
NUEVAS FORMAS DE TRABAJAR EN LA CLASE: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y COLABORATIVAS

Paulino Murillo Estepa
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

1. LA PRIMERA PARTE DEL VIAJE: LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

- 1.1. El contexto social
- 1.2. El contexto institucional

2. LA CONTINUACIÓN DEL VIAJE: DE VUELTA AL AULA

- 2.1. Hacia “otra” práctica pedagógica
- 2.2. La metodología como elemento importante del proceso

3. LA IMPORTANCIA DE OPTAR POR METODOLOGÍAS ACTIVAS Y QUE FOMENTEN LA COLABORACIÓN

3.1. Posibles escenarios metodológicos

- 3.1.1. *“Siempre me ha dado resultado”. El caso de Julio*
- 3.1.2. *El problema como fuente de aprendizaje. El caso de Alberto*
 - 3.1.2.1. *El Aprendizaje Basado en Problemas*
- 3.1.3. *No hay que dar todo hecho. El caso de Beatriz*
 - 3.1.3.1. *El Estudio de Casos*

4. PARA IR CERRANDO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Resulta muy difícil que nos podamos referir al aula, y al trabajo que en ella se desarrolla, sin considerar los contextos más amplios en los que se inserta, tanto el institucional como el social. El aula no es una isla.

Las instituciones educativas están pasando, al igual que la educación en general, por un proceso complejo de reorientación de sus fines y medios, para así intentar adaptarse a las nuevas demandas y desafíos provenientes de los continuos cambios a los que estamos sometidos. Esto hace que se ponga en cuestión la vigencia del modelo clásico de institución que se viene manteniendo desde hace tiempo, a pesar de las diferentes reformas y del reconocimiento explícito de la necesidad de desarrollar nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. Se toma conciencia de la demanda y diversificación de la educación y de su importancia para el desarrollo sociocultural y económico, pero se observan escasos cambios reales en la práctica cotidiana. Por ello, tal vez resulte conveniente abrir espacios de reflexión sobre el tipo de instituciones que tenemos, y si realmente son válidas para la sociedad del siglo XXI. Las instituciones educativas, en los momentos actuales, han de caracterizarse por ser integradoras y admitir la diversidad, pero estando continuamente alertas para que la desigualdad no se introduzca en ellas. A veces, intencionadamente o no, diversidad y desigualdad se confunden, o se quiere hacer ver que necesariamente una conlleva a la otra.

En este sentido, vamos a emprender un camino de ida y vuelta desde el aula hasta el centro –y el contexto social que lo engloba– y desde éstos hacia aquella. Desde el aula hasta contextos más amplios para intentar justificar la necesidad de utilizar métodos, medios y recursos diferentes a los tradicionalmente utilizados. Desde el centro de nuevo al aula, para no olvidarnos de los procesos que en ella se desarrollan y centrarnos en algunas formas de trabajar, que enfatizando la importancia de la autonomía de aprendizaje, puedan contribuir al incremento de recursos y estrategias que proporcionen experiencias de aprendizaje permanentes, coherentes y significativas. En definitiva, partir de la práctica cotidiana, relacionándola con los escenarios actuales, tomar conciencia de los desafíos que se nos presentan –también de los condicionantes y dificultades a la hora de responder a los mismos– y repensar la propia actuación. Un auténtico reto para los tiempos que estamos viviendo.

Pero con ello no tratamos de acusar ni deslegitimar los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan actualmente en nuestras aulas. Basta con echar una mirada a nuestro alrededor para comprender que, por lo general, se desarrolla un trabajo comprometido y reflexivo que tiene bastante que ver con

algunas de las ideas que vamos a expresar en este capítulo. No obstante, es importante tomar conciencia de lo que se está haciendo, del cómo y del porqué. Igualmente, hay que intentar sistematizar métodos que aseguren la continuidad de las prácticas que se ponen en juego, así como intentar huir de aquellas otras que se desarrollan como suceso puntual asistemático o como resultado de la acogida de “modas” más o menos pasajeras. Es importante asumir compromisos y despertar en el alumnado *“un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo para ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro”* (Blythe, 2002:36)¹. Y todo ello considerando la sociedad en la que vivimos y en la que se aprende, así como las instituciones en las que se enseña y se aprende.

En nuestras instituciones educativas, los estudiantes reciben una gran cantidad de información, también fuera de ellas, pero no siempre ésta se convierte en conocimiento relevante. Nuestros esfuerzos se deben encaminar a intentar integrar conocimiento con valores, afectos, emociones y experiencias prácticas. En definitiva, dar vida a una institución flexible en todos sus aspectos, que se constituya en un verdadero contexto de aprendizaje y en la que se trabaje un currículo igualmente flexible, que se centre en problemas significativos.

1. LA PRIMERA PARTE DEL VIAJE: LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

Ya hemos comentado que el aula no es una isla. Todo lo contrario. Cuando hablamos del aula nos estamos refiriendo a un escenario interactivo y sistémico. El aula no es una realidad desconectada del centro, sino parte del mismo y contexto explicativo importante. De igual manera que no se puede explicar ni comprender el aula al margen del centro al que pertenece, a la inversa tampoco se puede explicar el centro sin recurrir a las aulas. El caso es que difícilmente nos podemos referir a las instituciones educativas, reflexionar sobre el trabajo que se desarrolla en ellas –y en sus aulas–, o analizar su realidad, sin tomar conciencia clara del sistema social en el que se encuentran inmersas. Hemos de considerar la caracterización actual de la sociedad y su incidencia en los procesos educativos y en sus instituciones, para poder entender mejor lo que ocurre en ellas. De igual forma, hemos de intentar no perder –de manera definitiva– la posibilidad de dar respuesta a los continuos cambios que se suceden en todos los ámbitos de nuestra vida y por qué no, incluso, anti-

¹ BLYTHE, T. y cols. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós. Buenos Aires, 2002, pág. 36.

ciparnos a ellos, recuperando así la vieja utopía de que sean los cambios educativos los que guíen el camino de los que ocurran en otras esferas, incluida la social.

1.1. El contexto social

La sociedad de la información y del conocimiento, la sociedad red (Castells, 1997)², se caracteriza, entre otros aspectos, por la revolución tecnológica en las comunicaciones, por la globalización, por la liberalización de los servicios, por la virtualidad y por la vertiginosa expansión de la información. Precisamente este último aspecto constituye uno de los principales problemas con los que nos encontramos en la actualidad. La sobreabundancia de información hace necesario el conocimiento de los puntos estratégicos del saber, pues si no sabemos acceder a la información o no tenemos fácil acceso a ella, ¿de qué nos sirve la cantidad? Pero aún así, no basta con acceder a ella, hemos de aprender a organizarla a partir de núcleos básicos.

