizable. La traducción de este proceso al campo educativo, pasa por los siguientes pasos:

- Presentación de materiales, datos, documentos, que llevan al planteamiento del problema
- Orientación de cómo se pueden procesar los datos, es decir, cómo se pueden conectar y relacionar los datos
- Emisión de una conclusión o generalización a la que se llega, una vez que se ha comprobado la hipótesis con la información que se tiene.

Este método permite la opción de que él alumno trabaje solo o en grupo. Este caso requiere que el profesor maneje bien las diversas técnicas de grupo y sepa crear un ambiente de tolerancia, cordialidad y comprensión, en el que todos los alumnos participen activamente. El profesor debe, pues, enseñar a aprender, a crear responsabilidades, a escuchar y a estimular a expresarse; tiene que establecer objetivos, hacer planes de trabajo con los alumnos, preocuparse por el comportamiento grupal, evaluar el rendimiento de los alumnos y las tareas grupales, y finalmente, estimular, orientar e infundir confianza. El rol del alumnado corresponde al de una persona que, participa plenamente; trabaja con los demás en un clima de cooperación, tolerancia y respeto; expone sus ideas y escucha atentamente a los demás; evita el excesivo protagonismo y la formación de subgrupos que puedan entorpecer la marcha del grupo; y trata de contribuir seriamente al tema tratado.

Este método, poniendo en manos de los estudiantes la documentación adecuada, permite la profundización y el debate sobre aspectos o temas comprendidos en el programa. Se consigue:

- △ Intercambiar la información que poseen los estudiantes.
- △ Desarrollar hábitos necesarios para la comprensión del problema.
- △ Formular hipótesis de trabajo que conducen a la solución del problema.
- △ Hacer propuestas alternativas que mejoran la toma de decisiones.
- △ Dar oportunidad a los estudiantes para adquirir y demostrar sus habilidades.
- △ Desarrollar las estrategias de comunicación oral, escucha, persuasión, etc.
- △ Desarrollar el pensamiento crítico.
- △ Favorecer la motivación, el pensamiento abstracto y la retención de información.

Para Stenhouse (1984), el problema de desarrollo de la enseñanza en pequeños grupos depende tanto del entrenamiento del

estudiante como del profesor. La enseñanza en pequeños grupos tiene una larga historia. En la actualidad, los objetivos socráticos siguen vigentes, en tanto que deseamos promover las estrategias intelectuales, desarrollar unas actitudes y un pensamiento crítico y mejorar la capacidad de comprensión de uno mismo y de los demás.

Para facilitar la enseñanza en pequeños grupos, se pueden asumir una serie de pautas que aumentan las posibilidades de que los estudiantes hablen y piensen, mientras trabajan en tales grupos. Serían:

- *Ordenar los asientos* de forma que se potencie la interacción de los sujetos implicados (Escribano y Peralta, 1993).
- *Organización de los tiempos lectivos de la asignatura.* Se aconseja que los tiempos de duración de cada clase sea de paquetes de dos horas, para facilitar el trabajo de los grupos pequeños.
- *Expectativas y reglas básicas.* Es necesario compartir con los estudiantes sus expectativas sobre este modo de trabajar, a la vez que conviene discutir su manera de trabajar juntos, dificultades, ventajas, así como establecer unas reglas de funcionamiento común.
- *Seguridad.* Éste es en realidad un desafío que puede resolverse si se establece un clima social positivo.
- *Número de personas.* Puede estar en torno a cinco. Interesa siempre que el número sea impar para facilitar democráticamente los consensos o acuerdos entre sus miembros.
- *Negociación.* Ésta es una habilidad que hay que desarrollar en los grupos pequeños. Se trata de llegar a acuerdos entre una diversidad de opiniones.
- *Cooperación.* La cooperación es un signo básico de nuestro tiempo, como alternativa a la competición o al individualismo. Creemos que facilitar desde el comienzo experiencias previas de cooperación, incidirá positivamente a la hora de poder enseñarlo a los futuros alumnos.

La secuencia que se sucede a medida que avanza una clase, siguiendo esta metodología la exponemos a continuación (véase Figura 2).

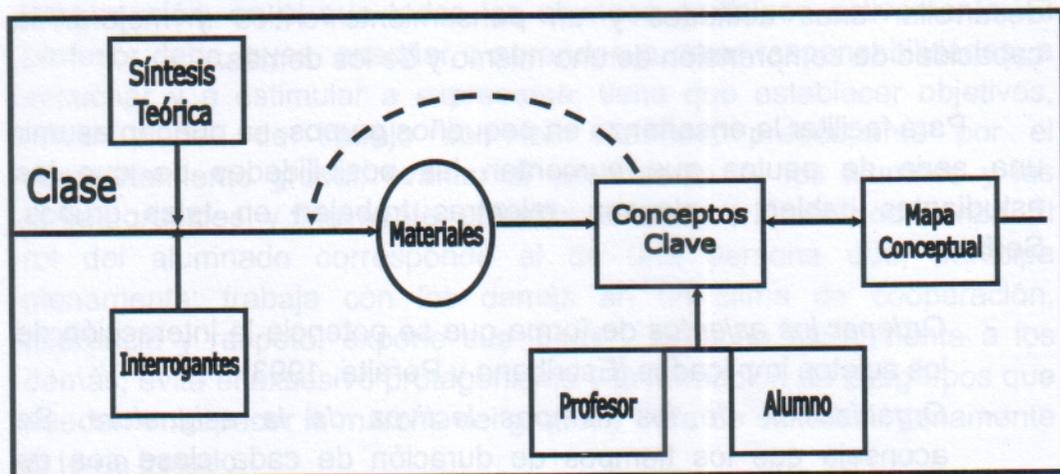


Figura 2. Secuenciación de una clase siguiendo el Método de Indagación.

4.3. ESTUDIO INDEPENDIENTE

El trabajo de clase no se limita a la presentación oral de la información, sino que existen otros entornos y procesos de aprendizaje que se han de estimular. Así, se debe considerar el aprendizaje autónomo del alumnado. En primer lugar porque no se concibe una educación superior sin el estudio y la reflexión del alumnado, pero también porque esta metodología posibilita nuevos recursos y contextos de aprendizaje que no convendría desaprovechar. Se desarrolla tanto en momentos de clase como fuera de ella, en tiempos de estudio y trabajo personal.

Ya hemos señalado que, desde el marco del crédito europeo, se valorarían más el trabajo realizado por el alumno. Esto hace que el trabajo del aula deba orientarse a la presentación de las cuestiones que orienten el trabajo autónomo del alumno o aprendizaje "autorregulado". El estudiante asume la responsabilidad para planificar, desarrollar y evaluar su aprendizaje, lo que le permite seguir un ritmo personal de estudio, al tiempo que adecuar su proceso de enseñanza aprendizaje a sus especiales condiciones e intereses. Este es un método cuya

“importancia se deriva de la necesidad de que los estudiantes aprendan a pensar trabajar independientemente, lo que implica llegar a dominar una serie de capacidades para autodirigirse y organizar sus propios estudios” (De Pablos, 2004:278).

Este método implica, por parte del que aprende, asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje. La idea no es nueva pero en la actualidad está recibiendo gran atención en el ámbito educativo, especialmente en la educación universitaria, así como en la educación a distancia y la formación profesional.

La enseñanza del aprendizaje autónomo subraya la autonomía y el desarrollo personal del alumno y constituye un objetivo prioritario en la Educación Superior (orientar a los alumnos para que deseen aprender por sí solos). De ahí la necesidad de exponer a los estudiantes ante su propio proceso de autodesarrollo en el aprendizaje.

En este marco de fomento de la independencia y de la adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos, persigue varios objetivos o es especialmente útil en determinadas situaciones: (1) adaptar la enseñanza a las características personales de los alumnos; (2) capacitarlos en la selección y manejo de materiales adecuados que satisfagan sus necesidades educativas; (3) desarrollar el sentido de responsabilidad respecto a la utilización de los medios que el centro pone a su disposición y (4) dar opciones de enseñarles in situ a *“aprender a aprender”*, trabajando independientemente y tomando decisiones por sí mismos. De este modo, cada estudiante puede seguir un ritmo personal de estudio o investigación, al tiempo que adecuar su proceso de enseñanza–aprendizaje a sus especiales condiciones e intereses, y hacer todo esto con gran potencial prospectivo para el aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida.

