



Innovación metodológica docente en el marco del espacio de europeo de educación superior: Algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento

Rosa M^a Rodríguez Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide

Fecha de recepción: 13-04-2009

Fecha de aceptación: 30-07-2009

Resumen

En este artículo, reflexionamos sobre la necesidad de formar para la sociedad del conocimiento y sobre los cambios de mentalidad y metodología que se nos plantean al profesorado universitario desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentamos las bases psicopedagógicas del aprendizaje basado en problemas, propuesta en la que nos hemos inspirado en nuestra práctica docente. Terminamos con unas conclusiones sobre los procesos de aprendizaje y los modelos de adquisición de conocimientos y las actitudes de los docentes universitarios.

Se trata de un conjunto de reflexiones desde la práctica docente con estudiantes de Educación Social. Proponemos el aprendizaje basado en la actividad centrada en el alumnado, las estrategias de participación y el intercambio como alternativas a la lección magistral que alienta en nuestros alumnos/as la curiosidad y el gusto por el conocimiento y el aprendizaje.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, aprendizaje basado en la actividad centrada en el alumnado, ABP.

Summary

In this article, we reflect on the need to train within the framework of the society of knowledge about the changes in attitude and methodology that we are facing at higher education from the adoption of the European Higher Education Area (EHEA). We introduce the educational foundations of problem based learning, a proposal in which we have inspired our teaching practice. We ended up with a conclusion on the learning processes and models for acquiring knowledge and attitudes of faculty.

This is a series of reflections from the teaching practice with students of Social Education. We propose based learning activity focusing on students, strategies of participation and sharing as alternatives to traditional teaching that encourages curiosity and a taste for knowledge and learning in our students.

Keywords: European Space of Higher Education, activity-based-learning, ABP.

1. De la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje

Hoy en día existe unanimidad en aceptar, como una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos. Vivimos en una realidad donde los descubrimientos tecnológicos a lo largo del siglo XX y XXI (Castell, 1996), han multiplicado los medios y canales de comunicación e información. Hasta no hace mucho la comunicación estaba centrada y en manos de unos pocos. Posteriormente, los medios de comunicación han alcanzado espacios impensables en otros momentos de la historia (Tedesco, 2000). En la actualidad, el acceso a la información ya no es la cuestión que preocupa, sino la gestión de los distintos saberes. Otra de las características es que dependemos cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas (Casas, 2005).

La nueva sociedad europea se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento. Ya se habla de una tercera revolución industrial, que culmina en la sociedad de la información. En este contexto, las universidades desempeñan un papel crucial para lograr que las sociedades tradicionales avancen hacia la conformación, en primer lugar, de la sociedad de la información y, en último término, hacia la sociedad del conocimiento.

La información está transformando la naturaleza del trabajo en el aula. En esta sociedad, el trabajo estará cada vez más en relación al aprendizaje activo del alumnado que de la enseñanza del profesorado. Llama la atención en este sentido, como la formulación de los pilares de la educación del siglo XXI del Informe Delors (1996) aparecen en esta línea del aprender. Parece que más que disminuir el papel del profesorado se nos exige un alto nivel de adaptación y creatividad. En definitiva, aumentará el papel del factor humano y cobrará especial importancia una formación adecuada que permita asumir los nuevos retos que se presentan como ineludibles. Como afirma el grupo de Martín Bangeman (1996: 69):

“Preparar a los europeos para el advenimiento de la sociedad de la información es una tarea prioritaria. La educación, la formación y la promoción desempeñarán necesariamente un papel fundamental”.

Desde esta consideración no parece exagerado decir que la sociedad del conocimiento, es ante todo, una sociedad del aprendizaje. Gracias a las redes multimedia, el mundo se encuentra ante un salto cualitativo que exige replantearnos la actuación del profesorado y los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La aparición de la sociedad de la información es ya uno de los datos fundamentales del futuro y la educación es una de las realidades sociales que gradualmente se está viendo afectada por el impacto –silencioso– de las nuevas tecnologías.

