



BLOQUE 1: RECORRIDO POR EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CAMBIO DE CULTURA Y CAMBIO DE ROL DE PROFESORADO Y ESTUDIANTES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

L. Rodríguez

Departamento de Pedagogía, UCLM, España

“Estoy encantado de enseñar a aquel que busca respuestas y se atreve a tener la paciencia para ponerse a buscarlas”.

J. BRUNER

El proceso iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999 y la creación de un Espacio Europeo para la Educación Superior nos dirige la mirada hacia un sistema universitario de calidad, moderno, adaptado a la homologación y centrado en el aprendizaje integral de los y las estudiantes.

La sociedad del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo (Pozo, 2006) requiere no sólo profesionales con grandes conocimientos, sino que es necesario también el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias para enfrentarse a los nuevos retos que el nuevo marco académico y profesional requiere. Por tanto, el objetivo de la Educación Superior será lograr que los y las estudiantes adquieran una formación holística. En este sentido, la universidad española ha comenzado a redefinir diferentes aspectos metodológicos relevantes tanto en la formación inicial como en la formación continua. Este cambio metodológico requiere revisar el rol que juega el profesor universitario y el/la estudiante con el fin de lograr los objetivos perseguidos.

La nueva estructura educativa en Europa, planteada en el Proyecto TUNING –iniciado en 2000 con el fin de aunar los objetivos del Proceso de Bolonia con la Estrategia de Lisboa– se centra en desarrollar una estrategia que logre (re-)diseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar la calidad de los programas de educación universitaria. El Proceso no persigue y no debería perseguir uniformidad en los programas, pero sí busca puntos de referencia, convergencia y encuentro para todas las universidades que participan en él. El nuevo modelo educativo es un reflejo de la decisión política de tratar de converger los diferentes sistemas educativos en Europa. En la Educación Superior, la reforma supone garantizar la comparación de los currícula tanto en términos de estructura como de programas y de métodos de enseñanza. Por tanto, juegan un papel importante: las exigencias a nivel académico, el perfil profesional y las necesidades sociales. Como consecuencia, surge un nuevo paradigma de aprendizaje-enseñanza

centrado en el estudiante. Este nuevo escenario ofrece un cambio profundo en el papel que desempeña el profesorado, siendo necesario actuar como guía y tutor. El profesorado universitario ha necesitado apoyo en este cambio de perfil: de profesor experto a facilitador del aprendizaje de los estudiantes.

La planificación de la docencia también se verá afectada: las clases serán más dinámicas, promoverán el trabajo en equipo y la mayor interacción entre profesor y estudiante/s, así como una reducción significativa del número de lecciones magistrales, o eso dice, al menos, el Tratado. La cuestión es si el profesorado universitario está en disposición de asumir el nuevo reto. De hecho, una cuestión que continúa sin estar resuelta, y de especial interés para la comunidad universitaria, es cómo el profesorado universitario, que, tradicionalmente tiene una pobre o inexistente formación pedagógica, aprende cómo enseñar. Siguiendo a Kreber (2005), sería interesante investigar si el profesorado universitario autorregula su proceso de aprendizaje sobre cómo enseña, así como qué entiende por enseñar en la universidad en pleno proceso de cambio. Si profundizamos en las teorías implícitas del profesorado acerca de la enseñanza universitaria, encontramos la categorización de Ramsden (1992), en la que muestra un continuo de tres tipos de concepciones implícitas en el profesorado universitario, acerca del proceso de enseñar en educación superior: (1) la enseñanza como mera transmisión, (2) la enseñanza como organización de la actividad del estudiante, y (3) la enseñanza como “hacer posible” el aprendizaje, concepción que vincula la actividad del estudiante para conseguir los objetivos de aprendizaje planteados. Sería interesante reflexionar en qué modelo o concepción nos movemos como docentes, pues se trata, sin duda, de una de las claves para una positiva implementación de los planes de estudio.