Hoy día, lo racional no es estar bien informado. Una cosa es información y otra conocimiento. Este último es reflexión sobre la primera. Además, la racionalidad no se funda en el principio de la subjetividad, sino en el diálogo (Gimeno, 1999)³. Por tanto, la educación no puede ser simplemente transmisión de información, entre otras razones porque ésta es muy amplia, cambia mucho, existen cantidad de formas de acceder a ella, y, en definitiva, sería absurdo que la función educativa fuera simplemente transmitir contenidos informativos. Lo que se necesita es transmitir pautas de comportamiento que permitan utilizar y rentabilizar al máximo la información que se posee.

Desde las instituciones educativas hemos de enseñar a pensar y a utilizar la tecnología para que podamos conseguir desarrollar una auténtica sociedad del conocimiento, hemos de intentar recuperar el tiempo para la reflexión y huir del mero activismo sin fundamentación. Esto significa reconocer la necesidad de formar a las nuevas generaciones para esa sociedad del conocimiento, lo que requiere una forma distinta de pensar acerca del currículo, así como sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el papel del profesorado, cuya consideración social –por cierto– necesita de una urgente revalorización. Y esto no resulta tarea fácil.

² CASTELLS, M. *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1: La Sociedad Red*. Alianza Editorial. Madrid, 1997.

³ GIMENO, J. “La educación que tenemos, la educación que queremos”. En F. Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona, 1999, págs. 29-52.

Los tiempos están cambiando, todo cambia a gran velocidad, y casi todo aparece impregnado de provisionalidad, lo que puede colocar al profesorado en una clara situación de incertidumbre. Después de todo, hoy día, el debate esencial en torno al currículo es el de realizar la selección apropiada, y ésta difícilmente se podrá realizar si no pensamos sobre como será –y como debería ser– la educación en las próximas décadas, si no intentamos conocer la realidad existente y las interrelaciones del sistema educativo con otros sistemas. Y nadie mejor que los propios docentes, para conocer la sociedad en la que vivimos, y los cambios que se generan, para potenciar las competencias requeridas socialmente. Pero desde la consideración de todos los saberes, no desde la que poseen determinados grupos.

De este modo, se plantea la necesidad de reflexionar acerca del papel de la educación en un nuevo escenario social cargado de incertidumbre, así como de intentar definir una alternativa tanto a la disociación social que se deriva de las tendencias neoliberales, como a la cohesión totalitaria que promueven otras respuestas de carácter más fundamentalista (Tedesco, 1995)⁴.

Esta reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad y en su desarrollo implica, además, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Y son las instituciones educativas, también las formativas, las que tienen que atender estos nuevos desafíos, ofreciendo posibilidades de realización personal y atendiendo los más altos niveles requeridos para la nueva competitividad, así como los medios para insertarse en la sociedad.

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas, si bien hay que considerar que las demandas que se realizan desde la sociedad son múltiples y, muchas de ellas, contradictorias. Se pide que las escuelas sean cada día más diversas y se aconseja que los docentes conozcan diferentes estilos de aprendizaje, desarrollen destrezas curriculares transversales, agrupamientos heterogéneos,... y en cambio cada vez se muestra mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos (Marcelo, 2001)⁵.

⁴ TEDESCO, J.C. *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Anaya. Madrid, 1995.

⁵ MARCELO, C. *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Conferencia presentada a la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, 2001..

Nuestra sociedad es cualitativamente diferente a otras que se sucedieron en el pasado. Es más compleja e incierta. Nuestras aulas y centros, como sistemas sociales, no son necesariamente meras prolongaciones de la sociedad, pero sí son igualmente complejos. De cualquier forma, lo que no genera duda alguna es que para poder responder a la cantidad de demandas a las que nos tenemos que enfrentar a diario, hay que replantearse cómo se entiende el trabajo del profesorado y del alumnado en las instituciones educativas y en sus aulas, cuestión que pasa por un replanteamiento de la práctica pedagógica.

1.2. El contexto institucional

Durante el siglo pasado hubo un intento sistemático de construir un cuerpo de conocimientos sobre las instituciones educativas y sobre lo que ocurría dentro de ellas y a su alrededor. En realidad, se pasó de una preocupación por saber qué estrategias metodológicas del profesorado en sus aulas conseguían más resultados en sus alumnos, a entender que era el centro en su conjunto el que nos podía dar la clave de su '*mejora*' y '*eficacia*'. De otra parte, se ha constatado que los cambios impuestos tienen poca, por no decir ninguna, incidencia en las organizaciones educativas, ya que se pueden prescribir, pero no llegar a incorporarse a la vida de las mismas. Para que los cambios tengan una incidencia real en la vida de los centros, han de generarse desde su interior, y han de capacitar para el desarrollo de una cultura innovadora propia que incida en su estructura organizativa y profesional. Sólo así lograremos la implicación del profesorado en un análisis reflexivo de lo que hace. El centro educativo como unidad organizativa que concreta y realiza la oferta de la educación como servicio público, comienza por fin a recibir una atención sin precedentes.

No obstante, existe una divergencia profunda a la hora de considerar a los centros educativos, si bien algunas tradiciones sobre la misma comienzan a plantearse el acercamiento, partiendo de lo común y trabajando sobre las divergencias. Claro ejemplo de lo que decimos lo constituye el *movimiento de escuelas eficaces*, que quiso demostrar la existencia de centros que marcaban diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos. También, la denominada *mejora de la escuela*, con un enfoque más amplio y que pretendía generar las condiciones internas de los centros que promovieran su propio desarrollo, acentuando la labor de trabajo conjunto. El hecho de que la tradicional incomunicación entre ambas tradiciones, que partían de presupuestos ideológicos y epistemológicos distintos, se vaya superando, hace que hoy podamos hablar de una síntesis de ambas. En este sentido, el movimiento de escuelas eficaces, en su segunda generación, ha integrado parte de los presupuestos de la mejora de la escuela, y ésta se ha visto sometida a una reconceptualización que está recogiendo dimensiones de la primera. Nos encontramos, por tanto, en un proceso

de integración entre el movimiento de escuelas eficaces y el de mejora escolar en lo que se viene a denominar '*mejora de la eficacia escolar*'.