En este contexto la “sociedad del conocimiento” ha de basarse en “la sociedad del aprendizaje” que ha de proporcionar a sus ciudadanos, aprendices permanentes a lo largo de su vida, los instrumentos cognitivos para adquirir nueva y cambiante información, nuevos y diferentes roles profesionales sociales, destrezas y habilidades diversas y más sutiles y tecnificadas y, en la esfera más personal, actitudes y valores capaces de producir adaptaciones a cambios probablemente profundos y distintos a muchos de los adquiridos en la infancia o adolescencia.

En este tipo de sociedades se hace necesaria la gestión del conocimiento (Jarvis, 2006) que se deriva de los procesos de globalización y de la nueva naturaleza del conocimiento. Este proceso complejo e transformación de la información en conocimiento en la que nos encontramos envueltos es lo que nos lleva a reflexionar sobre los cambios metodológicos que conlleva esta realidad. Pero antes se hace preciso reflexionar sobre otro tipo de cambios, si cabe, más complejo como son los cambios de mentalidad del profesorado elemento clave en todo este proceso.



Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Ya el mismo título de informe que la OCDE ha publicado recientemente nos llama la atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005).

2. Cambio de mentalidad del profesorado universitario

Asistimos en feliz expresión de Martín Serrano (1989) a un *supermercado del conocimiento*. Hasta hace relativamente poco tiempo, las escuelas y las universidades eran los centros fundamentales del saber. Hoy en día, la información es multidireccional (Villa, 1997) procede y se expande desde múltiples fuentes. Esa información, se extiende a través de múltiples canales como prensa, televisión, radio, CD-rom, redes informáticas, etc. Todo ello, da pie a la reflexión general sobre el acceso al conocimiento y su universalización, donde la cantidad de la misma es un obstáculo que provoca junto con la cantidad de tiempo para analizarla detenidamente, un consumo desmedido y acrítico. En palabras de Tedesco (1997: 87):

“El problema más grave que deberá resolver la educación es cómo promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circundante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible. De ahí que sea indispensable que los sistemas educativos puedan formar para manejar y orientar esas técnicas”.

Por ello, consideramos fundamental entre las tareas del profesorado universitario la formación para la comprensión y la selección adecuada de la misma. Uno de los principales cambios que se nos exigen a los profesores es dejar de ser tanto una fuente de información para pasar a tener un papel como *facilitadores del conocimiento*. Las tendencias señaladas hace ya unas décadas siguen manteniéndose vigentes, aunque se muestran más urgentes. Así, por ejemplo, Goble y Porter (1980: 65) afirmaban que:

“Los nuevos conocimientos son descubiertos constantemente a un ritmo tan acelerado que apenas pueden ser codificados adecuadamente, y menos aún poseídos... La noción del profesor como quien posee un depósito fijo de conocimientos determinados que parecen útiles es cada vez menos sostenible. Efectivamente en algunas materias como informática, los contenidos se quedan anticuados en el mismo curso académico en el que se han tratado. De cara a un futuro próximo, se calcula que las personas tenderán a realizar durante su vida laboral un aprendizaje profesional equivalente a cinco carreras universitarias”.

Debesse y Milalaret (1980:158) resumían sorprendentemente el nuevo papel del profesor en la era de la información subrayando el cambio de funciones docentes de la siguiente manera:

“En nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos. Otras fuentes de información y los medios de comunicación se han convertido en rivales, en una auténtica carrera, y están destinados a atraer la atención de los alumnos. En esta situación, la principal tarea del enseñante es ahora la de enseñar a los jóvenes a arreglárselas con todas esas fuentes de información desordenadas y a darles un orden determinado. Han de ser capaces de poder apreciar y distinguir lo que es útil para el desarrollo del individuo y de la sociedad, y no limitarse a comunicar sólo lo que es apropiado en un determinado momento, sino también aquello que pueda ser interesante en el futuro”.

Lesourne (1993: 98) apunta también otro de los cambios sustanciales que se nos exigen a los profesores. Esta vez se trata de la siempre difícil tarea del trabajo en equipo. En un interesante informe sobre la educación y la sociedad afirma que la profesión docente *“no se define como la prestación tarifada de una actuación individual del tipo de los profesionales liberales, sino como la participación en un aparato de producción, con una devolución de la responsabilidad resultante en la participación de tareas concertadas”*. Se abandona la concepción de la docencia como arte o como oficio artesano individual. Continúa Lesourne, *“esta modalidad supone individuos autónomos, pero dentro de equipos con un sentido de responsabilidad colectiva”*.