Algunas condiciones necesarias para su desarrollo son, en primer término estructurales (disponer de una buena biblioteca, hemeroteca y aula de informática con acceso a bases de datos e internet, además de lugares adecuados para el trabajo personal y para los contactos grupales), y en segundo, de otros condicionamientos operativo–funcionales (preparación del alumnado en las técnicas de trabajo

intelectual, dotar de espacios y tiempos en clase y en las tutorías para la orientación, el seguimiento y el desarrollo de este tipo de tareas y que todo ello no sobrecargue la carga de créditos que corresponde a la materia).

Para ello, no basta con promover actividades y tiempos para trabajo personal, sino que son necesarias determinadas condiciones. Así el docente es el que ayuda a plantear problemas, encuentra soluciones y evalúa el progreso alcanzado; mientras que el alumnado debe actuar y transformarse en partícipe activo de su propio aprendizaje, estableciendo metas, investigando, cuestionando, consultando, analizando y elaborando informes.

4.4. MÉTODO DE DISCUSIÓN

Promueve la mejora del aprendizaje de los estudiantes y su pensamiento acerca de un problema determinado. Su fin es lograr que éstos se expresen acerca de un tópico, elemento o problema objeto de estudio, identificándolo adecuadamente. Mediante esta técnica, se intercambia la información que poseen los participantes, se desarrollan los hábitos necesarios para la comprensión del problema que se estudia, se formulan hipótesis de trabajo que llevan a la solución del problema, se verifican propuestas alternativas y se mejora la toma de decisiones. Por tanto, como dice Aebli (1988: 324), *"la enseñanza en grupos se revela como un aprendizaje de orden superior, que no está solamente orientado a la adquisición de saberes y competencias sobre unas materias. Aquí, en último término, de lo que se trata es de aprender a aprender y de la adquisición de modos de comportamiento social que posibiliten dicho aprendizaje entre miembros de grupos de la misma edad y de análoga capacidad"*.

Se caracteriza, según De Pablos (2004) por la generación e intercambio de ideas, la identificación y análisis de diferentes puntos de vista sobre una temática, la generalización y transferencia de conocimiento o la evaluación crítica del mismo son dinámicas relacionables. Desde el punto de vista emocional, el hábito de escuchar, la implicación con lo expresado o el respeto a la diversidad de opiniones son objetivos que se pueden lograr mediante este método.

El énfasis en la comprensión, el diálogo y la discusión, desarrolla el pensamiento crítico e impulsa al alumno hacia la independencia de juicio dentro del marco instructivo; en comparación con los métodos expositivos, favorecen la motivación, el pensamiento abstracto, la retención de la información y las actitudes positivas de los alumnos; aunque también es verdad que consumen más tiempo, y que no desarrollan tanto conocimiento e información como clases o lecciones expositivas. Y no sólo tiene ventajas para el alumno, sino también para el profesor. En concreto, le permite: (a) Desempeñar habilidades docentes muy importantes como mantener un interés elevado en la tarea, lograr una participación equilibrada, dirigir sin sustituir el aporte personal de cada miembro del grupo, etc.; (b) Conocer las características más importantes de sus alumnos para tratar de ajustar la enseñanza a ellas; y (c) Formar o reforzar los componentes conductuales de tipo afectivo (responsabilidad, autocrítica, sentido del esfuerzo, etc.).

En cuanto a los “*grupos de discusión*”, recordar con Bolívar (1994) que su finalidad consiste en explorar y evaluar de forma colectiva distintas ideas: cada miembro del grupo aporta sus ideas sobre el tema objeto de análisis, que es valorado desde una perspectiva crítica, lo cual favorece que los participantes aprendan las convenciones sociales y procedimentales relacionadas con la enunciación y recepción de argumentos. Y alerta de que para que el grupo de discusión tenga éxito es necesario que se cumplan dos requisitos. El primero, que se marquen unos objetivos claros y que el tema a tratar sea parte integrante del programa de enseñanza (al profesor compete determinar qué aspectos del programa se prestan a ser abordadas con esta metodología). El segundo requisito se refiere al grado de conocimiento que los alumnos deben tener sobre el tema objeto de discusión. Cuando los participantes tienen algún conocimiento sobre la temática a debatir la participación se hace más efectiva. Aunque no conviene olvidar que se trata de una metodología de complemento y que arrastra dificultades iniciales hasta que no están los grupos bien organizados.

Para asegurar el buen funcionamiento de este método hay que procurar que la discusión tenga una estructura mínima: definición de términos y conceptos; determinación del tema principal y de los subtópicos; distribución del tiempo; integración de los mensajes con

otros conocimientos; aplicación de las perspectivas discutidas y evaluación; y también, intentar evitar toda una serie de posibles escollos intelectuales y socioemocionales: desviar la discusión; retener información crucial o agotar completamente el tema; no saber reaccionar ante la falta de participación o herir los sentimientos de los estudiantes. Consta de las siguientes fases:

- △ *Antes de la reunión.* Se indica el tema de estudio y la bibliografía correspondiente. Se trata de crear una base previa para permitir la discusión posterior, base elaborada sobre unas lecturas, la visita a algún centro escolar, etc. Es muy importante la organización del espacio (Zabalza, 1995), el lugar estructura la comunicación: las sillas son dispuestas en forma de círculos o de herradura, pues ello da más oportunidad de comunicar y de acceder a la comunicación con otros miembros. Al mismo tiempo, se preparan una serie de cuestiones referidas al tema en cuestión. El estudio del material puede realizarse individualmente o en grupo, dentro del horario lectivo o fuera de éste.
- △ *En el momento de la reunión.* Distinguimos dos roles diferenciados: el del profesor y el de los alumnos. El del primero es fundamentalmente de "mediador", además de iniciar la discusión, realizar un seguimiento de ésta, analizarla y evaluarla en razón de su relevancia y de la adecuación a los objetivos previstos. Puede pedir a los estudiantes que no han opinado que lo hagan, apoyar los derechos de los miembros en minoría, cuestionar la relevancia de algunos planteamientos o cuestiones, reconducir el diálogo, resumir la tendencia de la discusión y concluir. El rol del alumnado es ser capaz de proponer su propia solución a los problemas; defender su propio punto de vista; resumir los comentarios de otros alumnos; comprender los distintos puntos de vista expuestos y decidir qué acciones llevar a cabo. Alguno de ellos puede actuar de secretario y anotar los resultados obtenidos en la discusión. Como en cualquier buena discusión los estudiantes pueden aprender la naturaleza de los hechos de que se discute, la posición que ellos

mantienen, qué piensan los demás y qué hacer a propósito del problema planteado.

- △ *Después de la reunión.* Es conveniente analizar; de los distintos puntos, falacias, etc., que hayan podido dificultar la discusión; apreciar las conclusiones alcanzadas y la actuación de los alumnos.

Como defienden Hannan y Silver (2005) la justificación y ventaja del trabajo en equipo *"reside en el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes por su aprendizaje y la adquisición de habilidades para el empleo y la investigación"* (p.36).

Como conclusión, hemos de decir que no podemos caer en la ilusión de que es fácil todo lo anterior. Somos conscientes de que las barreras que se oponen a un buen trabajo, y más si es cooperativo, son muy numerosas, están ampliamente extendidas y son persistentes. Pero merece la pena que los alumnos enjuicien la diversidad metodológica.

5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Llegados a este punto, el siguiente paso consistirá en establecer los estilos, técnicas y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje que proponemos para las asignaturas de la Especialidad de Educación Infantil. De nuevo, no se trata de decantarse por una propuesta, aunque mostremos alguna clasificación. Nos limitaremos a exponer el amplio palmarés de técnicas a las que el profesorado recurriría, en función de la línea metodológica por la que apueste.

Estas estrategias de enseñanza-aprendizaje decidimos ubicarlas en tres categorías:

- △ Estrategias que se encuadran en la enseñanza del gran grupo: clase teórica adaptada, clase teórico-práctica, conferencias, charlas y exposiciones, grupos de discusión y debates.

- △ Estrategias dirigidas para el mediano o pequeño grupo: seminarios, cursos, propuestas en grupos cooperativos (la carpeta de trabajo) y tutorías de pequeño grupo.
- △ Estrategias orientadas a la enseñanza individual: el diario reflexivo, las revisiones documentales, lecturas de artículos, capítulos y otros documentos, la enseñanza recíproca, los cuestionarios y autoinformes, estudios de casos, el portafolios, las consultas personales y visitas y encuentros.

