



Colecção temática Manuais Pedagógicos de Educação Superior

Capacidades curriculares del profesor universitario

Miguel Pérez e Rocío Quijano López



**POLITÉCNICO
DE COIMBRA**



cinep

CENTRO DE INOVAÇÃO E ESTUDO DA
PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR



Colecção temática Manuais Pedagógicos de Educação Superior

Capacidades curriculares del profesor universitario

Miguel Pérez e Rocío Quijano López

Capacidades curriculares del profesor universitario
Miguel Pérez e Rocío Quijano López

Grafismo e paginação: José Joaquim M. Costa
Foto da capa: Carlos Júlio
Data: Janeiro, 2013
Edição: CINEP/IPC
ISBN: 978-989-8649-00-3 (impresso); 978-989-95440-9-3 (formato electrónico)
Depósito legal: ??????????
Impressão e Acabamento: Várzea da Rainha Impressores, S.A.

Capacidades curriculares del profesor universitario

Miguel Pérez Ferra e Rocío Quijano López
Universidad de Jaén

Índice

Pag.	
5	1. Aproximación al tema objeto de estudio
7	2. Connotaciones del desarrollo de capacidades curriculares en profesores universitarios
8	2.1. Estructura del proceso de habilitación de una capacidad curricular
9	3. Plantee metas y valores en el currículum de su materia
9	3.1. Naturaleza de la capacidad
11	3.2. Utilidad de la capacidad
13	3.3. Escenario docente en el que se ejercita la capacidad
19	4. Defina con relevancia y coherencia el contenido curricular de su materia
19	4.1. Naturaleza de la capacidad
21	4.1.1. El desempeño del profesor en la elaboración de las “guías docentes”
23	4.2. Utilidad de la capacidad
25	4.3. Escenario docente en el que se ejercita la capacidad
27	5. Prevea un tiempo curricular para el aprendizaje cooperativo entre estudiantes
27	5.1. Naturaleza de la capacidad
29	5.2. Utilidad de la capacidad
30	5.3. Escenario docente en el que se ejercita la capacidad
33	6. Facilite el desarrollo de habilidades metacognitivas en sus alumnos
33	6.1. Naturaleza de la capacidad
34	6.2. Utilidad de la capacidad
36	6.3. Escenario docente desde el que se ejercita la capacidad
38	Referencias 38

Miguel Pérez Ferra (mperez@ujaen.es)
Rocío Quijano López (rquijano@ujaen.es)
Universidad de Jaén

Si no nos planteamos la aplicación del ECTS como un problema que reclama un cambio de cultura, como una oportunidad para hacerlo, lo que ocurrirá es que se convertirá en una nueva fórmula burocrática de presentar los programas de otra manera (más engorrosa, por cierto), de enunciar cosas que no se harán, si es que llegan a ser comprendidas... (Gimeno, 2004, p. 4).

1. Aproximación al tema objeto de estudio

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES, ha supuesto un cambio sustantivo en el modo de enfocar los procesos formativos en la Universidad. Pero ese cambio, que no se puede asimilar de modo sobrevenido, necesita de un tiempo prolongado para la preparación, tanto de los estudiantes como del profesorado.

Durante diez años se ha llevado a cabo un proceso de carácter más informativo que formativo, y cuando en los últimos cuatro años se ha pretendido intensificar la formación del profesorado para abordar su actividad docente de acuerdo con los nuevos planteamientos que preconiza Bolonia, nos hemos encontrado con la realidad de que la Universidad viene desarrollando sus funciones docentes con planteamientos basados en el Realismo y en el Idealismo, realidad que ha dado lugar a una cultura profesional, que no se puede desvanecer de hoy para mañana. Dicho lo cual, querer transcender de la mera información a un cambio de creencias y pensamiento sobre cómo enseñar no es factible. Circunstancia que ha generado una cierta ceremonia de la confusión respecto a criterios y procedimientos para la formación, mediante la habilitación en competencia, de quienes tienen a su cargo la formación del futuro profesorado.

No es tanto que cueste entender cómo diseñar y aplicar las nuevas metodologías, que entraña cierta dificultad (el cómo), sino las razones por las que hay que modificar las metodologías de enseñanza (el qué), dificultad que viene acentuada por el hecho de que no pocos docentes son legos en el conocimiento didáctico y su aplicación.

La nueva realidad descrita demanda la habilitación del profesorado, entre otros aspectos, en capacidades curriculares, ya que: "La inexistencia de

un diseño coordinado y consensuado por el equipo de profesores de una titulación supone perder de vista el contexto global de docencia” (Martínez & Sauleda, 2005, p. 15), y añadimos nosotros, ese trabajo coordinado pasa por el conocimiento epistemológico de las materias; la coherencia en la programación y la disposición del currículum para alcanzar los aprendizajes, capacidades y competencias previstos en la titulación de referencia. Pero eso demanda que el profesorado adquiera la habilitación en el dominio de capacidades curriculares, entre otras. Efectivamente, es frecuente encontrar alusiones en la literatura didáctica a la programación de la docencia como elemento importante para la mejora de su calidad y, consecuentemente, a la formación del profesor para conocer y poder elaborar su actividad formativa según los nuevos criterios planteados en el EEES.

Atendiendo a lo planteado por Zabalza (2006), la programación de la enseñanza supone:

Tomar en consideración las determinaciones legales, tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (...), tomar en consideración el marco curricular en el que se ubica la disciplina, tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, así como las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles (p. 4).

Por tanto, programar no es lo mismo que planificar. Hasta ahora el profesor universitario planificaba su materia, haciendo abstracción de todo lo que no fuese la disciplina en sí misma, pero realizar una programación plantea organizar la disciplina atendiendo a un grupo concreto de estudiantes que se preparan para un perfil profesional específico, en un contexto concreto. De modo que la programación tiene una clara dependencia situacional que le aporta sentido. Nuestras reflexiones como profesores nos deben llevar no solo a qué tenemos que explicar, sino también considerar que hemos de hacerlo a unos estudiantes concretos, con unas circunstancias determinadas, de una titulación y con ciertos condicionantes de tiempo y recursos. Por esa razón no es suficiente la significatividad lógica del programa, también hay que hacerlo en la significatividad psicológica del estudiante y en la del contexto situacional. Buscar el equilibrio entre los diferentes invariantes que conforman la situación de partida, con la realidad de la materia a enseñar es una de las funciones del profesor, y ello comporta situarnos en la lógica de la programación. Estas son razones que argumentan a favor de la necesidad de la formación del profesor en capacidades curriculares y, consiguientemente, en la mejora de la acción docente universitaria.

2. Connotaciones del desarrollo de capacidades curriculares en profesores universitarios

Como ya hemos argumentado, la actividad profesional del docente universitario está pasando de un proceso de transmisión de contenidos de la materia que enseña a otro proceso que surge de las necesidades e intereses que plantean los mismos profesores, ante las demandas sociopolíticas y administrativas que les plantea la institución universitaria. La realidad descrita, como ha argumentado De Vicente (2005), se plantea desde dos perspectivas complementarias, pero convergentes:

Concentración de dichas demandas en los profesores como sujetos individuales o miembros de pequeños grupos, y en aquellos agentes que coadyuvan al cambio.

Concentración en los elementos que conducen a cambios organizativos de toda una institución educativa, tanto desde un punto de vista político como estructural y cultural, y que pueden afectar a los principios y profesores (p. 24).

Ciertamente, los profesores han pasado de distribuir en un cronograma presumiblemente equilibrado los conocimientos de la disciplina que imparten, en secuencias temporales, con la simple finalidad de comunicar (transmitir) dichos contenidos a los estudiantes que, a su vez, ejercían un esfuerzo breve, pero continuado, para memorizan tales conocimientos y exponerlos en un examen final, a un modo más participativo, en el que el centro de la actividad de aprendizaje es el estudiante, pero, además, hoy el conocimiento llega a los alumnos y profesores, no siempre a través de la voz de quien enseña, ni tampoco en el recinto de un aula, aspecto que Villar (2004) concreta con la siguiente expresión: “No se idea el perfeccionamiento profesional o la formación permanente del profesorado universitario como una sustancia unitaria donde todo es lengua y hablar en un espacio y tiempo definidos” (p. 4).

El desarrollo docente del profesor universitario acontece en el diálogo del profesor con las necesidades formativas de los estudiantes, y la consiguiente revisión del conocimiento, atendiendo a su identidad epistemontológica. De este diálogo surgen de modo tácito las orientaciones que adquieren los contenidos en su elección y secuenciación; los objetivos que orientan su quehacer, las metodologías más adecuadas para generar aprendizajes, desarrollar capacidades y favorecer la habilitación de los estudiantes en las competencias genéricas o instrumentales que han de fundamentar la adquisición de las competencias específicas de la materia objeto de estudio. Consideramos interesante mencionar la localización de dos centros de excelencia para la formación del profesorado universitario; uno es el de

la Universidad Politécnica de Valencia: (<http://www.upv.es/entidades/ICE/info/Uo464953.pdf>) y otro es el de la Universidad del País Vasco: (http://www.ehu.es/p200-content/es/contenidos/informacion/informe_gestion_capitulos/es_informe/o6.html), en ambos se oferta formación y apoyo específico al profesorado para adaptarse a las nuevas exigencias que plantea la universidad actual, reforzando sus capacidades docentes, investigadoras y orientadoras.

2.1. Estructura del proceso de habilitación de una capacidad curricular

El proceso de adquisición de una capacidad conlleva diferentes fases, relativas a su naturaleza, adquisiciones didácticas y aprendizajes adquiridos. La presentación y desarrollo de dichas fases supondría la necesidad de establecer un ensayo específico para la enumeración, estudio y análisis de las mismas, razón por la que consideramos en este estudio las más significativas, a saber:

a) Naturaleza de la capacidad: Responde a su identidad y a las razones por las que se propone la misma como necesaria para el docente universitario, según argumentos de relevancia de autoridades científicas en el ámbito de la enseñanza universitaria y las evidencias que proporciona el quehacer diario.

b) Utilidad de la capacidad: Pone de manifiesto la genealogía de esa capacidad en el ámbito del desarrollo, en este caso programático. Su utilización por el profesorado en su actividad profesional. También incluye el dominio del proceso de articulación de los elementos que integran la capacidad.

c) Escenario docente en el que se ejercita la capacidad: Consistente en la selección y ejercicio de tareas de carácter curricular para el desarrollo de aprendizajes, destrezas y el ejercicio de capacidades y competencias en los estudiantes. El ejercicio de estas actividades habilita al profesorado para pensar críticamente y abordar soluciones a los problemas que se pueden presentar en el decurso de la actividad didáctica. El profesorado adquiere experiencias sobre una capacidad y muestra un aprendizaje de carácter significativo y se describen experiencias desarrolladas en diferentes instituciones universitarias.

En esta colaboración abordamos cuatro capacidades curriculares, que por su significación hemos considerado importantes para la práctica docente del profesor, a saber: Plantee metas y valores en el currículum de su materia, Defina con relevancia y coherencia el contenido curricular de su materia, Prevea un tiempo curricular para el aprendizaje cooperativo entre sus estudiantes y facilite el desarrollo de habilidades metacognitivas en sus alumnos.

Naturaleza de la capacidad

Utilidad de la capacidad

Escenario docente en el que se ejercita la capacidad

3. Plantee metas y valores en el currículum de su materia

El dominio de esta capacidad supone para el profesorado la formulación, a modo orientativo, de referentes para posibles logros a alcanzar por los estudiantes, logros que se manifiestan en metas y están vinculados a opciones de valor. Es, en definitiva, en el currículum donde, en última instancia, deben encontrar su concreción las propuestas de transformación y habilitación para el desempeño de una futura actividad profesional. En última instancia, una universidad es el currículum de sus titulaciones, los aprendizajes que sus profesores y estudiantes suscitan en el aula y el modo de integrarlos en una realidad axiológica, propia y concurrente con su realidad cultural.

La función de las metas y valores en el currículum, no solo responde a un planteamiento prospectivo para la adquisición de logros de modo secuenciado, sino que siendo el currículum un proceso continuo de diseño que es constantemente reconstruido, necesita de valores como referentes últimos para que solo cambien los procedimientos, pero no las finalidades y las opciones axiológicas a las que están adscritos. Las finalidades y metas no alcanzarían un logro pleno y cabal del proceso formativo, si no se concretasen en valores.

3.1. Naturaleza de la capacidad

La calidad en la formación profesional no solo está vinculada a los conocimientos adquiridos y a las capacidades que se desarrollen mediante ese currículum, sino que, sobre todo, depende de los intereses y valores que posteriormente van a regular la actuación profesional.

La formación en valores y su articulación con las finalidades a alcanzar en el currículum, constituye un problema pedagógico de gran magnitud para el profesorado, que tiene la función de articular metas y valores en la formación de los estudiantes. Lo es porque como indica González Maura (2000):

El valor en tanto significación de un hecho es al mismo tiempo objetivo y subjetivo ¿Quién atribuye significado? El ser humano. Por tanto, el valor como significado atribuido tiene una naturaleza subjetiva toda vez que existe individualmente en los seres humanos capaces de valorar, pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva en tanto constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano (p. 1).

