

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA APLICAR EL MODELO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Antonio Ontoria Peña, Ángela de Luque Sánchez y Ana Molina Rubio
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Departamento de Educación

edlgagaj@uco.es // edlgoloi@uco.es // ed2corem@uco.es

"Disponer de estrategias garantiza la conversión de la utopía en
realidad"



ESTADÍSTICAS METODOLÓGICAS PARA APLICAR EL
MÓDULO DE LA COMPETENCIA EUROPEA

Departamento de Estadística de la Universidad de Murcia

Universidad de Murcia

Departamento de Estadística

Edición: 2010. ISBN: 978-84-902111-1-1

© 2010. Todos los derechos reservados. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

ISSN 1699-5408



ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA APLICAR EL CONVENIO DE CONVERGENCIA EUROPEA

El significado de estrategia y su evolución

La estrategia como "Modo de Pensar" y como "Modo de actuar"

Nuevo enfoque estratégico metodológico del aprendizaje

Orientación metodológica del aprendizaje por transmisión

Orientación metodológica del aprendizaje por la acción y la experiencia

Aprendizaje durante toda la vida

La "planificación estratégica docente" centrada en el Alumnado

Estrategias metodológicas en sintonía con el modelo de convergencia

Estrategias metodológicas Generales

Toma de decisiones

El "proyecto" como estrategia

La "investigación" como plan de acción

La estrategia del "descubrimiento"

La "Actividad Central" como modelo-síntesis de una metodología participativa

Estrategias metodológicas Específicas

Estrategias Cognitivas

Estrategias Organizativas

Estrategias Creativas

Estrategias Relacionales

Bibliografía

TEXTO



ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA APLICAR EL MODELO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Antonio Ontoria Peña
Ángela De Luque Sánchez
Ana Molina Rubio

Fecha de entrega: 5 febrero 2004

Fecha de aceptación: 20 abril 2004

RESUMEN

Nuestro objetivo es reflexionar sobre la interpretación que la convergencia europea hace del nuevo modelo docente "Aprendizaje Centrado en el Alumno"(ACA). Contextualizamos el trabajo con una alusión a la creación del EEES y al aprendizaje permanente (Longlife learning) en la Europa del conocimiento. Al comparar los dos significados del ACA, vemos que se opta por el "centrado en el trabajo", pues el crédito europeo (ECTS), concreción del ACA, revela que el alumno es un agente ejecutor, no constructor, del "volumen de trabajo" diseñado por el profesor/Dpto. Se potencia "un aprendizaje por competencias" para la armonización de los estudios superiores en la UE que facilite "movilidad", "empleo" y "competitividad". No obstante, el modelo docente adoptado facilita el cambio metodológico y de contenidos, integrando el trabajo individual y cooperativo.

PALABRAS-CLAVE

Convergencia Europea
Modelo Docente
Aprendizaje Centrado en el Alumno
Crédito Europeo
Competencia
Aprendizaje Cooperativo
Aprender a Aprender
Estrategias Metodológicas
Movilidad
Empleo y Competitividad

ABSTRACT

Our purpose is to reflect about the meaning of the teaching new model in the European Convergence: "Learning-centered in the Student"(ACA). We make a reference to the EEES creation and to the longlife learning in the knowledge Europe. After comparing both significances of the ACA, we observe that its option is "learning-centered in the work". The European Credit, a cornerstone of the ACA, shows to the student as an "executor agent of the "workload" designed by the teacher o Department, but he's not a "constructivist agent". A "learning by competences" is emphasized to the Higher studies "harmonization" and "flexibility" in UE for the enhance of the "mobility, employment" and "competitiveness". Nevertheless, the adopted teaching model promotes changes in the methodology and knowledge contents with an integration of the individual and group work.

KEYWORDS

European Convergence
Teaching Model
Learning centered in the Student
European Credit
Competence
Cooperative Learning
Learning to Learn
Methodological Strategies
Mobility
Employment and Competitiveness

Con la opción por el modelo de aprendizaje orientado a la acción y centrado en el alumno, desde el marco de la convergencia europea se ha impulsado también un cambio en las estrategias metodológicas. Una de las preocupaciones emanada de la necesidad de este cambio se focaliza en el "cómo actuar", cómo llevar a la prácti-

ca el modelo que propugna el cambio. En otro trabajo hemos planteado (Ontoria y Luque, 2003, 53-79) la nueva concepción metodológica de la docencia. Ahora nos acercamos más a la realidad del aula y pretendemos señalar estrategias concretas, que faciliten la realización del cambio docente. En primer lugar, hacemos referencia a distintos estilos estratégicos que se vienen aplicando en las empresas, ya que en el ámbito educativo ha habido un cierto mimetismo del funcionamiento empresarial. En segundo lugar, reflexionamos brevemente sobre el enfoque del aprendizaje propuesto por la convergencia europea. En el momento siguiente, nos centramos en la presentación de algunas estrategias metodológicas que posibilitan la innovación y el cambio de la práctica docente.

EL SIGNIFICADO DE ESTRATEGIA Y SU EVOLUCIÓN

El término "estrategia" ha pasado de una connotación prioritariamente militar a otra empresarial y, de aquí, su incorporación al ámbito del aprendizaje principalmente cognitivo, en donde han surgido múltiples definiciones. Se identifica la estrategia como "*secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información*" (Pozo, 1990, 201); "*la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender*" (Mayor y cols. 1993, 29); "*las actividades u operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para facilitar la adquisición del conocimiento*" (Beltrán, 1998,205); "*una estrategia de aprendizaje*" (Calvo Rodríguez, 1999, 6); *es un conjunto de decisiones que tomamos de manera consciente*" (Monereo y cols. (1994).