Se suele aceptar que el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos a ser mediador en la construcción del propio conocimiento por parte de éstos (Salinas, 2004). Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo.

Por tanto, consideramos que sí podemos y debemos realizar una actualización de nuestro papel docente. Y esto es precisamente porque el gran reto de la innovación metodológica que puede suponer la sociedad del conocimiento consiste principalmente en un cambio de mentalidad en el profesorado y en su práctica docente (Cebrián, 1997) pues en cualquier caso se está produciendo el desarrollo tecnológico y su influencia en los estilos de aprendizaje de nuestro alumnado.

La relación que se le pide al docente con respecto al alumnado es diferente, pasar de la función de único informados a la de acompañante, guía y orientador, convirtiéndose ya no tanto el que imparte los conocimientos como el que diseña nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje y ayuda a los alumnos/as a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos. Los alumnos/as se convierten en investigadores armados con estos nuevos instrumentos. Los docentes enseñan a los alumnos a evaluar y a tratar práctica y críticamente las informaciones que tienen a su alcance. Esta manera de proceder resulta mucho más próxima a la vida real que los métodos tradicionales de enseñanza.

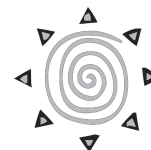
3. De las metodologías de enseñanza a los métodos activos de aprendizaje

Una metodología, se puede definir como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra (De Miguel, 2005).

La Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad que ha trabajado durante un año, por encargo del Consejo de Coordinación Universitaria, plantea entre sus numerosas e interesantes conclusiones que la reforma de las metodologías educativas se percibe como *“un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas”* (CRUE, 2006).

Las consecuencias para la educación universitaria son muchas y complejas, si bien se pueden resumir del modo siguiente (Martínez y Fernández, 2005):

- Cuestionamiento del modelo educativo desde la cultura predominante basada en la lógica académica de las disciplinas, a un modelo formativo que reintegre la visión académica, la profesional y la vital (Barnett, 2001), que es multi y transdisciplinar, considerando los diferentes niveles de construcción del conocimiento; es decir, un primer nivel básico, de fundamentación y, por naturaleza, polivalente y flexible, reflejado en el título de grado, y un segundo nivel más especializado y con orientaciones más académicas y profesionales en el postgrado.



- Cuestionamiento del modelo organizativo de las enseñanzas conducentes a un título desde un modelo acumulativo y fraccionado a un modelo integrador y constructivo. En este nuevo modelo, la meta será formar a los estudiantes no sólo en el conocimiento de las diferentes disciplinas, sino también en la comprensión de aquello que se les hace necesario en el momento actual y que los puede convertir en insuficientes y limitados en un futuro más o menos inmediato. Este cambio en la orientación formativa es el que les va a permitir que puedan llegar a ser profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos.
- Cuestionamiento del modo de concebir la relación teoría-práctica, buscando espacios curriculares de integración y, metodologías de aprendizaje y enseñanza, que propicien un acercamiento a la realidad profesional como vía para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y constructivo, que les permita seguir aprendiendo de manera permanente, porque habrán adquirido las estructuras mentales necesarias para afrontar nuevos y complejos problemas. En definitiva, este es el fin último y más importante de toda educación o formación.

No es algo nuevo que cuando presentamos a nuestras/os alumnas/os los cambios metodológicos y paradigmáticos de la Convergencia Europea de la Educación Superior como el aprendizaje activo, la importancia de la acción, el nuevo enfoque curricular interdisciplinar, constructivista, relacionado con el entorno, investigativo, etc., que los propios estudiantes con frecuencia nos devuelvan su insatisfacción y la incongruencia del sistema con el que los estamos formando. Resulta paradójico que los propios profesores universitarios dotamos a los alumnos/as de las armas que les ponen en situación de juzgar constantemente las metodologías, estilos de aprendizaje y las estrategias de aula con las que trabajamos. Verdaderamente y como los alumnos/as mismos constatan, este proceso de Convergencia será un “ilusión pedagógica” a menos que el mismo profesorado universitario entremos en esta dinámica de cambio de los principios de intervención educativa que inspiran nuestra práctica y comencemos a trabajar con otras dinámicas.