5.1. LECTURA PERSONAL O REVISIONES DOCUMENTALES

La lectura de textos y documentos relevantes es fundamental para la comprensión de ciertos aspectos de los temarios. Para muchos estudiantes, la lectura de la bibliografía necesita una ayuda previa que facilita el profesor en clase. La ayuda consiste en hacer públicos algunos interrogantes a los que responde la lectura.

Las revisiones documentales forman parte del proceso de formación del alumnado y les ofrece la oportunidad por un lado, de no limitar sus conocimientos a lo estrictamente explicado en clase, con la ganancia de tiempo que eso supone, y por otro lado, a fomentar la actitud y el hábito de incrementar su bagaje cognitivo. Estas revisiones se realizarán para la posterior lectura y resúmenes de libros, artículos de revistas nacionales y extranjeras, comunicaciones en libros de Actas de Congresos sobre temas afines, consultas en Web, etc.

En primer lugar, entendemos que tener acceso a teorías y conceptos diversos de primer orden es una de las mejores maneras para poder apreciar directamente la validez y alcance de los mismos; en segundo lugar, consideramos que de este modo es más factible aportar nuevas perspectivas y orientaciones que enriquezcan la descripción realizada en clase; en tercer lugar, este tipo de trabajo autónomo desarrolla enormemente la capacidad de síntesis; en cuarto lugar, además de que estas lecturas sean muy válidas para ampliar su visión respecto de ciertas cuestiones problemáticas, no hay que olvidar que también pueden constituir su primer paso en el campo de la investigación.

En suma, el objetivo final pretendido es que los estudiantes construyan un conocimiento personal a partir de la información suministrada y también, generen en ellos una serie de actitudes que les hagan actuar como un profesional. Nos referimos al hecho de que sea un maestro que sepa enseñar, desee enseñar, pero también que "quiera" enseñar a "todos" los alumnos.

5.2. MAPA CONCEPTUAL

Es una técnica ideal para trabajar y establecer estrategias de organización de la información, así como para demostrar la comprensión de la misma. Elaborada por Novak (1998), a partir de la teoría de la estructura cognitiva es excelente para aprender a estructurar y jerarquizar los materiales, especialmente los conceptos, para el aprendizaje significativo y para la construcción personal de significados con el objeto de conseguir una visión general del tema que estamos estudiando. En este sentido, según Ontoria (2001), los mapas conceptuales sirven para representar esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales incluidos dentro de una estructura de proposiciones. Conforman un gráfico en el que los términos conceptuales se sitúan dentro de un recuadro o elipse relacionándose entre sí por un entramado de líneas con una direccionalidad, y en el que se utilizan una serie de palabras-enlace para aclarar la relación existente entre los mismos, dando lugar a una unidad semántica.

El uso de esta herramienta coincide con la metodología de indagación y estudio independiente, donde la implicación del alumno pasa a un primer plano, pues son ellos los que construyen el conocimiento.

Desde esta perspectiva, el mapa conceptual, es un instrumento válido tanto para comprobar la adquisición contenidos como para propiciar que su adquisición sea de forma significativa. En palabras de Novak (1998) los mapas desempeñan una función clave como herramienta para representar los conocimientos del aprendiz y la estructura del conocimiento en cualquier terreno. También ayudan a comprender nuestros propios procesos de pensamiento, haciendo posible que nos acerquemos al objetivo del metaaprendizaje, es decir, aprender a aprender, enseñando a pensar (Sánchez, 1993); además "es

la herramienta más usada para medir la estructura cognitiva y para documentar el cambio conceptual" (Winitzky y Kauchak, 1995:215).

5.3. ESTUDIOS DE CASO

Según Doyle (1986), tres son los tipos de estudios de casos identificados:

- Δ De precepto y práctica. Donde se presenta a los alumnos situaciones de enseñanza "*modelos*", que ellos tienen que imitar y asimilar en su repertorio de destrezas.
- Δ De resolución de problemas y toma de decisiones: donde el caso presenta una situación de enseñanza real, instando a los alumnos que analicen el caso y tomen decisiones sobre la base de sus concepciones y conocimientos.
- Δ De conocimiento y comprensión: donde el peso recae en resaltar cómo el caso presentado puede suponer una influencia en la representación mental de los sujetos, así como los aspectos de reflexión y representación del contenido del problema del caso.

Para Monereo y Miquel en Gargallo (2000), en el análisis de casos se recrean delante de los estudiantes situaciones de aprendizaje individual, por medio de texto escrito, dibujos, grabaciones de vídeo, etc, en que otros estudiantes, de edad y nivel similares tratan de resolver una tarea o de aprender unos contenidos ejecutando diversos procedimientos. Estos autores apuntan una serie de recomendaciones a tener en cuenta:

1) Los casos deben referirse a situaciones conocidas y estar relacionados con la práctica cotidiana del aula.

2) Los casos que se planteen deberían ir progresando desde situaciones externas y dicotómicas hasta situaciones más complejas en que se den diferentes opciones a escoger.

3) Conviene tener en cuenta el hecho de disponer del conocimiento necesario para analizar un caso correctamente, y aun así esta circunstancia no garantiza que las actuaciones del alumnado en

ese contexto sean estratégicas, ya que además de disponer del conocimiento estratégico hace falta motivación, interés, etc.

4) La elaboración de casos referidos a tareas complejas exige del profesorado un proceso de reflexión suficiente como para establecer las características y exigencias cognitivas que la tarea comporta.

5.4. BIBLIOGRAFÍA DE TRABAJO

Se trata de poseer una bibliografía de trabajo con la que el alumnado debe interactuar cognitivamente. Para facilitar esta tarea se organizaría la bibliografía en varios niveles:

-Bibliografía básica. Supone un número reducido de documentos, preferentemente artículos o capítulos de libros –escritos en español, de fácil acceso y/o facilitados por el profesor– cuya lectura proporciona al estudiante una visión informada del tema de estudio. Evidentemente, el tema de estudio no se agota en la bibliografía básica, pero, sí fija un nivel mínimo de información que hay que manejar para conocer el tema y realizar otras actividades y una referencia objetiva –que no es sólo el discurso del profesor– para fijar criterios de evaluación de los estudiantes.

-Bibliografía de ampliación y consulta. Dado que el tema no está agotado con la bibliografía básica, se facilita un abanico complementario de referencias bibliográficas a los estudiantes para su consulta en función de sus intereses. Estas ya incluirían otros idiomas.

La lectura de capítulos, artículos y otros documentos se consideran una de las actividades prioritarias. Estas lecturas se focalizarán en cada uno de los núcleos temáticos que conformen los programas de las asignaturas para irse abriendo a propuestas que vayan surgiendo desde la interacción entre el alumnado y el profesor.

Los primeros capítulos, podrían ser aquéllos que han sido elaborados con objeto de fundamentar los contenidos de las asignaturas. Estas lecturas serán el elemento central para la asimilación de las competencias cognitivas, desde donde se abrirán a otras fuentes documentales como capítulos de libros y revistas.

La selección de los capítulos de libros parte de una amplia búsqueda bibliográfica que puede ir haciendo el profesor y el alumno y que se actualizaría anualmente. La lectura, análisis y reflexión de estos textos podrán formar parte de exposiciones, grupos de discusión y debate en clase.

5.5. DOSSIER INFORMATIVO

Además de estos materiales de referencia estarían los dossiers informativos elaborados por el profesorado del área o recopilados por él, como serían: artículos, capítulos de libros o trabajos, resúmenes o esquemas de ideas, legislación, informes de investigaciones y estudios, recortes de prensa... que supondrían el material de estudio base de un tema o trabajo y que estarían a disposición del grupo de alumnos. En ningún caso, este material sería *"la enciclopedia"* sobre la que habría que examinarse desde una idea memorística y acumulativa, sino el referente sobre los que hacer unas reelaboraciones personales, fruto del trabajo, la lectura y estudio serio y, sobre todo, de la reflexión. Estos dossiers están compuestos por un conjunto de informaciones pertinentes para un tema dado.

Este material se constituye como un punto de partida previo al trabajo de clase, como soporte sobre el que seguir las exposiciones de clase sin tener que estar sometidos a la toma de apuntes, como fuente de información mínima para la materia o tema.