Estas definiciones anteriores inciden prioritariamente en el aspecto procedimental de la estrategia y en su secuencialización. Se han quedado básicamente en el nivel de la "planificación estratégica": diseño de los pasos y procesos, concreción de las intencionalidades u objetivos, recursos necesarios para lograr estos propósitos y evaluación de los resultados. Sin embargo, la estrategia tiene otro enfoque que se ha denominado "*pensamiento estratégico*", pues como indica Beaufre (1982, 11) "*la estrategia no ha de ser una doctrina única, sino un método de pensamiento, que permite clasificar y jerarquizar los acontecimientos, para luego escoger los procedimientos más eficaces*".

La concepción estratégica, sobre todo en la organización empresarial, ha tenido una evolución, en la que podemos distinguir cuatro periodos, identificados cada uno por un estilo específico.

"... la estrategia no ha de ser una doctrina única, sino un método de pensamiento, que permite clasificar y jerarquizar los acontecimientos, para luego escoger los procedimientos más eficaces".

Beaufre (1982, 11)

1º.- *El estilo de planeación (1970-1983)*: En este período se vivió un entorno socioeconómico caracterizado por la seguridad y la estabilidad. El pensamiento dominante era que la economía y el mercado seguían las reglas de la lógica, la predicción podía ser fiable y para la solución de problemas se aceptaba la técnica de análisis. De acuerdo con estas creencias, la planificación reflejaba inflexibilidad e inmodificabilidad, lo cual dificultó o imposibilitó salir satisfactoriamente de la desestabilización económica provocada por las crisis petroleras (70 y 74), la recesión (73-75), desaceleración de la carrera espacial, etc.

2º.- *El estilo visionario (1984-1991)*: Como alternativa a la etapa de planeación surgió el “*desarrollo de una visión inspiradora*”, consistente en un replanteamiento global con la intención de crear una visión anticipada del futuro, basada en la imaginación de lo posible. Frente al estilo de trabajar sobre lo “*probable*”, aquí se plantea el trabajo sobre lo “*posible*”, aunque suponga situarse en la ambigüedad derivada de la incertidumbre del futuro. Con este nuevo enfoque se generó un movimiento de optimismo en las empresas, que provocó una inyección de motivación en las personas, ya que consideraba posible alcanzar sus aspiraciones. Se produjo en muchas empresas una confianza excesiva, de tal manera que cuando vino la crisis (por ejemplo, lunes negro, 19 octubre de 1987) se encontraron sin los resortes necesarios para crear otra nueva visión.

3º.- *El estilo de aprendizaje (1992-2000?)*: La década de los noventas se caracterizó por nuevos cambios, fruto de la tecnología, políticas económicas de choque, de competencia, etc. Las grandes empresas (Ford, Shell, Hewlett-Packard...) descubrieron la importancia del aprendizaje institucional duradero y crearon la “*Sociedad para el Aprendizaje Institucional*”, porque comprendieron que se debían reforzar las habilidades de las personas. Se apostó, pues, por la creación y el desarrollo de “comunidades de aprendices” para conseguir resultados y adquirir mayor conocimiento práctico, lo cual exigía una mayor implicación en la investigación, una mejora de las capacidades y conocimientos de la gente, junto a una formación para el trabajo en equipo. El estilo estratégico del aprendizaje proporcionó ventajas para competir mediante la disminución del control y el impulso del aprendizaje compartido de nuevos conocimientos y nuevas maneras de hacer las cosas. De ahí que Mintzberg (1997) lo denomine “*enfoque del aprendizaje de la gerencia estratégica*”.

4º.- *Estilo de la velocidad*: A medida que nuestro mundo se vuelve cada vez más complejo e interdependiente, se plantea el problema de cómo enfrentarse a un cam-

El estilo estratégico del aprendizaje proporcionó [...] el impulso del aprendizaje compartido de nuevos conocimientos y nuevas maneras de hacer las cosas.

bio que es cada vez más rápido, discontinuo e impredecible. Se necesita un giro mental para encarar este nuevo horizonte. El futuro será diferente y no se puede mirar el futuro como una continuación del pasado, lo cual obliga a desaprender la manera de manejar el pasado para poder trabajar el futuro. Se propone llamar este enfoque estratégico del nuevo siglo como "*estilo de la velocidad*", pues los competidores se mueven rápido, las apariciones de la oportunidad en el mercado son cada vez más cortas y los clientes quieren las cosas inmediatamente

LA ESTRATEGIA COMO "MODO DE PENSAR" Y COMO "MODO DE ACTUAR"

El nuevo estilo del aprendizaje, unido a la velocidad del cambio socio-tecnológico, ha generado la necesidad de diferenciar dos ejes-nucleares del proceso estratégico: el "*pensamiento estratégico*", que se refiere a "*un modo de pensar*" y la "*planificación estratégica*", que alude a "*un modo de hacer*". En el período del estilo de planeación no era necesaria esta distinción porque se identificaban los dos debido a su carácter rígido e inflexible. La impredecibilidad y la velocidad que definen el momento actual requieren atender los dos focos por separado. El "*pensamiento estratégico*" es una perspectiva o punto de vista desde el que se mira el mundo educativo, empresarial, político, ..., que conlleva toma de decisiones para asumir los desafíos futuros. Supone, pues, pensar en una definición de la "*visión*" o proyección futura con sus objetivos y planes de acción. (Gerstein, 1988). En el diseño de toda empresa, se requiere la "*visión*" futura a la que sigue la "*misión*" o intencionalidad, unida la opción de unos valores, el establecimiento de metas estratégicas y el desarrollo de planes de acción, que satisfagan las necesidades planteadas, mediante una tecnología o recursos adecuados.