Sin embargo, también se alzan voces críticas (Slee y Weiner, 2001)⁶ que consideran que estos estudios que pretenden ser integradores resultan ser excluyentes, normativos, reguladores y burocráticos, que restan competencias a los profesionales de la educación y que, a veces, no hacen sino enmascarar el intento político de reintroducir unas prácticas educativas selectas.

De cualquier forma, considerar el cambio desde la perspectiva de los centros educativos significa entender que ha de ser cada departamento, cada ciclo, cada etapa, en definitiva, cada centro, el eje en torno al cual se estructure cualquier propuesta. El tema del cambio es clave para construir una base de conocimiento desde la cual analizar y desarrollar la dimensión que presta un mayor sentido a los cambios educativos: la *dimensión institucional*.

Así pues, la dimensión institucional es una dimensión intrínseca de las innovaciones educativas, y probablemente la más delicada a la hora de valorar la eficacia, utilidad o éxito de los procesos de cambio. Implica reconocer que cada centro funciona como un microcosmos, con sus rasgos, con su cultura peculiar. Y eso afecta a la forma en que se desarrollan los procesos de cambio. Pero significa también el reconocimiento de que la construcción del cambio requiere la puesta en juego del potencial de la organización, de sus propios recursos humanos y materiales y que se ve condicionado por todo el conjunto de reglas, procedimientos, convenciones, etc., que regulan la conducta humana en el marco de la institución. La dimensión institucional resalta también la idea del cambio como proceso, no como evento, que afecta y, al tiempo, se ve afectado por todos los procesos y características organizativos.

Todo lo anterior, sin olvidar las dimensiones *social y personal*, dado que los cambios educativos se producen en contextos sociales, políticos y culturales determinados, y en unas coordenadas históricas particulares. Tampoco podemos olvidar que son los individuos, finalmente, los que participan en los procesos de cambio o responden a sus exigencias. Pero igualmente, el hecho de que los centros sean la clave del cambio, incluso de que haya que ir más allá, no significa que tengamos que olvidarnos del aula y de los procesos que se desarrollan en ella. Hoy día, que tanto se habla de calidad y de mejora, lo verdaderamente importante es crear las condiciones necesarias para que esa mejora pueda

⁶ SLEE, R.; WEINER, G. Y TOMLINSON, S. (eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Akal. Madrid, 2001.

ser realidad y para que esa calidad se pueda conseguir. Y como decíamos en el apartado anterior, para poder responder a tantas demandas, se impone la necesidad de un replanteamiento de la práctica pedagógica.

2. LA CONTINUACIÓN DEL VIAJE: DE VUELTA AL AULA

Un replanteamiento de la práctica pedagógica debe considerar necesariamente la realidad social e institucional a la que nos hemos referido, pero igualmente pasa por considerar lo que se hace en el aula. A partir de la propia acción, hemos de intentar fundamentarla, buscar el significado a lo que se hace y por qué se hace, así como confrontarla con las causas, supuestos, valores y creencias que nos llevan a realizar las cosas de una determinada manera. De esta forma, estaremos en muy buena disposición para reconstruir la práctica y pensar como se puede cambiar y hacer las cosas de manera diferente.

Si el contexto de acción del profesorado es importante no menos importancia tiene la revisión de su tarea fundamental: la enseñanza. Pero hablar de enseñanza supone necesariamente hablar de aprendizaje, sin que por ello tengamos que ver una relación causa efecto entre ambos conceptos, aunque sí una relación de intimidad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje vienen a constituir el referente de la Didáctica, destacando la íntima relación que existe entre los dos conceptos y partiendo de la base de que existe cierto acuerdo en entender a la enseñanza como actividad intencional, diseñada para la consecución de aprendizaje por parte de los alumnos. Pero, como señala Contreras (1991:24)⁷, la enseñanza no es sólo un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que se encuentra sometida a las interacciones de los participantes, a presiones externas y a las definiciones institucionales de los roles, resaltando tres aspectos como los que mejor caracterizan la realidad de la enseñanza: a) el contexto institucional en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, b) los sistemas de comunicación bajo cuyas claves se pueden interpretar, y c) el sentido interno de tales procesos, que está en proporcionar oportunidades de aprendizaje o hacerlos posibles.

En síntesis, la enseñanza aparece como una actividad intencional y compleja que ha evolucionado con el paso del tiempo en función de las diferentes perspectivas de análisis, y que ha pasado de una visión convencional que la aso-

⁷ CONTRERAS, J. *Enseñanza, Currículo y profesorado*. Akal. Madrid, 1991, pág. 24.

ciaba a la transmisión de conocimientos, a otra más actual que desborda el propio aula y ve en el centro y en las dinámicas social e instructiva su propia razón de ser. El aprendizaje, por su parte, va a ser considerado como concepto íntimamente unido a la enseñanza, sin descartar su importancia como proceso psicológico, pero resaltando su carácter didáctico y cierta amplitud conceptual que haga que al referirnos a él, lo podamos entender como cambio formativo.

2.1. Hacia “otra” práctica pedagógica

Como hemos comentado en otra ocasión (Murillo, 2005)⁸, podemos definir la práctica pedagógica como el conjunto de actitudes que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza, en un contexto determinado, con la intención de favorecer el aprendizaje de contenidos por parte de las personas con necesidades de formación.

Aunque somos plenamente conscientes de que existen múltiples formas de entender la práctica pedagógica, una de sus claves esenciales debe estar en que el papel del profesorado como formador y facilitador de aprendizajes, vaya ganando terreno frente a roles más tradicionales que pueden estar perdiendo sentido en los momentos actuales. Ojalá la profesión docente no sea destruida por las fuerzas de la economía de mercado o reducida a una pobreza intelectual o moral como consecuencia de la eficiencia tecnológica. Por el contrario, deseamos que el escenario sea bien distinto, un escenario donde los profesores permanezcan como formadores activos, donde las instituciones educativas sean espacios en los que jóvenes y adultos participen de la emoción de aprender y la satisfacción de saberse y sentirse miembro de una comunidad. La autonomía y el compromiso del profesorado han de ser la llave para crear una profesión que sea capaz de transformar los centros y recrear una cultura del aprendizaje. *Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas*” (Hargreaves, 1996:287)⁹.

Así pues, como ya hemos comentado, para poder responder a tales demandas, es necesario replantearse el trabajo de los docentes, también el del alumnado, para lo que hemos de centrar nuestra atención en una serie de cambios que se concreten en una evolución que vaya de la transmisión de información, repetición y aplicación, a la búsqueda de un enfoque constructivista, que

⁸ MURILLO, P. “Enseñar y aprender en Educación Superior”. *Enfoques de Educación*. Montevideo (Uruguay), 2005, págs. 139-155.