Además de qué entendemos por enseñanza, otro de los puntos importantes sería qué deben conocer los docentes cuando enseñan o, concretamente, en qué deben ser expertos los docentes. Kreber y Cranton (2000) sugieren que existen tres dominios importantes en la enseñanza de la materia. El primero es el dominio del propio conocimiento de la enseñanza, esto es, lo relativo a todos los aspectos del proceso de diseño instruccional (preparar la guía docente, seleccionar las secuencias de aprendizaje, los objetivos, seleccionar las lecturas, planificar clases y seminarios, diseñar resúmenes, facilitar las presentaciones en power-point, facilitar la discusión y el trabajo cooperativo, construir pruebas de evaluación, etc.). El segundo dominio, el dominio del conocimiento pedagógico, se refiere a conocer cómo los estudiantes aprenden el contenido de la disciplina, pero también a cómo hacer y cómo

dirigir las cuestiones pedagógicas para ir más allá de la disciplina y el conocimiento de la enseñanza. Estas cuestiones incluyen referencias sobre cómo responder a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus aproximaciones al estudio, cómo facilitar la adquisición del pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje, cómo ayudar a los estudiantes a construir significados por sí mismos o cómo influir en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Por último, el tercer dominio, el conocimiento curricular, hace alusión a la cuestión de por qué la enseñanza en sí misma es relevante. Aludimos aquí a cuestiones relacionadas con el conocimiento sobre los objetivos, las bases y los propósitos de las clases, la coordinación horizontal y vertical de los cursos o el diseño del propio plan de estudios. Incluye, por ejemplo, el conocimiento sobre cómo un curso específico se ajusta al currículum general, y cómo el profesorado contribuye, a través de su práctica docente, al papel cultural y social que se le supone a la universidad.

Con el fin de desarrollar los tres tipos de dominio, se proponen claves que faciliten la reflexión y el aprendizaje del profesorado universitario, entre ellas:

- revisar artículos prácticos sobre didáctica e instrucción;
- participar en programas de trabajo por pares;
- discutir el modelo de enseñanza con colegas;
- leer artículos pedagógicos en revistas especializadas en educación superior;
- tener un mentor o compañero de referencia;
- asistir a seminarios sobre didáctica universitaria;
- solicitar feedback activo por parte de los estudiantes;
- experimentar con modelos de enseñanza alternativos;
- leer artículos teóricos sobre la enseñanza universitaria;
- realizar investigación-acción sobre la propia enseñanza, y
- asistir a conferencias sobre enseñanza universitaria.

El nuevo rol del profesorado supone, por tanto, que debe ir más allá en su propia práctica docente, supone un compromiso de formación continua y, en otras palabras, supone promover la creatividad en el aprendizaje, y la posibilidad de desarrollar lo que Gardner (2008) considera las cinco mentes del futuro (la mente disciplinada, sintética, creativa, respetuosa y ética); además, el profesorado debe enseñar al aprendiz a ser autónomo, a que reflexione sobre lo que aprende y cómo lo aprende, de tal manera que se convierta en protagonista de su propio aprendizaje. Todo ello conlleva, asimismo, un nuevo rol del estudiante, al que se le supone más activo, motivado y, por consiguiente, capaz de diseñar y autorregular (Zimmerman, 2000) su propio proceso de aprendizaje. Si nos cuestionamos cuáles son los procesos que subyacen a la autorregulación, encontramos, siguiendo a Zimmerman (1990): (1) la previsión, (2) el control deliberado de la actuación, y (3) la autorreflexión. Paralelamente a la propuesta de formación del profesorado, señalamos aquí las características de los estudiantes más habilidosos a la hora de autoregular su aprendizaje. Sirva de orientación para construir el cambio del rol del docente y del aprendiz. De acuerdo con Kreber (2005), los estudiantes que autoregulan su aprendizaje suelen:

- realizar un ajuste específico y jerárquico de los objetivos de aprendizaje;
- mantener un proceso orientado hacia el aprendizaje, más que una actuación orientada a la meta;
- tener alto nivel de auto-eficacia;
- estar motivados intrínsecamente;

- organizarse para centrar su actuación;
- utilizar técnicas de auto-instrucciones;
- monitorizar/supervisar su proceso de aprendizaje;
- buscar la auto-evaluación;
- atribuir el éxito o el fracaso a las estrategias utilizadas, más que a su habilidad;
- tener una respuesta positiva ante el aprendizaje, y
- mostrar un gran nivel de adaptabilidad.