En el ámbito educativo de la convergencia europea existe el riesgo de precipitación por la implantación del nuevo enfoque y la preocupación por la creación de estructuras. Esta precipitación, puede fácilmente descuidar la mentalización respecto a la "*vision*" y "*mision*" de la Universidad, que debe ser asumida por el Profesorado, el Alumnado y por todo el personal que está en la gestión empresarial universitaria. El pensamiento estratégico es una de las herramientas más útiles, porque tiene que ver con la consecución de unos objetivos y la resolución de problemas, dentro de un mar-

En el ámbito educativo de la convergencia europea existe el riesgo de precipitación por la implantación del nuevo enfoque y la preocupación por la creación de estructuras. Esta precipitación, puede fácilmente descuidar la mentalización respecto a la "*visión*" y "*misión*" de la Universidad...

co contextual concreto. Es decir, es una herramienta para conseguir lo que queremos, de la mejor forma, con la superación de las dificultades y conflictos emergentes.

Pensamiento estratégico es lo que se debe tener a la hora de formular objetivos, acciones, tácticas,... La posesión de una estrategia, de un plan más o menos detallado, acorde a unos objetivos y una filosofía, permitirá anticipar los problemas y resolverlos incluso antes de que ocurran. Pensar estratégicamente significa, en definitiva, sentirse incómodos, insatisfechos, inquietos, atentos, viendo lo que pasa a nuestro alrededor, innovando, moviéndonos permanentemente... pero con la mente tranquila y serena, sabiendo hacia dónde vamos. La "*planificación estratégica*" se sitúa en la concreción de las acciones a realizar, estableciendo una secuencialización de procedimientos y técnicas en función de los objetivos propuestos. Se centra en la ejecución del plan de acción, mientras el pensamiento estratégico se detiene en los elementos "*posibles*" a considerar en la estrategia global y en su análisis hasta la toma las decisiones específicas de acción. Ambos se sitúan en el "*cómo hacer*", pero en distinto momento de la acción: la planificación estratégica se relaciona con el proceso de ejecución y el pensamiento estratégico se centra en el diseño del proceso de la acción.

Los beneficios que proporciona el pensamiento estratégico son entre otros una mente abierta, flexible y creadora, pues se aprende a pensar y crear por uno mismo y se tiene una mente más libre y desinhibida para crear ideas e integrar distintas alternativas. Esta mentalidad abierta al futuro implica prospectiva ante los cambios e innovaciones y conlleva una motivación interna por la iniciativa, la diversificación de propuestas y opciones. Igualmente, mantiene un optimismo esencial, compaginado con actitudes de tolerancia, sensibilidad y aprecio a los demás.

Pensar estratégicamente significa, en definitiva, sentirse incómodos, insatisfechos, inquietos, atentos, viendo lo que pasa a nuestro alrededor, innovando, moviéndonos permanentemente...

NUEVO ENFOQUE ESTRATÉGICO METODOLÓGICO DEL APRENDIZAJE

El estilo de la "*planeación*" y el estilo del "*aprendizaje*" han tenido incidencia en el ámbito educativo. En la década de los 70 se propició un modelo de planificación estratégica rígida y exageradamente detallista, porque pretendía el pleno control de la enseñanza-aprendizaje, amparado en los criterios de la racionalidad y logicidad. En la década de los 80 se propició otra mentalidad educativa debido a la influencia del constructivismo en el aprendizaje, que se identificó con el enfoque "*centrado en*

el alumno". Surgió el planteamiento sobre las "nuevas estrategias metodológicas", en sintonía con la cultura del aprendizaje, basada en la capacidad de autoorganización por parte del Alumnado, lo cual supone posibilitar la innovación en métodos de enseñanza y del aprendizaje. En la docencia universitaria, la introducción del estilo estratégico del aprendizaje se contempla y se asume en el modelo de la convergencia europea de la educación superior, como proceso de transformación que se está produciendo en estos momentos, muy vinculado, por otra parte, a la mentalidad empresarial como se deduce de la prioridad de los criterios de competitividad, calidad, excelencia, etc... Estos dos estilos estratégicos se corresponden con dos enfoques del aprendizaje, cuyas orientaciones distintivas exponemos brevemente.

Orientación metodológica del aprendizaje por transmisión

La concepción de la enseñanza/aprendizaje se focaliza en el profesor, que se convierte en el principal referente de la planificación docente: desde los objetivos hasta la selección de los conocimientos. Entre sus principales características identificadoras señalamos: a) el Alumnado aprende que *no* es importante pensar por sí mismos; b) que simplemente tienen que repetir lo que se les sirve; c) que sólo tienen que actuar cuando reciban la orden respectiva; d) que el profesor es el responsable de que se alcancen las metas. Estos indicadores definen lo que se denomina "*docencia centrada en el profesor*", caracterizada por una estrategia organizativa de clase frontal y por el predominio de la uniformidad de pensamiento coincidente con el del profesor. Se la etiqueta también como "*etapa muda*", en la que los conocimientos impartidos se seleccionan desde el prisma específico del profesor; "*todo se le da decidido al Alumnado*". Sus resultados pertenecen a la llamada "*cultura muerta*" del aprendizaje, ya que lo único que interesa son los conocimientos. Representa una actitud conformista y un rechazo de la innovación: "*siempre se ha hecho así*".

Se la etiqueta también como "*etapa muda*", en la que los conocimientos impartidos se seleccionan desde el prisma específico del profesor; "*todo se le da decidido al Alumnado*"

Orientación metodológica del aprendizaje por la acción y la experiencia

En esta orientación del aprendizaje predomina la "*polivalencia*", frente a la uniformidad de la anterior. Las estrategias que se emplean son las que permiten al Alumnado la adquisición y desarrollo de conocimientos, competencias técnicas y competencias relacionales. Este enfoque, por tanto, se fundamenta y apoya en estrategias globales que tienden a fomentar "*el aprendizaje autodirigido*", el "*aprendizaje por*

[...] se pretende la adquisición de competencias procedimentales, que posibiliten el "aprender a aprender y pensar", y competencias sociales, que faciliten el trabajo cooperativo y la comunicación con los demás.

proyectos", es decir, un aprendizaje autónomo, activo y responsable, orientado a las experiencias. Se plantea la adquisición y desarrollo de competencias y/o capacidades técnicas, pero, además, se pretende la adquisición de competencias procedimentales, que posibiliten el "aprender a aprender y pensar", y competencias sociales, que faciliten el trabajo cooperativo y la comunicación con los demás. Esta orientación del aprendizaje requiere la consecución de un entorno específico para las competencias en materia de aprendizaje, métodos y relaciones sociales, con el fin de poner en marcha y mantener los procesos de la obtención de conocimientos y de orientación hacia la acción. Se define claramente con estos tres "criterios configuradores de las clases orientadas a la acción": a) Los intereses del Alumnado deben convertirse en el factor de referencia de la labor docente. b) Debe estimularse al Alumnado a la actuación independiente. c) El trabajo de pensar y actuar debe mantener un equilibrio.