Llevamos varios años enseñando en el ámbito universitario y era frecuente (aún lo es a veces) el malestar el alumnado por la falta de significatividad de la teoría, la desconexión con la práctica, la uniformidad de las didácticas o poca variedad en la metodología, la poca coherencia entre sus estudios y su profesión futura, etc.

Tuvimos la gran suerte de realizar hace ya varios años un viaje pedagógico a Holanda (Alkmaar) y Bélgica (Mechelem) para conocer la metodología con la que trabajan allí en algunas Facultades: El aprendizaje basado en problemas (ABP). El viaje nos puso alerta en el sentido de que los problemas que motivaron a los centros visitados a iniciar una nueva metodología eran muy similares a lo que nuestros estudiantes nos devolvían como dificultades. Esta experiencia nos puso en situación de reflexionar sobre por qué el planteamiento tradicional no se adecuaba a las expectativas que al alumnado se les despertaba durante el período de prácticas. Todo ello, nos hizo tomar conciencia clara de que se requería un cambio en los procedimientos metodológicos. No por ello, habíamos llegado a captar una metodología clara de cómo trabajar, no se trataba de una receta, sino más bien una metodología que nos sugirió numerosas pistas de cómo No se ha de trabajar.

Inspirada en esta metodología de aprendizaje aunque adaptándola a la circunstancias de nuestro realidad, encontramos la orientación para ir reformulando algunas concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos/as y nuestra propia metodología de clase.

Son muchas las definiciones que se han dado sobre ABP. A pesar de ello, nosotros preferimos centrarnos en la de Torp y Sage (1998: 74) que lo definen como: “Una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas

que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del currículum y también una estrategia de enseñanza, dos procesos complementarios". Esta definición nos presentaba el ABP como enfoque curricular, una manera de elaborar y organizar el currículo por problemas en vez de por disciplinas a modo interdisciplinar que estaba fuera de nuestras posibilidades.

Pero también lo intuimos como método de enseñanza activo centrado en el alumnado y que tiene sus raíces en el constructivismo (Bond, 1991; Robinson, 1993; Harland, 2003; Fernández Martínez y otros, 2006) que nos permitía realizar algunas pequeñas experiencias dentro de nuestras materias.

La novedad radicaba en algo archiconocido desde un orden pedagógico muy especialmente situando a los estudiantes en el papel activo. El ABP se fundamenta en lo siguiente:

1. Por un lado en el concepto de que el hombre es activo y creativo y por otro lado en los conocimientos de cómo el aprendizaje evoluciona.
2. Es un procedimiento basado en fundamentos teóricos en los que la actividad de aprender supone que un estudiante se compromete activamente en la construcción de sus conocimientos y que, durante el aprendizaje aplica los conocimientos previos, proporcionados por la realidad.
3. Como punto de partida se considera que es condición del aprendizaje que el estudiante se responsabilice de él. El procedimiento de aprendizaje emplaza al estudiante en el centro del aprendizaje y el profesor se coloca estratégicamente en la periferia, desde donde aporta apoyo y ayuda apropiados. La misión del educador es dar las mejores condiciones para que el estudiante salga exitoso en sus deberes.
4. Utiliza estrategias de motivación intrínseca. El deseo de aprender es propio ya que: los alumnos/as se sienten estimulados a buscar conocimientos por sí solos y en las prácticas de enseñanza se encuentran con situaciones reales en las cuales los conocimientos les son relevantes.
5. La mayor parte de la formación tiene lugar en el contexto en pequeños grupos (más que en sesiones de charlas en general o clases expositivas).
6. Enfatiza como objetivos promoverlas habilidades necesarias para técnicas de aprendizaje de por vida.

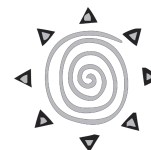
El método nos convenció desde sus bases cognitivas en contraste con lo que veníamos observando entre nuestro alumnado y que con frecuencia constatamos el profesorado:

1. Los estudiantes retienen poco lo que aprenden cuando reciben clases en el formato tradicional de lección magistral.
2. A menudo los estudiantes no usan de modo apropiado el conocimiento que han adquirido.