Lo que supone que los valores no solo tienen una existencia individual sino también una existencia supraindividual, en la medida que forman parte de la realidad social, aportando relaciones de significación entre los hechos de la vida social y las necesidades compartidas. Pero, más aún, como han afirmado Keating, Hinderliter y Philippou (2009): “Los estados-nación ya no

tienen el nivel de control que una vez tuvieron sobre las políticas que se implementan en sus sistemas educativos, la educación está cada vez más sujeta a las fuerzas globales y regionales, tanto directa como indirectamente” (p. 146), es por ello que tanto las metas como los valores se ordenen a un ámbito supranacional –en este caso europeo– de modo que las finalidades en las titulaciones, se orienten a los planteamientos que propone Bolonia, relativos a cómo construir una ciudadanía común.

La formación de los estudiantes debe centrarse en la asimilación de las metas formativas que respondan al ejercicio de los valores más representativos propuestos en el compromiso de Bolonia, razón por la que el profesorado debe adquirir la capacidad de plasmarlos en el currículum y ejercitarlos en su enseñanza. Aludiendo a la visión que plantea Medina (2004): “La formación del profesorado en esta capacidad evidencia que la planificación de las acciones formativas ha de iniciarse con la identificación, organización y secuenciación de las metas y valores que integran la materia” (p. 198), que concretamos en los siguientes indicadores:

a) Enfocar las materias como un campo cultural, de modo que la docencia de los profesores tenga como origen contenidos relevantes y actualizados, lo que es asequible considerando las siguientes dimensiones:

- Las materias son construcciones históricas, objetos de conocimiento que se reconstruyen mediante la investigación, estando sujetas a la provisionalidad.
- Consideración de los contenidos como realidades que se actualizan permanentemente.
- Transmitir la idea a los estudiantes de que las vanguardias del saber proporcionan la posibilidad del avance, atendiendo a aquello que es controvertido y está poco asentado.
- Como quiera que el conocimiento está contextualizado social e históricamente, hemos de mostrar, analizar y evaluar su proyección y aplicación sobre la realidad social.
- Favorecer en los estudiantes el conocimiento del mapa del saber, de modo que sea la base para establecer interrelaciones y ámbitos de interdisciplinariedad.
- Evidenciar con los estudiantes la pluralidad de tradiciones, teorías y modelos que dinamizan el campo interno de estudio de una materia.

b) Considerandos para programar la enseñanza. Programar es un avance sobre la mera planificación. Si planificar supone la ordenación de una materia sin considerar los invariantes que genera una realidad universitaria: estudiantes, cultura universitaria, etc., la programación, por el contrario, no solo ordena los contenidos en el currículum desde una realidad meramente epistemológica, que aun siendo necesaria, necesita del conocimiento en el que se hace operativa. Todo ello para prever actividades, tareas, medios y recursos, sistemas de evaluación, etc. Por todo ello:

- El currículum global de cada materia debe considerar los principios integradores de continuidad vertical y los de continuidad horizontal, entendida como relación entre todo lo que haya que aprender simultáneamente.
- Explicitación de las secuencias de aprendizaje de cada contenido, de modo que se muestre la continuidad del currículum.

- Distribución del tiempo disponible del estudiante en las diferentes materias, considerando el trabajo presencial y el autónomo.
- Determinación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje o previsión de la acción.
- Orientaciones para la realización de actividades y sus correspondientes tareas.
- Realización de una evaluación racional y adecuada a los principios anteriormente enumerados.

Aspectos que podríamos condensar en: innovación, autoconocimiento, autocontrol del proceso de aprendizaje y relevancia del conocimiento adquirido.

3.2. Utilidad de la capacidad

Entre los aspectos fundamentales que ha de considerar el profesor universitario a la hora de programar su materia, se encuentran la determinación de metas, que le permitirán definir hacia donde orientar su materia, tanto en los objetivos didácticos como en los aprendizajes que han de adquirir los estudiantes para consolidar conocimientos o poder articular el desarrollo de competencias específicas. Pero siendo todo ello necesario, no es suficiente para idear la formación de los estudiantes. Las razones que nos llevan a proponer valores adicionados a las metas se justifican en el hecho de que consideramos interesante destacar que las diferentes profesiones que puede ejercitar un egresado universitario al concluir sus estudios están todas implicadas en el tejido social y, consiguientemente, no solo se demandan conocimientos y competencias para ejercitarlas, sino también referentes que permitan hacerlo de uno u otro modo. Dicho lo cual, es más que conveniente que los programas de las asignaturas contemplen un planteamiento transversal que aporte referencia y centralidad a la actividad de los estudiantes y, consiguientemente, a la de los futuros egresados.

La formación del profesorado en aspectos didácticos y humanísticos, incluso de aquellos profesores de carreras técnicas y de ciencias experimentales, es necesaria, y lo es en el sentido de que toda ciencia tiene una finalidad última: ser de utilidad a la sociedad y consiguientemente a las personas que la conformamos. En los últimos años, tanto en el ámbito internacional como nacional, aparecen con fuerza inquietudes relacionadas con el papel del docente en esta tarea y la necesidad de capacitarlo para poder enfrentar tal reto. Aunque se ha avanzado, sobre todo, en la toma de conciencia de la necesidad de educar en valores a los estudiantes universitarios a partir del desempeño docente, aún predominan visiones simplistas y esquemáticas acerca de la formación axiológica, aunque se han de reconocer los esfuerzos de organizaciones como la Organización de Estados Americanos o la misma Unión Europea, a través del EEES, que llevan a cabo la transferencia de experiencias, programas de capacitación o el desarrollo de redes de investigación para intercambiar experiencias al respecto.

Consideramos aspecto preeminentes en el desarrollo de acciones formativas del profesorado, tales como:

- a) La determinación por cada universidad o redes universitarias de un marco teórico-metodológico que justifique científicamente el programa propuesto;

b) la definición de un programa de formación docente para la educación en valores, integrados en el currículum de la materia objeto de estudio.

c) La definición de un “mapa” metodológico adecuado para la formación del profesorado y de los estudiantes;

d) El diseño y validación de un sistema de técnicas para el diagnóstico del desarrollo profesional relativo a la determinación de metas y valores en sus respectivas materias y;

e) La adquisición de estrategias docentes para la educación en valores de los estudiantes, a través del currículum de la materia.

Sí importante y necesaria es la preparación del profesorado para el ejercicio de esta capacidad curricular, no lo es menos su puesta en escena, que se puede evidenciar en la realización de guías docentes de las materias y en el mapa de las diversas titulaciones de cada universidad.

El sentido de las metas y valores en los nuevos planes de estudio, no solo queda reflejado en la orientación y finalidades de tipo epistemológico que requieren las materias o su ordenamientos y coherencia en el ámbito de la titulación, sino sus aportaciones en la mejora de los estudiantes y la transformación, en el sentido de mejora, del profesorado. Consideramos de gran importancia la aproximación teórica que Villa y Poblete (2008) realizan sobre valores y metas y la significación que les conceden en cualquier propuesta de mejora que se desarrolla en la Universidad de Deusto. Afirman que la Universidad de Deusto es: “Una organización que aprende y está centrada en el estudiante; que trabaja en equipo y valora la colaboración; una organización, que lidera y potencia al personal y una organización que se compromete ética y socialmente” (p. 16).

Para los profesores mencionados los cuatro principios (metas) descritos, son características esenciales de la institución referenciada, cuya base organizativa está sustentada por valores, actitudes que promueven el ejercicio de valores, competencias y aprendizajes, que promueven la adquisición de capacidades y la habilitación en competencias. El aprendizaje surge cuando los estudiantes perciben la información recibida, en relación a sus conocimientos y experiencias previas, de modo que construyen el conocimiento vinculando la estructura lógica de la materia con su propia perspectiva. Las actitudes o disposiciones hacia el aprendizaje, basadas en la autonomía o predisposición a actuar de modo independiente e iniciativa personal, con responsabilidad personal, que supone el desarrollo de la capacidad de planificación y gestión del tiempo o la responsabilidad personal, acompañada de hábitos que favorezcan el desarrollo de la actitud de responsabilidad. La colaboración o disposición permanente de colaboración, que requiere del conocimiento de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo.

Los valores o ideales internos que mueven a la persona a actuar en función de sus prioridades en la vida. Entendiendo que la formación universitaria no es mera instrucción, sino que el universitario ha de ser, ante todo, persona. Entre esos valores sobresalen el desarrollo de la integridad e integralidad del estudiante, la orientación al conocimiento con vocación de servicio, la responsabilidad ético-social, de modo que haya autoexigencia de respuesta ante los recursos recibidos. Por últimos, nos referimos al logro de competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas, cuya complementariedad dará lugar a la buena formación de los futuros egresados.

En definitiva, la competencia para estructurar metas y valores en coherencia con los planteamientos de una universidad, define una concepción programática basada en la coherencia de la formación que imparte con sus principios, de ahí que la formulación de las competencias se halle muy ligada a la caracterización y diseño de metas.

3.3. Escenario docente en el que se ejercita la capacidad

A) La Universidad Tecnológica de Chile, a través del Instituto de formación profesional: (<http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964boe1bk102/uploadImg/File/elaboracionProgramasAsignaturas.pdf>), ha elaborado un programa de apoyo para diseñar programas de asignaturas (Sáez García, 2010). Los tres ámbitos en los que se plantean los currículos de las asignaturas son: saber, saber hacer y saber ser, orientados al contexto sociolaboral.

El programa, que consideramos ambicioso, se fundamenta en los siguientes parámetros:

a) Formación basada en la habilitación en competencias:

- La asignatura debe responder al desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades expresadas en las competencias del perfil de egreso, por lo que su elaboración debe considerar el carácter holístico y la integración de los saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes).
- Que las capacidades y habilidades deben ser demostrables al igual que lo serán las competencias en el desempeño laboral. Esto implica el desarrollo de aprendizajes esperados y criterios de evaluación claros y pertinentes.

b) Proyecto Educativo de INACAP

Los propósitos sociales, institucionales y personales que se pretenden alcanzar:

- Los distintos elementos e informaciones que configuran el perfil de egreso de la carrera.
- Características y conductas de los estudiantes.
- Las capacidades adquiridas, el ambiente de aprendizaje, equipamientos, etc.

c) Aspectos a considerar según enfoque “aprender haciendo”:

El esfuerzo permanente por desarrollar y aplicar metodologías de enseñanza-aprendizaje con las siguientes características (referencias modelo educativo INACAP):

- Inductivas: Los tópicos abordados en cada programa de estudio son introducidos presentando observaciones específicas, casos de estudio o problemas, se enseñan las teorías, o se asiste a los alumnos en su descubrimiento, una vez que se ha establecido la necesidad de conocerlas.
- Prácticas: Los alumnos realizan por sí mismos, en forma individual o grupal, diferentes actividades de aprendizaje, especialmente en laboratorios y talleres, pero también en otros espacios como aulas, biblioteca, salidas de campo, y prácticas en empresas e instituciones, entre otros.
- Activas: Los estudiantes asumen una responsabilidad preponderante en el desarrollo de su propio aprendizaje, en comparación con los enfoques tradicionales centrados en el docente, tales como clases lectivas deductivas.

- Próximas a la realidad laboral: La Institución procura que las competencias definidas por el perfil de egreso, se desarrollen y adquieran, realizando actividades que permitan generar el aprendizaje esperado, en condiciones similares a las existentes en el contexto laboral que enfrentará el estudiante después de su egreso.

B) La Universidad de Extremadura, a través de la Oficina de Convergencia Europea: (<http://lletres.ua.es/es/documentos/calidad/guia-elaboracion-plan-docente.pdf>) ha elaborado unas orientaciones para la elaboración del Plan Docente de las asignaturas, Montanero, Mateos, Gómez y Alejo (2006).