5.6. PORTAFOLIOS

El tipo de portafolios depende de su finalidad particular y de la audiencia para la que se use. Pero lo que es común a todos ellos es la autoevaluación crítica, el diálogo, la entrevista durante la compilación del portafolios y la reflexión sobre la práctica personal y el aprendizaje a lo largo de su desarrollo (Klenowski, 2005).

Son muchos (Danielson y Abrutyn, 1999; Lyons, 1999; Weis, 2000; Knapper y Wright, 2001; Martín-kniep, 2001; Menges y Austin, 2001; Comoglio, 2002; Seda, 2002; Reyes, 2004; Rodríguez, 2004) los que entienden entre otros usos del portafolio, la evaluación. Incluso Klenowski (2005:12) otorga el rango de método al portafolio y lo

considera el método más cualitativo de evaluación, el cual se encuentra actualmente en expansión.

La definición de portafolio, en palabras de este último autor sería:

"Un portafolios es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultados de tareas genuinas, la evaluación del proceso, test convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito así como para demostrar su aprendizaje respecto a un objetivo particular como podría ser la certificación o la evaluación tanto sumativa como formativa. La autoevaluación es un proceso integral que implica tener capacidad de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento así como las estrategias de aprendizaje. Igualmente la discusión y reflexión con los compañeros y tutores durante una entrevista, una conversación o una presentación, facilita la comprensión del proceso de aprendizaje. El desarrollo del portafolios implica por tanto documentar no sólo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de las tareas" (Klenowski, 2005:39)

Pero también, el mismo autor, reconoce que este instrumento promueve habilidades tan importantes como la reflexión, la autoevaluación y el análisis crítico. El portafolio tiene el potencial de favorecer procesos para documentar, reflexionar y hacer públicas las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Asegura Klenowski (2005:14) que:

"Cuando un trabajo de portafolios incorpora la autorreflexión, se refuerza el aprendizaje del alumno debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio crecimiento. Los estudiantes necesitan herramientas cognitivas para ser capaces de comprender su desarrollo. Por esto, la metacognición es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en un trabajo de portafolios".

Con el portafolios, los alumnos organizan su aprendizaje, su reflexión y su evaluación. El profesor lo utiliza para organizar su

enseñanza y como fuente de información para la evaluación. En cualquier caso, la idea del portafolios que se propone es que el alumno tome conciencia de lo que estudia. Se trata de que confronte la teoría estudiada y los contenidos prácticos y compruebe la conexión entre ambos. Vea la utilidad de lo que estudia y la relación del contenido con la profesión para la que se está preparando.

La evaluación por portafolios, según Gargallo (2000), se basa en la idea de que a partir del análisis de algunos documentos y materiales producidos por el estudiante durante el periodo de aprendizaje, se pueda evaluar su progreso académico.

La evaluación formativa según este autor, se concentra en una serie de revisiones a lo largo del proceso de revisión del portafolios. En este caso se incrementa el diálogo entre profesor y alumno con respecto a la evaluación sumativa. Según Vizcarro y otros (1999), los elementos que facilitan la comunicación son los siguientes: *Guía de trabajo*, realizada por el profesor por escrito, que recoge aspectos más formales de la presentación y la temporalización del portafolios, que ha de contar con un apartado para que el alumno anote sus percepciones o dificultades; *documento que sistematiza las valoraciones parciales* del profesor y que da al alumno la oportunidad de revisar su trabajo y rehacerlo con instrucciones para ello; y *documento final* que integra las valoraciones del profesor y puede ir acompañado por las autovaloraciones de los alumnos o por los comentarios que éstos realicen acerca de la valoración realizada por el profesor.

Algunas de las virtudes de esta técnica, adaptadas de Gargallo (2000), son las siguientes:

- △ Ayuda a conocer el progreso y el proceso seguido en el aprendizaje.
- △ Implica más a los alumnos mediante su propia autoevaluación.
- △ Mejora la comunicación con el profesor.
- △ Permite demostrar el nivel de destreza y grado de competencia y profundización en la materia por parte del alumno.

- Δ Muestran una serie de habilidades relacionadas con la materia de estudio que son decididas en consenso por los propios alumnos y el profesor.
- Δ Proporciona al profesor material de aprendizaje y evaluación más diversificado.

5.7. INFORMACIÓN VIRTUAL EN RED

La información virtual de la red (obtenida a través de Google o por alguna revista electrónica) también es una fuente inagotable de recursos, de información y de documentación, por lo que parte de su contenido, pasa a ser considerado como material curricular de ampliación y apoyo. Ahora bien, para que la información valga y sea relevante, es decir, sea considerada como material curricular, debería contar con la sugerencia o supervisión por parte del profesor.

5.8. LA CLASE TEÓRICA ADAPTADA

La enseñanza por instrucción directa e interactiva, según Pérez Canabí (1998), trata de explicitar lo que se va a aprender; y de proporcionar a los alumnos indicaciones detalladas del uso correcto de la estrategia.

La enseñanza directiva que propone la clase teórica, tiene un papel aunque limitado, sí importante en todo proceso comprensivo, por lo que ni debemos prescindir de él, como tampoco abusar de su uso.

La clase teórica debe contener tres tipos de actividades para ser desarrollada con éxito: a) Una parte preparatoria de la documentación del contenido a transmitir; b) Una parte explicativa de lo que se pretende dar a conocer. En esta parte se propone una visión general y sistemática del tema de estudio encaminada a centrar al alumno en el tema tratado, con objeto de facilitarle el seguimiento lógico de la explicación; c) Una parte expositiva donde se desarrollan las ideas según un esquema lógico.

Según Rosenshine (1985), la presentación de una clase teórica que pretenda facilitar el aprendizaje debe seguir las siguientes directrices: a) El material se debe presentar paso a paso; b) Se deben

suministrar muchos y variados ejemplos; c) Se debe modelar correctamente; es decir, mostrar a los alumnos cómo se ejecuta la secuencia explicitada. Es decir, pasar del “esto es así, al vean cómo se hace” (Gargallo, 2000), proporcionando demostraciones verbales de la tarea de aprendizaje.

El modelo de Clase Teórica Adaptada, pretende superar la Clase Magistral consistente en un tiempo de enseñanza ocupado principalmente por la exposición continuada, y que está justificada para una exposición del contenido sustancial del tema objeto de comentario y estudio, debiendo ser sus principios inspiradores la claridad, brevedad, utilidad y madurez de ideas por parte del profesor, siendo las informaciones en este tipo de lecciones sintéticas, seleccionadas y ordenadas. De esta definición podemos concluir que el método empleado fundamentalmente en las exposiciones es el método afirmativo expositivo, en el que el profesor comunica unos contenidos al alumnado sin que haya respuesta oral por parte de éste (López y otros, 1984), y en el que, ocasionalmente, los estudiantes tienen la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión (Pujol y Fons, 1981).

La clase teórica presentará a los alumnos aquellos aspectos generales sobre el tema de estudio, a partir de los cuales se acondicionarán una serie de técnicas que servirán para que los contenidos queden perfectamente procesados. La clase teórica adaptada se estructura de la siguiente manera:

La primera parte se dedicará a realizar una presentación global del tema a través de esquemas resúmenes a modo de Mapas Conceptuales, técnica ideal para trabajar y establecer estrategias de organización de la información y del material que se debe aprender, elaborada por Novak y Gowin (1987), a partir de la teoría de la estructura cognitiva de este último, y que es excelente como venimos apuntando para aprender a estructurar y jerarquizar los materiales, especialmente los conceptos, para el aprendizaje significativo y para la construcción personal de significados con el objeto de conseguir una visión general del tema que estamos estudiando. Para Ontoria (2001), los elementos fundamentales de éstos son: los conceptos, las palabras-enlaces que unen los conceptos y señalan el tipo de relación existente

entre ambos, y la proposición que se utiliza entre dos palabras enlace para dar sentido a la unidad semántica que forman.