De una manera sintética, representamos estas dos orientaciones metodológicas en el siguiente mapa conceptual:



figura 1: MAPA CONCEPTUAL SOBRE LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS TRADICIONAL Y PARTICIPATIVO

De esta breve reflexión sobre dos enfoques del aprendizaje, transmisión y acción, sacamos como conclusión que el enfoque del "Aprendizaje centrado en el alumno" (ACA) propuesto por la convergencia europea, se identifica con la orientación metodológica "centrada en la acción y la experiencia". El Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA) sitúa al alumno en el núcleo de su propio proceso de aprendizaje, con lo cual se contraponen al enfoque de "la enseñanza centrada en el profesor" en el que la actividad principal gira alrededor del profesor mientras el alumno está receptivo-pasivo.

Entre las características generales que definen este nuevo modelo señalamos las siguientes:

- el Alumnado participa activamente en su aprendizaje,
- sigue el propio ritmo de aprendizaje y utiliza estrategias personales,
- su motivación es interna o intrínseca más que externa o extrínseca,
- individualización del aprendizaje más que estandarización,
- aprendizaje de habilidades como la solución de problemas, pensamiento crítico y reflexivo, más que conocimientos.
- adaptación a diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.

El "centro medular" de las estrategias transmite al Alumnado la capacidad de solucionar tareas complejas, ofrece mayor independencia y responsabilidad propia en las fases de planificación, ejecución y control, y promueve en ellos las formas de aprender en cooperación con los otros. Es clarificador el pensamiento de Rogers (1975) sobre esta nueva orientación del aprendizaje y de las estrategias a utilizar, en el sentido de que sólo si el individuo tiene que asumir la responsabilidad por las decisiones que se toman en torno a los criterios que, según su opinión, son importantes y a las metas que él intentará alcanzar, y únicamente si él es quien comprueba hasta qué punto se alcanzaron, efectivamente podrá aprender a asumir responsabilidades en relación con su persona y con respecto a la dirección hacia la que él apunta.

En este apartado presentamos lo que podríamos denominar "pensamiento estratégico" de la convergencia europea, porque las propuestas del marco europeo de educación superior contienen una "visión" de la comunidad europea dentro del

aprendizaje permanente, con una "misión" o intencionalidad de alcanzar un papel determinante en el desarrollo internacional y la promoción de unos valores sociales, políticos, culturales, etc. Esta concepción se presenta y expone en dos amplios documentos de la Comisión Europea: "*Memorando sobre el aprendizaje permanente*" (Bruselas, 30. 10. 2000) (doc. 1) y "*Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*" (Bruselas, 21. 11. 2001) (doc. 2).

Podríamos decir que, a partir de la reunión de Portugal, se ha simplificado la terminología pedagógica "educación-enseñanza-aprendizaje" y se ha optado por el término "aprendizaje" y su concreción "aprendizaje permanente" ("longlife learning") como signo de identidad del nuevo modelo formativo europeo. Su significación conceptual es la misma que "educación permanente" como se manifiesta en el Consejo Europeo de Feira (junio de 2000) que invita "a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de los ámbitos respectivos de competencia, a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos" (Documento de la Comisión de las Comunidades Europeas: "*Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*". Bruselas, 2001, 3.)

El "aprendizaje permanente" o "a lo largo de la vida" según los ciclos vitales presenta tres modalidades: aprendizaje de formación, aprendizaje de producción y aprendizaje de "salud mental". El diseño del nuevo enfoque de la educación universitaria, situado dentro del aprendizaje de formación, supone un cambio de perspectiva y constituye una ruptura radical con el modelo docente vigente todavía en la actualidad. La necesidad de una "armonización" europea de los estudios universitarios ha sido el condicionante para la sustitución del modelo docente tradicional, magistral y transmisivo, por otro basado en la "priorización del aprendizaje", identificado como "aprendizaje centrado en el alumno" (ACA). Esta "homogeneización" europea es reclamada por la siguiente cadena de razones:

- * Intención de conseguir una formación uniforme y equivalente en todos los países europeos, lo cual implica una homogeneidad curricular y una estructuración "modular".
- * La armonización curricular posibilita y justifica la "movilidad" del Alumnado y del Profesorado.
- * La movilidad conlleva la "homologación" o reconocimiento de los títulos y planes de estudio de los distintos países.
- * Una cierta focalización empresarial se ha insertado en la génesis del nuevo modelo de Universidad.

La necesidad de una "armonización" europea de los estudios universitarios ha sido el condicionante para la sustitución del modelo docente tradicional, magistral y transmisivo, por otro basado en la "priorización del aprendizaje"...

Cuando la convergencia europea plantea una concepción o “paradigma” del “aprendizaje centrado en el alumno” (ACA) se le identifica con un aprendizaje por “competencias” o para una proyección socioprofesional, cuyo eje central es la preparación a través de la adquisición de “competencias” o capacidades, habilidades, destrezas, actitudes..