Entendíamos que el aprendizaje que conllevaba la metodología de resolución de problemas creaba las tres condiciones por las cuales la tan conocida y olvidada teoría de la información está en relación con la consiguiente recuperación y uso de la información:

1. activación del conocimiento primario,
2. la similitud de los contextos en los que la información se aprende y más tarde se aplica, y
3. la oportunidad de elaborar aquella información.

Por otro lado, y como hemos señalado en la primera parte de este trabajo, la magnitud de los conocimientos a los que hoy tenemos acceso y la constante transformación y evolución de estos nos confirmaba en la importancia de aprender a buscar conocimientos y a elaborarlos de manera independiente como



uno de los aprendizajes básicos para la vida y la profesión. Desde esta convicción hemos ido trabajando el planteamiento de nuestras materias en un método en el que distinguimos tres procesos simultáneos: planteamiento de las cuestiones de estudio en base a problemas- proceso de grupos- el aprendizaje independiente.

Ello queda representado en la figura 1 con tres círculos donde cada uno representa un proceso, relacionados a su vez entre sí.

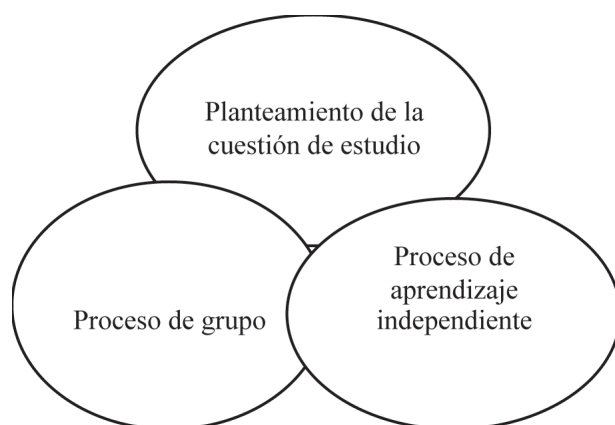


Figura 1: Proceso de aprendizaje

Es decir, a partir de un problema inicial o una cuestión de estudio, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio y esto se realiza, mayoritariamente, a través del trabajo en grupos tutorizados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el ámbito profesional.

4. El proceso del planteamiento de las cuestiones de estudio

Es el momento de la presentación. Muchas veces tiene lugar en grupos pequeños de manera breve y sin demasiadas explicaciones que coarten la creatividad de los estudiantes y generen reflexiones sobre lo que ya han oído. En estos grupos más pequeños los estudiantes se sienten más seguros y dispuestos a compartir y modificar sus creencias, se llevan a cabo discusiones más provechosas y se plantean preguntas más estimulantes y discusiones iniciales provechosas que abren puertas a diferentes cuestiones de interés sobre el tema objeto de estudios. Después de un tiempo de aprendizaje cooperativo y aclaraciones de unos a otros, los problemas se revelan como más interesantes para los estudiantes.

En cada grupo hay estudiantes que se enfrentan con los materiales con menor dificultad, su vocabulario es más rico y la captación de ideas más rápida, otros incluso saben bastante de los temas. Entre todos, la comprensión es mejor y el grupo puede aprovechar los conocimientos existentes entorno al problema de discusión o estudio.

Con frecuencia algunos de los componentes del grupo saben ya algo del tema en cuestión produciéndose una situación de aprendizaje cooperativo donde cada cual expone lo que sabe, cree y piensa. Pero generalmente todavía hay mucho que se necesita saber para comprender mejor y abordar la tarea que se les propone. En

esa discusión previa los alumnos empiezan a caer en la cuenta de lo que ya saben y de que los compañeros saben otro poco más.