El conseguir un nuevo cambio de rol de profesorado y alumnado pasa por revisar asimismo el escenario en que este cambio de rol se enmarca. La Universidad, en su rol educativo, social y cultural, puede definirse como una comunidad de aprendizaje (Davis y Murrell, 1998), que genera una cultura de aprendizaje determinada. Los individuos que aceptan pertenecer a dicha comunidad tienen privilegios y responsabilidades como miembros que son, ocupen un perfil de estudiante, como de profesor, como de gestor o cargo de responsabilidad. Las políticas institucionales en Educación Superior deben orientarse hacia el desarrollo de un clima en el que se promueva la responsabilidad de los y las estudiantes, así como su participación activa en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, será clave –depende de ello el éxito de los Grados– el diálogo, la negociación y la resolución de problemas de manera conjunta y consensuada por parte de todos los protagonistas de esta comunidad de aprendizaje.

En este punto –una vez que hemos hablado de que el rol del profesor es facilitar el aprendizaje, y el del estudiante, ser protagonista de él– debemos cuestionarnos qué es aprender. Hay diferentes concepciones de lo que se supone aprender. Algunos autores lo describen como la “experiencia *jajá!*”, o como “descubrir aquello que no sabes que no sabes”. El aprendizaje se asocia con la enseñanza, y, definido en términos de resultados, incluye conocimientos, habilidades y actitudes que sirven de base al desarrollo humano. Por otra parte, el aprendizaje, definido como un proceso, se centra en las estrategias que los estudiantes utilizan para solucionar problemas, en cómo escuchan y aprenden de los otros, en cómo responden al feedback y a la nueva información, cómo observan e interpretan los datos, cómo determinan su relevancia, y cómo ha sido consistente la evidencia necesaria para que ellos puedan tomar una decisión o resolver un problema de manera satisfactoria.

El aprendizaje ocurre siempre en un entorno –en la medida en que forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura (Díaz Barriga, 2003)– y el profesorado debe ser capaz tanto de explicar como de crear experiencias y escenarios de aprendizaje significativo para los y las estudiantes. Esta nueva concepción –o no tan nueva– requiere formación también específica para el profesorado. Cada vez son más las experiencias de formación pedagógica que las universidades ofrecen como apoyo a los docentes, a través de jornadas de reflexión e intercambio de experiencias piloto en innovación educativa –aunque habrá que analizar qué supone innovar– o como acciones concretas en algunas universidades, la creación de Unidades Docentes de Innovación Educativa o Vicerrectorados de Convergencia Europea. Y es que debemos aprender a enseñar, igual que los estudiantes deben aprender a aprender. Por supuesto, también las universidades, especialmente las españolas, han de adaptarse a un cambio de cultura institucional que permita la coexistencia de los objetivos de formación específicos regulados por Bolonia.

Por último, el recorrido de esta reflexión pretende evidenciar que tanto el profesorado como los estudiantes y las instituciones educativas (se ofrecen claves para ello) debemos comenzar a cami-

nar en paralelo y con un objetivo común, asumiendo responsabilidades individuales y colectivas para, realmente, poder caminar, no hacia Europa, sino por Europa.

Bibliografía

- Biggs J. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press; 1999.
- Christensen L. *The Bologna Process and medical education*. *Med Teach*. 2004;26(7):625-9.
- Davis TM, Murrell PH. *Turning teaching into learning: the role of student responsibility in the collegiate experience*. ASHE-ERIC Higher Education Report series. 1998; 93-8 (Volume 22-8).
- Díaz Barriga F. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2003;5(2). Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Ehlers UD, Schneckberg D. *Changing cultures in Higher Education: moving ahead to future learning*. Heidelberg: Springer; 2010.
- Gardner H. *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona. Paidós; 2008.
- González J, Wagenaar R. *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto; 2003. Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Kreber C, Castlenden H, Erfani N, Wright T. *Self-regulated learning about university teaching: an exploratory study*. *Teaching in Higher Education*. 2005; 10(1):75-96.
- Kreber C, Cranton PA. *Exploring the scholarship of teaching*. *Journal of Higher Education*. 2000;71:476-95.
- Pozo JI. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó; 2006.
- Ramsden P. *Learning to teach in higher education*. Nueva York: Routledge; 1992.
- Rodríguez García L. *Autorregulación en el aprendizaje*. En: Escribano A, Del Valle A, coordinadores. *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea; 2008. p. 53-70.
- Rué J. *Enseñar en la Universidad: el Espacio Europeo como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea; 2007.
- Zimmerman BJ. *Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective*. En: Boekaerts M, Pintrich P, Zeidner M, editores. *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press; 2000. p. 13-39.