⁹ HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid, 1996, pág. 287.

se centre en la consecución de aprendizajes significativos y relevantes; de un énfasis en los conocimientos de manera exclusiva, a la búsqueda de habilidades sociales y de aprendizaje autónomo; de una formación general y homogénea dirigida a un conjunto de alumnos, a una formación más individualizada –y cooperativa al mismo tiempo– que atienda a las necesidades y estilos de aprendizaje de diferentes tipos de alumnos y alumnas.

2.2. La metodología como elemento importante del proceso

En este recorrido que estamos efectuando por el rediseño de la práctica pedagógica nos vamos a referir en este apartado a aspectos tan importantes como los que aluden a qué se va a aprender, cómo se va a aprender y cómo se enseña, junto a como repercute todo ello en los procesos de evaluación, si bien por la temática concreta de este capítulo nos centraremos fundamentalmente en la metodología, así como en las actividades que se desarrollan en las aulas.

Vivimos en un mundo dominado por la lógica técnica, económica y científica, en el que lo social y lo humano tiene menor importancia y consideración. Nuestro sistema de pensamiento, que impregna la enseñanza, es un sistema parcelario de la realidad y esto genera una gran dificultad a la hora de intentar relacionar los diferentes saberes, clasificados en disciplinas. En este sentido, Zabalza (2003)¹⁰ hace referencia a la especialización del conocimiento –que crea niveles cada vez más sofisticados de división de los campos del saber– y al efecto sobre la cultura en general: la generación de un mayor número de especialidades y de especialistas, y la progresiva jerarquización de los niveles del conocimiento y de quienes lo desarrollan y/o aplican. La relación descompensada entre lo teórico y lo práctico, la reducción de lo científico a sus formatos más formalizados y la pérdida de las visiones globales e integradoras de los campos científicos, son parte de la herencia de esta realidad.

El diseño de la práctica docente es una de las actividades más importantes que se contemplan dentro de las competencias del profesorado. La figura del profesor es prioritaria en la tan cacareada, y no por menos deseada, mejora educativa. El docente es el responsable de lo que acontece en su aula, y uno de sus retos pasa por convertirse en diseñador de ambientes adecuados de aprendizaje, así como en convencerse de la necesidad que tiene de aprender de otros y con otros a lo largo de toda su vida.

¹⁰ ZABALZA, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. Madrid, 2003.

Uno de los componentes esenciales de la práctica pedagógica lo constituyen los contenidos, es decir, aquello que se va a aprender, y el hecho de pensar en nuevas formas de organizar la enorme cantidad de información a la que el alumnado tiene acceso, se convierte en requerimiento obligatorio. Y junto a los contenidos aparece el hecho de cómo enseñamos y aprendemos. Las actividades a desarrollar juegan aquí un papel importante. Pero no se trata de cualquier tipo de actividad, sino de aquellas que garanticen un verdadero aprendizaje activo y participativo. Llegado el momento de planificar acciones que los alumnos deban llevar a cabo, e independientemente de que sean más o menos complejas, individuales o grupales, todas ellas han de dar respuestas a los objetivos que hemos considerado como valiosos. Estamos hablando en este caso de metodología, y hablar de metodología significa hablar de selección del método, pero también de tareas, de su selección y desarrollo, así como de la organización de los espacios como estructuras de oportunidades para el aprendizaje.

Variedad de espacios y diversidad de actividades son elementos importantes a tener en consideración. La cuestión de la ocupación de los espacios en el aula, y fuera de ella, puede afectar a variables importantes del aprendizaje como la implicación, la satisfacción y los resultados que se obtienen. Una tarea más de los docentes, y no son pocas, consiste en intentar minimizar en lo posible su efecto condicionante. Por otro lado, a la hora de seleccionar la tarea a desarrollar hay que considerar la variedad de la misma, intentar que sea válida, significativa y funcional, pero sobre todo considerar la importancia de la demanda cognitiva que se plantea. En la tarea se puede descubrir el modelo de enseñanza que se desarrolla.

El trabajo en grupo, el estudio de casos, o el aprendizaje basado en problemas (APB) constituyen diferentes métodos con posibilidad de ser utilizados en el actual contexto y que van ganando influencia en la nueva realidad. Todos ellos posibilitan al alumnado la oportunidad y la necesidad de adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje. Hoy día disponemos de datos interesantes sobre las virtualidades didácticas de los métodos señalados, de ahí que el profesorado puede confiar en que los mismos son susceptibles de ser llevados a la práctica con un buen pronóstico, con bastantes posibilidades de que se puedan obtener sustanciosos beneficios para los alumnos y alumnas.

Aún considerando que se han conseguido avances importantes en este proceso de redefinición de la práctica pedagógica, en la forma como enseñamos y aprendemos, el camino a recorrer es todavía largo. Hay que ser pacientes y seguir trabajando para que estos cambios permitan un acceso distribuido y democrático al conocimiento, así como confiar en las verdaderas posibilidades de una educación a lo largo de toda la vida. Una educación para el desarrollo

personal y profesional, que propicie el compartir como vía para la formación de buenos ciudadanos y para el entendimiento con los demás. Veamos como puede contribuir a estos logros la selección de metodologías activas y participativas.

3. LA IMPORTANCIA DE OPTAR POR METODOLOGÍAS ACTIVAS Y QUE FOMENTEN LA COLABORACIÓN

En la práctica pedagógica tradicional, el profesor es el encargado de acompañar a un grupo clase a lo largo de un determinado período de tiempo, enseñando en situaciones presenciales y sincrónicas, mediante la transmisión de su saber. Todos los alumnos escuchan las mismas explicaciones que se desarrollan en el mismo espacio: el aula. Pero si realmente pretendemos cambiar esos escenarios y esas prácticas, necesariamente tendremos que modificar la concepción que tenemos respecto de las tareas que el profesorado, como trabajadores del conocimiento, ha de realizar.

Los cambios de todo tipo que se producen en todas las esferas de la vida, el paso del tiempo y las nuevas condiciones de trabajo han complicado enormemente las funciones más tradicionales del profesorado que tenían que ver con el conocimiento de la materia y, en todo caso, con saber exponerla. El docente ha de considerar la necesidad de ir pasando de una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento, a otra que se centre en el aprendizaje. Es decir, de una enseñanza que fomenta alumnos pasivos que desarrollan fundamentalmente la memoria y la comprensión a través de metodologías expositivas, a un aprendizaje que se base en el alumno, que favorezca su actividad y protagonismo y que se plantee el desarrollo de sus diferentes capacidades. Y este nuevo papel implica la reformulación de objetivos y de contenidos de aprendizaje (para definir habilidades específicas y transversales), el replanteamiento de la metodología y de la organización de la docencia, pero también el diseño y la concreción de tareas como núcleo fundamental del proceso.