LA “PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DOCENTE” CENTRADA EN EL ALUMNADO

En la revista “*Res Novae Cordubenses*” (Ontoria, A. y Luque, A.: 2003) desarrollamos más extensamente una propuesta metodológica para el modelo del “Aprendizaje Centrado en el Alumno” (ACA). Aquí, la prioridad es responder al *cómo actuar* y llevarlo a la práctica, con lo cual nos acercamos más a la “*planificación estratégica*” del aprendizaje que al “*pensamiento estratégico*”. Nos planteamos el *cómo* del aprendizaje con todos los componentes que intervienen en la acción de aprender y que dan pleno sentido a la expresión “*aprender a aprender*”. El objetivo no es sólo adquirir conocimientos sino también estrategias de aprendizaje o “*herramientas para aprender*”, que permitan resolver las nuevas situaciones sociales, personales, escolares o empresariales... que se presentarán a lo largo de la vida.

De una manera breve indicamos las ideas principales que definen “*la planificación estratégica docente*” desde un enfoque cooperativo del aprendizaje:

* *El aula como contexto de convivencia democrática.* La educación democrática es una educación centrada en la persona (Rogers) o una educación liberadora (Freire) y se caracteriza por la responsabilidad y confianza que el profesor deposita en el alumno. Se parte de una concepción positiva del hombre, del alumno como una persona, con tendencia a la actualización de sí mismo. Por tanto, la finalidad del trabajo en el aula es ayudar a los alumnos a convertirse en individuos... a través del desarrollo de actitudes y capacidades como responsabilidad, elección, autodirección, actitud crítica, resolución de problemas, toma de decisiones, cooperación etc.

* *La participación como generadora de la dinámica del aula.* Las características que definen la participación se pueden sintetizar en dos: compromiso y cooperación.

* *El clima de aula, posibilitador de la convivencia y del aprendizaje.* Se persigue la implicación del alumno en la tarea, es decir, la autonomía y responsabilidad del Alumnado mediante unas relaciones interpersonales basadas en la comprensión, acep-

tación y confianza para que cada alumno, libre de amenazas, pueda centrarse en el aprendizaje y no en evitar críticas y fracasos .

* *Un enfoque del aprendizaje centrado en el Alumnado: experiencial y significativo*: El aprendizaje que se pretende es más que una mera acumulación de hechos y conocimientos. Se trata de un aprendizaje profundo, penetrante, fruto de la vivencia de experiencias significativas para el alumno.

* *El profesor como facilitador*. Se trata de un profesor cooperativo y democrático, al que corresponden actitudes y comportamientos con un bajo nivel de dirigismo. Su rol o función consiste en enseñar a aprender, pensar y convivir, por lo cual se convierte en un orientador y facilitador del proceso.

* *La autoevaluación, autoconciencia reflexiva del proceso de aprendizaje*. Si el alumno es responsable de su aprendizaje, también lo será del proceso de evaluación, que se convierte en autoevaluación.

Debido a la consideración del ritmo individual en el aprendizaje, conviene diferenciar “tipos de aprendizaje”. La sencilla clasificación de Marton en aprendizaje profundo, superficial y estratégico (Entwistle, 1988,67) orienta el “aprender a aprender”. De manera sintética, identificamos cada tipo o estilo de aprendizaje por las actitudes y el comportamiento de la persona que aprende: *) *estilo profundo*: se centra en el contenido, crea una interpretación personal, relaciona distintas tareas o partes, piensa en la estructura subyacente, relaciona las situaciones cotidianas con la tarea,...; *) *estilo superficial*: considera que el objetivo es memorizar, se muestra pasivo hacia la tarea, depende del profesor, las partes las percibe independientes, sin relación, no le preocupa el significado,...; *) *estilo estratégico*: está en función de los resultados (notas), se preocupa por la forma de evaluar del profesor, considera importante los detalles formales (presentación, tiempo,...).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN SINTONÍA CON EL MODELO DE LA CONVERGENCIA.

Ya hemos indicado que la planificación estratégica hace referencia a “cómo actuar” o cómo hacer las cosas, con lo cual nos situamos en un proceso cercano a la acción, en nuestro caso a la acción docente/aprendizaje. Hablar de estrategias metodológicas es referirse a la selección de un escenario de aprendizaje y organizar los componentes fundamentales de la práctica docente: desde la selección de conoci-

mientos hasta la dinámica relacional; desde la decisión de los objetivos hasta la forma de evaluación, pasando por la actividades, recursos, formas de agrupamiento, etc., La elección de una estrategia metodológica implica la opción por un modelo educativo o de aprendizaje. Aquí nos referimos al modelo o "paradigma" de la convergencia europea denominado "Aprendizaje centrado en el alumno" (ACA). Por consiguiente, las estrategias coherentes serán las que potencien el aprendizaje cooperativo y autónomo, y las competencias relacionadas con el "aprender a aprender".

Aunque hay muchas clasificaciones, distinguimos dos tipos de estrategias-marco en función del nivel de amplitud. Unas las denominamos "Generales o globales" porque incluyen los ejes estructurales básicos del plan de acción que se pueden aplicar en cualquier materia, y otras "Específicas" porque se refieren a momentos más concretos de una actividad o promuevan una habilidad determinada.

Estrategias Metodológicas Generales

Estas estrategias sirven para establecer un marco general de actuación, control y seguimiento. Presentamos algunos ejemplos que sirvan para mostrar la diversidad existente y ofrecer sugerencias, desde las cuales cada profesor se construya su línea metodológica personal sin necesidad de mimetismos.