EL EEEES Y EL CAMBIO EN LA METODOLOGÍA DOCENTE: APRENDIZAJE SITUADO EN EL DIÁLOGO

B. Martín del Campo

Departamento de Psicología, UCLM, España

Durante demasiado tiempo, la Universidad española ha estado instalada en la clase magistral. Este modelo docente supone que el aprendiz es un sujeto pasivo cuya cabeza hay que llenar de teorías, modelos, conceptos, autores y fechas. Carpetas, bolígrafos y folios con falsilla han sido las herramientas más comunes del estudiante universitario, herramientas para tomar nota de las sabias palabras del profesor, que se sienta en la tribuna y expone la visión oficial de la asignatura que imparte.

El modelo del EEEES nos propone el desarrollo y la evaluación de competencias en el estudiante; el docente ahora tiene que asegurarse de que sus estudiantes adquieran destrezas a distintos niveles a lo largo del tiempo que están cursando la asignatura, competencias que van más allá de los tradicionales objetivos de aprendizaje, siempre centrados en los contenidos. Ahora no basta

con que el estudiante, que está en la Universidad capacitándose para convertirse en un profesional que tendrá a su cargo tareas complejas, aprenda teorías y conceptos. También debemos asegurarnos de que sus actitudes ante el objeto de estudio se vayan modelando en direcciones concretas, y que aprendan procedimientos y desarrollos capacidades que serán imprescindibles para un profesional, en nuestro caso de la Logopedia. De acuerdo con el Bologna Working Group¹, las competencias abarcan tres aspectos: el conocer y comprender, saber actuar y saber ser. Este modelo docente nos da la oportunidad de reflexionar sobre nuestras disciplinas, repensarlas como herramientas que las y los logopedas llevarán a su quehacer cotidiano. Y, como sucede con el uso de cualquier herramienta física, nuestros estudiantes tienen que hacer suyas y aprender a usar las herramientas de pensamiento que les ofrecemos. En este sentido, es imprescindible que el aprendizaje se convierta en un aprendizaje situado. Lave y Wenger² definen así este tipo de aprendizaje: "El aprendizaje, visto como actividad situada, tiene su característica central en un proceso al que llamamos *legítima participación periférica*. Con ello queremos llamar la atención hacia el hecho de que los que aprenden inevitablemente participan en comunidades de 'practicantes' y que el dominio del conocimiento y la habilidad exige a los recién llegados progresar hacia la plena participación en la práctica socio-cultural de la comunidad. La legítima participación periférica aporta un modo de hablar sobre las relaciones entre los recién llegados y los veteranos, así como sobre las actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. Se refiere al proceso por el que los recién llegados llegan a formar parte de una comunidad de práctica" (p. 29).