Los problemas se acompañan con preguntas-guía que van orientando la tarea o la discusión. Con frecuencia el grupo tiene que elaborar una explicación al grupo clase de lo que ha trabajado y pensar en una exposición clara utilizando alguna técnica particular (papelógrafo, transparencias, murales, etc.). Esto es algo vital para el trabajo porque los estudiantes sienten que tienen que hacer algo entre todos y les proporciona la oportunidad para crear productos terminados. La cooperación es esencial y el sentido de ser útiles para otros en la presentación de la materia. Se trata de alcanzar una meta/objetivo concreto que les permite evaluar su trabajo y mantener la motivación en el proceso de aprendizaje.

Al profesorado le corresponde orientar a los alumnos en su trabajo proporcionándoles retroalimentación o “feed-back” en su trabajo.

5. Proceso de grupo

Los grupos son de cinco estudiantes como máximo los cuales, a veces, se encuentran para continuar su trabajo fuera del contexto de clase. El trabajo en grupo demanda que todos colaboren y se responsabilicen, así como una elevada exigencia de parte de todos para que ello funcione.

La discusión inicial del tema de estudio y de la tarea que tienen que realizar tiene la función de situar el contexto y activar los conocimientos previos así como la conciencia de lo que les queda por adquirir.

Una condición fundamental es que cada uno se sienta seguro dentro del grupo y así atreverse a aportar, a discutir y a buscar soluciones constructivas y creativas a las cuestiones planteadas, en interacción dentro del grupo. Para ello los grupos se constituyen de manera espontánea. Todos deben ser activos y participar en todas las decisiones del grupo.

Durante el transcurso de la materia cada estudiante participa con frecuencia en más de un grupo, enfrentándose a una nueva manera de trabajo que exige y desarrolla la capacidad de trabajar en grupo, una habilidad que consideramos fundamental para conseguir competencia como profesional de la educación. Por eso es importante analizar y evaluar lo que sucede en los procesos de grupo y aprender a trabajar así. Se debe lograr una comunicación abierta y discutir las expectativas que uno personalmente tiene con respecto al trabajo a realizar. También se deben tolerar diferencias, saber escuchar y ser considerado, así como ser sensible y mostrar consideración a los sentimientos y opiniones de los demás.

a. El aprendizaje individual

El aprendizaje individual constituye un elemento esencial para que el trabajo en grupo sea fructífero y funcione bien. Cada cual tiene la oportunidad de descubrir lo que no sabe y lo que es esencial saber para alcanzar las metas del grupo.

Una vez que la tarea es esclarecida y captada por todos comienza el estudio individual hasta el próximo encuentro del grupo donde se presentan los conocimientos adquiridos y elaborados que aclaran la pregunta para el grupo. Se espera que los nuevos conocimientos profundicen más en la respuesta a la tarea que han de realizar y que genere nuevos conocimientos y preguntas.

El trabajo del grupo se presenta al grupo clase donde se tiene la oportunidad de contrastar y evaluar diferentes puntos de vista, conocimientos y fuentes de información. Dichas ponencias entrenan y desarrollan la capacidad de exponer oralmente nuevos conocimientos a una audiencia, las cuales dan lugar a discusiones productivas sobre los temas de estudio.



b. La evaluación

Los tres procesos precedentes son los componentes básicos del método, los cuales están en relación y vinculados el uno al otro. Los procesos están interrelacionados y cada uno posee igual importancia para que el estudiante llegue a los objetivos establecidos. Es necesario que todos los que participan en los grupos puedan examinar y analizar constantemente lo que se realiza. La evaluación y reanudación que pueda corregir los procesos en su continuidad debe resultar el mejor y más efectivo trabajo de estudio, no sólo individualmente sino también para el grupo.

Congruente con la filosofía de nuestra dinámica de clases en la evaluación se tienen en cuenta:

1. Conceptos y procedimientos, conocimientos adquiridos y aptitudes.
2. Estrategias: Objetivos de autoaprendizaje y autonomía. El proceso de trabajo que ha sido explicado requiere de la condición de que el estudiante sea un participante activo a la vez que autónomo.
3. Cooperación: Trabajo en equipo. Cada encuentro del grupo es terminado con una evaluación del proceso del grupo. Esta participación se considera entre los criterios para evaluar la calidad de los estudios realizados.