A partir de la exposición del Mapa conceptual básico que constituya la asignatura, el profesor se centra en ir abordando secuencialmente cada uno de los contenidos presentados en los cuales los alumnos irán tomando notas de los aspectos más relevantes que se vayan planteando, en función de aquellas premisas que se les haya dado para que lo que apunten no sea exclusivamente una reproducción de las ideas que se les van comunicando (ya que éstas se les darán por escritas), sino una síntesis de nuestras ideas y su posicionamiento frente a ellas. Para este particular sugerimos que el alumno tome apuntes, realizando una variación del sistema Cornell (Pauk, 2002), que consiste en establecer el folio con dos columnas, en una de las cuales se apuntarán las palabras claves de las ideas que el profesor vaya vertiendo, y en la otra, cada alumno irá anotando las ideas que le resulten más significativas a modo de ítems. Posteriormente, se hará una puesta en común de las aportaciones de las ideas principales de cada concepto tratado a modo de un Brainstorming o torbellino de ideas del que más adelante se hable, y una síntesis de aquellos contenidos que el profesor pretende que el alumno fije. Con esta técnica el alumno está mucho más implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que le obliga a que no sea un mero escribiente de los conceptos, sino un ser reflexivo que tiene que posicionarse, buscar respuestas y aplicaciones inmediatas sobre esos conceptos. Seguidamente, se utiliza la técnica de Cuestionamiento, planteamiento de preguntas o interrogantes. Del mismo modo se propondrá un pequeño debate sobre aquellas ideas que han anotado con objeto de realizar una comunicación reflexiva, crítica y que ofrezca alternativas.

Esta estructura que comulga con el método discursivo tiene las posibilidades didácticas del debate, discusión o intercambio de opiniones de un tema expuesto, con las ventajas de individualizar la enseñanza, favorecer la participación activa del alumno, desarrollar capacidades analíticas, sintéticas y críticas, proporcionar pautas de evaluación inmediata, etc.

Finalmente se concluye la clase teórica con una síntesis de las ideas principales que serán elaboradas conjuntamente entre el profesor y los alumnos.

5.9. LA CLASE TEÓRICO-PRÁCTICA.

El objetivo principal de las sesiones teórico-prácticas, es hacer que los temas presentados tengan una adecuada proyección hacia la realidad educativa en la que estamos centrados. En este tipo de sesiones, se emplean los métodos de discusión y de indagación, en los cuales el énfasis no recae en la explicación del docente sino en la tarea a realizar, en su ejecución y en los métodos de elaboración, a través de los cuales el alumnado es estimulado para descubrir determinados conceptos por sí mismo.

5.9.1. CUESTIONAMIENTO, PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS O INTERROGANTES

Entre las técnicas utilizadas en sesiones prácticas podemos destacar el Cuestionamiento, planteamiento de preguntas o interrogantes (Gargallo, 2000), en el que se asimilan conocimientos en base a preguntas y respuestas y donde se intenta que el alumnado se haga consciente de sus propios procesos de pensamiento, haciendo el profesor un poco de “abogado del diablo” que cuestiona las suposiciones y premisas básicas del estudiante mediante interrogantes como ¿Cómo lo has realizado?, ¿Por qué lo haces así?, ¿Puedes justificarlo?, ¿Existen otras alternativas?, etc. y el activo, en el que el propio alumno investiga y encuentra soluciones a partir de sus propias experiencias.

5.9.2. AUTOINTERROGACIÓN METACOGNITIVA

Otra técnica, acorde a los citados métodos, es la Autointerrogación metacognitiva, que precisa de la elaboración previa de un modelo de interrogación que ha de contener una serie de cuestiones a las que el alumno tiene que responder en tres momentos: antes de comenzar la tarea, durante la ejecución de la tarea, y al finalizar la misma.

Un ejemplo de modelo de autointerrogación propuesto por Monerero y Castelló (1999), plantea los siguientes interrogantes que el alumno tiene que contestarse:

A) PLANIFICACIÓN DE LA TAREA:

¿Cuáles son los objetivos de la tarea? (Objetivización).

¿Cuáles son las principales características de las tareas? (Análisis de las tareas).

¿Cuál es mi nivel de conocimiento del tema? (Auto-revisión).

¿Cuál es el mejor procedimiento para alcanzar los objetivos? (Selección de métodos y técnicas de aprendizaje).

¿Cómo aplicaré el procedimiento elegido? (Ordenación de las fases).

¿Cuándo sabré si los objetivos han sido alcanzados? (Auto-evaluación).

Aplicar la estrategia escogida. (Aplicación de la estrategia).

B) REGULACIÓN DE LA TAREA:

¿Me estoy ajustando al plan definido?

¿Estoy completando los subobjetivos de la tarea?

¿Estoy empleando las técnicas más eficaces?

¿Me encuentro en el tiempo marcado?

C) EVALUACIÓN DE LA TAREA:

¿He alcanzado los objetivos planteados?

Si he cometido errores, ¿Cuál ha sido la causa?

¿Cómo pueden subsanarse esos errores?

Si volviera a empezar, ¿Qué modificaría?

Según palabras de Lapierre y Aucouturier (1977), sólo se puede transmitir bien lo que uno mismo vivencia. También Gimeno (1982), hace alusión en este sentido apuntando que, entendida esta forma de capacitación profesional del docente, es precisa una estrecha relación entre la formación teórica y la práctica real, pues de lo contrario la formación en la práctica se guiará por complejos mecanismos cognitivos y actitudinales del profesor al margen de su formación.

De este pensamiento se desprende que la implicación práctica permitirá una mejor asimilación al hacer los conocimientos más significativos. A través de la práctica, los alumnos podrán establecer una relación entre los contenidos y su aplicación real, y en su futuro profesional el especialista en Educación Infantil habrá evitado las consecuencias de una formación inadecuada.

5.10. CONFERENCIAS Y CHARLAS

Las Conferencias consisten en exposiciones puntuales por parte de un especialista sobre un tema concreto, tras la cual se abre un coloquio o turno de palabra, en el que el conferenciante intenta explicar los razonamientos que justifican su exposición o los aspectos relevantes de la misma.

La finalidad de las conferencias, al igual que la de las charlas es la de enriquecer al alumnado con puntos de vista ajenos al propio profesor y con intervenciones personales de los alumnos que puedan poseer juicios de valor diferentes. En ellas podríamos invitar, sobre todo, a profesores en activo, vinculados con algún Centro Infantil de considerado prestigio, y que utilicen metodologías afines a las que nosotros proponemos.

Las charlas correrán a cargo de profesionales especialistas en las respectivas materias, invitados por los profesores de cada asignatura, y éstas tendrán un carácter más informal que las conferencias, las cuales serán organizadas con más tiempo y se hará una propaganda mayor de ellas con el objeto de congregarse al mayor número de personas de la especialidad, alumnos y profesionales interesados por el tema.

Las conclusiones de las charlas, así como un resumen de las ideas principales y una reflexión acerca de los contenidos de las mismas podrán ser demandadas al alumnado como trabajo individual. En estas exposiciones públicas también se podrá requerir del alumnado que vaya recogiendo las ideas principales para realizar en común, a partir de las aportaciones de unos y otros, una síntesis de los contenidos más relevantes.

5.11 GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DEBATES

Para el uso de esta estrategia de aprendizaje se necesita que los alumnos posean conocimientos previos acerca del tema a tratar. Según Valles (1997), a los grupos focalizados o de discusión se les suele considerar como una técnica específica dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales orientadas a la obtención de información cualitativa.

A continuación señalamos algunas técnicas que complementan el desarrollo de los grupos de discusión y los debates:

- △ Técnica de cuchicheo (Herrán, 1996). En esta técnica el profesor plantea una o varias preguntas concisas sobre el tema que los alumnos han estudiado previamente y podrá dividirse el grupo en subgrupos de 5 personas que discutirán sobre el tema y extraerán por consenso las conclusiones que estimen más interesantes. Después (puede ser unos minutos o varios días) cada grupo expondrá sus resultados con la finalidad de sintetizar las ideas más relevantes.
- △ Panel integrado (Herrán, 1996): Para la utilización de esta técnica podremos dividir el gran grupo en subgrupos de 5 personas. A cada participante se le dará un número o código distintivo como puede ser un cuadrado, un rectángulo, etc, donde se colocará el número. A continuación el profesor propone un tema a tratar y pone a disposición de los alumnos material bibliográfico afín a partir del cual los alumnos irán sintetizando ideas y extrayendo conclusiones. En una segunda fase, todos aquellos alumnos que tengan el mismo número forman nuevos grupos donde cada miembro referirá el resultado de la fase precedente (informaciones, respuestas,

síntesis, conclusiones). De estas aportaciones se volverán a realizar otras síntesis, para en una última fase exponer al gran grupo a través de un portavoz las ideas principales extraídas de la segunda fase, las que se volverán a sintetizar para concluir las ideas más relevantes.