De este modo, aunque hay que reconocer que existen metodologías más apropiadas para unas determinadas materias y condiciones de aprendizaje, no menos cierto es el reconocimiento de la potencialidad de las más activas y colaborativas, como respuesta a los retos que se plantean en la actualidad. De este modo, es importante considerar y replantearse cuáles son los procesos y estrategias mediante los que los alumnos llegan al aprendizaje, tomando en consideración que son sujetos capacitados para aprender por sí mismos -también con otros y de otros-, y por tanto para trabajar en equipo, resolver problemas y situaciones conflictivas, aplicar el conocimiento en contextos variados, así como

para localizar recursos. El profesor facilita todo el proceso y actúa como guía del mismo, pero no como quien le resuelve los problemas.

El alumnado puede trabajar de manera individual, pero también en pequeños grupos, colaborando con los demás, interactuando con el docente y con capacidad suficiente como para valorar su propio trabajo y el del resto de los componentes del grupo. Ya no deben ser los sujetos 'obedientes' que absorben, registran, memorizan y repiten la información en determinadas pruebas o exámenes. Deben ser sujetos activos capacitados para identificar necesidades de aprendizaje, investigar, resolver problemas y, en definitiva, aprender.

3.1. Posibles escenarios metodológicos

Vamos a dibujar a continuación algunos escenarios interesantes en los que podamos analizar diferentes metodologías, así como señalar las características más relevantes de aquellas que se aproximan más a los principios de actividad y colaboración por los que venimos optando, reconociendo, como también hemos comentado, que no todas las materias se encuentran en la misma posición de salida, así como la mayor dificultad de unas con respecto a otras. Pero esto no debe ser indicativo de no intentar el replanteamiento y posible cambio de los métodos convencionalmente utilizados.

Los casos que a continuación vamos a presentar, situados en la familia profesional de mantenimiento de vehículos autopropulsados, concretamente en el título de formación profesional de técnico superior en mantenimiento de aviónica, se proponen como juego intelectual y no como intento de resolver problemas o criticar prácticas docentes. Lo que se pretende es despertar una mirada crítica y reflexiva sobre las diferentes metodologías, así como abrir camino para la aproximación a las más activas y cooperativas. En este sentido, vamos a partir del análisis de las clases (imaginarias) de algunos profesores y profesoras que explican lo que hacen habitualmente en ellas.

3.1.1. "Siempre me ha dado resultado". El caso de Julio

Julio imparte el módulo de Inglés Técnico Aeronáutico y al ser preguntado sobre cómo desarrolla sus clases, responde de la siguiente manera:

"Por regla general todas mis clases siguen un patrón parecido. En primer lugar paso a explicar los contenidos fundamentales de la unidad en cuestión, partiendo de una presentación y pasando a los aspectos de gramática que correspondan. Una vez que las estructuras básicas han quedado claras pasamos a ejercicios de lectura y traducción. La conversación también la trabajamos, pero

El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

menos. Todos sabemos que estamos formando a futuros técnicos de mantenimiento de aeronaves, y ellos van a tener más necesidad de traducir manuales de instrucciones y de conocer un vocabulario específico, que de conversar en inglés, aunque en ocasiones también lo puedan necesitar. Pero como digo, parto de una explicación clara de aquellos contenidos que han de aprender para comprobar después, con el desarrollo de las actividades planificadas previamente, el nivel de consecución de los objetivos propuestos. Ahora sí, todo el proceso va acompañado con la utilización en clase del radiocasete con CD y de películas de video, pues no podemos seguir sólo con la pizarra y la tiza. También algunos días utilizamos el aula de informática pues no podemos obviar las nuevas tecnologías.

Si tuviera que hacer una distribución de cómo empleo el tiempo, diría que un 50% lo dedico a explicar y el otro 50% a que los alumnos asimilen lo aprendido mediante actividades de aplicación, que son muy variadas, pero en las que las referentes a "Reading Comprensión" y "Composition", destacan sobre las demás, sin descuidar, por supuesto, las relacionadas con "Listening Comprensión".

No sé si queréis saber algo más, pero a mi me da resultado y yo pienso que los alumnos aprenden, pero como os decía, es fundamental el uso de medios audiovisuales para hacer las clases menos tradicionales".

En realidad, Julio utiliza un proceso de aprendizaje tradicional en el que la explicación, la repetición y la realización de actividades de aplicación se convierten en componentes esenciales. Aunque introduce algunas secuencias que intentan despertar la motivación del alumnado y desarrollar su actividad, no dejan de ser cuestiones puntuales que no responden a un planteamiento sistemático que se separe de la transmisión de información y de conocimientos.

Julio está convencido de que cualquier método de enseñanza tiene sus ventajas e inconvenientes, y aunque el suyo no tiene por qué ser el mejor, está conforme con los resultados que obtiene, y además se siente seguro con él. Destaca la importancia de los medios audiovisuales en el desarrollo de su actividad docente, pero tal vez no llegue a captar la función que éstos están cumpliendo, pues sus clases no dejan de ser expositivas por ello.

La explicación a través de la palabra, con mayor o menor apoyo audiovisual, es una de las formas de enseñanza más habituales. Su propósito fundamental es conducir la información, generar la comprensión y estimular el interés. El profesor suele exponer oralmente un texto, seguido de comentarios, y los alumnos se convierten en receptores, más o menos pasivos, que toman notas, más o menos precisas, sobre el tópico o tema que expone el docente.

Los procesos claves inmersos en la explicación son la *intención*, la *transmisión*, la *recepción de información* y las *respuestas de los alumnos*. Esto significa que la explicación no tiene por qué ser sólo transmisión de información, sino que admite la participación del alumnado.

3.1.2. El problema como fuente de aprendizaje. El caso de Alberto

El Módulo que corresponde a Alberto es el de "Aerodinámica Básica".