Para ello se hace una autoevaluación (metacognición), evaluación por iguales (autonomía y responsabilidad en grupo), evaluación por la profesora (formativa y sumativa).

c. Cambio de rol del profesorado

Las funciones son distintas en función de los diferentes momentos del proceso. La primera de ellas es la selección de material de base para el estudio del problema y de las actividades de aprendizaje, en el proceso se trata de atender a los grupos estimulándolos por medio de preguntas relevantes para esclarecer el proceso, a veces hacer de “abogado del diablo” para que los miembros del grupo tomen conciencia de lo que aún deben de realizar, y acompañarles en el trabajo de preparación y puesta en común. Otra función es la de analizar y evaluar la actividad del grupo y la participación de cada uno de los miembros, a la vez que la de apoyar y asegurar al grupo de que está trabajando en la dirección correcta proporcionándole feed-back inmediato.

En el proceso de grupo la función principal es la de apoyo para que se desarrolle un trabajo efectivo de grupo. Otra función es la de analizar y evaluar la actividad del mismo grupo.

Lo fundamental es atender al grupo y acompañarle en el trabajo de preparación y puesta en común. Estar presente en el trabajo e intervenir sólo si se desvían del objetivo a alcanzar o preguntan orientación directamente.

En el proceso de aprendizaje individual del estudiante lo fundamental es el apoyo en el diálogo.

6. Conclusiones

Después de explicar la experiencia formativa en aprendizaje activo del alumnado, llega el momento de ver qué se ha conseguido. Realmente, nuestro alumnado ha descubierto algo, principalmente que ellos son los agentes de su propio aprendizaje y por lo tanto responsables de su motivación y que cursar unas materias no se reduce a escuchar al profesor, recoger unas cuantas notas y devolverlas en un examen.

La materia supone fundamentalmente un plan de trabajo individual y en grupo. Lo más interesantes ha sido cómo ellos y ellas toman conciencia de lo que ya saben

y de lo que aún les queda por descubrir, se han sentido útiles y aprendiendo unos de otros. Algo significativo es que al final de la evaluación de la asignatura ya no encuentro con tanta frecuencia que las clases no son amenas (o divertidas, como solían expresar al principio) o que no encuentran relación con cuestiones reales con las que se encontrarán en su práctica profesional. Es compensador cuando te cuentan que han aprendido a presentar un trabajo escrito correctamente o a presentar una cuestión y discutirla con sus compañeros/as o que no sabían que podía existir tanta información sobre un tema, que han tenido que resumir y expresar su pensamiento ante determinados hechos, que las exposiciones en clase le han ayudado a perder la vergüenza, a sentirse más seguros, a argumentar sobre un tema, a hablar en público, etc. Sobre todo, hacen referencia a habilidades a las que, a veces, no le damos suficiente importancia en su entrenamiento como futuros profesionales o a actitudes muy importantes como que han aprendido a trabajar en grupo a coordinarse con los demás, a escuchar y aceptar las opiniones de otros, etc. Este método de trabajo parece aumentar las destrezas de aprendizaje autodirigido (metacognición) y la transferencia de conceptos a nuevas situaciones así como la integración con conceptos aprendidos en otras materias.

Lo más importante es el cambio de actitud que ello supone. El estudiante se compromete activamente en la construcción de sus conocimientos. Ellos son los protagonistas, y sobre todo la toma de conciencia de que gran parte de lo que les ocurra en las aulas en el tiempo que dura su formación depende de ellos mismos. Los temas de estudio se llegan a percibir como significativos o relevantes ya que con frecuencia parten de situaciones reales de la práctica docente.

Trabajando con este método en un principio también hemos encontrado algunas dificultades por parte de los estudiantes, familiarizados con la tradicional “clase magistral” tienden a sentirse incómodos durante algún tiempo. En este instante el papel de la profesora es convencerles de que son investigadores. También quieren saber lo que realmente tienen que hacer para aprobar y el número de páginas que necesitan saber para los exámenes. Siempre hay determinados estudiantes que tienen más dificultades para coordinarse con sus compañeros y generar un trabajo en equipo.