- Δ Tribunal popular (Herrán, 1996): Para esta técnica que podemos variar, se propondrán varias preguntas a tratar en formato de dicotomías y el profesor distribuirá un grupo de la clase que deberá prepararse para argumentar aspectos a favor del tema tratado, mientras la otra parte del grupo se preparará para argumentar aspectos en contra. Ambos grupos participarán en un debate en cuya segunda fase se requerirá que se intercambien los roles y quienes se han posicionado en la defensa ahora lo tendrán que hacer argumentando aspectos en contra.

5.12. SEMINARIOS.

El seminario consiste en un sistema de enseñanza mediante el cual se reúnen bajo la dirección del profesor, un grupo reducido de alumnos para discutir un tema específico. El seminario es una alternativa docente muy interesante, habida cuenta de lo condensados que figuran en muchas ocasiones los contenidos de las asignaturas.

Entre las finalidades y los objetivos de los seminarios, según Gervilla (1998), podemos destacar: aprender a investigar investigando, formando a los alumnos en la investigación y en el empleo de sus métodos; crear un hábito de investigación científica; aprender diferentes metodologías.

Para que un seminario tenga valor formativo, es necesario que en las sesiones se pueda mantener una conversación donde se garantice la participación de todos los alumnos.

5.13. CURSOS.

Estarán dedicados a temas Monográficos, que no tienen cabida en el programa de contenidos de las diferentes asignaturas, pero serán de gran interés para todo futuro o actual profesional de la Educación

Infantil. La duración de los mismos podrá variar de 10 a 30 horas mínimas, para dar la posibilidad a los alumnos de conseguir créditos de libre configuración.

5.14. PROPUESTAS EN GRUPOS COOPERATIVOS (TRABAJOS)

El objetivo de esta estrategia según Pérez Canabí (1998), es la de promover la realización conjunta de tareas enriqueciendo la perspectiva propia con la de los otros y aprender todos de todos. Según esta autora, el aprendizaje cooperativo propicia el diálogo y la discusión en torno a la naturaleza del aprendizaje y las tareas académicas, permite negociar significados y potencia el desarrollo de la metacognición al favorecer la reflexión y la autoevaluación.

Según Gargallo (2000), algunos principios del uso de las propuestas en grupos reducidos pueden ser:

- Favorecer la interdependencia entre los miembros del grupo constituyendo grupos heterogéneos con diferentes funciones y responsabilidades.
- Presencia activa del profesor que proporciona retroalimentación al grupo y a sus miembros.
- Cada miembro del grupo debe colaborar activamente asumiendo su responsabilidad.
- El grupo debe tener tiempo suficiente para discutir sobre la tarea.

Según este mismo autor,

antes de iniciar este proceso hay que planificar (especificar los objetivos, decidir el tamaño del grupo, asignar los estudiantes de acuerdo con el criterio de heterogeneidad, distribuir el espacio del aula, elaborar el material para el grupo y asignar su responsabilidad a cada miembro) situar la actividad (explicar la tarea y dejar clara la función de cada miembro, fomentar la cooperación, especificar los criterios de evaluación, etc.). Al finalizar hay que evaluar el proceso (analizando el funcionamiento del grupo y viendo cómo se han utilizado las habilidades de colaboración, evaluando el proceso conjuntamente, valorando la adecuación de los procedimientos que

se han utilizado, y formulando conclusiones que resuman los aspectos principales del tema tratado) (Gargallo, 2000: 176).

Las propuestas en grupos cooperativos procuran fomentar la capacidad de relación y socialización entre los alumnos, favoreciendo acometer empresas en conjunto y paliando las diferencias en los modos de pensar, llegando a puntos de acuerdo donde se haya impuesto la razón consensuada después de la reflexión por encima de cualquier posicionamiento individualista e interesado.

Las relaciones que se estimulan con esta dinámica de grupo, son de un alto valor educativo, ya que implican al alumno a romper con un carácter individualista, y a situarse frente a otras formas de pensar, idear y crear, por lo que será capaz de percibir su realidad individual desde una perspectiva de continua retroalimentación por parte de sus compañeros, lo que nutrirá considerablemente su propia formación y personalidad.

5.15. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Se pueden realizar tanto en grupo como de forma individual. Su objetivo viene a ser el de profundizar en temas monográficos concretos a los que se llega por consenso entre alumno y profesor, bien sobre algunos temas que el profesor proponga, o bien sobre temas de interés en los que el alumno quiera profundizar.

Estos trabajos, pretenden iniciar al alumno en la investigación, con objeto de que se vaya familiarizando con las bases tanto cuantitativas como cualitativas del método científico (búsquedas en bases de datos, procedimiento de investigación, instrumentos, análisis, etc.) y sea capaz de realizar un pequeño proyecto de investigación.

5.16. TUTORÍAS DE PEQUEÑO GRUPO

La función de resaltar las tutorías como elemento metodológico con cuerpo propio no es otra que la de desempolvar una tarea que aunque viene siendo obligatoria (ya que las disposiciones universitarias así lo convienen), tienen un efecto poco remarcable en el proceso formativo del alumno.

Estas tutorías persiguen desarrollar los objetivos de formación personal, haciendo que se produzca el acercamiento tan necesario entre profesor-alumno que con tantas dificultades se consigue en la relación profesor-grupo, y en la que el alumno podrá consultar dudas, intercambiar opiniones o discutir acerca de algún tema interesante.

Según Álvarez Rojo (2003), la tutela del aprendizaje es una necesidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje pero se incrementa en el contexto actual de la enseñanza universitaria de masas en el que están inmersas las universidades de los países desarrollados. Por lo tanto, la tutoría es una oferta docente diferente, dirigida a individualizar en la medida de lo posible la enseñanza del profesor, y facilitar el aprendizaje de los estudiantes a través de la clarificación de ideas, la orientación, la motivación y la verificación de apropiaciones.

Siguiendo a este mismo autor, la tutela del aprendizaje de los estudiantes se puede ofertar prácticamente para todas las modalidades de docencia entre las que se destacan las siguientes:

- Orientación en propuestas de trabajo.
- Necesidades colectivas de orientación.
- Problemas o dificultades de aprendizaje individual.

Las tutorías deben procurar no ser realizadas con más de tres alumnos, en una misma sesión, con objeto de individualizar lo más posible la enseñanza, haciendo que se conviertan en un eslabón más del proceso educativo con fin en sí misma; es decir, con una intencionalidad, por lo que tendrán que ser planificadas cuando se requiera.

La línea de trabajo que cubrirán las tutorías, además de la orientación de los contenidos de la asignatura cuando se precise, irá enfocada hacia la orientación de los trabajos que el alumno debe de realizar tanto de forma individual como grupal a lo largo de todo el curso académico.

5.17. DIARIO REFLEXIVO

El carácter de continuidad hace que el diario se convierta en uno de los instrumentos preferidos para la reflexión y el diálogo. La reflexión prolongada en el tiempo permite que el propio alumno aprenda a reflexionar, a dialogar consigo mismo, mejorando a medida que transcurre el tiempo, la expresión narrativa y subjetiva de los hechos, además de afirmar el valor de la creatividad, la singularidad y los valores humanos.

Para Pascual (1994), escribir un diario implica un proceso cíclico de reflexión, pues en un primer momento se reflexiona sobre las experiencias vividas, para posteriormente reflexionar sobre las anotaciones realizadas. Además de esta posibilidad de reflexión, el diario sirve como estrategia de comunicación más personalizada donde se puede comunicar por escrito al profesor u otro, todo aquello que no quiera o no se atreva uno a desvelar en público. Por estas características, el diario, requiere un compromiso de sinceridad y confianza con el estudiante, al mismo tiempo que exige una consideración ética prioritaria.

Según Sicilia (1999), este tipo de documento personal es especialmente útil para la formación del profesorado debido a la importancia que concede al elemento subjetivo o interno, en su conexión con lo objetivo o externo.

A través del diario el estudiante podrá recoger sus reflexiones e impresiones no sólo de las clases teóricas, sino también de la lectura de textos, investigación documental o uso de documentación, etc.

Según Zabalza, Montero y Álvarez (1986), se hace necesario establecer unas condiciones para que el diario logre ayudar a la formación del Maestro entre las que podemos citar:

- Situar el diario en un contexto curricular, lo que supone relacionarlo, y darle sentido con respecto al conjunto de actividades que constituyen el proceso de formación del Maestro especialista.