"Bueno, me corresponde a mi, ahora, intentar dar a conocer mi práctica docente. Pues veréis, yo suelo iniciar mi módulo planteándoles a los alumnos una pregunta tan genérica como ¿por qué vuelan los aviones? Mi intención es desarrollar el módulo a partir de esa pregunta (de la que se van a ir desprendiendo muchas otras), así como hacer ver que, a veces, las cosas son menos complicadas de lo que parecen, dentro de la realidad compleja en la que vivimos. Por ejemplo, yo en relación con las sustentación intento que los alumnos sean capaces de darse cuenta de que es más fácil de entenderla, si uno comienza con las leyes de Newton, más que con el principio de Bernoulli, y que muchas de las explicaciones populares a las que estamos acostumbrados, están equivocadas, siendo la desviación hacia abajo de la masa de aire, el origen de la sustentación. Pero para esto, no parto de explicaciones sobre las leyes de Newton, de las variadas definiciones de sustentación, ni del principio de Bernoulli. Todo lo contrario, presento la pregunta, me retiro a un segundo plano y actúo como coinvestigador y fuente de retroalimentación. Eso sí, facilitando todo aquello que sea necesario, partiendo de una introducción previa, de una información sobre los resultados de aprendizaje a alcanzar, y de los tiempos estimados para su consecución, entre otros aspectos. Pero no dando "las respuestas correctas" de antemano.

La utilización de este método, sobre todo al principio, tiene sus riesgos y los alumnos pueden llegar a "perderse", pero tales dificultades se van superando con el paso del tiempo. Hay que ser pacientes, y nos daremos cuenta de que a medida que se evoluciona se va adquiriendo mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Hay que superar el temor inicial y confiar en los alumnos. En definitiva, es cuestión de interés, credibilidad, disposición al cambio y esfuerzo inicial, pero tomando conciencia de que los pasos del proceso de aprendizaje se invierten con respecto al que se produce en el esquema convencional".

Como podemos observar, Alberto tiene una interesante experiencia en la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como técnica didáctica. Es consciente de los temores iniciales y de la inseguridad que produce cual-

quier tipo de cambio, pero no por ello deja de animar a sus colegas para que, al menos, experimenten su uso en el desarrollo de sus módulos.

Por otro lado, su experiencia le dice que con el paso del tiempo, los alumnos se van haciendo más responsables de sus propios aprendizajes, al tiempo que van desarrollando una serie de habilidades y hábitos mentales que les permiten ir orientándose cada vez con menor ayuda. Y es lo que quiere transmitir a sus colegas. Tal vez le habría gustado haber dispuesto de más tiempo para presentar su exposición como un problema a resolver, y que se hubiera conocido el método siguiendo su modelo, pero finalmente desistió. Probablemente también él tuvo sus temores, pero como se trataba, en ese momento, de dar a conocer lo que se hace para diferenciar entre diversas estrategias didácticas, podría haber pensado que ya tendría tiempo más adelante de profundizar en el diseño y desarrollo del modelo.

Con respecto a su papel como docente, también es consciente de que se vio obligado a ofrecer un apoyo de aprendizaje diferente, siendo su contribución imprescindible en todo momento, aún desde ese segundo plano. Y esa era también una preocupación a transmitir, dado que algunos colegas mostraban desconfianza en cuanto a ese papel facilitador del docente, como si perdiera protagonismo e importancia y pudiera repercutir en el desarrollo de la profesión. Pero en realidad, lo que Alberto intenta es ofrecer a sus alumnos la oportunidad –y hacerles ver la necesidad– de adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje.

3.1.2.1. El Aprendizaje Basado en Problemas

La aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas, constituye una experiencia pedagógica práctica y organizada que investiga y resuelve problemas del mundo real. Su utilización fomenta en el alumnado el desarrollo de una serie de habilidades que sería imposible lograr mediante el estudio individual de informaciones de tipo teórico. Básicamente consiste en enfrentar a los alumnos a una serie de dilemas sobre los que no disponen, de manera previa, de una abundante información, con lo que se les incita a la indagación. De esta manera, se posibilitan oportunidades para el desarrollo de habilidades específicas para el análisis, la comprensión y, en su caso, resolución del problema. Partiendo del reconocimiento de la complejidad de las situaciones que se estudian, se intenta estimular el pensamiento crítico y creatividad de los alumnos, así como enfrentarlos a contextos en los que la búsqueda de respuestas y posibles explicaciones a los problemas propuestos, potencie el trabajo en colaboración y los comprometa de manera activa.

Si en esquemas más tradicionales se parte de exponer lo que se debe saber, para que los alumnos, en primer lugar, aprendan la información y luego

intenten aplicar lo aprendido, en el ABP lo primero que se hace es precisamente presentar el problema. A partir de ahí las tareas que se ponen en juego pasan por la identificación de las necesidades de aprendizaje, para continuar con la búsqueda y afianzamiento de la información necesaria para que se pueda construir conocimiento de manera personal. A continuación, se da respuesta al problema planteado, resolviéndolo o identificando otros problemas que pueden hacer que se repita el ciclo. En realidad, se intenta cambiar el énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como enfatizar el desarrollo de actitudes y habilidades que busquen la adquisición activa de nuevos conocimientos y no sólo la memorización de los existentes.

Según Torp y Sage (1998)¹¹, El empleo del ABP:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática.
- Organiza el plan de estudios alrededor de problemas holísticos que generan aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su investigación, orientándolos hacia el logro de niveles más profundos de indagación.
- Estimula su motivación intrínseca.
- Promueve el interés por el autoaprendizaje.
- Estimula la producción de estructuras de pensamiento complejo.
- Involucra a los estudiantes a trabajar en colaboración.
- Activa el conocimiento previo.
- Estimula la creatividad.

En definitiva, el ABP supone la búsqueda del desarrollo integral del alumnado, conjugando la adquisición de conocimientos propios de las diferentes materias a estudiar, con el desarrollo de habilidades de pensamiento y para el aprendizaje, así como de actitudes y valores. Por lo tanto, algunas de sus ventajas más interesantes se relacionan con la consecución de un aprendizaje más significativo, así como por la integración de un modelo de trabajo que posibilita, al enfrentar al alumnado a situaciones reales, una mayor retención de la información. Esto permite la generación e integración de conocimiento. Por otro lado, las habilidades que se desarrollan perduran más en el tiempo, a la vez que se promueve el incremento de las interacciones, el trabajo en grupo y la colaboración con los demás.

¹¹ TORP, L. y SAGE, S. *El aprendizaje basado en problemas*. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.

3.1.3. *No hay que dar todo hecho. El caso de Beatriz*

A Beatriz, que cuenta con una interesante experiencia docente, le corresponde el módulo “Fundamentos de la Electrónica”.