Seguramente la lectura de esta definición ha dejado muchas interrogantes sobre la posibilidad de la Universidad como una institución aislada de la sociedad y de los ámbitos de práctica sociales en los que se desarrollan las profesiones para las que capacita. Enseñar en el grado de Logopedia implica tener la mirada puesta en lo que la sociedad solicita y necesita de los logopedas, así como en las lagunas de conocimiento que sólo pueden llenarse a través de la investigación sobre el lenguaje en todas sus facetas. Pero, además, también implica hacernos una idea lo más adecuada posible del punto del que parten nuestros aprendices. Algunas veces, el éxito o fracaso en la adquisición de competencias en una asignatura depende más del cambio de perspectiva en su forma de ver el mundo que en la deglución y digestión de muchas lecturas. Por mucho que lea, el estudiante sigue asimilando el conocimiento con el filtro de marcos de conocimiento, creencias e ideas previas poco elaboradas y basadas en su experiencia vital previa a la entrada en el grado. Estas experiencias, lejos de tener que ser desecharas, nos deben servir para ofrecer información adaptada al punto de partida de los estudiantes. Y la única forma que tenemos de acceder a estas experiencias es haciendo que nuestros estudiantes hablen mientras nosotros escuchamos, revertir el proceso típico de la clase magistral y convertir el proceso docente en algo más parecido a un diálogo. Uno de los métodos docentes que he tenido la oportunidad de escuchar, al hablar mis estudiantes sobre la disciplina que imparto, y de observar, al poner en uso sus conceptos relevantes, es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

En términos generales, esta metodología consiste en el planteamiento de situaciones que requieren una reflexión sobre los conocimientos que aporta la disciplina y una puesta en uso de estos conocimientos y herramientas para solucionar la situación propuesta. Los estudiantes trabajan en grupo para solucionar estos problemas, de modo que el proceso es público en tanto en cuanto tienen que dialogar para llegar a la solución. La propuesta del

dilema no va precedida de una exposición de la materia por parte del docente, sino que es posteriormente, cuando el estudiante ha leído de forma autónoma diversos materiales y ha hecho uso de los conceptos relevantes de manera situada, cuando se hace una puesta en común en la que el grupo establece los conocimientos clave que la asignatura aporta para resolver el problema. Esta metodología, entre otras, nos ofrece la oportunidad de andamiar a nuestros estudiantes y guiarles en actividades concretas. La muestra de comprensión en una clase magistral es un asentimiento con la cabeza, detrás del cual pueden caber múltiples interpretaciones de lo que se ha oído o leído. Sin embargo, cuando los estudiantes hablan, empezamos a conocer las ideas que manejan y podemos orientarles. Para acabar, y como muestra, a continuación comparto el primer problema que tuvieron que resolver mis estudiantes de Psicopedagogía de la Lectura y la Escritura para acercarse al conocimiento de la Alfabetización Familiar. ¿Os animáis a resolverlo?

Hou Yifan llegó con sus padres a Talavera en el mes de junio procedente de Qingtian (China), una zona de montañas boscosas situada al sur de Shanghái. Asesorados por la asociación Talavera Acoge, buscaron un colegio para su hija, de 10 años de edad. Hou estaba escolarizada en China, y según nos cuentan sus padres, iba muy bien en el colegio. Además, la familia de Hou tiene la suerte de contar con amistades españolas que han hablado sistemáticamente a la niña en castellano desde que nació, de modo que su manejo del idioma es muy bueno. Sin embargo, no está alfabetizada en castellano. Ya sabemos que el sistema de escritura chino es totalmente diferente al alfabeto que empleamos para escribir en nuestro idioma. Además, el sistema de enseñanza del chino

escrito difiere también mucho de nuestros sistemas de alfabetización. El colegio ha decidido emprender un programa de alfabetización familiar y os ha encargado diseñarlo. Para emprender este diseño, debéis recopilar la siguiente información:

- Las diferencias entre el sistema de escritura chino y el sistema de escritura alfabetico.
- Las diferencias y semejanzas entre las formas de aprendizaje de la lectoescritura en China y en España.
- Las características de la familia de Hou en cuanto a nivel socio-cultural, tipo de trabajo que desempeñan, horas que pasan en casa y en el trabajo, posibilidades de acceso a recursos culturales, etc.

Una vez que tengáis todas estas cosas claras, debéis elaborar un programa de alfabetización familiar que, respetando las peculiaridades personales y culturales de la familia, posibilite la creación de un entorno que favorezca el aprendizaje y la alfabetización de Hou.

Bibliografía

1. Bologna Working Group on qualifications frameworks. A framework for qualifications of the European higher education area. Copenhague (DK): Ministry of Science, Technology and Innovation; 2005.
2. Lave J, Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press; 1991.