- Integrar lo referencial y expresivo; es decir, que el diario contemple componentes cíclicos, narrativos, anécdotas, observaciones, ideas personales, sentimientos, etc.
- Que el diario no se quede en algo individual. El trabajo posterior sobre él, entre compañeros y profesor es fundamental.
- Que durante el proceso se aprenda a hacer el diario.

5.18. ENSEÑANZA RECÍPROCA

Según Gargallo (2000), la enseñanza recíproca está orientada a que también los alumnos puedan ejercer de profesores, de modo que se expliquen unos a otros cómo desarrollar la estrategia de que se trate, la ejecuten delante de sus compañeros y dirijan su puesta en acción. Con esta técnica los alumnos van intercambiando sus papeles, haciendo unas veces unos de profesores y otras veces otros.

En esta dinámica, el papel del profesor se centrará en su función de mediador, favoreciendo la retroalimentación necesaria.

5.19. CUESTIONARIOS Y AUTOINFORMES

Los Cuestionarios, según Vizcarro y otros (1999), han sido con toda seguridad el instrumento más utilizado hasta el momento para evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Las razones de ello, según estos autores, son que se trata de un instrumento de aplicación fácil y relativamente breve que se puede utilizar para una aplicación grupal. Además, la mayoría de los cuestionarios que se utilizan son instrumentos que han sido validados con rigor metodológico y disponen de referentes normativos. Los cuestionarios, también denominados inventarios son un instrumento que presenta un listado de ítems referidos a actividades, modos de actuación o características posibles de trabajo.

Se partiría de cuestionarios de evaluación inicial, que es una herramienta conformada por preguntas abiertas que recoge la valoración personal del alumno hacia cuáles cree que pueden conformar los contenidos de la materia a tratar, cómo le gustaría que se introdujesen, con qué medios, cómo le gustaría que se llevara a cabo la evaluación, con qué expectativas parten, etc.

Del mismo modo que al inicio del curso, al final del mismo se podrá pasar a los alumnos otro cuestionario que dé información de cómo ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cuestionario realizará preguntas que sirvan para ver si se verifican los planteamientos iniciales y las expectativas creadas al comienzo de la asignatura. Los temas sobre los que tendrán que reflexionar los alumnos irán centrados en opiniones acerca de competencias cognitivas, procedimentales, sociales y actitudinales del profesor, que serán planteadas como interrogantes.

Para complementar el cuestionario, se introduciría un Autoinforme acerca de aquellos aspectos que el alumnado quiera conocer del proceso de enseñanza-aprendizaje y de ellos mismos: pensamientos, sentimientos, emociones, expectativas cumplidas en los distintos momentos del proceso, etc. Las preguntas las elaborarán los alumnos tras un periodo de reflexión, y las respuestas las podrán dejar por escrito para que todos tengan acceso a ellas y en el debate final de la asignatura se puedan abordar si existen aspectos que se quieran aclarar.

5.20. CONSULTAS PERSONALES

Como hemos referido en el apartado de las tutorías, las consultas personales vienen a ser lo mismo que las tutorías, con la diferencia que estas últimas atenderán los requerimientos del alumnado de una manera más individualizada, y los asuntos a tratar preservarán la intimidad del mismo.

5.21. VISITAS Y ENCUENTROS

En la Enseñanza Universitaria, se considera interesante poner a los Estudiantes en contacto con otros Centros e Instituciones, como pueden ser otras Facultades de Ciencias de la Educación, tanto Nacionales como Extranjeras, por lo que se les dará a los alumnos información acerca de becas para estancias en el extranjero, intercambios, etc.

En este orden de cosas, se facilitará al alumnado toda la información sobre las visitas, encuentros y mesas redondas, con profesionales destacados y alumnos de la misma especialidad de otras

Facultades y Universidades para intercambiar ideas acerca de temas de interés que se hayan propuesto entre el profesor y los alumnos.

5.22. PROPUESTAS INDIVIDUALES OBLIGATORIAS

Tienen el objetivo de solventar las limitaciones que puedan tener las propuestas en grupo, desde la perspectiva de dejar mermados los objetivos de formación profesional, al ser realizados por varias personas.

Las propuestas individuales se irán desarrollando a lo largo de todo el curso, considerando el profesorado de cada asignatura un mínimo número de entregas obligatorio, que se irán entregando puntualmente a lo largo de todo el curso o cuatrimestre, dependiendo de los créditos de cada asignatura, y que podrán formar parte del portafolios que conformará a su vez la carpeta de trabajo del alumno.

El profesor realizará un seguimiento de ellas a través de las tutorías y consultas personales, donde se les orientará en cuanto a las fuentes desde donde los alumnos pueden comenzar a arbolarlas, además de aclarar cualquier tipo de dudas o problemas que vayan surgiendo durante el proceso de realización.

5.23. ESTRATEGIAS PARA EL ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

El objetivo es sensibilizar a los estudiantes sobre el sentido del tema planteado y tratar de promover una experiencia formativa estimulante que suscite la curiosidad, la contradicción, la duda, y con ello, el acercamiento crítico. Por ello se recurre a la formulación de preguntas abiertas que se intercalan durante la exposición introductoria, ya que promueven el pensamiento divergente y la creatividad de los estudiantes que comienzan a situarse en planos distintos, novedosos, de análisis de la enseñanza guiados por su propia actividad cognitiva creativa, antes que por los ojos de autores relevantes. Ello da paso a un debate generalizado, animado por el profesor, sobre las claves conceptuales del tema y las perspectivas posibles de su tratamiento desde la realidad social de la enseñanza. La introducción finaliza con un replanteamiento final del profesor en el que fija elementos conceptuales y términos lingüísticos, problemas relevantes y líneas de trabajo, en un

esfuerzo por facilitar que el grupo se apropie de esas herramientas de aprendizaje básicas para posibles actividades posteriores.

Las propuestas individuales se van desarrollando a lo largo de todo el curso, considerando el progreso de cada asignatura un mínimo número de sesiones obligatorias que se van espaciando paulatinamente a lo largo de todo el curso o cuatrimestre, dependiendo de los créditos de cada asignatura y que podrán formar parte del plan de estudios que conforma a su vez la carga de trabajo del alumno.

El profesor realizará un seguimiento de ellas a través de las tutorías y consultas personales, donde se les orientará en cuanto a las fuentes desde donde los alumnos pueden comenzar a trabajar, además de solicitar cualquier tipo de dudas o problemas que vayan surgiendo durante el proceso de realización.

El objetivo es sensibilizar a los estudiantes sobre el sentido del aprendizaje y tratar de promover una experiencia formativa estimulante que suscite la curiosidad, la contradicción, la duda y con ello, el acercamiento crítico. Por ello se recurre a la formulación de preguntas abiertas que se intercalan durante la exposición introductoria, para promover el pensamiento divergente y la creatividad de los estudiantes que comienzan a moverse en ciertos ámbitos novedosos, de análisis de la energía cuando parten propia actividad cognitiva creativa, antes que por los ojos de autores relevantes. Ello da paso a un debate generalizado, animado por el profesor sobre las claves conceptuales del tema y las perspectivas posibles de su tratamiento desde la realidad social de la enseñanza. La introducción finaliza con un epílogo a modo de reflexión sobre las implicaciones de las actividades y los problemas relevantes y líneas de trabajo profesional, destacando a los alumnos de la misma especialidad de otras

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBLI H. (1988): *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- AJELLO, A.M. (1999): "Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica", en *API*, 5-6, pp. 87-93. En M.A. Zabalza (2003): o.c.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (2003): "Las tutorías. Otra forma de enseñar en la Universidad", en C. Moral (coord.): *Materiales de formación de profesorado Universitario*. Proyecto Andaluz de Formación del profesorado universitario. Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- ANECA (2005): *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA. Vol 1 y 2.
- BARNES, D. (1994): *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor
- BARRAGÁN, R. (2004): "Lección magistral", en F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs): *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. II.
- BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona: SP Universidad de Barcelona.
- BIGGS, J. (2003): *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- BOLÍVAR, A. (1994): "Evaluación del contenido curricular", en L.M. Villar (coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- BRICALL, J.M. (2000): *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- BROWN, G. y ATKINS (1998): *Effective Teaching in Higher education*. London: Methue & Ltd
- COROMINAS, E. (2001): "Competencias genéricas en la formación universitaria", en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.