“En Primer lugar, he de decir que me pareció muy interesante la exposición de Julio del día pasado, pero la verdad es que yo estuve utilizando un método parecido durante años y nunca me sentí satisfecha con los resultados que obtenía. Es por ello que asistí a cursos de formación y me enteré de la importancia que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje de alumnos como los nuestros, que son adultos. De esta forma, pensando que ahí podía estar la clave de mi descontento, empecé a poner en práctica algunos de los métodos recibidos, intentado, desde el principio, motivar a mis alumnos para que pudieran aprender de forma más fácil. ¿Cómo lo hago? Es lo que voy a intentar explicar ahora.

Yo al igual que Julio, también explico el contenido de cada unidad, aunque intento no darlo todo “hecho”, pues cada vez soy más consciente de la necesidad de que nuestros alumnos trabajen en un ambiente de colaboración. Para intentar conseguirlo trabajo con situaciones verosímiles, a través del estudio previo del tema, la lectura, reflexión, análisis y discusión de casos. De manera más concreta, os diré que después de presentar el caso coordino una sesión, en la que participan activamente los alumnos en torno a los propósitos de estudio. A continuación, éstos reunidos en equipos de trabajo tienen la oportunidad de investigar, reflexionar, responder a las preguntas críticas en torno a las cuales habrá de discutirse, formular hipótesis y hacer predicciones. Por último, les planteo a los alumnos una serie de preguntas críticas, que les lleven al análisis, evaluación y reflexión de las situaciones o problemas planteados en el caso”.

Durante los últimos años, estudiosos en la materia han concluido que realizar un trabajo colaborativo en las aulas, trae como resultado un aprendizaje eficaz. Dicho aprendizaje se caracteriza por el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que redundan en la formación de futuros ciudadanos capaces de cooperar en la construcción de la realidad que les corresponderá enfrentar. Beatriz es consciente de esto y por ello se preocupó en su momento de fomentar más la cooperación en sus clases, cuestión que no tenía resuelta cuando aplicaba un método de enseñanza más tradicional.

Beatriz está utilizando en sus clases el estudio de casos como método de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza mediante este método constituye hoy en día una de las estrategias didácticas más efectivas, pues brinda a los alumnos no

sólo la oportunidad de aplicar sus conocimientos a problemas específicos, sino también el escenario ideal para desarrollar habilidades relacionadas con la investigación, reflexión y análisis de situaciones que bien podrían formar parte de su cotidianidad.

3.1.3.1. El Estudio de Casos

Una de las ventajas más destacadas del estudio de casos es que ayuda a los docentes a que puedan desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas. Además, la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. Por otro lado, los casos van a ayudar a los alumnos a familiarizarse con el análisis y acción en situaciones complejas, implicándolos en sus aprendizajes. Cuando un alumno discute un caso, no sólo aporta sus conocimientos académicos, sino también sus experiencias previas, sus sentimientos, disposiciones y valores personales, fomentándose la creación de un ambiente de colaboración y de trabajo en grupo.

Al igual que el Aprendizaje Basado en Problemas, el estudio de casos constituye un vehículo que transporta escenas de la realidad al aula. De esta forma, las discusiones que se generan se basan en hechos tan reales, que pueden llegar a formar parte de nuestras vidas.

No obstante, existen diferencias entre el ABP y el estudio de casos, pues en éste último los alumnos siguen aplicando el conocimiento recibido, junto a su propia experiencia, para resolver las situaciones que se les presentan, al mismo tiempo que el problema con el que se trabaja aparece estructurado y se presenta como un desafío a la capacidad de aplicación y de síntesis.

Una de las características fundamentales del estudio de casos es su carácter holístico, democrático y participativo. Hay que destacar igualmente su carácter referencial –dado que se trata de algo verosímil–, así como su dinamicidad y respeto al contexto en el que se suceden los hechos. No obstante, independientemente de que trabajemos en la elaboración de casos o en el análisis de otros ya elaborados, lo fundamental es conseguir una integración crítica teoría-práctica.

Con el estudio de casos no sólo potenciamos la adquisición de habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación, sino que además desarrollamos la habilidad para trabajar en grupo y la interacción con los demás, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad. Al mismo tiempo, se fomentan los procesos comunicativos y el acercamiento a la realidad y a la comprensión de fenómenos y hechos sociales, con lo

que el alumnado tiene la oportunidad de familiarizarse con las necesidades del entorno y sensibilizarse ante la diversidad de contextos y diferencias personales, todo lo cual contribuye a la mejora de las actitudes para afrontar problemas.

En cuanto a las modalidades más interesantes que nos podemos encontrar, hemos de hacer referencia a las siguientes:

a) *Casos centrados en el estudio de situaciones*, cuyo objetivo fundamental es el análisis, identificación y descripción de los puntos clave de una situación dada. No se pretende llegar a soluciones, pero es importante la reflexión y el estudio de los principales temas teóricos que se derivan de la situación estudiada.

b) *Casos centrados en el análisis crítico de decisiones tomadas*, cuyo objetivo es que los participantes emitan un juicio sobre las decisiones tomadas por un individuo o grupo como respuesta a determinados problemas.

c) *Casos de resolución de problemas y toma de decisiones*, cuyo objetivo es analizar una situación problemática en un contexto determinado. Después de la presentación del caso viene una fase de expresión de opiniones, juicios, alternativas,... para volver a los hechos y a la información disponible para intentar salir de la subjetividad y buscar en común el sentido de los acontecimientos. Se suele finalizar con una fase de fundamentación o conceptualización.

d) *Simulaciones y juegos de rol*, cuyo objetivo es que los participantes se involucren y participen activamente en el desarrollo del caso, tomando parte en la dramatización de la situación, representando el papel de los personajes que participan en el relato. Es de trascendental importancia no olvidar los temas teóricos implicados y que están en la base de toda la acción.

Respecto a las características que debe tener un buen caso, procuraremos que éste sea:

- *Verosímil*: de modo que su argumento sea posible, que quede la impresión de que lo ha vivido alguien. No necesariamente hemos de basarnos en el estudio de hechos reales o verídicos, pero sí en aquellos que sean susceptibles de poder ser reales.
 - *Provocador*: que la historia que cuenta estimule la curiosidad e invite al análisis de sus personajes. En definitiva, que reúna las caracterís-
-

ticas suficientes como para suscitar el diálogo entre los integrantes de los grupos en un contexto de reflexión lo más sistemático posible.

- *Conciso*: sin adornos literarios ni exceso de tecnicismos. Sólo se debe plantear lo que sea preciso y suficiente como para que pueda ser analizado, sin que ello suponga la omisión de datos importantes.
- *Cercano*: con narraciones y contenidos de la propia cultura.