El modelo de guía propuesto ofrece una estructura y estrategias que facilitan el complejo proceso de reflexión que el profesorado de una titulación debe desarrollar en equipo, teniendo como referente el ámbito curricular que plantea el EEES. La Guía recoge un protocolo, cuya aplicación demanda de los profesores un esfuerzo supremo de coordinación y planificación, que converge en un proyecto común: poner a los estudiantes en las mejores condiciones de aprender. La estructura del plan queda definida en la siguiente tabla:

Figura nº. 1: Estructura del Plan docente (Fuente: Orientaciones para la elaboración del Plan docente de una asignatura. Universidad de Extremadura: <http://lletres.ua.es/es/documentos/calidad/guia-elaboracion-plan-docente.pdf>)

Fases del proceso	Componentes	Información necesaria y recomendable
I. Descripción y contextualización	Identificación y características de la asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> - Denominación, código, titulación, curso, departamento y área. - Tipo (común, optativa...) y coeficientes (practicidad, agrupamiento...). - Duración y distribución ECTS: localización temporal, créditos y distribución en modalidades de organización (rangos). - Descriptores (según BOE). - Profesor/es (nombre, despacho, teléfono, correo electrónico y horario de tutorías).
	Contextualización y requisitos	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación de la asignatura con los perfiles profesionales y formativos de la titulación, con las menciones o especialidades (en su caso) y con las competencias generales y/o específicas de la Titulación - Características, itinerarios de procedencia y requisitos de los alumnos. - Otras consideraciones de interés (justificación de rangos ECTS, interrelaciones con otras asignaturas del Plan de Estudios...).
II. Objetivos	Relacionados con competencias académicas y disciplinares.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias de tipo intelectual, implicadas en la utilización de conocimientos científicos, tecnológicos... - Vinculación a las competencias de la titulación

	Relacionados con otras competencias personales y profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Otras competencias de tipo intelectual o social relacionadas con la promoción personal o el éxito en el desempeño de determinados puestos de trabajo - Vinculación a las competencias de la titulación
III. Contenidos	Selección y estructuración de conocimientos Secuenciación de bloques temáticos y temas	<ul style="list-style-type: none"> - Representación gráfica de los principales contenidos y la relación entre ellos (mapa de experto) - Distinción y secuenciación de bloques temáticos - Distinción y secuenciación de temas o apartados (y en su caso, subapartados) de contenidos
	Interrelación	<ul style="list-style-type: none"> - Requisitos o redundancias con otras materias de la Titulación
IV. Metodología y plan de trabajo	Actividades de enseñanza/aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción y secuenciación de la actividades - Clasificación de actividades en función del espacio y el agrupamiento: presenciales (de grupo grande, de seminario o laboratorio o de tutoría ECTS) y no presenciales - Clasificación de actividades en función del tipo de aprendizaje: teórico, práctico, de coordinación-evaluación, otras... - Duración en sesiones (horas) - Vinculación a temas y objetivos del Plan Docente
	Distribución del tiempo (ECTS)	<ul style="list-style-type: none"> - Distribución y número máximo de alumnos para cada tipo de actividad - Dedicación total del alumno en cada modalidad de actividad (ECTS) - Dedicación del profesor
	Otras consideraciones metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos y metodología de trabajo en las actividades presenciales (teóricas y prácticas) - Recursos y metodología de tutorización de actividades semi-presenciales (seminarios y Tutorías ECTS) y no- presenciales - Recursos y metodología de trabajo para los alumnos que no han alcanzado aún los requisitos - Recursos y metodología de trabajo para el desarrollo de competencias transversales
V. Evaluación	Criterios	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía básica de apoyo al estudio (que se encuentre accesible al alumno en las bibliotecas de la Universidad o en Internet).

	Actividades e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía y documentación de lectura obligatoria (que se encuentre accesible al alumno) - Criterios e instrumentos de evaluación de la enseñanza
VI. Bibliografía	Bibliografía seleccionada	Bibliografía básica de apoyo al estudio (que se encuentre accesible al alumno en las bibliotecas de la Universidad o en Internet)
	Documentos de lectura obligatoria o de ampliación.	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía y documentación de lectura obligatoria (que se encuentre accesible al alumno) - Otra documentación complementaria o de ampliación, sitios web
VII. Anexos	Otros	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografía y documentación de lectura obligatoria (que se encuentre accesible al alumno) - Otra documentación complementaria o de ampliación, sitios web

La programación de una enseñanza orientada a la habilitación en competencias es de vital importancia para articular las enseñanzas en torno a metas explícitas y evaluables, teniendo en cuenta, no solo la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también habilidades y actitudes. Estos planteamientos suponen que los resultados de aprendizaje no deben corresponder exclusivamente a aspectos disciplinares, ni ser tampoco exclusivamente de ámbito científico. El diseño del currículum universitario, orientado al logro de competencias, se halla relacionado con la necesidad de diseñar metas formativas vinculadas al desarrollo intelectual y social del estudiante, así como a las demandas profesionales que plantea el mercado de trabajo.

La enseñanza de una asignatura debe partir de la concreción de las intenciones educativas. De modo, que los objetivos del Plan Docente de un grado universitario hacen alusión a metas formativas de índole científica, profesional, cultural y personal, que se pretenden promover desde una asignatura determinada. Aunque se encuentran estrechamente relacionados, los objetivos del Plan Docente no son estrictamente equivalentes a las capacidades que se esperan alcanzar, como resultados de aprendizaje. Los objetivos permiten el desarrollo de habilidad, destrezas y capacidades que se demandan en las diversas posibilidades profesionales para las que habilitan los estudios de cada titulación.

Los valores facilitan el ajuste personal de los estudiantes y la centralidad en las manifestaciones de su conducta. Para ello es necesario que el estudiante ejercite sus habilidades de vida, sociales, actitudes, etc. En definitiva, esta capacidad del profesor universitario trata de conocer las intenciones de los agentes en un proceso instructivo. Articular metas y valores para el ejercicio de la docencia, consiste en organizar los contenidos, las acciones metodológicas en torno a una concepción de la realidad, a fin de lograr una acción

instructiva coherente y eficaz en la enseñanza de una materia. La estructura de esta capacidad profesional del docente universitario está constituida por los siguientes aspectos: a) Creencias pedagógicas del profesor, b) adquisiciones esperadas de los estudiantes, c) tareas planteadas como actividad de los estudiantes, d) cualidad de las actividades de aprendizaje que ponen de manifiesto las creencias del profesor y su cualificación didáctica.

C) La Universidad de Deusto, en adelante UD, plantea una experiencia de aprendizaje cooperativo entre profesorado para un proyecto de innovación docente: (<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/Comunicacion.JAC.07.htm>). El trabajo se fundamenta en la operativización del modelo de competencias genéricas adoptado por la UD. En la propuesta se articulan objetivos tales como:

- a) Justificar la asignatura en función del perfil académico-profesional de su titulación.
- b) Redefinir los objetivos de aprendizaje en términos de Competencias Genéricas y Específicas.
- c) Realización de un protocolo para la aplicación de pautas prácticas a la docencia basado en competencias y valorada en ECTS.

D) De Miguel (2005), aborda un estudio denominado “**Modalidades de enseñanza centradas en el estudio de competencias**”: (http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf), que plantea clarificar las siguientes cuestiones: “Qué pretendemos que aprendan los alumnos (competencias establecidas). Cuáles son las modalidades y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda aprender o qué instrumentos de evaluación son los más adecuados para corroborar lo que el alumno ha adquirido finalmente” (p. 13). En definitiva, que el profesorado universitario, además de precisar los contenidos del programa de la materia, defina los procedimientos a utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de promover los cambios metodológicos y ajustarlos a una enseñanza en la que el protagonista sea el estudiante.

La innovación que propone De Miguel se orienta a reorganizar los elementos metodológicos que atañen a la actuación docente en el ámbito de un contexto institucional, de modo que se puedan alcanzar las competencias, tanto específicas como genéricas, mediante los aprendizajes a adquirir por los estudiantes. El reto es alcanzar la planificación de las metodologías pertinente para lograr las metas propuestas que permitan poner en práctica los valores previstos.

4. Defina con relevancia y coherencia el contenido curricular de su materia

“El profesor universitario, que se comunica con los estudiantes con el propósito de transmitirles ciencia y desarrollar en ellos hábitos intelectuales y valores éticos, realiza la docencia como una parte de la suma de horas lectivas dedicadas a la actividad profesional” (Villar, 1999, p. 280).

4.1. Naturaleza de la capacidad

Naturaleza de la capacidad

El desempeño del profesor en la elaboración de las “guías docentes”

Utilidad de la capacidad

Escenario docente en el que se ejercita la capacidad

Los docentes, debemos paulatinamente ir cambiando el medio de transmisión de los conocimientos, complementando la lección magistral (necesaria para el caso de los conocimientos fundamentales), con otros métodos de enseñanza más activa como clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación, conferencias... (Calderón & Escalera, 2008, p. 239).

El texto introductorio de Villar (1999) delinea cuatro de las características básicas que debe reunir el currículum de las disciplinas universitarias. Nos referimos a: relevancia, consistencia científica, desarrollo de la capacidad indagadora del estudiante y sentido ético. Lo dicho pone de manifiesto: “que el currículum puede ser inoperante si el profesor no le insufla la relevancia científica de su tiempo, unida a la impronta personal de sus creencias y conocimientos (p. 216).

No se puede olvidar que los contenidos constituyen el aspecto nuclear que define la tensión entre docencia e investigación, pero esta realidad queda integrada mediante el enfoque curricular de la enseñanza, que plantea el proceso como las dos vertientes de una misma identidad, integradas por la concepción axiológica que encierra el currículum.

Las investigaciones de Ramburth y McCornick (2001) o las de Mavondo, Tsarenko y Gabbott (2004), han puesto de manifiesto que el profesorado que se adscribe a diferentes modelos de aprendizaje obtiene resultados diferentes, opinión que queda evidenciada cuando se trabaja con planteamientos socioconstructivistas que alcanzan en los estudiantes un aprendizaje más consistente.

Adquirir la capacidad que integra la definición de los contenidos de la materia con criterios de relevancia y coherencia, hace referencia a dos aspectos; el primero de ellos de carácter epistemológico (contribución a la articulación de la materia en el plan de estudios de la titulación y la coherencia y relevancia de los contenidos de la materia); el segundo se orienta al dominio de metodologías activas, por parte del profesor, para aplicar el clase.

Es reciente para todos, el diseño y desarrollo de las guías didácticas de cada materia y, previamente a ello, el diseño de las titulaciones. Los dos ámbitos, que son complementarios, representan indicadores de calidad, no ya solo por su elaboración, sino también como paso previo y guía al ejercicio de una enseñanza de calidad. No se trata solo de planificar, articulando el conocimiento epistemológico disponible, sino de ir más allá, de programar la enseñanza, con todo lo que ello significa sobre la consideración de invariantes relativos al proceso, considerando la naturaleza de la materia o la realidad particular en la que se aprende.

Estamos, pues, ante grandes cambios que afectan a la centralidad del proceso formativo, que en este caso revierte en el estudiante. La orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a la habilitación de los estudiantes en competencias. Estos nuevos planteamientos aconsejan programar la docencia desde una perspectiva curricular, lo cual supone que la acción formativa no se reduce a una mera transmisión cronológica de los contenidos, según un plan previo establecido, sino que supone el diseño de un plan debidamente articulado y pensado para una materia y unos estudiantes concretos. Lo que nos sitúa ante la evidencia de que estamos ante una de las capacidades básicas que ha de adquirir el profesor universitario: Programar con coherencia y equilibrio.

No solo se trata pues, de que el profesorado conozca ciertos automatismos que le permiten planificar sino que como hemos afirmados líneas atrás, debemos programar; es decir, descender a las singularidades que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La diferencia entre planificar y programar es evidente, quien programa no se orienta exclusivamente a organizar la materia según su realidad epistemológica, sino que lejos de hacer abstracción de todo el proceso que determina el contexto circundante, considera a la hora de organizar la disciplina a los estudiantes a los que va destinada; por tanto, la programación tiene un marcado acento contextual, y considera los distintos invariantes que condicionan su desarrollo: número de estudiantes, su madurez y conocimientos previos, realidad cultural de la que proceden, conocimientos previos sobre la titulación que van a estudiar, dominio de materias instrumentales y necesarias, etc.

Las reflexiones precedentes justifican la razón por la que enunciamos la capacidad, entendida como: Defina con relevancia y coherencia el contenido curricular de su materia. Un manual, por muy bien organizado que esté, no pasa de ser una mera planificación de la materia, la programación supone el valor añadido de la intervención del profesor o profesora que adapta esos contenidos a la realidad concreta de los estudiantes con los que va a trabajar. Pero también afirmamos que dicha programación tiene un carácter curricular, en la medida que todos los elementos sustantivos que la integran deben quedar coherentemente articulados para desarrollar el proceso. Nos referimos a contenidos, objetivos, actividades, tareas, recursos, materiales, metodología, así como procesos de evaluación.

Dicho lo cual, hemos de establecer dos considerandos respecto a la materia que imparte el profesor; el primero de ellos, referido a la relación del contenido con su realidad epistémica y situacional; el segundo, determinado por el hecho de que la materia se inscribe en un ámbito más amplio que es

el que constituye el mapa de la titulación, determinada por acciones anteriores y orientada a acciones venideras. Cuando programamos una materia se ha de hacer conjuntamente con otros profesores que también la imparten a otros grupos de estudiantes, de modo que se coordinen las acciones horizontalmente. Pero también se debe tener en cuenta la materia objeto de programación y su relación con otras materias de la titulación, a fin de conocer que parte de la formación específica y general de la titulación debe asumir la materia objeto de programación y su orientación, respecto al resto de materias que integran la titulación.

Las apreciaciones previas evidencian que el primer paso en la programación de una materia está relacionado con el mapa de la titulación. Es por ello que cada Facultad o Escuela debería desarrollar un documento o propuesta de intenciones que orientase el mapa de cada titulación y los criterios generales institucionales de formación. En el mencionado documento deberían figurar aspectos tales como: ámbito axiológico en el que se desarrolla la programación, naturaleza del perfil profesional, objetivos, bloques de contenidos que en ese momento adquieren relevancia para la formación de los estudiantes, así como ideas orientativas sobre metodología, recursos disponibles en la institución y criterios e instrumentos de evaluación. Con ello se consigue que los mapas de las titulaciones sean referentes para la elaboración de las guías de las materias.

4.1.1. El desempeño del profesor en la elaboración de las “guías docentes”

El currículo puede ser más o menos implícito o explícito según se declaren o profundicen en mayor o menor grado las intenciones, acciones y decisiones que lo constituyen y tendrá una distinta fundamentación según el eje del diseño y de que su construcción se apoye en los principios que rigen la organización, los contenidos, los objetivos de formación, la situación de aprendizaje o los intereses de los alumnos, etc. (Zapata, 2008, p. 6).