Por parte de la profesora, en principio estas nuevas situaciones de aprendizaje daban una sensación de riesgo, temor e incertidumbre. A veces, es la presión del programa y la sospecha de no llegar al final por la cantidad de tiempo que conlleva este tipo de aprendizaje en comparación con la transmisión de los conocimientos a la manera tradicional. A los estudiantes hay que darles tiempo y estimularles para que busquen la oportunidad y relevancia de mostrar sus puntos de vista. Es importante no sólo adquirir un conjunto de conocimientos, sino saber argumentarlos, expresarlos y utilizarlos. Lo positivo es ver a los alumnos/as involucrados en lo que hacen frente al desanimador aburrimiento que anteriormente manifestaban alguna de sus caras durante las sesiones de clase.

En síntesis, algunos de los aspectos a tener en cuenta en la formación universitaria en el marco de la Convergencia serían:

- El profesorado universitario debemos acomodarnos a los cambios sociales desde un cambio en las concepciones más básicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y replantearnos nuestra función como docentes facilitadores del conocimiento y de las situaciones de aprendizaje.
- Llegar a aprender y desarrollar prácticamente estrategias pedagógicas que favorezcan procesos educativos de participación, intercambio y actividad por parte de los alumnos.
- Una nueva organización de los cursos para poder trabajar con dinámicas alternativas a los métodos tradicionales. Esas estrategias generalmente exigen bastante tiempo por parte del profesor en la preparación de recursos y el seguimiento de los grupos de trabajo.



- Cambios en los objetivos a lograr y en la evaluación. Proponiéndonos el desarrollo y la formación integral de los estudiantes universitarios, de aptitudes intelectuales y sociales, estrategias y habilidades, etc. y no sólo los aspectos cognitivos de su persona

Nuestra percepción, a partir de la experiencia y nuestra propia investigación en este campo, nos reafirma en que para que se produzca el verdadero aprendizaje, no es suficiente con un repertorio de conocimientos culturales y profesionales impartidos de manera pasiva y mecánica al alumnado, sino que es necesario un cambio de actitud por parte del profesorado como guía y organizador del aprendizaje centrado en la actividad de los estudiantes que, en definitiva, es la que influye en su implicación y en la adquisición de las habilidades y actitudes que le requiere su profesión futura.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bond, D. y Feletti, G. (1991). *The challenge of based learning*. London: Kogan.
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2). UOC.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge, Mass, Blackwell.
- Cebrián, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *EDUTECH, Revista de Tecnología Educativa*. N^o 6, Junio.
- CRUE (2006). *Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: MEC.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1980). *La función del docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Goble, N. y Porter, J. F. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación*. Madrid: Santillana.
- De Miguel, M (2005) (Coord.). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.
- Fernández Martínez, M.; García Sánchez, J. N.; De Caso Fuertes, A.; Fidalgo Redondo, R.; Arias Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. En *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, 397-418.
- Grupo Martín Bangeman (1996). *Europa y la sociedad global de la información. Recomendaciones al Consejo de Europa*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Harland, T. (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research. En *Teaching in Higher Education*, 8, 2, pp. 263-272.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global*. Madrid: Narcea.
- Martínez Mut, B. y Fernández, A. (Eds) (2005). El cambio de cultura docente y el Espacio Europeo de Educación Superior. En Esteban Chapapria, V. (editor): *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia.

- Martín Serrano, M. (1989). Mitos y creencias. En *Comunicación Social. En Tendencias*. Madrid, Fundesco, pp. 193-203.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Desafíos para el año 2000*. Barcelona, Oikos- Tau.
- OCDE (2005): *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Robinson, V. (1993). *Problem-based methodology. Research for the improvement of practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1) UOC.
- Shank, R. C. (1994). *What we learn when we learn by doing*. Northwester University.
- Tedesco, J. C. (1997). *El Nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. (2000). Pensamiento: Ecuación y sociedad del conocimiento. En *Cuadernos de Pedagogía*. N^o 288, pp. 82-86.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *Aprendizaje Basado en Problemas. Desde el Jardín de Infancia hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amarrotu.
- Villa, A. (1997). Formación del profesorado en la investigación orientada al cambio. En VVAA: *Averse a Educar*. Madrid: Narcea, pp. 148-157.

Rosa M^a Rodríguez Izquierdo
es Dra. en Pedagogía de la Universidad Pablo de Olavide.
rmrodizq@upo.es