Por último, hemos de fijarnos en las sugerencias que plantea Wassermann (1994)¹² con vistas al profesorado que se decide a trabajar con casos en sus aulas. En este sentido, plantea la necesidad de presentar la metodología al alumnado, siendo muy explícitos en cuanto a cómo se va a llevar a cabo y qué es lo que se espera de ellos. También resalta la importancia de dar a conocer las ventajas que se observan en la aplicación de la metodología de casos, así como las expectativas que se tienen puestas en la misma. Finalmente, insiste en la importancia de tomar conciencia de que el éxito no está tanto en las respuestas que se den, como en el proceso que se sigue hasta llegar a ellas, considerando fundamental el hecho de ser pacientes, sobre todo con aquellos alumnos que no lo son con el proceso que se sigue.

4. PARA IR CERRANDO

La aceleración del cambio social llega a nuestras instituciones educativas modificando el trabajo en sus aulas y, a veces, desorientando a los propios docentes. No podemos permanecer impasibles ante tal situación y hemos de buscar respuestas útiles y relevantes a la misma. Pero, al mismo tiempo, hemos de tomar conciencia de la dificultad del proceso de rediseñar la práctica pedagógica, sobre todo cuando se exigen determinados cambios, pero no se modifican las condiciones de trabajo de los profesores, ni sus programas de formación. Cambia el decorado y tienen que cambiar los actores, pero sin los medios necesarios difícilmente se puede llegar a la representación de la obra.

Enseñar en nuestras instituciones no resulta tan cómodo como hace algunas décadas. Antaño, los alumnos llegaban más cribados a las instituciones de educación superior y resultaba fácil encontrarse con grupos homogeneizados por el sistema selectivo existente. La realidad actual es bien diferente, y no

¹² WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires, 1994.

podemos seguir manteniendo respuestas pasadas a situaciones presentes. Si a esto añadimos que los sistemas formativos cambian poco, o se empeñan en ofrecer una formación excesivamente academicista, escasa en el ámbito psicopedagógico, e igualmente exigua en el conocimiento de los mecanismos de interacción, nos encontramos con todos los ingredientes para que se sigan reproduciendo prácticas pedagógicas caducas que difícilmente darán respuestas a los retos de hoy. Frente a la situación de épocas pasadas en la que el profesorado podía desarrollar su función mediante clases expositivas, que desarrollaba a partir de planificaciones cerradas dirigidas a grupos homogéneos de alumnos, nos encontramos con la necesidad actual de tener que enfrentarnos a grupos muy diferentes entre sí a los que hay que intentar dar igualmente respuesta. Hay que preparar las clases pensando en lo que los alumnos tienen que hacer como protagonistas del proceso de aprendizaje, y no tanto en lo que nosotros vamos a hacer como docentes.

Hoy día se necesita una labor educativa, además de la académica. Hacer frente a la democratización, así como a la heterogeneidad y diversidad en nuestras instituciones educativas, requiere diseñar una práctica pedagógica pensando en las actividades y tareas que nuestros alumnos van a realizar. Como venimos diciendo, el núcleo central va a estar en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza.

La puesta en marcha de dispositivos y acciones específicas para el desarrollo personal y profesional de los docentes, junto al hecho de poder contar con los recursos necesarios y la capacidad suficiente para adecuarlos a los fines que se pretenden, son algunos de los factores que pueden contribuir a la consecución de una práctica educativa de calidad. La generación de profesores que comenzó a trabajar en un sistema que ya no existe ha de acomodarse y dar respuesta a las nuevas exigencias. Los profesores noveles que empiezan su andadura no deben limitarse exclusivamente a la reproducción de los modelos que utilizaron con ellos, y los estudiantes han de tomar conciencia de que también forman parte importante del proceso. Aprender a cambiar, transformar la cultura de los centros e institucionalizar los cambios, procurando su sostenibilidad, requiere un gran esfuerzo y exige una serie de condiciones que no siempre están disponibles. Merece la pena intentarlo, aunque el camino no está exento de dificultades. Como plantea Hargreaves (2001)¹³, tiempo, asesoramiento, apoyo y ánimo son los preciosos bienes que necesitan los docentes para la consecución exitosa de sus retos, lo que de alguna manera recompensaría sus esfuerzos inte-

¹³ HARGREAVES, A. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001.

lectuales y emocionales. Y ahí deberíamos fijar nuestra atención, aunque tomando conciencia de que no todo está en nuestras manos, ni depende directamente de nosotros. Pero con el entusiasmo necesario como para no caer en el derrotismo o en posiciones menos optimistas que consideran que poco se puede hacer. Siempre hay alguna puerta que abrir o algún proyecto a desarrollar. El fomento de la actividad y de la cooperación en nuestras aulas es una de esas puertas o proyectos, cuya responsabilidad no deberíamos obviar en tiempos como los que corren.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLYTHE, T. y cols. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós. Buenos Aires, 2002.
- CASTELLS, M. *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1: La Sociedad Red*. Alianza Editorial. Madrid, 1997.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, Currículo y profesorado*. Akal. Madrid, 1991.
- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO DEL TEC DE MONTERREY. *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. México, 1999.
<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.htm>
(Consultado el 04/09/06).
- GIMENO, J. "La educación que tenemos, la educación que queremos". En F. Imbernón (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona, 1999, págs. 29-52.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC. Madrid, 1990.
- HARGREAVES, A. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona, 2001.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata. Madrid, 1996.
- LUHMANN, N. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós. Barcelona, 1996.
- MARCELO, C. *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Conferencia presentada a la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, 2001
- MINTZBERG, H. *Structure in fives: designing effective organizations*. N.J. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, 1983.
- MURILLO, P. "Enseñar y aprender en Educación Superior". *Enfoques de Educación*. Montevideo (Uruguay), 2005, págs. 139-155.
-

El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado

SANTOS GUERRA, M.A. *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Málaga, 1993.

SCHWARTZ, P.; MENNIN, S. y GRAHAM, W. *Problem-based learning case studies, experience and practice*. UK Kogan Page. Londres, 2001.

SLEE, R.; WEINER, G. y TOMLINSON, S. (eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Akal. Madrid, 2001.

TEDESCO, J.C. *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Anaya. Madrid, 1995.

TORP, L. y SAGE, S. *El aprendizaje basado en problemas*. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.

WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires, 1994.

ZABALZA, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. Madrid, 2003.