Someramente, indicamos los diversos apartados que integran la “guía de guías”: Descripción de la institución, que recoge desde la denominación de la institución, el calendario académico, hasta orientaciones que recaban informaciones de interés para los estudiantes. La descripción de la titulación incluyendo aspectos tales como: Título que confiere; posibles itinerarios; condiciones para la admisión de estudiantes; mapa de la titulación, que incluye las asignaturas que configuran el título y su naturaleza; posibilidades de intercambio nacionales e internacionales que ofrece la universidad y recomendaciones, tanto para los estudiantes autóctonos como foráneos.

La finalidad última del mapa de una titulación es facilitar al profesorado el camino para desarrollar la “guía docente” de la materia. La “guía docente” tiene una doble vertiente, de información a los estudiantes, pero en el caso que nos ocupa nos planteamos las dos opciones complementarias que ofrece al profesorado, a saber: “normar” y “guiar”; mediante la “norma” se plantean principios y procedimientos a seguir en el desarrollo de la materia, que son propios de la Didáctica; mediante la “guía” el profesorado recibe la información pertinente que le permite orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evaluación. La “guía docente” de las materias contiene aspectos descriptivos de la materia.

Pero hay otros considerandos que constituyen lo que realmente entendemos como capacidad del profesor para definir con “relevancia y coherencia el contenido curricular de su materia”. Nos referimos a que el docente describe el sentido que tiene la materia respecto a otras materias de su misma naturaleza: básicas, de especialización, etc., así como su función en el mapa de la titulación. Un aspecto que denota el dominio para el ejercicio de la capacidad descrita líneas atrás se concreta en el modo en que el docente propone los objetivos de la materia. En ocasiones, los objetivos quedan excesivamente definidos, sin que el alumno pueda determinar qué debe alcanzar en el estudio de la materia; en otras ocasiones, el profesorado, habituado a trabajar con modelos de origen racional-tecnológico se plantea los objetivos con un carácter operativo y determinativo, de modo que el estudiante, sin error, los percibe como los contenidos a aprender. Tanto en un caso como en otro, los objetivos no responden a la naturaleza y expectativas que deben generar la “guía docente”. No es necesario abundar en que los contenidos de la materia deben ser alcanzados, pero por un ejercicio de economía, con hacer una alusión genérica a ello, sería suficiente.

Consideramos que la capacidad del profesor en este caso debería abordar lo mencionado a objetivos que plantean los nuevos conocimientos a adquirir, el dominio de determinadas competencias genéricas para poder acceder a las competencias específicas de la titulación y objetivos vinculados a actitudes, valores y capacidades, necesarios para el ejercicio de profesiones vinculadas con la titulación.

De interés para el estudiante y necesario para que el docente ejerce y muestre el dominio de la capacidad de referencia es la gestión sobre los contenidos de la materia. La selección es el punto básico, ya que aún considerando la relevancia de los contenidos, no es menos cierto que se ha de tender a la economía: No se trata de plantear programaciones “atestadas” de contenidos, sino de plantearlos de modo relevante, equilibrado y coherente en función de los objetivos a alcanzar. Para ello consideramos criterios razonables a tener en cuenta:

a) Seleccionar los contenidos atendiendo a los más relevantes y básicos, de modo que sean el punto de partida para que los estudiantes aprendan autónomamente.

b) Discriminar los contenidos atendiendo a la significación que tienen para el aprendizaje de la materia, a fin de abordar el aprendizaje de otros posteriores. En la capacidad referenciada en esta colaboración, es de vital importancia que los profesores sepan aplicar criterios claros para seleccionar los contenidos, siendo de gran interés que se estableciesen tres tipos de contenidos: contenidos básicos, contenidos necesarios y de ampliación.

Pero la idiosincrasia de cada materia dificulta la generalización de consejos para la selección de los contenidos, razón por la que es recomendable aglutinar los contenidos en bloques temáticos, agrupando a aquéllos que responden a aspectos comunes dentro de una misma materia.

Vinculada estrechamente con los contenidos, se halla la metodología seleccionada para su aprendizaje. Es cierto que no se pueden aportar datos muy detallados sobre la metodología de uso, ya que las situaciones que surgen en las materias no permiten homogeneidad en las propuestas. Hemos

de tener en cuenta que en la Universidad se trabaja con la lección magistral, el trabajo grupal y el trabajo individualizado. A ello hemos de adicionar que este modelo de trabajo, de carácter socioconstructivista, plantea un modo determinado de articular la metodología, que Stetsenko y Arievidt (1997) plantean atendiendo a: “que el individuo es considerado como participe en concebir y orientar su propio desarrollo, partiendo de su interacción con el mundo” (p. 161). De todos modos, el profesorado debe considerar que estos logros se van alcanzando de modo progresivo. Tanto la autonomía de los estudiantes como la interacción en grupos de trabajo, son propuestas que se deben programar a partir del segundo y tercer curso del grado. También las lecciones magistrales son importantes para complementar con actividades de diferentes tipos, la cuestión está en cómo se desarrollen y articulen dichas lecciones magistrales. En definitiva, y citando a Gimeno (2004): “El currículum global, los programas de enseñanza, las diferentes actividades de aprendizaje y los planes de trabajo del estudiante deben someterse a los principios integradores de continuidad vertical, al mayor grado posible de continuidad horizontal y de interdisciplinariedad posible” (pp. 8-9).

4.2. Utilidad de la capacidad

El R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE de 18 de septiembre de 2003), en su artículo 3, especifica que:

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico, que representa la cantidad de trabajo del estudiante (...). En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar...

Los considerandos aportados por la legislación, en contra de lo que parece ser, no solo atribuyen al crédito europeo la competencia de ser una medida de la carga docente que tienen las materias en los planes de estudio, sino que atendiendo a la distribución de la actividad en trabajo autónomo, presencial, etc., también regula la actividad curricular que se lleva a cabo en la Universidad. Entramos, pues, en un quehacer arriesgado, en la medida que depende del buen hacer del profesorado universitario, pero también promotor, en cuanto que permite soltar “amarras”, respecto a una concepción de la docencia universitaria limitada a la transmisión de saberes.

Algunos, llevados por el deseo de borrar todo vestigio de lo pretérito, que identifican con periclitado, se han referido a la necesidad de suprimir las lecciones magistrales, extremo que consideramos erróneo, postura que argumentamos. Atendiendo a un criterio epistémico-cultural, en contra de lo que una superficial dialéctica podría suponer, tradición e innovación no se contraponen, sino que van íntimamente unidas, en la medida que la capacidad de actuación del ser humano se presenta encarnada en personas y no exenta, razón por la que los logros y progresos, en este caso, de un profesor no pueden prescindir de su identidad, de su historia de vida profesional, de su tradición. Por esta razón, convendremos que la “lección magistral” no es mala por el hecho de ser algo pretérito, sino que está totalmente vigente, en la medida que es útil, incluso se puede revestir de mejoras que la hagan adquirir muchas posibilidades, impensables hasta el momento. Lo que realmente

aporta una lección magistral es la experiencia, el conocimiento, las reflexiones y cuestionamientos que se formula un experto y que un estudiante necesitaría un tiempo muy prolongando para conocer y plantearse por sí mismo.

La cuestión es que no todas las clases que se imparten con el marchamo de magistrales lo son, y esto sí es un problema a resolver. Lo cierto es que una buena lección magistral abre posibilidades casi ilimitadas para articular procesos de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías interrogativas, estudios de casos, investigación jurídica para fundamentar, deslindar y consolidar conceptos y criterios. Pero también es interesante revisar las metodologías utilizadas hasta la fecha, en la medida que podemos valorarlas en función de las necesidades del mercado y un aumento de la autonomía en el aprendizaje del estudiante.

La capacidad que nos ocupa es importante en la medida que no solo habilita al profesor para que programe y articule los procesos de enseñanza-aprendizaje. También es importante para superar la concepción que tienen no pocos profesores de los cambios presentes: “Esto se hace porque hay que hacerlo”¿. El hecho de reflexionar sobre las dificultades que plantea la programación o sobre la formación centrada en el aprendizaje, puede plantearle al profesorado la resolución de problemas o la justificación necesaria para que entienda que las cosas son de otro modo porque mejoran lo actual.

En esta línea de pensamiento, consideramos de interés para conocer la utilidad de la capacidad, valorar el trabajo de la profesora Morell (2009), de la Universidad de Alicante, cuyo trabajo se halla en: (<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%C3%93MO%20PODEMOS%201%C2%AA%20PARTE.pdf>). El estudio se orienta a que reflexionemos sobre: “¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?”. La obra integra diversas participaciones de diferentes autores, correspondientes a diversas disciplinas, que van desde el análisis de “una clase magistral”, a “aprender contabilidad enfrentándose a supuestos prácticos próximos a la realidad empresarial”, pasando por: “Cómo el alumno utiliza al máximo el material didáctico facilitado por el profesor?”.

La obra nace como consecuencias de las reflexiones suscitadas a partir del taller: “La interacción en la clase magistral del Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, poniendo de manifiesto, que lejos de ser un “lastre”, la “lección magistral” favorece el desarrollo del trabajo de los profesores y lo orienta hacia planteamientos participativos del alumno. La obra pretende, entre otros aspectos: Reflexionar sobre la función de la lección magistral en la actualidad, optimizar la interacción “cara a cara” entre los profesores y los alumnos, desarrollar diversas opciones de metodologías activas, partiendo de la “lección magistral”.

En un número monográfico de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado: (http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/130493241710.pdf) García Sanz y Maquilón Sánchez (2011) plantean que...

...el EEES no puede ser visto como una amenaza, sino como una oportunidad para que el profesorado universitario realice una necesaria reflexión, no sólo personal, sino también conjunta en lo que se refiere a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la enseñanza y la evaluación (p. 18).

Los autores plantean que el EEES viene a ser un referente u oportunidad para que el profesorado realice una reflexión sobre las tareas que le son propias, ya referenciadas en la cita precedente. Todo ello supone un compromiso ético del profesorado o disponibilidad para institucionalizar nuevos modos de plantear la docencia. La sola conceptualización de los procesos solo servirá para que todo quede como antes. Conocer y saber enseñar los contenidos curriculares, facilita la justificación de los conocimientos profundos sobre la materia que se enseña, disponer de destrezas y habilidades para elaborar materiales, tener conocimientos para elaborar actividades y tareas, disponer de una bibliografía adecuada y conocer la aplicación de los contenidos aprendidos al desarrollo de competencias

El profesor que plantea con relevancia y coherencia los contenidos curriculares de su materia, abre las puertas de su reflexión profesional a diferentes aspectos: resolver problemas que se generan en el diseño de planes de estudio, generar innovaciones educativas desde necesidades de cambio concretas, conocer, reconocer y sentirse partícipe en el desarrollo de acciones orientadas a mejorar la práctica docente, congruente con los planteamientos de cada universidad o favorecer la convergencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se ejercita en la universidad.

4.3. Escenario docente en el que se ejercita la capacidad

Consideramos de interés las siguientes experiencias:

A) La Universidad de Vigo presenta en su Portal de Formación e Innovación Educativa de la Universidad: (http://webs.uvigo.es/porta/vicfie/actividades_formativas.php), una serie de actividades formativas orientadas a: Actividades de formación e innovación en centros y departamentos; programas de formación del profesorado novel y programas de formación permanente del profesorado. En el caso que nos ocupa nos centraremos en estos últimos y más concretamente en uno ofertado que hace referencia a la capacidad profesional objeto de estudio: “Adaptación de materias al EEES”: http://webs.uvigo.es/web/vicfie/f_formacion_permanente/programas_10/ADAPTACION_EEES_ou.pdf.

El curso tiene como objetivo central desarrollar un taller en el que se pone en práctica un método adecuado para adaptar las materias al sistema de créditos europeo. Durante el desarrollo del taller, los profesores participantes irán aplicando los diferentes aspectos del método a la programación de su propia materia.

El programa está integrado por cuatro módulos de contenidos; en el primero de ellos se plantea la formulación apropiada de los objetivos; en un segundo momento, se establecen las bases para el diseño de programas adaptados al sistema ECTS; en una tercera fase se plantean técnicas de aprendizaje cooperativo, que pueden ayudar a mejorar el desarrollo de los programas docentes; por último, se aborda la evaluación entendida como espacio fundamental para facilitar a los estudiantes la formación sobre su progreso o carencias en ese progreso esperado. Se considera, sobre todo, la evaluación como instrumento de motivación que ayuda a profesores y estudiantes a alcanzar sus objetivos.

B) El Departamento de Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría de la Señal de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Alicante, en el ámbito del Programa Redes”: (<http://www3.udg.edu/ice/www/uni/EEES/Alacant/Modalidad1/m1tg.pdf>), organiza una experiencia formativa sobre los procesos de aprendizaje. El estudio, según los profesores implicados, pretende aportar mayor flexibilidad a los procesos de aprendizaje y cualificación, adoptando unas bases comunes para la titulación de Ingeniería en Telecomunicaciones. Las medidas pretenden aportar una formación que facilite el acceso de los egresados al mundo laboral.

Los contenidos de la materia se complementan con otra asignatura obligatoria en Ingeniería Informática, que se imparten en el segundo cuatrimestre del mismo curso académico y que recibe la denominación de “Sistemas de Transporte de Datos” que, a su vez, es optativa para Ingeniería de Telecomunicaciones. La pretensión es reformar mediante material de libre configuración otras materias básicas de la titulación de Ingeniería de Telecomunicaciones.

C) Los profesores Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2010) presentan una obra: (http://books.google.es/books?id=wnnUWwy4OQIC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Miguel+%C3%81ngel+Zabalza+Beraza%22&hl=es&sa=X&ei=-2KnUK_SG8Kw_oAXXi4D4Bg&ved=oCEAQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false), denominada: “Planificación de la docencia en la Universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias”. La obra es la materialización de una acción precursora del doctor Zabalza, que ha sido pionero en la elaboración de acciones curriculares para abordar la programación de las materias ante los planteamientos que define el EEES. La publicación, que queda parcialmente recogida en el sitio web que se referencia, aborda la incidencia de la planificación en la calidad de la enseñanza universitaria, la planificación de la docencia, los niveles macro y micro de la planificación docente, el sentido de la materia en el perfil de la titulación, así como un capítulo dedicado a cada uno de los elementos sustantivos del currículum.

5. Prevea un tiempo curricular para el aprendizaje cooperativo entre estudiantes

Naturaleza de la capacidad

Utilidad de la capacidad

Escenario docente en el que se ejercita la capacidad

La capacidad tiene como finalidad que el profesorado articule en el currículum de su materia actividades orientadas al trabajo compartido entre los estudiantes, tanto en el aula como fuera de ella, a fin de habilitar a los alumnos para que trabajen colaborativamente.

El hecho de que el ser humano sea por naturaleza sociable, no le habilita para ejercer esta capacidad de modo natural. Hay ciertas actividades regladas de la condición humana, tales como: el trabajo, el estudio o el aprendizaje, que exigen la puesta en escena del trabajo colaborativo, atendiendo a ciertas pautas y rutinas para la optimización del trabajo. Dichas pautas determinan: la estructura organizativa de los grupos, la comunicación entre sus participantes, el sentido de la responsabilidad ejercido por sus integrantes, las habilidades de aprendizaje puestas en valor, la capacidad para ejercer relaciones interpersonales, etc. Dicho lo cual, se puede deducir que: “el trabajo en grupo no se improvisa, sino que debe ser preparado previamente y cuidado en sus detalles de procesos y de estructura” (Villa & Poblete, 2008, p. 241). Los autores mencionados aluden a tres niveles de dominio a alcanzar en la adquisición de la capacidad “aprendizaje cooperativo”, a saber: a) La responsabilidad respecto al compromiso adquirido: realizar tareas, cumplir plazos, prioridad de los objetivos comunes del grupo, etc., b) implicación y funcionamiento armónico del grupo y c) liderazgo compartido, en cuanto a organización, iniciativa y coordinación de los integrantes del grupo.

La capacidad favorece el desarrollo del pensamiento analítico, sintético, la reflexión crítica de los estudiantes, la gestión y administración del tiempo dedicado a reuniones o la mejora de la comunicación interpersonal.

5.1. Naturaleza de la capacidad

El aprendizaje cooperativo no tiene como finalidad última alcanzar el mayor nivel de efectividad en la realización de tareas, sino que pretende desarrollar, en este caso entre los estudiantes, la dimensión integradora y colaborativa. La concepción que tenemos del trabajo colaborativo va más allá de una mera efectividad en la ejecución de tareas y sus correspondientes productos. Se trata de hacer realidad opciones de posibilidad, que no estén exentas del concurso humano compartido. Zimelman (2002) lo expresa del siguiente modo: “Es así, entonces, como la necesidad de forjar relaciones con el mundo transforma a las circunstancias de simples ‘objetos’ exteriores en ámbitos sentidos” (p. 77). Idea que nos adentra en la reflexión sobre el hecho de que el aprendizaje cooperativo no está determinado en su centralidad por un conjunto de estrategias instructivas, de carácter sistémico, como instru-

mentos de aprendizaje compartido. La idea del aprendizaje cooperativo es más profunda y engarza como planteamiento con permeabilidad antropológica, nacido de la misma identidad del ser humano, que Pérez Ferra (1993) lo ha definido del siguiente modo: “El movimiento de translimitación trasciende de lo dado y contribuye al equilibrio del individuo ante el ir y venir de la exteriorización (realidad) y de la interioridad (intimidad)” (p. 21).

Si abordamos el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva antropológica de la vida, entonces tendremos que anteponer el aprender a colaborar al aprender para alcanzar efectividad en nuestro quehacer. Esta realidad supone el compromiso con el “Otro”. La percepción del aprendizaje cooperativo como consecuencia de una concepción vital de la existencia, queda determinado por el deseo de logro, relativo a una mejor comunicación interpersonal, al desarrollo de liderazgos ejercidos entre iguales, al deseo de respeto a la dignidad humana, a la solidaridad o entendimiento. “La alteridad es la presencia del “Otro” en el “Yo”; una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Quezada, 2011, p. 397).

Desde una perspectiva didáctica, se facilita una estructura de la actividad que: “Asegure al máximo la participación equitativa y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo” (Lago, Pujolás, & Naranjo, 2011, p. 93). Al cooperar se genera una interacción en la que las acciones de unos y las de otros contribuyen al beneficio mutuo, y las recompensas son compartidas.

El aprendizaje cooperativo genera efectos cognitivos y afectivos en los estudiantes que lo practican, tanto para la integración en los procesos de transición, como para el desarrollo de capacidades metacognitivas. Pero plantea al estudiante un procesamiento activo de la información, que le facilita la reelaboración de las concepciones y argumentos personales. Respecto a los aspectos afectivos, además de favorecer la integración de los estudiantes universitarios en los procesos de transición a la Universidad, los estudiantes experimentan una cierta recompensa moral ante el trabajo compartido y bien hecho, disminuyen su ansiedad y miedo al fracaso, además del aumento de la motivación intrínseca.

Atendiendo a la propuesta de Johnson, Johnson y Holubec (2002), el aprendizaje cooperativo se caracteriza por:

- a) Interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- b) Procesos de interacción entre los estudiantes del grupo.
- c) Ejercicio de la responsabilidad personal y grupal para alcanzar los objetivos propuestos en el grupo.
- d) Utilización frecuente de destrezas interpersonales.
- e) Seguimiento continuado del grupo para mejorar la efectividad.

La efectividad del aprendizaje en grupo demanda tiempo para la interacción, desarrollo adecuado de las habilidades y las capacidades básicas que plantea la cooperación y la adecuación permanente del proceso de interacción. El aprendizaje basado en la resolución de problemas es un modo

de llevar a cabo el aprendizaje cooperativo. Baghaei, Mitrovic y Irwin (2007) resumieron que los efectos de la cooperación para resolver problemas, incluyen: la animación a los estudiantes a verbalizar su pensamiento, a que colaboren o a formular preguntas. Heo, Lim, y Kim, (2010) aluden a la mejora de otras características, tales como el aumento de la responsabilidad del estudiante respecto a su propio aprendizaje; el incremento de sus posibilidades para resolver problemas, analizarlos de diferentes maneras o facilitar a los estudiante la elaboración y reflexión sobre sus conocimientos.

5.2. Utilidad de la capacidad

El profesor que destina un tiempo a la programación de actividades de aprendizaje cooperativo orienta sus esfuerzos a que los estudiantes adquieran conocimientos basados en sus interacciones. Secularmente, el aprendizaje cooperativo se ha asociado siempre al rendimiento en la adquisición de aprendizajes y al desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo, otros trabajos plantean que la cooperación es fundamental para el desarrollo socioafectivo o el desarrollo del juicio moral. Trabajos como los de Ortega, Mínguez y Gil (1996), de la Universidad de Murcia, ponen de manifiesto que la aplicación de técnicas de cooperación favorece el desarrollo del juicio moral. Una tesis doctoral presentada por Callado (2012) en la Universidad de Jaén, comprueba que los profesores de educación primaria que tienen niveles de desarrollo relevantes en su juicio moral contribuyen de modo más efectivo al desarrollo de valores sociales en sus alumnos.

Mediante el aprendizaje cooperativo los profesores aumentan su nivel de interacción, lo que les permite cambiar experiencias con más frecuencia y activar la interdisciplinariedad. No pocos de los docentes que participan en programas para la adquisición de esta capacidad, integran estas estrategias de trabajo en sus clases ordinarias, incluso, participan en proyectos de innovación basados en la utilización conjunta de TIC y aprendizaje cooperativo.

El desarrollo de seminarios y talleres de formación del profesorado para implementar el trabajo cooperativo en sus clases, suele dar lugar a reflexiones críticas sobre las posibles carencias de cooperación en el planteamiento de su enseñanza. En este sentido, se suele reflexionar sobre:

- a) Cómo se plantea el desarrollo de habilidades de cooperación, a través de la materia que imparten en una titulación.
- b) De qué modo abordan en sus clases el desarrollo del respeto por el “Otro”, la mejora de la autoestima de los estudiantes y sus deseos de trabajar cooperativamente.
- c) Cómo articular las actividades cooperativas en el ámbito de las metodologías que utilizan en su materia.
- d) Qué importancia tiene el ámbito cultural que define a una determinada universidad para llevar a cabo innovaciones basadas en la puesta en marcha de experiencias de aprendizaje cooperativo.

En referencia a la utilidad de esta capacidad para el profesorado universitario, y parafraseando a Pascual Sevillano (2004), consideramos necesarias para su ejercicio, las siguientes habilidades:

a) Conseguir que todos los miembros de una comunidad de aprendizaje compartan toda la información y que tengan en consideración las sugerencias de los compañeros que aportan nuevos elementos a la reflexión compartida;

b) favorecer la argumentación y justificación de razones que apoyen afirmaciones, sugerencias y opiniones;

c) afianzar la capacidad de llegar al consenso en los procesos que se inician con la reflexión, siguen con la toma de decisiones y concluyen mediante el ejercicio de la acción;

d) favorecer la idea de que las decisiones se toman de modo compartido y corresponsable por todos los miembros del grupo;

e) valorar, aceptar y cumplir el compromiso que supone integrar la actividad del grupo en un tiempo, en un espacio y con un compromiso compartido.

En definitiva, desde un enfoque cooperativo, la actividad escolar supone un proceso de intervención que implica conocer, comprender e interpretar las características y peculiaridades del aula, atendiendo a los intercambios e interacciones que se generan en su interior. Desde el trabajo cooperativo se atiende a la heterogeneidad de los estudiantes, considerando su identidad, el modo que tienen de elaborar conocimiento o las respuestas afectivas que dan ante estímulos individuales o sociales.

5.3. Escenario docente en el que se ejercita la capacidad

A continuación presentamos diferentes experiencias de adquisición o ejercicio de la capacidad por el profesorado universitario, para que sus alumnos y alumnas trabajen colaborativamente.

A) La Universidad Pontificia de Comillas ha llevado a cabo una experiencia formativa de su profesorado en técnicas de cooperación. Experiencia que se puede encontrar en: (<http://giac.upc.es/JAC10/o4/JACo4-MRSL.htm>). La experiencia consistió en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia. Se desarrollaron dos acciones inmediatas: la formación del profesorado en esta área y la experiencia de partida de los docentes como generadores de contenidos que asumen temporalmente la función de estudiantes. Con el fin de dar respuesta a estas dos necesidades –formación y experiencia– el ICE diseñó un curso dirigido a los profesores, denominado “Aprendizaje Cooperativo”, con la intención de alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

a) Introducir a los profesores universitarios en el dominio y utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como participantes en una experiencia formativa real.

b) Llevar a cabo una experiencia cooperativa a través de la red y analizar su viabilidad en las aulas.

c) Inicial al profesorado universitario en su nuevo rol docente, elaborando materiales en red y atendiendo a los estudiantes.

d) Poner en evidencia que se puede trabajar en equipo a través de la red.

El curso se desarrolló durante tres periodos de tiempo consecutivos:

- Primera fase, con una duración de 8 días, en ella se dieron al profesorado unas indicaciones iniciales, en las que se les explicaba la dinámica de trabajo a seguir durante el curso. Se les proporcionaban estrategias y consejos para poder participar activa y eficazmente en la experiencia, y se les facilitaba información sobre los temas a tratar en el curso.

- La segunda fase, de carácter presencial. En un primer momento, sirvió para el conocimiento de los participantes entre sí, ya que pertenecían a diferentes campus universitarios y no todos se conocían. En un segundo momento, fase de trabajo, se pretendía eliminar dudas sobre el funcionamiento de la Plataforma o las actividades de la sesión anterior. En una tercera fase, se comentaron las lecturas y los resultados del cuestionario previo cumplimentado. Se evidenció el desconocimiento de un gran número de profesores sobre estas técnicas, de modo compartido. También se pusieron de manifiesto los “miedos” ante las nuevas demandas curriculares, respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. Por último, se constituyeron los grupos de trabajo y los profesores fueron ilustrados sobre la técnica con la que se iba a trabajar: “Técnica del rompecabezas”.