- DARLING-HAMMOND, L y BRANSFORD, J. (2005)(Eds): *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. New Jersey: Jossey-Bass/Wiley
- DE LA TORRE, S., TEJADA, J. y OLIVER, C. (2004): "Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas en la enseñanza universitaria", en A. Villa, C. Yániz, J. Solabarrieta, M.A. Zabalza, F. Trillo, A. Cid y C. Moya *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 1, 263-282.
- DE MIGUEL, M. (1997): "Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria", en P. Apodaca y Lobato, C. (Eds.): *Calidad en la universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- DE PABLOS, J. (2004): "Métodos de enseñanza", en F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs): *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. II.
- DE VICENTE, P.S. (1994): "Estrategias y competencias de enseñanza práctica", en L.M. villar; P.S. de vicente (dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, PPU.
- DEL POZO, A. (1982): *La didáctica hoy*. Burgos: H.S.R.
- DÍAZ, J. (1994): *El Currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: Inde.
- DOMINGO J. (1998): "Aprendizaje cooperativo", en Lou, M. A. y López, N. (Coords.): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- DOYLE, W. (1986): "Investigación sobre el contexto en el aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". *Revista de Educación*. 277, 29-42.
- ELEJABARRIETA, F.J. (2004): "Articulando el objeto, los materiales y los medios en la docencia universitaria: una experiencia de integración, en *Actas del 3^{er} Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Gerona.

- ERAUT, M. (1998): "Concepts of competence", en *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), pp.127-139.
- ESCRIBANO, M. y PERALTA, J. (1993): *Organización del ambiente de aprendizaje*. Madrid: EPS.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia una construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- FLECHSIG, K. y SCHIEFELBEIN, E. (2003)(eds): *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Washington: OEA. .
http://www.educoas.org/porta/bdigital/contenido/interamer_72/index.aspx?culture=es&navid=201
- GALLEGO, J.L. y SALVADOR. F. (2002): "Los contenidos en el proceso didáctico", en A. Medina y F. Salvador (coords.): *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- GARCÍA, J.A. (1995): *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
- GARGALLO, B. (2000): *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- GERVILLA, A. (1998): *Didáctica de la Educación Infantil*. Proyecto Docente. Universidad de Málaga: Inédito.
- GIMENO, J. (1982): *La Pedagogía por objetivos. Una obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- GINÉ, N., PARCERISA, A. (Coords), LLEN, A., PARÍS, E y QUINQUER, D. (2003): *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GONZÁLEZ, P. y JIMÉNEZ, B. (1990): Bases de las estrategias metódicas, en A. Medina y M.L. Sevillano (Eds.): *Didáctica adaptación*, vol. II, Madrid: UNED.

- HANNAN, A. y SILVER, H. (2005): *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ, F.(2004): "Enseñar y aprender en la universidad: ¿qué enseñar? ¿qué aprender?", en A. Villa, C. Yániz, J. Solabarrieta, M.A. Zabalza, F. Trillo, A. Cid y C. Moya *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 1, 81-94.
- HERRÁN, B. (1996): *Psicología industrial y clínica*. Deusto: Master en gestión de RR.HH. (paper).
- KJERSDAM, F. (1998): "La innovación en la enseñanza universitaria", en J. Porta y M. Lladonosa (coords): *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 139-171.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977): *Educación Universitaria. Tomo I, II y III*. Barcelona: Científico Médica.
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- LÓPEZ, J.J. y otros (1984): *Diseño de la Formación. Vol. II. Series sobre Metodología y Didáctica para la formación profesional ocupacional*. Madrid: INEM.
- MEDINA, A. (2001): "Los métodos en la enseñanza universitaria", en A. García-Valcárcel (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 155-198.
- MEDINA, A. y SEVILLANO. M.L. (Coords.) (1990): *Didáctica Adaptación. Currículum. Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED
- MONEREO, C. y POZO, J.J. (2003): "La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos." En C. Monereo y J.J. Pozo (Eds): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

- MONERERO, C. y CASTELLÓ M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edibé.
- NAVÍO, A. (2005): Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional, en *Revista de Educación*, 337, pp. 213-234.
- NOVACK, D. y GOWIN, D.B. (1987): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NOVAK, J.D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- ONTORIA, A. (2001): *Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- OSER, F.K. y BAERISWYL, F.J. (2001): "Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching", en V. Richarson (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: A.E.R.A., 1031-1065.
- PASCUAL, C. (1994): *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- PAUK, W. (2002): *Estrategias de estudio*. Madrid: Prentice Hall.
- PÉREZ CANABÍ, M.L. (1998): "La formació del professorat para ensenyar estratègies d'aprenentatge", en C. Monerero (coord.) *Estratègies d'aprenentatge*. Vol. I Assessorament i formació del professorat. Barcelona: Ediciones de la Universitat Oberte de Catalunya.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- PORTELANCE, L. (2005): *En aval de l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement:: une compréhension commune de la formation à l'enseignement*, en <http://www.acfas.ca/acfas73/C1443.HTM> (Consulta: 15/09/2005)

- PROYECTO TUNING (2003): *Sintonización y armonización de estudios entre países europeos*, en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> (Consulta: 15/11/2004)
- PUJOL, J. y FONS, J.L. (1981): *Los métodos de Enseñanza Universitaria*. Pamplona: Eunsa.
- RAJADELL, N, BORDÁS, I. y OLIVER, C. (2004): "Las estrategias didácticas como elemento clave para el desarrollo de competencias profesionalizadoras", en A. Villa, C. Yániz, J. Solabarrieta, M.A. Zabalza, F. Trillo, A. Cid y C. Moya *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 1, 751-778.
- RATHS, J.A. (1973): Teaching without specific objectives, en R.A. Mangoo *Education and Psychology*. Ohio: Columbus.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1993): "Estrategias de enseñanza y aprendizaje", en M.L. Sevillano y F. Martín Molero (coords.): *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED, 67-105.
- ROSENSHINE, B. (1985): *Direct instruction. En International Encyclopedia of Education (Vol. 3)*. Oxford: Pergamon Press.
- SANTOS, M.A. (1995): *Organización del Centro escolar*. Proyecto Docente. Universidad de Málaga: Inédito.
- SEVILLANO, M.L. (2004): *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- SICILIA, A. (1999): *Didáctica de la Educación Física III*. Proyecto Docente. Universidad de Almería. Inédito.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- TEJADA, J. (2005): "El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). en <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html> (Consulta: 30/04/2006).
- TITONE, R. (1970): *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
- VALLÉS, M.S. (1992): La entrevista psicosocial. En Clemente, M. (comp.). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- VILLA, A. (2002): *Proyecto de desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria europea. III Jomadas andaluzas de Calidad*. Sevilla.
- VIZCARRO, C. y otros (1999): "Evaluación de estrategias de aprendizaje", en J.I. Pozo y C. Monerero (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- WESTERA, W. (2001): "Competences in education: a confusion of tongues", en *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), pp.75-88.
- WINITZKY, N. y KAUCHAK, D. (1995): "Learning to teach: Knowledge development in classroom management." *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 215-227.
- ZABALZA, M.A. (1995): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003): "Competencias personales y profesionales en el Prácticum", en L. Iglesias; M. Zabalza, A. Cid; M. Raposo (coords): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.
- ZABALZA, M.A. (2004): *A didactic universitaria. Un espacio disciplinar para estudio e mellora da nosa docencia. Lección inagural del curso académico 2004-2005*. Universidad de Santiago de Compostela. http://www.usc.es/intro/doc/discurso_inaugural.pdf

ZABALZA, M.A.; MONTERO, L. y ÁLVAREZ, Q. (1986): "Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional", en L.M. Villar (coord.): *Pensamiento de profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.

- PUJOL, J., FONS, J.L. y J. J. J. (1991): *Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- TITONE, R. (1970): *Metodología de la enseñanza*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1992): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1993): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1994): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1995): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1996): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1997): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1998): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (1999): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2000): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2001): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2002): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2003): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2004): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2005): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2006): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2007): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2008): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2009): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2010): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2011): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2012): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2013): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2014): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2015): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2016): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2017): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2018): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2019): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2020): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2021): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2022): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2023): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2024): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.
- WILLIAMS, M.A. (2025): *La enseñanza de la psicología social*. Madrid: Alianza.