1ª.- Toma de decisiones

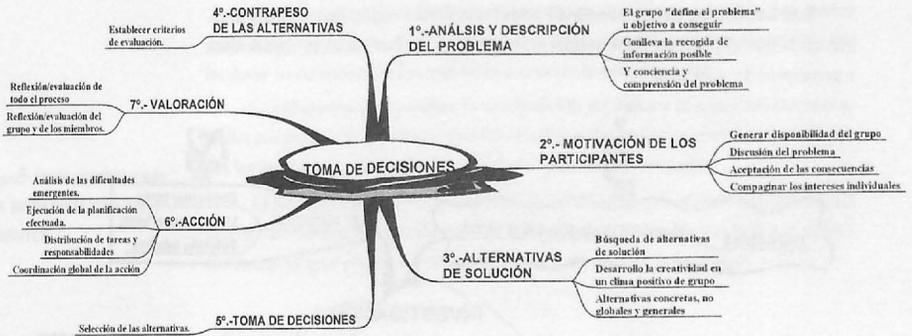
La "decisión" es la opción por una línea de acción, conscientemente escogida entre determinado número de posibilidades, con el fin de conseguir resultado deseado. La toma de decisiones implica básicamente una selección de alternativas, tras sopesar posibles consecuencias. Esta concepción implica tres ideas importantes:

1º.- La decisión supone una opción; si sólo existe una posibilidad, no es posible la decisión.

2º.- La decisión implica un proceso mental, en el que intervienen factores emocionales, además de elementos lógico-rationales.

3º.- La decisión tiene como finalidad: alcanzar un objetivo propuesto.

El grupo-clase, según el modelo de "acción participativa", desarrolla frecuentemente "toma de decisiones", referida a las tareas a realizar y los procedimientos o técnicas que se aplicarán.



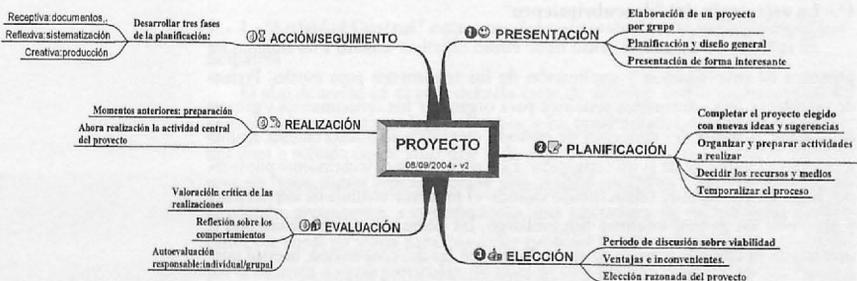
A/TOMA DE DECISIONES .mmp - 08/06/2004 - Antonio - coizan@hotmail.com

figura.2: MAPA MENTAL SOBRE LA ESTRATEGIA "TOMA DE DECISIONES"

2ª.- El "proyecto" como estrategia

El proyecto es un plan de trabajo libremente elegido por los alumnos con el objeto de realizar algo que les interesa. Está en conexión con su vida, se les pide responsabilidad, esfuerzo y constancia para la superación de dificultades y solución de problemas. El alumno está implicado y participa a través del trabajo en grupo.

figura.3: MAPA MENTAL SOBRE LA ESTRATEGIA "PROYECTO"



A/PROYECTO .mmp - 08/09/2004 - Antonio - coizan@hotmail.com

3ª.- La “investigación” como plan de acción

Este modelo no debe entenderse como una forma rígida, sino abierta y flexible, en la que el profesor debe ayudar a alumnos a expresar sus ideas, suposiciones y principios de solución.

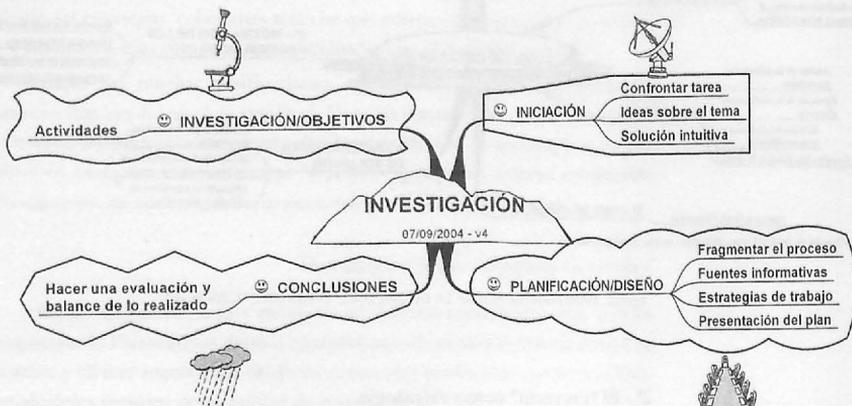


figura 4: MAPA MENTAL SOBRE LA “INVESTIGACIÓN” COMO PLAN DE ACCIÓN

4ª.- La estrategia del “descubrimiento”

El método de descubrimiento tiene como objetivo enseñar a los alumnos los procesos de investigación y explicación de los fenómenos poco usuales. Pretende establecer procedimientos sencillos para organizar los conocimientos y generar principios. A partir del concepto de método científico se intenta enseñar algunas técnicas y el lenguaje de la investigación. Este método de descubrimiento puede tener lugar de modo muy estructurado cuando el profesor controla las interacciones y prescribe los procedimientos. Sin embargo, las normas que proponemos para la investigación como estrategia de aprendizaje son las de: cooperación, libertad intelectual e igualdad. Hay que fomentar la interacción entre los alumnos.

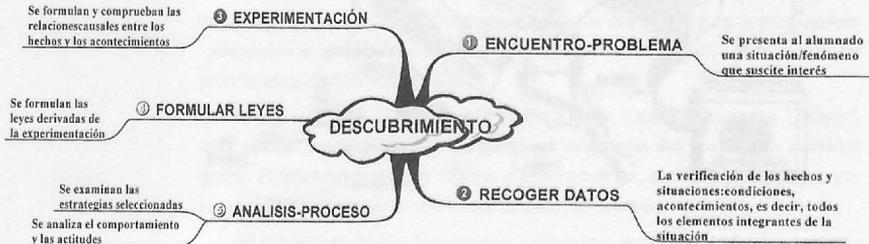
La participación del Alumnado compagina la acción individual y la grupal:

- El profesor estimula la formulación de preguntas, bien por toda la clase como grupo o bien por equipos, antes de la intervención orientadora del profesor para seleccionar las cuestiones en las que se va a centrar la investigación.