- La valoración general de la experiencia por los alumnos (profesores) fue muy positiva, tanto por los participantes como por la profesora que coordinó la actividad. Algunos de los profesores participantes decidieron intentar reproducir esta técnica en su docencia, e incluso, uno de ellos la incluyó como proyecto de innovación.

Salvo algunos problemas como la dificultad para realizar contactos sincrónicos entre los miembros de los grupos de trabajo, se puso de manifiesto la viabilidad de la experiencia para llevar a cabo con éxito trabajos de carácter cooperativo a través de campus virtuales.

B) La Universidad Politécnica de Valencia, a través del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), desarrolla el Programa de Formación para la Docencia Universitaria: (<http://www.upv.es/entidades/ICE/info/Uo464953.pdf>), en adelante (FIPPU). Hemos elegido una variante, consistente en trabajar mediante el aprendizaje cooperativo. La acción formativa a la que nos referimos comprende un periodo de doscientas cincuenta horas, que llevan a cabo profesores especialistas en el ámbito didáctico, experiencia descrita en un artículo publicado por Grassa et al. (2008).

El programa se lleva a cabo mediante planteamientos metodológicos flexibles, tanto en el progreso del programa como en la adaptación al profesorado, a sus necesidades y a la situación concreta de cada participante.

El programa queda configurado en cuatro núcleos; el primero de ellos, de formación teórica, se centra fundamentalmente en las capacidades a adquirir por el profesorado, así como una formación teórica, orientada al desarrollo de competencias específicas en las que debe habilitarse cada profesor; el segundo núcleo abarca la formación práctica, que se concreta mediante grupos de trabajo que se reúnen regularmente con el fin de compartir experiencias docentes sobre trabajo cooperativo o de otro tipo: Se analizan los métodos de enseñanza, etc., proceso que es supervisado por un asesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV; en una tercera fase, cada profesor realiza un portafolios docente, en el que guarda un trabajo progresivo que permite la evaluación de las competencias adquiridas en el proceso de formación.

El proceso formativo en la habilitación de competencias específicas se lleva a cabo a través de seminarios intensivos, talleres de capacitación, simposios, trabajos en grupos, portafolios de enseñanza, visionado de grabaciones, tutorías, etc.; en una cuarta fase, se constituyen grupos-base, que se reúnen de forma regular una vez al mes con un asesor pedagógico. En las reuniones se debaten objetivos comunes del grupo. El objetivo de esta estrategia es el desarrollo académico, profesional, social y comunicativo a través del trabajo cooperativo.

La función del asesor es dar apoyo a cada uno de los miembros del grupo para que puedan alcanzar sus metas personales en el ámbito docente, así como favorecer una búsqueda de objetivos comunes, en cuanto a las similitudes de los problemas e inquietudes de carácter curricular que puedan compartir. En todo el proceso, el desarrollo de la técnica de trabajo ofrece habilidades de cooperación, así como la generación de un sentido individual de responsabilidad en cada profesor.

La experiencia de trabajo cooperativo entre el profesorado de la UPV se fundamenta en la retroalimentación como aspecto básico para compartir experiencias, conocimientos y desarrollar objetivos comunes. Los aprendizajes curriculares del profesorado solo se alcanzan si el trabajo del grupo es cooperativo. De este modo, el Curso Inicial de Capacitación para Profesores Universitarios (FIPPU) constituye una experiencia enriquecedora por lo que supone de intercambio de experiencias y relaciones comunicativas entre los profesores participantes, lo que favorece un progreso en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de las competencias específicas de los docentes. Se puede argumentar que la motivación, clave en los procesos de aprendizaje, se mejora con la ayuda del aprendizaje cooperativo, no siendo tan efectivas otras estrategias complementarias de trabajo.

C) La Universidad Rovira i Virgili oferta un Master en Gestión de Empresas: (http://www.urv.cat/masters_oficials/es_gestio_empreses_12-13.html), en el que se propone un modelo de aprendizaje adecuado para facilitar competencias específicas de carácter técnico, competencias en gestión de lenguas y competencias sociales, en estas últimas se plantea el aprendizaje mediante técnicas cooperativas. El mencionado Máster propone una serie de habilidades para desarrollar adecuadamente el aprendizaje cooperativo. Dichas habilidades son: Compartir la información y atender a las sugerencias del grupo de trabajo, facilitar situaciones en las que los integrantes del grupo argumenten y justifiquen sus aportaciones mediante razonamientos lógicos y evidencias, facilitar el consenso para la toma de decisiones, favorecer el criterio de que la toma de decisiones se lleva a cabo corporativamente, por los miembros del grupo, partir de la premisa de aceptación de la temporalización y compromisos establecidos.

Naturaleza de la capacidad

Utilidad de la capacidad

Escenario docente desde el
que se ejercita la capacidad

6. Facilite el desarrollo de habilidades metacognitivas en sus alumnos

El modelo cognitivo constituye el enfoque teórico que se viene utilizando para el estudio de los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje. Describir y analizar los procesos perceptivos, la atención, la comprensión, el análisis o la síntesis, constituyen el centro de interés de muchas investigaciones. Autores como Taylor (1983) se han referido a los estudios universitarios como entorno excelente para fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas, aunque habitualmente los profesores no las integran en el currículum de su materia. Afirma el mencionado autor que las habilidades metacognitivas se desarrollan cuando el estudiante conjuga la necesidad de conocer con la información sobre cómo y cuándo se ejercitan las habilidades metacognitivas. Yusri, Rahimi, Shah y Wah (2011) han abordado el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes universitarios, planteando un aprendizaje que estimula el uso de diferentes estrategias metalingüísticas.

A pesar de todo lo dicho, las acciones formativas ideadas por los profesores universitarios recogen en contadas ocasiones planteamientos para desarrollar habilidades metacognitivas entre los estudiantes.

6.1. Naturaleza de la capacidad

Las reflexiones anteriores llevan a conjeturar que a pesar de lo legislado y propuesto en el desarrollo del EEES, los estudiantes cada día almacenan más información de forma mecánica y la reproducen sin apenas realizar un ejercicio de conceptualización, y no digamos las dificultades para llegar a la posibilidad de adquirir habilidades o estrategias que les permitan transferir sus conocimientos a la resolución de nuevos problemas y situaciones de la vida real. La situación descrita impide una formación de calidad y dificultad ostensiblemente el desarrollo de comunidades de aprendizaje o la habilitación de los estudiantes en competencias específicas o genéricas.

Se trata, pues, de plantear un enfoque dirigido a los estudiantes para que puedan desarrollar habilidades que les permitan pensar. El pensamiento humano no puede considerarse de modo reduccionista, entendiéndolo exclusivamente como la capacidad de almacenar información, obviando su capacidad para procesar, transformar y generar conocimiento. La cognición debe integrar ambas funciones, conceptualizar información y transformarla, generando nuevas elaboraciones. “Desde esta perspectiva, el aprendizaje es considerado como un proceso activo y constructivo en el que intervienen procesos de codificación, elaboración y relación entre la información que recibimos y la almacenada en nuestra memoria a través de estructuras o esquemas mentales que nos permiten su organización” (Guzmán Rosqueta, 2004, p. 245).

Los déficits descritos anteriormente han causado un descenso progresivo en el desempeño académico de los estudiantes, cuyo análisis ha llevado a autores como Ianfranceso (2003) a suponer que muchas de las deficiencias de los alumnos universitarios, en cuanto a sus habilidades para pensar, se deben a la falta de estructuras cognitivas debidamente consolidadas para ejercitar procesos mentales mediante operaciones formales.

El desarrollo de habilidades metacognitivas no constituye un proceso de aprendizaje espontáneo, sino que debe ser estimulado a través de un entrenamiento formal, que se ejercita a través del desarrollo del currículo universitario. A mediados de los años setenta y principios de los años ochenta se organizó un movimiento dirigido a buscar alternativas para mejorar el desempeño intelectual de los estudiantes. De este esfuerzo surgieron diferentes enfoques, aún vigentes, para abordar el desarrollo de habilidades cognitivas. Se propicia la necesidad de incluir materias en el currículo de las disciplinas dirigidas a desarrollar de modo directo habilidades relacionadas con el pensamiento de los estudiantes y se propone la inclusión de procedimientos cognitivos en la enseñanza de las disciplinas.

Este tipo de acciones no solo son necesarias por el hecho, en este caso central, de desarrollar mediante el currículo de las materias habilidades metacognitivas, sino que hay un problema perentorio que se concreta en que los currículos actuales constituyen una acumulación de temas y contenidos que inducen a la memorización de hechos y conceptos, obviando el desarrollo de estrategias cognitivas, que favorecen el aprendizaje de los conocimientos que se imparten y el logro de habilidades cognitivas y metacognitivas.

El desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes debe destacar en primer lugar al propio estudiante, como centro de atención, así como la necesidad de centrar el proceso educativo en el aprendizaje más que en la enseñanza. Se trata de que el estudiante “aprenda a prender” (metacognición), a regular conscientemente los procesos de adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas. En definitiva, los estudiantes que han desarrollado habilidades metacognitivas en más alto grado, suelen ser más capaces de actualizar lo aprendido, facilitándoles la aplicación de esas capacidades a la resolución de nuevos problemas. Pero la adquisición y desarrollo de dichas tareas (comprender, reflexionar, analizar, sintetizar, relacionar, etc.) es un proceso complejo, que requiere la inversión de tiempo para su perfeccionamiento, así como calidad, coherencia y secuenciación de las actividades. Lo que viene a confirmar que el desarrollo de estrategias metacognitivas no es una cuestión accidental, sino que viene determinado por el modo en que se trabajan los contenidos y la calidad de los planes de estudio.

6.2. Utilidad de la capacidad

La auto-observación y la auto-regulación de los procesos implicados en el aprendizaje han supuesto la aplicación del concepto de metacognición a diferentes procesos cognitivos, tales como: meta-atención, meta-comprensión y más recientemente metacognición afectiva. Los primeros programas que se habilitaron a tal fin, se desarrollaron de modo paralelo al currículo de las materias, habilidades que posteriormente los estudiantes tenían que

transferir y aplicar en el ámbito curricular. Pero investigaciones posteriores evidenciaron que la transferencia y utilización de estas habilidades al ámbito curricular no siempre se producía del modo más adecuado, razón por la que se comenzó a ensayar el desarrollo de habilidades metacognitivas ligadas al desarrollo de actividades y tareas en el ámbito de las materias curriculares. De hecho, estudios recientes han comprobado que la utilización del currículum de materias instrumentales utilizadas para el desarrollo de la cognición y la metacognición, mejoró el rendimiento en la adquisición de aprendizajes, en el desarrollo de habilidades metacognitivas y en la aplicación de dichas habilidades a los procesos instructivos. Investigaciones como las planteadas por Zhang (2010) exploran el poder predictivo de los estilos de pensamiento de la metacognición cuando se considera la autopercepción de capacidades, o los estudios de Ben-David y Orión (2012) que ponen de manifiesto, entre otros aspectos, que un tema tan relevante para los profesores como el desarrollo de la metacognición haya sido casi imperceptible para ellos; además, el profesorado manifiesta las carencias que tienen de materiales didácticos y de orientaciones en el aula, para desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes.

Estas y otras investigaciones evidencian la importancia del conocimiento metacognitivo para el desarrollo de un aprendizaje reflexivo, para el autoaprendizaje y para las relaciones que se pueden establecer entre los distintos niveles que integra la metacognición, así como su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos referentes han dado lugar a investigaciones sobre el conocimiento de estrategias metacognitivas que tienen los estudiantes universitarios. Estudios como los planteados por Taylor (1983), aluden a las habilidades metacognitivas como un aspecto que no está articulado en los planes de estudio y que demanda en el estudiante la necesidad de conocimiento y orientación sobre los procesos estratégicos que concurren en el desarrollo metacognitivo, observaciones justificadas por Son (2007) cuando plantea que los caminos históricos hacia la comprensión del aprendizaje no son convergentes, en tanto que el ámbito de lo cognitivo y el de lo educativo necesitan un puente. Estos mismos autores planteas que es opinión compartida por los estudiantes universitarios que entre los factores de aprendizaje que más influencia tienen en su rendimiento se hallan las estrategias cognitivas de trabajo y la integración de dichas estrategias en las materias de estudio.

En definitiva, el docente debe utilizar estrategias para el diagnóstico y el progreso de sus alumnos, paralelamente a la estimulación de los mismos durante el desarrollo de las clases. Se trata de que los estudiantes “aprendan a aprender” (metaconocimiento), a regular sus procesos de adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas. El logro de dichos objetivos comporta la integración de cuatro percepciones complementarias:

- a) El profesor como mediador y facilitador del aprendizaje.
- b) La metodología de la enseñanza entendida como realidad basada en procesos.
- c) La orientación en el diseño de materiales instructivos que maneja el estudiante y orientaciones para el desempeño del profesor;
- d) La transferencia de experiencias entre docentes y la sociedad.

Investigaciones llevadas cabo por Karpicke, Butler y Roediger (2009) sobre el aprendizaje y la memoria han demostrado que la práctica de recuperación de información mientras se estudia tiene efectos muy acentuados sobre el aprendizaje, el desarrollo y la consolidación de las estrategias cognitivas y metacognitivas. En dichas investigaciones se ha comprobado que los estudiantes carecen de conciencia sobre la realidad metacognitiva. El problema es que los alumnos de los centros educativos no tienen posibilidad de participar en la recuperación de sus prácticas habituales para mejorar el aprendizaje. En la investigación se les preguntó a los estudiantes que relacionasen la lista de estrategias metacognitivas que utilizan en su estudio y una segunda pregunta relativa a si practicaban el recuerdo de lo ya estudiado. Los resultados que aportaron sus respuestas indican que leen repetidamente sus notas o temas de estudio, pero son pocos los que se comprometen a la práctica de recuperación de conceptos mientras estudian. Con relación a las estrategias, suelen seguir un aprendizaje repetitivo y cuando utilizan estrategias metacognitivas, no tienen muy claro el procedimiento de su gestión y aplicación en momentos puntuales.

Un estudio sobre estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje verbal de la lengua árabe en los estudiantes de la Universiti Teknologi Mara (UITM, Malasia), realizado por Yusri, Rahimi, Shah y Wah (2011), partiendo de un marco de aprendizaje autorregulado, aborda la experiencia desde cuatro componentes, a saber: elaboración de ensayos, organización, pensamiento crítico y estrategias metacognitivas.

Las estrategias de autorregulación del aprendizaje están integradas por dos componentes principales, a saber: la motivación y las estrategias de aprendizaje que, a su vez, están compuestas por tres subcomponentes: el aprendizaje de estrategias cognitivas, de estrategias metacognitivas y estrategias de uso de recursos. El estudio se centra en la incidencia de estrategias cognitivas y metacognitivas que están relacionadas con los recursos cognitivos de aprendizaje que los estudiantes emplean para llevar a cabo sus tareas académicas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de la UITM utilizan de modo significativamente razonable estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de la lengua árabe o que hay diferencias estadísticamente significativas entre el desarrollo cognitivo de los estudiantes con diversas experiencias previas en el aprendizaje de la lengua árabe, con práctica en la utilización de habilidades metacognitivas, respecto a aquéllos otros estudiantes que no tienen experiencias previas en su aprendizaje, utilizando este tipo de estrategias.

6.3. Escenario docente desde el que se ejercita la capacidad

A) En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, la profesora Gewerc (2005) desarrolla una experiencia en la asignatura “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación”: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303648>. En la mencionada experiencia se conjugan la enseñanza virtual con la presencial. Los alumnos diseñan weblog como diarios de aprendizaje en donde registran su experiencia en la asignatura. Plantean dicha experiencia como una conversación informal en la que expresan sentimientos, pensamientos y conexiones de la materia con otras asignaturas.

En la mencionada experiencia los procesos de enseñanza-aprendizaje se basan en el manejo de documentos hipermedia y utilizan el apoyo colaborativo de una plataforma e-learning a través de sus servicios (e-mail, foros, chat, pizarra, etc.), estableciéndose procesos abiertos de búsquedas on-line, aunque este tipo de enseñanza no se introduce como sustitutiva de la enseñanza presencial, si es cierto, como indican Sevillano y Quicios (2012) que las TIC: “se pueden considerar como el conjunto de conocimientos, usos y conductas que permiten al usuario conseguir los objetivos de uso que se han propuesto” (p. 154).

Desde esta perspectiva se pudo comprobar que la utilización de “herramientas” on-line facilitó una mejora en la calidad de la docencia, pues permitió profundizar en los contenidos de la asignatura, así como individualizar los ritmos de aprendizaje.

En el transcurso del proceso, los alumnos elaboraron proyectos de trabajo que apuntaban a la comprensión de la complejidad que implica la integración de las TIC en la enseñanza.

Siguiendo a Ferdig y Trammel (2004) esta técnica de trabajo plantea algunas ventajas para la formación de los estudiantes, tales como:

- a) Supone un medio de la expresión de la construcción del conocimiento que están llevando a cabo;
- b) ayuda a los estudiantes a adquirir cierta experticidad;
- c) aumenta el interés de los estudiantes por el aprendizaje y les abre cauces efectivos de participación;
- d) favorecen el aprendizaje desde múltiples perspectivas,
- e) e incentiva el aprendizaje comunitario y de autogestión.

Desde la mirada del profesorado, descubrir a los estudiantes a través de sus blog supone una posibilidad de conocerlos más profundamente. Ya que permite profundizar en cómo construyen su aprendizaje, aunque, ciertamente, esto lleva un tiempo de trabajo adicional del profesorado.

En esta experiencia se llevan a cabo revisiones semanales de las bitácoras de los estudiantes, con el objeto de que el profesor realice algún tipo de comentarios, si fuese el caso, que retroalimenten a los estudiantes en su trabajo.

B) La Universidad Nacional de Táchira, de San Cristobal (Venezuela) ha llevado a cabo una experiencia relativa al desarrollo de habilidades cognitivas en docentes universitarios: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/570/57020393008.pdf>, Ramirez, Sanabria, Aspée (2004).

La investigación se llevó a cabo estudiando a los profesores en su realidad contextual, entendiéndola como el contexto en el que desarrolla su actividad profesional. Un grupo de ocho docentes de física de la UNET intervinieron como coinvestigadores de su propio proceso de desarrollo cognitivo. Se celebraron treinta y nueve reuniones de trabajo. Los profesores interactuaron a partir de las preocupaciones compartidas por su quehacer docente y los problemas para ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender”. Se leían y discutían documentos relacionados con inteligencia y habilidades cognitivas; resolvían problemas de la vida diaria y ejercitaban habilidades metacognitivas.

Existe para cada profesor participante como parte de su pensamiento total, un complejo de habilidades cognitivas, denominado grupo de la metacognición y las habilidades cognitivas básicas, grupo integrado por la comprensión, la capacidad de análisis, síntesis, la capacidad de discriminación, de correlacionar y evaluación, que se representa con el acrónimo (GMHCB). Esa estructura cognitiva de cada profesor es diferente, pero en todas ellas existen esas seis habilidades y la metacognición, con distinto nivel de desarrollo.

El modelo propuesto consiste en considerar que en un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas se genera un sistema formado por cada uno de los pensamientos individuales (GMHCB individuales) de cada profesor y, además, un pensamiento común (GMHCB común) integrado por los pensamientos de los profesores participantes en la experiencia. Este sistema existe en un espacio mental, entendido como el conjunto de componentes psíquicos, sociales, afectivos y emotivos, capaces de causar efectos directos o indirectos, sobre los pensamientos y las actividades intelectuales de los seres humanos.

Los (GMHCB) de los profesores interactúan con otros pensamientos denominados problemas de física que también existen en el espacio mental. Las interacciones entre los elementos de este sistema son de distintos tipos: intercambio de información, interacciones comunicativas y acoplamiento estructural. El intercambio de información se da por ejemplo entre un problema de física determinado y cualquier (GMHCB). Las interacciones comunicativas se dan, por ejemplo, entre dos (GMHCB) cualesquiera. Por último, el acoplamiento estructural se refiere a un intercambio de información que conduce a modificaciones en los dos organismos interactuantes, que es lo que se quiere lograr con el proceso de desarrollo de habilidades cognitivas.

A partir de la experiencia fue posible generar un modelo interpretativo del desarrollo de la metacognición y las habilidades cognitivas básicas necesarias para el aprendizaje de la física, cuyos conocimientos permiten comprender y operar sobre el funcionamiento y desarrollo de esas habilidades cognitivas. La interacción comunicativa surgida en los debates generó modificaciones en las estructuras cognitivas de los profesores participantes, así como la aparición de un pensamiento común surgido de las interacciones.

Referencias

- Baghaei, N., Mitrovic, T., & Irwin, W. (2007). Supporting cooperative learning and problem solving in a constraint-based CSCL environment for UML class diagrams. *International Journal of Computer-Supported Cooperative Learning*, 2, 159–190.
- Ben-David, A., y & Orion, N. (2012). Teachers' vVoices on Integrating mMetacognition into Science Education., *International Journal of Science Education*, 1- 33.
- Bordage, G. (1985). *Los límites de la capacidad. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Calderón, C., y & Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*, 11, 237-256.
- Callado, J. A., (2012). *Relación entre el nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado de Primaria y su disposición a la transmisión de valores sociales a su alumnado*. Tesis doctoral: Inédita. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ferdig, R., y Trammell, K. (2004). Content Delivery in the 'Blogosphere'. *The Journal Online. Technological Horizons in Education*, February, localizado en: <http://www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm?aid=4677>.
- García Sanz, M. P., y & Maquílón Sánchez, J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26.

- Gewerc, A., (2005). El uso de blogs en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 4, nº (1), 9 – 24.
- Gimeno, J., (2004). *El crédito europeo: Un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad*, localizado en: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aloj.us.es%2Fgei%2Fucua%2Fdocumentos%2FM%25C3%25B3dulo%2520Cr%25C3%25Agdito%2520Europeo%2520-Gimeno.doc&ei=1fioUOCIGISChQejsoGQCw&usq=AFQjCNGQfc76KiY-HU8Yl4nrVhgmS_jARg&sig2=yLYYMdYYsavJpVL9LDWz4g
- González Maura, V. (2000). La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio., en *Educación Médica Superior*, Vol. 14, nº (1), enero-abril, localizado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=So864-2141-2000-000100010&script=sci_arttext
- Grassa, V. M. (2008). Cooperative Work for Teacher Training. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*. Issue 5 (2), Volume 5, February, 69 – 76.
- Guzmán Rosqueta, R. (2004). Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes. En In L. M. Villar, (Coord.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. (pp. 245 – 261). Madrid: Pearson.
- Heo, H., Lim, K.Y., & Kim, Y. (2010). Exploratory study on the patterns of online interaction and knowledge co-construction in project-based learning. *Computers & Education*, 55, 1383–1392.
- lafrancesco, G.M. (2003). *Las funciones cognitivas y el programa de enriquecimiento instrumental. Estrategia de mediación académica en la universidad*. Bogotá: Universidad La Salle.
- Johnson, J., y Johnson, D., y & Holubec, E. J. (2002). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Karpice, J. D., Butler, A. C., y & Roediger III, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own? *Memory*, Vol. 17 (4), May, 471-479.
- Keating, A., Hinderliter, D., y & Philippou, S. (2009):. Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration, *Journal of Curriculum Studies*, 41:(2), 145-158.
- Lago, J. R., Pujolás, P., & Naranjo, M. (2011). *Aprender cooperando para enseñar a cooperar: Procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa ca/aci*. Aula 17, 89 – 106.
- Martínez, M. A., & Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. In M. A. Martínez, & V. Carrasco (Eds.), *Investigar en diseño curricular: Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 7-22). Alicante: Universidad de Alicante: Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europeas, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Mavondo Ph., Yelena T., & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41-60.
- MEC (2003). *El R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre* (BOE de 18 de septiembre de 2003).
- Medina, A. (2004). Articule metas y valores. In L. M. Villar, (Coord.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 197 – 213). Madrid: Pearson.
- Miguel, M., de (2005). *Modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Montanero, M., Mateos, V. L., Gómez, V., y & Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*. Oficina de Convergencia Europea: Servicio de Orientación y Formación Docente. Universidad de Extremadura. Localizado en: (<http://lletres.ua.es/es/documentos/calidad/guia-elaboracion-plan-docente.pdf>).
- Montanero, M., Mateos, V., Gómez, V., & Alejo, F. (2006). *Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una asignatura*. Cáceres: Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de Extremadura.
- Morell, T. (2009). *Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias*. Alcoy: Marfil.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Gil, R. (1996). Aprendizaje cooperativo y enseñanza de valores. *Pedagogía*, 11. Localizado en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>.
- Pascual Sevillano, M. A. (2004). Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre sus estudiantes. In L. M. Villar (Coord.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 232-244). Madrid: Pearson.
- Pérez Ferra, M., (1993). *Actitudes positivas hacia el estudio*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la CAMU.
- Pérez Ferra, M., (2004). Provea con amplitud y equilibrio el contenido curricular. In L. M. Villar (Coord.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 216 – 230). Madrid: Pearson Educación.
- Quesada, B. A. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. *Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. Investigaciones Nológicas, Fenomenología y política*, 3,, 393 – 405.

- Ramburth, P., y McCormick, J. (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of international Asian and Australian students., *Higher Education*, 42 (3), 333-350.
- Ramírez, M., Sanabria, I., & Aspée, M. (2004). Desarrollo de habilidades cognitivas en docentes universitarios: En la búsqueda de un camino para su comprensión y mejora. *Revista Mexicana de Física*, 52 (3), 28-31.
- Sáez García, M. L. (2010). *Documento de apoyo para la elaboración de programas de asignaturas*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica de Chile, Instituto Profesional.
- Sevillano, M. L., & Quicios, G. (2012). Indicadores del uso de competencias informáticas entre estudiantes universitarios. Implicaciones formativas y sociales. *Teoría de la educación*, 24 (1), 151-182.
- Son, L. K., (2007). Introduction: A metacognition bridge., *European Journal of Cognitive Psychology*, 19 (4-5), 481-493.
- Stetsenko, A., y Arieviditch, I. (1997).: Constructing and deconstructing the self: Comparing post-Vygotskian and discourse-based versions of social constructivism., *Mind, Culture, and Activity*, 4 (3), 159-172.
- Taylor, N. E., (1983). Metacognitive ability: A Curriculum Priority. *Reading Psychology*, 4, 269-278.
- Vicente P. (2005). Desarrollo del profesorado. In L. M. Villar, P. Vicente & O. M. Alegre (Coords.), *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles* (pp. 23-53). Madrid: Pirámide.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Villar, L. M. (2004). El Modelo DPDU basado en capacidades. In L. M. Villar, (Coord.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 3-25). Madrid: Pearson-Educación.
- Yusri, Gh., Rahimi, N. M., Shah, P. M., & Wah, W. H. (2011). Cognitive and metacognitive learning strategies among Arabic language students. *Interactive Learning Environments*, 46-67.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Documento policopiado. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. A., & Zabalza Cerdeiría, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Zapata, M. (2008). Secuenciación de los contenidos y objetivos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*. Localizado en: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Zhang, L. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities? *Educational Psychology. International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (4), 481 – 494.
- Zimelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Morelia: Anthropos.

Miguel Pérez Ferra es Profesor de Enseñanza Primaria, licenciado en Filosofía y Pedagogía y doctor en Ciencias de la Educación, sección de Pedagogía, por la Universidad de Murcia (España), con mención de Premio Extraordinario. En la actualidad es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Jaén (España).

Sus líneas de investigación se orientan a la formación de estudiantes y profesores en competencias, al asesoramiento al profesorado en centros y a la configuración de la identidad profesional docente. Ha escrito artículos relacionados con estas temáticas en número que se aproxima a los setenta. También ha escrito más de veinte libros sobre estas temáticas, destacando entre otros: “Actitudes positivas hacia el Estudio” (1993); “Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional” (1996); “Conocer y Desarrollar el Currículum” (1999); “La Calidad en los Procesos Educativos” (2000); “Conocer el Currículum para Asesorar en Centros” (2000); “Actitudes del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de Capacidades Profesionales Básicas” (2005); “Asesoramiento al Profesorado de Secundaria para Mejorar la Calidad de los Centros” (2012); “Didáctica para Maestros”. Además, es autor de más de setenta capítulos de libros sobre las líneas de investigación indicadas, en editoriales como Pearson, McGraw-Hill, Aljibe Peter Lang, Martínez Roca, entre otras; además, ha presentado comunicaciones y dictado ponencias en congresos de ámbito nacional e internacional en número que supera el centenar.

Rocío Quijano López es doctora en Ciencias (Sección Biología) por la Universidad de Granada, desarrollando su labor docente universitaria desde el año 1989 en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, desde ese momento ha impartido clases de disciplinas que están dedicadas al desarrollo de conocimientos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias relacionadas con las Ciencias Experimentales. Ha impartido clases en el CAP en la materia de didáctica especial y en la actualidad continúa la docencia en el máster de especialización docente, en la Universidad de Jaén.

Su experiencia sobre proyectos de innovación docente se concreta en la colaboración con profesores del Centro de Secundaria y profesores de centros universitarios asociados. En el ámbito universitario ha coordinado y participado en numerosos proyectos de innovación docente, destacando: “Diseño de guías didácticas ECTS para el desarrollo on-line de las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural y su Didáctica y Didáctica General en el Título de grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Física”, “Elaboración de un programa de intervención que permita adquirir competencias transversales a alumnos de la titulación de maestro especialista en educación infantil”.

Proyectos de investigación sobre la temática, y posteriores publicaciones: “Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria (ESO) respecto al desarrollo de aptitudes profesionales generales en alumnos del enclave industrial de Linares y su comarca”.

Publicaciones relacionadas con el tema, ascienden a más de 60, entre libros, capítulos de libros, artículos, etc.: “Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria respecto al desarrollo de actividades profesionales básicas”, “Las Ciencias de la Naturaleza en la enseñanza obligatoria”, “La Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en el currículo de las Etapas Educativas Obligatoria”, “Señas de identidad de las escuelas consideradas como organizaciones que aprenden”, “Signos de identidad de asesoramiento interno”, “Didáctica General y Didácticas Específicas”, etc.

Directora de tesis doctorales defendidas: “Creencias que poseen los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria acerca del tratamiento de residuos y su influencia sobre el medioambiente”, “Valoración de un programa de trabajo, basado en la investigación-acción, para el autoaprendizaje de cuestiones medioambientales en Educación Secundaria Obligatoria”, en la actualidad directora de tesis por defender.

OBRAS PUBLICADAS

edições online
www.cinep.ipc.pt

43

A Série temática ‘Manuais Pedagógicos de Educação Superior’ e a série de “Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior” são publicações científico-pedagógica do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). Estas publicações dão continuidade ao projecto OPDES (Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior), que foi desenvolvido na ESEC/IPC nos anos de 2007-2011.

Série Temática: Manuais Pedagógicos

Nesta série (de periodicidade irregular) são publicados textos pedagógicos para apoio aos docentes do ensino superior, numa perspectiva de formação e aperfeiçoamento profissional.

Manuais publicados:

Nº 1 – Setembro, 2010

- Acolher e ensinar estudantes internacionais

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra; Unidade de Investigação e Desenvolvimento e Formação/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Universidade de Lisboa)

Nota. A versão em papel deste manual pedagógico teve financiamento da Comissão Europeia.

Série de Cadernos Pedagogia no Ensino Superior

Os cadernos de Pedagogia no Ensino Superior são editados no formato de cadernos A5, cada um com dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Cadernos publicados:

Nº 1 – Junho 2008

- Aulas expositivas: fonte de fracasso ou sucesso no ensino superior?

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

- Recolher e utilizar informação e feedback para melhores resultados no ensino

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA)

Nº 2 – Junho 2008

- Princípios fundamentais para um planeamento curricular eficaz

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá)

- A Construção de Contextos de E-learning ou B-learning no Ensino Superior

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 3 – Junho 2008

- Estilos de aprendizagem e estilos de ensino
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda
Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 4 – Dezembro 2008

- El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad
Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e
Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: “Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales”), Universidad de Jaén
- Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem
Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 5 – Dezembro 2008

- Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira
Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa
Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 6 – Junho 2009

- Shaping University Culture: Challenges and opportunities for leaders in Higher Education
Christopher P. Adkins & Michael F. DiPaola (The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA)
- Plagiarism: key issues and pedagogical strategies
Digby Warren (London Metropolitan University, London)

Nº 7 – Janeiro 2010

- The University's role in developing rights and social equity
Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London Metropolitan University, London, United Kingdom)
- 'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in Higher Education
Henry Maitles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene, Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essom-bert, Autonomous University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras, Greece

Nº 8 – Junho 2010

- Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes em contexto académico
Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária de Coimbra; e Luísa A: Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro
- A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar
Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho, Braga

Nº 9 – Junho 2010

- Democratização do ensino superior e exigência científica
João Boavida & Helena Damião (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra)
- O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico
Pedro Balaus Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 10 – Junho 2010

- Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: O contributo de Arthur Chickering
Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação de Coimbra) e Joaquim Armando Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)
- PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem por resolução de problemas)
Adelino M. Moreira dos Santos (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Tecnologias da Saúde)

Nº 11 – Junho 2010

- Academic fraud in higher education: how to solve the problem and ensure integrity
Ryunosuke Kikuchi (Departamento de Ciências Exactas e do Ambiente, ESAC – Instituto Politécnico de Coimbra)
- Cultural extension and the integration of Incoming Erasmus students at the ESE Porto
Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)

Nº 12 – Dezembro 2010

- Pedagogy Embedding in a Learning Management System -The ADAPT Project
Viriato M. Marques - ISEC, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; Carlos Pereira & Anabela Gomes - ISEC, Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra; Cecília Reis, Luiz Faria & Constantino Martins - ISEP, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; E. J. Solteiro Pires - Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD, Centre for the Research and Technology of Agro-Environmental and Biological Sciences
- University Students, Emergent Adulthood and Professional Choices: implications for research and intervention
Cláudia Andrade, College of Education, Polytechnic Institute of Coimbra| Centre of Differential Psychology, University of Porto, Portugal

Nº 13 – Dezembro 2010

- A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores
Hugo Camilo Freitas da Conceição, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal
- Vivências E Satisfação Académicas Em Alunos Do Ensino Superior - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra
Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, Portugal

Nº 14 – Dezembro 2010

- O Plano FEP - Uma experiência formativa entre a Continuidade e a Inovação
Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal
- Planificação curricular e inclusão educacional. As percepções dos alunos universitários no Brasil e em Espanha
Vicente J. Llorent & María López - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Espanha; Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Nº 15 – Dezembro 2010

- Building an Industry-Aware Master Curriculum in Engineering – the Master in Embedded Systems

João Carlos Cunha, J. Pedro Amaro, Luís Marques - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Portugal

- Preparing teachers for multiculturalism: Are we going beyond the surface?

Julia A. Spinthourakis - University of Patras, Greece

Nº 16 – Julho 2011

- Implementing active citizenship in the curriculum of teacher training education - The XIOS Story

Arjan Goemans & Inge Placklé - XIOS University College Limburg, Belgium

- Prática Profissional em Gerontologia

Margarida de Melo Cerqueira - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos; José Marques Alvarelhão - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro; José Guinaldo Martín - Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos

Nº 17 – Dezembro 2011

- Nótulas sobre a formação inicial de Professores do 1º CEB no domínio do Português

Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra

- Educação Cooperativa: Andragogia

Patrícia Helena Lara dos Santos MATAI, Shigueharu MATAI, Universidade de São Paulo – Escola Politécnica

Nº 18 – Dezembro 2011

- Ambientes que promovem o empreendedorismo no ensino superior – o caso do Instituto Politécnico de Setúbal

Luisa Cagica Carvalho; Maria Teresa Gomes da Costa; Pedro Miguel Dominginhos - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais - Departamento de Economia e Gestão.

- Promoção do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo na sala de aula

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique; Maria do Céu Taveira Universidade do Minho.

Nº 19 - Dezembro 2011

- Diferentes Integrações de Laboratórios Remotos em Cursos de Engenharia

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique| UPT;

Clara Viegas, Gustavo Ribeiro Alves, Arcelina Marques - Instituto Superior de Engenharia do Porto| ISEP

- Promoção de competências transversais e sucesso académico no ensino superior

Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Sandra Alves, Luis Filipe - Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Nº 20 – Julho 2012

- Dimensões da satisfação no trabalho dos docentes do ensino superior em Portugal

José Brites Ferreira, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Leiria; Maria de Lourdes Machado, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior| Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior| Instituto Politécnico de Bragança; Odília Gouveia, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

- A context for learning programming based on research communities

Scheila W. Martins, Center for Informatics and Systems of the University of Coimbra (CISUC); Antonio José Mendes Department of Informatics Engineering of the University of Coimbra; Antonio Dias de Figueiredo emeritus professor of Information Systems of the Faculty of Science and Technology of the University of Coimbra

Nº 21 – Julho 2012

- O b-learning no ensino superior. Reflexões em torno de práticas
Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo|
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do
Porto; J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distân-
cia, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século
XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra
- Saber aprender, saber ensinar na sociedade da Informação: Os Estilos de uso
do Espaço Virtual
Mª de Fátima Goulão, Universidade Aberta, Departamento de Educação e
Ensino a Distância

47

Nº 22 – Julho 2012

- Exploração didática de filmes educativos em ambientes virtuais de
aprendizagem
J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Uni-
versidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS
20), Universidade de Coimbra; Angélica Monteiro, Escola Superior de Edu-
cação Jean Piaget – Arcozelo| Centro de Investigação e Intervenção Educa-
tivas (CIEE), Universidade do Porto
- A relação professor-estudante na perspetiva de professores e estudantes da
Escola Superior de Educação de Coimbra
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Escola Superior de Educação de Coimbra,
Portugal; Joaquim Armando Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; António Go-
mes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univer-
sidade de Coimbra, Portugal

Pedagogia no Ensino Superior

Convite para publicação

o tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. Estas séries têm como objectivos promover o sucesso dos estudantes, a eficácia dos docentes e a qualidade do ensino superior, através da difusão de projectos e iniciativas pedagógicas, métodos, actividades e estratégias relevantes para o fim em causa.

Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior. Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino - aprendizagem. Dentro da linha editorial desta publicação serão publicados estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não são aceites trabalhos previamente publicados.

Cadernos: até 3 números publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado

Série Temática: Manuais Pedagógicos. Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; cada manual inclui um único manuscrito, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado.

Exemplos de temas:

- Aprendizagem e Motivação
- Gestão da aula
- Aprendizagem activa
- Ensino e dimensão do grupo
- Promover competências específicas
- Métodos de ensino
- Recursos de ensino e aprendizagem
- Recursos multimédia
- E-learning/ blended-learning
- Software educativo
- Desenvolvimento curricular
- Avaliação e classificação
- Tutoria e ensino individualizado
- Competências de comunicação
- Ensinar o estudante atípico (internacional, com necessidades especiais, estudantes mais velhos, ensinar à distância,...)

É bom saber:

- Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol;
- Dimensão e visibilidade internacional
- Revisão por pares
- Edição online em www.cinep.ipc.pt
- A versão em papel está dependente da obtenção de fundos e não pode ser garantido que seja publicada simultaneamente com a versão digital.

**Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior e Série Temática:
Manuais Pedagógicos**

Coordenação: Susana Gonçalves

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

Edição: CINEP email: opdes.cinep@ipc.pt webpage: www.cinep.ipc.pt