- La elaboración de hipótesis, la recopilación de datos y la experimentación se realiza por grupos. Aunque no se pueden distribuir las tareas es conveniente que todos los grupos pasen por todas las etapas del proceso investigador

- La formulación de leyes y explicaciones, así como el análisis evaluativo del proceso de investigación puede hacerse inicialmente en grupos pequeños y, posteriormente, en gran grupo con la intervención orientadora del profesor

figura 5: MAPA MENTAL SOBRE LA ESTRATEGIA "DESCUBRIMIENTO"



A:\DESCUBRIMIENTO.mmp - 09/09/2004 - Antonio - cozan@hotmail.com

5ª.- La "Actividad Central" como modelo-síntesis de una metodología participativa

El plan de acción en el aula debería estar de acuerdo con la personalidad del profesor, las características de los alumnos y las posibilidades del entorno. No hay una línea o método único, sino que cada profesor debe lograr su propio modelo, pero sin "mimetismos previos" desde una actitud receptiva y abierta. Desde esta convicción, presentamos, a continuación, una estructura de metodología participativa que puede ser válida para cualquier profesor con las adaptaciones requeridas por la situación docente particular. Se trata de una síntesis de los modelos expuestos anteriormente.

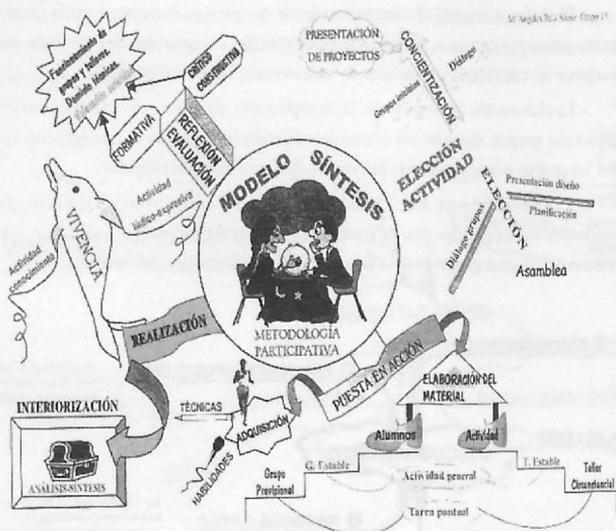


figura 6: MAPA MENTAL SOBRE LA ESTRATEGIA "ACTIVIDAD CENTRAL" O MODELO-SÍNTESIS

En esta estrategia-síntesis distinguimos los siguientes componentes:

1º) *Creación del "escenario" de aprendizaje:* Con esta analogía teatral, se intenta resaltar la preparación del ambiente externo sobre el que se va actuar. Implica la elección del espacio físico y los recursos y/o instrumentos a utilizar.

2º) *Microestructuras de la planificación:*

a) Estructuras organizativas: Comprende los núcleos temáticos a desarrollar, las actividades, la dinámica del Alumnado o funcionamiento grupal y/o individual (talleres por ejemplo), los procedimientos de reflexión- evaluación. Estos elementos estructurales los relacionamos con la elección de la alternativa estratégica general y para el diseño específico del plan de acción.

b) Estructuras específicas del plan de acción: Señalamos las que están contenidas en el mapa mental anterior.

* Elección de una actividad, centro de interés, proyecto, taller, actividad nuclear, núcleo... Con todos estos términos se hace referencia a una "Actividad" que va a ser centro de la dinámica de la clase durante un período de tiempo y que se concretará con un título. La innovación viene dada porque en su elección participan los alumnos y no es impuesta por el profesor. En el "proceso de elección" distinguimos dos momentos: - la "concientización" sobre la actividad; - la elección propiamente dicha. Para ello se recurre al diálogo del profesor con el Alumnado y del Alumnado entre sí. Las alternativas que presentan los distintos grupos se discuten por toda la clase y se elige una. El papel del profesor es de coordinador y estimulador de los grupos.

* Puesta en acción y seguimiento: Esta fase comprende la preparación y la realización de la actividad elegida. Podemos diferenciar dos aspectos en la preparación: - adquisición de habilidades y técnicas relacionadas con la acción; - elaboración del material necesario para la actividad.

La organización de la clase puede girar en torno a los denominados "Talleres", cuyo número dependerá de las necesidades y exigencias del proyecto o actividad central. El funcionamiento por talleres conlleva trabajo, acción y producción, por lo que sintoniza plenamente con el dinamismo del alumno.

El seguimiento de esta fase supone vigilancia y atención a todos los aspectos de la puesta en acción. Puede efectuarse en una reunión de los coordinadores de los grupos estables con el profesor o en sesiones de análisis de toda la clase con el profesor. Estas sesiones con el grupo sirven, al mismo tiempo, para que todos estén informados de la situación actual de la actividad.

* Realización: Las tareas de la fase anterior están en función de la realización de la actividad. Es el momento culminante del proceso, en el que convergen las etapas anteriores y que precede a la evaluación de los resultados. El contenido de esta fase es claro: ejecución y "vivencia" de la actividad planificada y la interiorización de los procesos de aprendizaje diseñados a través de la reflexión y la aplicación de técnicas de análisis, síntesis,...

* Reflexión-evaluación: Finalmente tiene lugar la reflexión-evaluación. La evaluación se convierte en evaluación formativa, porque tiene un carácter crítico-constructivo y busca que se asuman responsabilidades. El contenido de la evalua-



ción abarca todos los aspectos del funcionamiento de los grupos-talleres: actitudes, solución de conflictos surgidos, relación entre los miembros del grupo, decisiones y comportamientos, realización de las tareas, calidad de los trabajos, dificultades surgidas y soluciones adoptadas., dominio de las técnicas y habilidades, y el grado de satisfacción por la actividad...

Estrategias Metodológicas Específicas

Si las estrategias denominadas globales sirven para estructurar la dinámica de la clase, las estrategias específicas equivalen a microestructuras, situaciones o formas puntuales de trabajo, es decir, a técnicas que se aplican para dinamizar el proceso metodológico. En el mapa mental siguiente hemos agrupado las estrategias teniendo en cuenta cuatro dimensiones:

1ª.- *Estrategias cognitivas*: Son técnicas para el procesamiento de la información y su asimilación comprensiva. En esta línea hemos señalado unas cuantas más representativas: Mapas conceptuales, Mapas mentales, Mapas semánticos, Redes conceptuales,... Todas están relacionadas con el procesamiento de la información: comprensión, elaboración, asimilación, reflexión, análisis, síntesis,...

2ª.- *Estrategias organizativas*: Están relacionadas con la forma de agrupación del Alumnado para trabajar: individual, grupos o equipos, talleres, seminarios,...Se mencionan formas concretas de aplicación: parlamento, foro, asamblea, juicio,...

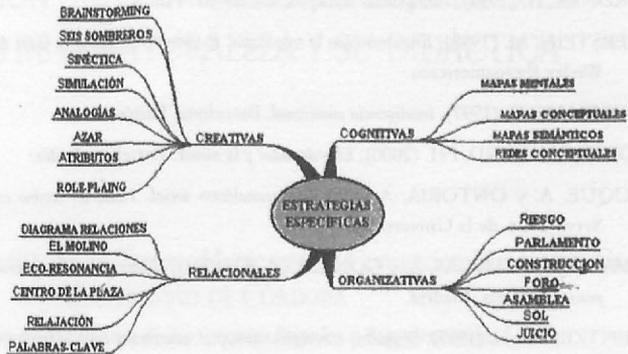
3ª.- *Estrategias creativas*: Están orientadas a fomentar el pensamiento divergente e innovador en el aprendizaje de los distintos núcleos temáticos. Aludimos entre otras al *brainstorming* o tormenta de ideas, las analogías, los "seis sombreros", la simulación, las perspectivas,...

4ª.- *Estrategias relacionales*: Buscan el fomento de relaciones positivas entre el Alumnado. Así tenemos la técnica del molino, diagrama de relaciones, centro de la plaza,...

Cuando tratamos este tema de las estrategias, nos gusta aclarar que existen muchas más técnicas que las propuestas. Además, apuntamos la idea de que la elección de una estrategia determinada dentro de las estrategias globales y específicas no obedece a criterios fijos e inflexibles, sino que depende de la perspectiva que se quiera plantear. En este sentido, una estrategia específica puede convertirse en global y una global puede convertirse en específica. De todas maneras, este criterio no debe re-

presentar un conflicto, pues lo importante es el plan o programa que el profesor diseñe para un determinado módulo, sin olvidar carácter flexible que debe tener toda planificación estratégica y la participación del Alumnado en la elaboración.

figura 6: MAPA MENTAL SOBRE LA ESTRATEGIA "ACTIVIDAD CENTRAL" O MODELO-SÍNTESIS



BIBLIOGRAFÍA



Sirva la siguiente reflexión para concluir: El cambio efectivo en educación se produce cuando se modifican las estructuras mentales de los implicados. Estamos convencidos de que toda propuesta de formación debe potenciar la capacidad de pensar, porque sólo a través del pensamiento reflexivo se puede llegar a un análisis crítico de las situaciones problemáticas, a una concientización y a una toma de decisiones adecuadas para modificar o mejorar la realidad. El pensamiento reflexivo se convierte así en uno de los pilares de la autoformación y el eje central de la práctica dentro de un proceso formativo permanente.

- BEAUFRE. E. (1982), *Introducción a la estrategia*. Buenos Aires, Struhart.
- BELTRÁN, J. (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis. Madrid.
- BUZAN, T. (1996), *El libro de los Mapas Mentales*. Barcelona, Urano
- CALVO RODRÍGUEZ, A. R. (1999), *Estrategias para aprender a aprender*. Madrid, Escuela Española
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000), "Memorando sobre el aprendizaje permanente". Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001), "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente". *Documento de la Comisión*. Bruselas.
- DILTS, R. B. y EPSTEIN, T. A. (1997), *Aprendizaje dinámico con PNL*. Barcelona. Urano
- GADNER, H. (1994), *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- GERSTEIN, M. (1988), *Encuentro con la tecnología. Estrategias y cambios en la era de la información*. México. Addison-Wesley Iberoamericana
- GOLEMAN, D. (1997), *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- JOHNSON-LAIRD, PH. (2000), *El ordenador y la mente*. Barcelona. Paidós.
- LUQUE, A. y ONTORIA, A. (2000), *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Córdoba. Serv.Public. de la Universidad.
- MAYOR J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, A. (1993), *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis. Madrid.
- MINTZBERG, H. (1997), *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- MONEREO, C. y otros (1994), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- MONEREO, C. y CASTELLÓ, A. (1997), *Estrategias de aprendizaje*. EDB. Madrid.
- MORRISEY, G. (1996), *Pensamiento estratégico*. México. Prentice Hall Hispanoamericana
- NISBET, J. y SHUCKSMIN, J. (1987), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988), *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- (1998), *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid. Alianza
- ONTORIA, A. MOLINA, A. y otros (2001), *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.
- ONTORIA, A. y MOLINA, A. (1988), *Metodología participativa en el aula*. Córdoba. Serv. Public. Univ.
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J. P. y MOLINA, A. (1999), *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J. P. y DE LUQUE, A. (2003), *Aprender con mapas mentales*. Madrid. Narcea.
- POZO, J. I. y MONEREO, C. (Coords.) (1999), *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Madrid.
- ROGERS, C. (1975), *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires. Paidós
- ROGOF, B. (1993), *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós