

## ALGUNHAS ESTRATEXIAS DIDÁCTICAS NO EES

Xulio Rodríguez López  
Universidade de Santiago de Compostela

### RESUME

O EES ao facer fincapé nos procesos de aprendizaxe do alumnado esixe modificacións na docencia que debe entenderse sobre todo como unha axuda e mediadora dos procesos de aprendizaxe do alumnado. Preséntanse algunhas ideas xerais sobre os procesos de ensino-aprendizaxe, algúns criterios para a selección de actividades e algunhas estratexias didácticas que favorecen a implicación do alumnado nese proceso de aprendizaxe, tales como a aprendizaxe baseada en problemas, a través de proxectos, o estudo de casos e a función da titoría para a orientación e o seguimento do traballo do alumno. De cada unha desas estratexias faise unha breve descrición, o proceso de desenvolvemento e cal é papel do profesorado e do alumnado.

**Palabras clave:** Ensino, Aprendizaxe, Tarefas académicas, Estratexias metodolóxicas.

### ABSTRACT

The EHEA by placing emphasis on the learning process of students requiring changes in teaching is meant mainly as an aid in mediating the processes of learning of the student body. It shows some general thoughts on the teaching-learning processes, some criteria for the selection of activities and teaching strategies that promote student participation in the learning process, including problem-based learning, through projects, studies case and the role of mentoring for the guidance and supervision of the work of the student. In each of these strategies is a brief description, the development process and what is the role of teachers and students.

**Keywords:** Teaching, Learning, Academic work, Teaching strategies

### INTRODUCCIÓN

A docencia é multidimensional e polifacética, nela existen múltiples facetas e aspectos interrelacionados: os contidos, o alumnado, o profesorado, os contextos, as interaccións profesor-alumnos, os procesos de aprendizaxe, etc. Desde a didáctica podemos aportar consideracións de tipo xeral que cada especialista nunha área de coñecemento deberá adaptar e readaptar ás características da materia que imparte así como ao alumnado co que traballa e aos contextos nos que desenvolve o seu labor docente.

O primeiro que quero deixar moi claro é que “ninguén ensina o que non sabe”, polo que non vou indicar ningún tipo de técnica concreta para ensinar ningunha materia entre outras cousas porque non sei facelo e porque a “técnica” en educación, en xeral e na docencia, en particular, non funciona, porque na docencia traballamos con persoas, con suxeitos, non con obxectos, e afortunadamente as persoas pensan, senten, e, pola contra, os obxectos presentan en todo momento unha regularidade que non se dá nos suxeitos.

Dominar os contidos da materia da que se é profesor é condición necesaria para poder ensinar e canto maior sexa o dominio da estrutura epistemolóxica da materia en mellores condicións estas para desenvolver a docencia. Pero sendo condición necesaria pode non ser suficiente, polo que

“para ensinar non abonda con saber a disciplina”. Na docencia hai algo que é evidente: os procesos de ensino e aprendizaxe realízanse sobre algo: cando se ensina ensínase algo e cando se aprende tamén se aprende algo. Non pode haber ensino nin aprendizaxe sobre a nada, non pode pensarse se o pensamento non se centra en algo, non poden exercitarse nin exercerse procesos cognitivos no vacío. Os procesos cognitivos de comprensión, análise, aplicación, síntese, xuízo crítico, etc., non poden desenvolverse se no se exercen sobre algo, sobre contidos. Xa que logo, os contidos son imprescindíbeis, “*conditio sine qua non*” nos procesos de ensino-aprendizaxe. Pero se a iso engadimos unha boa formación psicopedagóxica estaremos en mellores condicións de ser mellores docentes.

Todo docente, en calquera nivel do sistema educativo no que traballe, ademais de ser profesor dunha disciplina, ademais de ensinar química, matemáticas, historia, literatura ou a materia que cada quen imparta, ensina outras moitas cousas, da clases de coherencia ou de incoherencia, de superficialidade ou de profundidade, de desintegración temática ou de interdisciplinariedade, de actualización ou de anacronismo, de imposición de ideas ou de respecto á diverxencia, de organización ou desorganización, de racionalidade ou de irracionalidade, de comunicación ou de incomunicación, de confusión de ideas ou de claridade expositiva, de “rollo” ou de “desarrollo” dun tema... porque en todo caso “*explicamos o que sabemos, pero ensinamos o que somos*”. En consecuencia todo docente, todo profesor ou profesora en calquera nivel no que traballe é un didácta simplemente porque a súa profesión e facilitar procesos de aprendizaxe mediante o ensino.

## OS PROCESOS DE ENSINO-APRENDIZAXE

A docencia é un saber práctico, fai referencia a como facer. “Os profesores non poderían empezar a “*practicar*” sequera se non tiveran algún coñecemento sobre a situación dentro da que actúan e algunha idea do que hai que facer”. (Carr W. E Kemmis, S.T. 1988, p.124). Os saberes prácticos adquirense en boa parte por imitación, por observación, así se aprenderon os oficios artesanais durante moito tempo. Claro que este tipo de aprendizaxe reproduce os vicios e defectos que por non ser cuestionada unha determinada maneira de facer, nos impide facernos conscientes doutras alternativas, de ver outras posibilidades. Moito desto creo que se ten producido na docencia universitaria. Cando non dispomos de alternativas e ante unha situación nova ante a que nos atopemos tendemos a reproducir o que vimos e temos observado en situacións semellantes, polo que para o profesorado universitario que se enfrenta a ser docente, cando non dispón de recursos, tende a reproducir os modelos de ensinanza que utilizaron os seus profesores cando era estudante. Para parte do profesorado universitario, por non dispor de alternativas nas maneiras de facer, por non ter recibido ningún tipo de formación psicopedagóxica que tivese cuestionado os seus procesos de socialización, por ter experimentado, como alumno, que a preocupación practicamente exclusiva da docencia universitaria ten sido a reprodución de contidos académico-científicos especializados, é polo que outros problemas importantes como a preocupación polos coñecementos previos do alumnado, a valoración social do coñecemento e a súa relatividade, os procesos de aprendizaxe e as estratexias adecuadas de procesamento de información, a busca de alternativas nas maneiras de desenvolver a docencia, a utilización de alternativas didácticas e de utilización de recursos, etc., ten tido pouca consideración na docencia universitaria..

A docencia é sempre unha mediación entre o coñecemento e o suxeito que aprende. Nesa mediación o profesorado ten a función de facilitar ao suxeito que aprende a apropiación do coñece-

mento. Para o alumnado estudar non pode ser o acto de consumir ideas, senón de crealas e recrealas e o docente constitúese nun mediador para que o alumno poda apropiarse do coñecemento.

O ensino e a docencia na universidade están sendo bastante cuestionados nestes momentos, debido á crenza de que o ensino é un proceso de transmisión de quen tén algún coñecemento ou domina unha técnica a outro que non o posúe ou non a domina.

Enténdese que se trata dunha comunicación lineal, nunha única dirección: do profesorado ao alumnado, entendendo tamén que o ensino, a docencia é a que produce a aprendizaxe no alumnado, xa que se entende tamén que a aprendizaxe é a recepción literal na mente do alumno, da información proporcionada polo docente.

A psicoloxía cognitiva puxo claramente de manifesto que a aprendizaxe se produce cando o alumno interpreta e dá sentido á información que recibe. E ese sentido dáse, esa incorporación da información nas súas estruturas cognitivas faise en función dos coñecementos previos que o alumnado ten e de como os ten organizados na súa mente. A aprendizaxe, en consecuencia hai que entendela sempre como unha reelaboración, unha interpretación, unha construción por parte do alumno. Nesa construción do coñecemento o docente ten a función de ser un facilitador, un mediador, entre o coñecemento e o suxeito que aprende.

Para o docente universitario o seu traballo de mediación consiste en que “organiza e planifica racionalmente a intervención didáctica para axudar a que o alumno produza en si mesmo a ruptura epistemolóxica. É dicir, cuestione e reformule os seus modos empíricos de representar a estrutura e o funcionamento do mundo real, organice con sentido, significativamente corpos estruturados de coñecemento e desenvolva métodos e estratexias potentes de formulación hipotética, de análise e investigación ”. (Pérez Gómez, 1983, p. 325). Entendemos que a universidade debe ser, necesariamente, un lugar no que se debe privilexiar a produción de rupturas epistemolóxicas, porque de outro xeito non habería posibilidade algunha para a produción de novo coñecemento científico. A docencia universitaria debe posibilitar que o coñecemento estea sendo cuestionado de xeito permanente. E iso porque o coñecemento científico é froito de rupturas e de conflitos, é, en termos de Kunhn, “una constante e continua rectificación de erros” ou en palabras de Bachelard un proceso de “erros rectificadados” en canto que as novas teorías, as novas interpretacións, os novos coñecementos orixínanse mediante pensamentos e evidencias en contra das teorías e concepcións anteriores.

Para o alumnado estudar non poder ser o acto de consumir ideas senón o acto de cuestionalas, deconstruílas, crealas e recrealas. O seu papel non pode quedar reducido a ser un mero receptor das ideas, coñecementos, concepcións e interpretacións de outros.

O alumnado ten que desempeñar un papel enormemente activo na súa aprendizaxe e, se entendemos que é importante aprender a aprender, o alumnado deberá dispor de oportunidades para ser o protagonista na busca e na elaboración do coñecemento. O profesorado a través das tarefas docentes, das tarefas de ensino e de aprendizaxe debe favorecer ese papel activo do alumnado, ser facilitador dos procesos de aprendizaxe, de actividades que impliquen ao alumnado na construción do seu coñecemento.

As tarefas de aprendizaxe son todas aquelas que utiliza ou realiza o alumnado para aprender, para procesar información, selecciónala, almacenala e para poder logo utilizala cando sexa necesario. Esas tarefas deben supor actuacións como recoñecer os novos coñecementos, revisar os

coñecementos previos existentes na súa estrutura cognitiva en relación aos novos que se adquiren, reorganizar o coñecemento previo relacionándoo co novo coñecemento, reinterpretar as situacións á vista de toda a aprendizaxe realizada.

Son tamén tarefas do estudante as referidas a formular preguntas, responder a cuestións formuladas polo profesorado, reorganizar información dada, aplicar un algoritmo para solucionar un problema, ou utilizar a información para interpretar situacións e acontecementos e fenómenos naturais e sociais, presentar a información organizada de maneira diferente, seleccionar e utilizar algún procedemento aplicable a un tipo particular de problemas, etc. Para o alumnado o curriculum real termina sendo o que realmente fan nas aulas e fora delas, en como ocupan o tempo de aprendizaxe. Na realización das tarefas o alumnado lee, comprende, asimila, relaciona, observa, analiza, debate con outros, aplica, constrúe unha solución, exprésase por oral ou por escrito ou de outras maneiras diferentes.

As tarefas docentes están constituídas polo conxunto de axudas que desde os docentes se lle proporcionan ao estudante para facilitar, axudar, orientar o proceso de aprendizaxe do mesmo. Están constituídas polo deseño, a determinación de contidos e a planificación de actividades que deben facilitar a observación, a análise, o formarse e emitir opinións fundamentadas, formulación de hipóteses, busca de información, análise crítica da mesma, busca de solucións a situacións problemáticas. Forman parte tamén das tarefas docentes o conxunto de actividades de desenvolvemento dos contidos: explicacións, organización de grupos, presentación de situacións problemáticas, recomendacións sobre lecturas e todas as relativas á valoración da propia actividade docente así como as de ser guía e orientador dos procesos de aprendizaxe e as de valoración dos procesos e dos resultados obtidos polo alumnado.

## **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS PARA O DESENVOLVEMENTO DA APRENDIZAXE**

O *Crédito Europeo* (CE) pode definirse como a unidade de valoración do conxunto da actividade académica do estudante contabilizada en termos de volume de traballo realizado ou de *carga de traballo*. O R.D. 1125/2003 de 5 de setembro (BOE de 18 de setembro) no seu artigo 3 define o Crédito Europeo así:

“É a unidade de medida académica que representa a cantidade de traballo que require o estudante para cumprir os obxectivos do programa de estudos e que se obtén mediante a superación de cada unha das materias que integran os planos de estudos das diversas ensinanzas encamiñadas á obtención de títulos universitarios de carácter oficial e válidos en todo o territorio nacional. Nesta unidade de medida intégranse as ensinanzas teóricas e prácticas, así como outras actividades académicas dirixidas, incluíndo as horas de estudo e de traballo que o estudante debe realizar para conseguir os obxectivos formativos propios de cada unha das materias do correspondente plan de estudos”.

O Ministerio de Educación, no documento marco: Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior afirma:

“O crédito europeo debe quedar definido como a unidade de valoración da actividade académica na que se integran as ensinanzas teóricas e prácticas, así como outras actividades académicas dirixidas e o volume de traballo que o estudante debe realizar para acadar os obxectivos educativos. Implica importantes diferenzas con respecto ao crédito vixente. Convén subliñar, ao respecto, que o crédito

europeo non é unha medida de duración temporal das clases impartidas polo profesor, senón unha unidade de valoración do volume de traballo total do alumno, expresado en horas, que inclúe tanto as clases, teóricas e prácticas, como o esforzo dedicado ao estudo e á preparación e realización de exames. En resumo, esta nova unidade de medida debe comportar un novo modelo educativo baseado no traballo do estudante e non nas horas de clase, ou, dito de outro xeito, centrado na aprendizaxe dos estudantes, non na docencia dos profesores”.

Esta concepción do crédito fai fincapé sobre todo nos procesos de aprendizaxe do alumnado polos que se da sentido e significado ás novas informacións, un proceso polo que o alumnado constrúe e reconstrúe o coñecemento. Importa o traballo que debe levar a cabo o alumnado para incorporar novas informacións na súa estrutura cognitiva. Faise máis fincapé no alumnado que no profesorado, o que supón someter a revisión crítica a pedagogía dominante nas aulas universitarias, trátase de cambiar unhas prácticas didácticas por outras, cousa que pode non resultar fácil cando non se coñecen alternativas.

Pretendemos con este pequeno traballo presentar algunhas alternativas á práctica docente, algunhas suxerencias que non son receitas, nin técnicas, que necesitan ser probadas, adaptadas e readaptadas a cada situación concreta, por cada profesor, en cada materia.

Para favorecer os procesos de aprendizaxe no alumnado en canto docentes debemos pensar que o noso traballo de deseño, elaboración da guía didáctica ou planificación da nosa docencia é algo máis que pensar en contidos de tipo académico. Esixe prever actividades, estratexias metodolóxicas, recursos, sistemas de avaliación, procesos de colaboración entre o profesorado. Os planos de traballo que pretendamos levar a cabo cos estudantes deberán considerar o xa feito polo alumnado en cursos anteriores e o que se vai facer nos seguintes, así como contemplar os distintos traballos que se van propoñer simultaneamente, o que supón un extraordinario esforzo de coordinación entre o profesorado para distribuír o tempo do alumnado entre as esixencias académicas das distintas materias do plano de estudos.

No desenvolvemento da docencia debemos utilizar métodos e estratexias axeitadas aos diferentes tipos de contidos que se traballen, buscar posibilidades de aplicación dos saberes, competencias e habilidades traballadas, realización de tarefas variadas: de tipo individual, en pequenos grupos, seminarios, solución de problemas, buscar, ordenar, depurar, analizar informacións en libros, medios de comunicación, internet.. debates, experimentos.

Nos actuais planos de estudo os créditos das materias son de tipo teórico e practico. Os créditos teóricos teñen como finalidade fundamental proporcionar ao alumnado o conxunto de conceptos, teorías, coñecementos que permiten entender a estrutura epistemolóxica dunha disciplina así como os procedementos básicos polos que nesa área de coñecemento se elabora novo coñecemento. Os créditos prácticos pretenden entre outras aplicar coñecementos para resolver problemas ou facer fronte a situacións concretas, adquirir destrezas e habilidades relacionadas coa materia ou co exercicio dunha futura profesión e así atopamos prácticas de laboratorio, prácticas de campo, prácticas de resolución de problemas, prácticas clínicas, prácticas en empresas e institucións, que como finalidade fundamental poderían caracterizarse por intentar mostrar ao estudante como debe actuar, como debe facer.

Este tipo de organización dos créditos ten provocado unhas determinadas maneiras de organizar e desenvolver a docencia. Así os créditos teóricos desenvólvense basicamente mediante as

explicacións do profesorado; pola contra os créditos prácticos ao presentar diferente tipoloxía posibilitaron unha maior diversidade de metodoloxía didáctica.

Neste traballo explicaremos as características básicas dalgunhas maneiras de desenvolver a docencia considerando que tanto unhas como outras poden ser utilizadas para a adquisición e dominio dos créditos teóricos e dos créditos prácticos e poden implicar ao alumnado no proceso de aprendizaxe.

No deseño e na implementación das tarefas, na relación e na interacción docente-discente, a finalidade fundamental é, como xa se indicou, a de orientar, facilitar, guiar os procesos de aprendizaxe no alumnado. Para seleccionar tarefas e actividades que oferten oportunidades de aprendizaxe, Raths, xa en 1971 estableceu 12 principios que nos poden orientar, en canto docentes, no deseño e posta en práctica de actividades relevantes para a aprendizaxe.

Dado que o valor de toda proposta de cambio na práctica docente se contrasta na realidade na que se leva á práctica, en como se concreta en situación particulares e reais na aula, o profesorado debe dispor de elementos ou criterios que lle permitan introducir modificacións na súa maneira de actuar, de desenvolver o seu traballo como docente.

A continuación enumeramos os 12 principios enunciados por Raths e que poden servir como criterios para seleccionar tarefas e actividades que favorecen a aprendizaxe no alumnado. Son os seguintes:

- 1) Que a actividade permita ao alumnado tomar decisións razoábeis respecto a como desenvolverlas. É máis importante por exemplo que o estudante poda elixir entre fontes de información que permitirille decidir na dimensión de cando facer a actividade, se agora ou máis tarde.
- 2) Unha actividade é máis substancial que outra se facilita desempeñar ao alumno un papel activo: investigar, expoñer, observar, entrevistar, participar en simulacións, etc, en lugar de escoitar, reencher fichas ou participar en discusións rutinarias co profesorado
- 3) Unha actividade que permita ao alumno e o estimule a comprometerse na investigación das ideas, na aplicación de procesos intelectuais ou en problemas persoais e sociais é máis importante que outra que non o faga. Implicarse en temas que versan sobre a verdade, a xustiza, a beleza, comprobar hipóteses, identificar supostos, etc, é máis rendíbel que tratar tópicos sen cuestionarse problemas de importancia.
- 4) Unha actividade ten máis valor que outra se implica ao alumnado coa realidade. Tocando, manipulando, aplicando, examinando, recollendo obxectos e materiais e non só pintando, escribindo ou narrando.
- 5) Unha actividade é máis importante que outra se pode implicar na mesma a alumnos con diferentes intereses e niveis de capacidade. Tarefas como imaxinar, comparar, clasificar ou resumir non imponen normas de rendemento únicas nos resultados posíbeis das mesmas.
- 6) As actividades que estimulan aos estudantes a examinar ideas ou á aplicación de procesos intelectuais a novas situacións, contextos ou materias son máis valiosas que as que non establecen continuidade entre o estudado previamente e as novas adquisicións.
- 7) As actividades terán máis valor educativo se esixen que os estudantes examinen temas ou aspectos dos mesmos nos que non se acostuma a deter o cidadán normalmente e que

son ignorados polos medios de comunicación: sexo, relixión, guerras, paz, xustiza, equidade...

- 8) As actividades que obrigan a aceptar un certo risco de éxito, fracaso ou crítica que poden supor saírse do camiño trillado e transitado e probado socialmente teñen maior potencia- lidade que as que non entrañan risco algún
- 9) Unha actividade é mellor que outra se esixe aos alumnos que escriban de novo, revisen e perfeccionen os seus esforzos iniciais en vez de aparecer como meras tarefas a com- pletar, sen lugar para a crítica nin o perfeccionamento progresivo, facéndoas de unha vez para sempre.
- 10) As tarefas que comprometen aos estudantes na aplicación e dominio de regras significati- vas, normas ou disciplinas, controlando o feito, someténdoo a análise de estilo e sintaxe, son máis importante que as que ignoran a necesidade desa regulación.
- 11) As actividades que dan oportunidade aos estudantes de planificar con outros, e participar no seu desenvolvemento e resultados son máis adecuadas que as que non ofertan esas opcións.
- 12) Unha actividade é mais valiosa que outra se permite a acollida de intereses dos alumnos para que se comprometan persoalmente.

De seguido, e de xeito breve, indicamos algunhas estratexias metodolóxicas que poden orien- tar ao docentes universitario na elaboración de actividades enfocadas á aprendizaxe, que responden aos criterios de Raths e que pretenden que o alumnado sexa responsábel da súa propia aprendizaxe e se comprometa coa mesma así como que aprenda a aprender. Seguiremos un esquema basicamente idéntico en todos os casos que inclúe unha breve descrición da estratexia, o proceso de implementa- ción e as actividades a desenvolver polo profesorado e polo alumnado en cada unha delas.

## A EXPOSICIÓN OU AS CLASES EXPOSITIVAS

Normalmente enténdese que a clase teórica é aburrida, autoritaria, que supón unha división entre quen sabe (o docente) e quen non sabe (o alumno). Trátase dunha maneira de desenvolver a docencia caracterizada pola exposición verbal, por parte do profesorado, dos contidos relativos aos temas ou tópicos da materia ou de parte da mesma. Tamén é coñecida como “lección maxistral” que se confunde ás veces con autoritarismo por aquilo de “maxister dixit”, e que non pode ser obxecto de discusión o transmitido polo docente.

A clase teórica consiste na exposición dun tema estruturando e organizando a información dunha maneira lóxica, coherente, ordenada e sistemática. Normalmente o recurso máis común é a expresión verbal, pero pode ir acompañada de imaxes, gráficos, cadros sinópticos, e tamén pode compaxinarse con outras actividades como a formulación dalgunha cuestión, algunha aplicación práctica, ou a realización dalgunha actividade por parte do alumnado. Dáse por suposto que a expo- sición é responsabilidade do docente, pero pode ser tamén o resultado dun traballo do alumnado fei- to de xeito individual ou en grupo que elaboran unha síntese de informacións sobre un tema concreto e logo expoñen ante os compañeiros que deberán formular preguntas, puntos de vista, experiencias persoais, etc.

Eu quixera romper unha lanza a favor da “lección maxistral” se a entendemos no seu sentido real. O problema non é que a clase maxistral sexa mala como se acostuma a afirmar sen máis, o

problema real é que na universidade poucas clases son realmente maxistrais. Maxistral procede da palabra latina “magister” que significa persoa de relevante mérito. En arquitectura unha viga “mestra” é a viga principal que sustenta o edificio. En marítima a vela “mestra” é que se iza no pau maior. Obra mestra dise daquela obra excelente ou perfecta na súa clase, a que sobresaie por algún tipo de características relevantes, sobresaíntes, que a fai especial, única.

Se a lección é “maxistral” benvinda sexa, xa que maxistral é, como se acaba de afirmar, o que sobresaie por algunha característica especial, sobresaínte, única. Unha exposición maxistral é capaz de facilitar e proporcionar información sistematizada, organizada, coherente, lóxicamente estruturada, que custaría moitas horas de traballo ao estudante, e que supón un enorme aforro de tempo aos ouvintes. Se temos en conta que o tempo que ocuparía un estudante en chegar a unha síntese parecida e o multiplicamos polo número de alumnos que reciben a lección maxistral podemos darnos unha idea do aforro de tempo do que estamos a falar. Unha lección maxistral ademais provoca a comprensión dos conceptos fundamentais do tema do que se trate, das relacións entre eses conceptos así como da súa utilidade para comprender e interpretar aspectos do mundo natural ou do mundo social, ou pola aplicabilidade práctica dos coñecementos desenvolto na exposición.

O proceso dunha exposición, como norma xeral, responde ao seguinte esquema: unha breve introdución na que se resalta a importancia do tema, se pretende captar a atención e espertar o interese. Pode ocupar un 10% do tempo da exposición. Unha segunda fase está constituída polo desenvolvemento do tema, nel a información debe estar lóxicamente relacionada, conectando unhas ideas con outras, debe captarse o fío condutor e presentar unha estrutura conceptual xerárquica: desde as ideas máis xerais ata os detalles ou situacións concretas. Deberá acompañarse de “organizadores previos” que faciliten a organización da información, presentación de esquemas, uso de recursos visuais ou audiovisuais, páxinas web no seu caso, diapositivas, transparencias, recursos da linguaxe como o énfase, a reiteración, variacións no ton de voz, xestos e movementos adecuados, etc. Pode ocupar un 60-70% do tempo. A última fase é a conclusión ou peche: resumo das ideas expostas, posíbeis aplicacións en diferentes situacións, relacións con outros temas da materia xa vistos ou con outras materias do curso o que facilita establecer adecuadas redes semánticas, ou relacionar as novas información con outras xa coñecidas. Pode ocupar un 20% do tempo da exposición.

O profesorado deberá facer explícitos os obxectivos, planificar a secuencia de ideas e conceptos, así como as relacións entre os mesmos, manexar recursos de comunicación verbal, utilizar outros apoios visuais, formular interrogantes e cuestións relevantes en relación ao tema.

Para o alumnado debe ser capaz de elaborar sínteses adecuadas da información proporcionada; formular e formularse interrogantes sobre o tema as súas consecuencias, as súas aplicacións; aportar respostas ás cuestións formuladas polo profesorado así como os propios puntos de vista en relación ao tema, ampliar información utilizando outras fontes de información ou vendo a temática desde outra perspectiva diferente.

A lección maxistral ademais da exposición verbal dos contidos, pode utilizarse tamén para facer demostracións, para explicar fenómenos e acontecementos naturais e sociais, para presentar experiencias e para describir procedementos. Na concepción do EEES semella ser unha estratexia útil para explicar o sentido básico dun ou varios módulos do plano de estudos; para proporcionar información inicial básica para que o estudantado poda continuar buscando e construíndo aprendizaxes a partir desa información inicial. Permite proporcionar información de xeito económico a

moitos alumnos utilizando pouco tempo e poucos recursos. Serve para sentar as bases para futuras actuacións de aprendizaxe por parte do alumnado. Nese sentido a lección maxistral debe incluír a formulación de preguntas que susciten o interese do alumnado en continuar aprendendo, suxerir outras actividades e lecturas complementarias, formular posíbeis temas de debate e situacións que estimulen a discusión.

## APRENDIZAXE BASEADA EN PROBLEMAS

Os seus inicios sitúanse nos anos 60 na Universidade de McMaster, en Canadá, na Facultade de medicina. En Europa sobresae no uso desta organización da docencia a Universidade holandesa de Maastrich.

O ABP é unha técnica na que se presentan e se resollen problemas da vida real. O alumnado, de forma autónoma e guiado polo profesorado debe atopar respostas a unha pregunta ou solución a un problema de xeito que se responda ou se resolva adecuadamente, para o que haberá que buscar información, selecciónala, entendela, integrala nos esquemas cognitivos. Esa información, claro está forma parte substantiva dos contidos básicos da materia

OABP é un método de ensino-aprendizaxe que parte dun problema deseñado polo profesorado e que o estudante debe resolver para desenvolver determinadas competencias e adquirir determinados coñecementos.

A finalidade non é a resolución da situación problemática en si, aínda que certamente é importante, pero a ABP parte do suposto de que a situación problemática coa que se vai traballar constitúe o motivo, é o recurso, a desculpa, a estratexia utilizada para identificar, concretar, delimitar conceptos, principios, informacións, habilidades, destrezas, en definitiva os contidos obxecto de aprendizaxe que o alumnado, de xeito individual e/ou en grupo, debe aprender e guiados polo profesorado.

O proceso de desenvolvemento da docencia é o seguinte: Inicio: Formulación da/s cuestión/s ou do problema ou situación problemática sobre a que se vai traballar; a continuación ven unha etapa identificación e de valoración dos coñecementos dispoñíbeis en relación ao problema así como en relación ás distintas variables presentes; o terceiro momento é a identificación do que se descoñece para poder resolver a situación; ven logo a busca da información necesaria, detectada no momento anterior, mediante consultas bibliográficas, preguntas ou entrevistas con expertos, en internet... A última etapa é elaboración e presentación da solución ou solucións dadas, así como a valoración das mesmas.

A tarefas do docente consisten en:

- Elaborar e seleccionar situacións problemáticas que possibiliten desenvolver, adquirir os contidos da materia ou parte dos mesmos así como determinar que partes do programa da materia se van traballar con este procedemento.
- Orientar ao alumnado no proceso de indagación e investigación para elaborar algunha solución, na busca de información e na organización da mesma.
- Organizar o traballo do alumnado: que grupos se van constituír, cal vai ser o seu traballo, e levar un seguimento do mesmo: necesidades de aprendizaxe, información que deben

adquirir e ou recoller, selección da información relevante para solucionar a situación, presentación dos informes dos distintos grupos ante a clase.

- Estimular a reflexión sobre as solucións aportadas, sobre os puntos fortes e débiles e comprobar que os contidos adquiridos corresponden cos obxectivos que se pretenden.

Os estudantes deben:

- Analizar a situación problemática
- Revisar os coñecementos dos que dispoñen sobre a situación problemática formulada.
- Identificación dos coñecementos que son necesarios para solucionar o problema
- Busca de información, análise e selección da máis relevante para solucionar o problema.

O estudante deberá indagar sobre o que sabe, pero tamén e sobre todo sobre o que non sabe e necesita saber para chegar a unha solución.

## A APRENDIZAXE POR PROXECTOS

O ensino a través de proxectos nace a inicios do s.XX da man de J. Dewey, para quen a acción precede ao pensamento, polo que defende o principio do “learning by doing” e logo foi desenvolvido con máis detalle por Kilpatrick, da Universidade de Columbia. Como di un proverbio chino: “dígame e esquezo, móstrame e recordo, involúcreme e comprendo”. No ensino mediante proxectos trátase de involucrar ao alumnado, de que aprenda a aprender, de elaborar pequenas investigacións mediante as que adquire contidos de distintas disciplinas e ao mesmo tempo as estratexias e procedementos implicados na investigación.

É unha estratexia de ensino aprendizaxe na que se formula, se desenvolve e se avalía un proxecto que ten aplicación no mundo real.

Estratexia didáctica na que o alumnado, distribuído en grupos de traballo, explora, investiga e analiza situacións directamente relacionadas coa vida real.

Os estudantes acometen a realización dun proxecto nun tempo determinado mediante a planificación, deseño e realización dunha serie de actividades aplicando os coñecementos adquiridos e tamén desenvolvendo coñecementos a medida que se avanza na realización do proxecto.

O método de proxectos busca enfrontar aos alumnos a situacións que os leven a recuperar, comprender e aplicar aquilo que aprenden como unha ferramenta para resolver problemas ou propoñer melloras nas comunidades onde se desenvolven. **Son experiencias de aprendizaxe que involucran ao alumnado en proxectos complexos e da vida real mediante os que desenvolven e aplican coñecementos e habilidades.**

O ensino por proxectos constitúe unha proposta que implica ao alumnado e ao profesorado, que supón formular un conxunto de accións, que esixe interaccións entre o alumnado e o profesorado, tamén a utilización de recursos variados e de actividades diversificadas, mediante as que se pretende resolver un determinado problema, unha cuestión ou a elaboración dalgún produto final.

A aprendizaxe baseada en problemas (PBL) (Problem Based Learning) céntrase na busca da solución a un problema máis ou menos complexo; os proxectos son unha categoría máis ampla, non se limitan a unha soa área e posibilitan relacións entre distintas disciplinas. É unha aprendizaxe orientada á acción. Non se trata só de aprender “acerca” de algo, senón tamén en “facer” algo.

Comunmente permiten establecer relacións entre coñecementos de distintas disciplinas ou materias dun plano de estudos, ou esixen unha interdisciplinarietàade. Posibilitan relacións entre o coñecemento académico, a vida real e o mundo profesional.

No traballo por proxectos é importante que todos os involucrados teñan claridade sobre os obxectivos para os que o proxecto se formula, que se clarifiquen os elementos esenciais do proxecto. Para iso debe contemplar:

- a situación ou problema: unha ou dúas frases coas que se describa o tema ou problema que o proxecto intenta estudar ou resolver;
- descrición e propósito do proxecto: unha breve explicación do obxectivo último do proxecto: que cousas imos investigar, tipos de actividades que deberemos realizar: lecturas, enquisas, recursos que imos utilizar;
- especificacións de criterios de calidade: criterios ou estándares que o proxecto debe cumprir;
- habilidades cognitivas que se pretenden desenvolver;
- habilidades afectivas e sociais e habilidades metacognitivas;
- problemas que se quere que o alumnado sexa capaz de resolver;
- conceptos e principios que se quere que os estudantes podan aplicar.

As etapas do desenvolvemento dun proxecto son as que se enumeran de seguido:

A formulación: é o momento da elección do tema ou problemas que se van traballar e que se abordarán por medio do proxecto. Pode ser proposto polo alumnado e nese caso o docente deberá considerar se ten un contido adecuado para os estudantes, se é viábel para convertelo en obxecto de traballo. Noutros casos pode ser proposto polo docente pero o alumnado debe sentirse implicado e participar do proxecto.

No momento da definición ou formulación do proxecto debe valorarse a súa pertinencia e a súa viabilidade en función de criterios curriculares, da dispoñibilidade de recursos e dos coñecementos que os nosos alumnos teñen. Non debemos esquecer que un traballo por proxectos na aula planifícase para que o alumnado adquira coñecementos e competencias que non ten, para modificar as condicións iniciais de partida.

A planificación: Esta etapa debe coidarse de maneira especial: trátase de organizar o traballo que se vai realizar, que accións se deben desenvolver, que tarefas e actividades realizar, cales son os recursos necesarios, que tempos se lle van dedicar ás distintas actividades e traballos, como organizar os espazos, cales son os contidos que van ser obxecto de aprendizaxe. Xa que se trata dun traballo en equipo debemos organizar os grupos, e en principio, mellor con grupos heteroxéneos. Distribuír tarefas e responsabilidades e prazos. Será necesario que o docente saiba que coñecementos teñen os alumnos sobre o tema e cales non. Poden ser necesarias algunhas actividades exploratorias ou de diagnóstico neste caso. Nesa planificación os estudantes tamén deben participar. É dicir é necesario facer explícita a planificación diante do alumnado e debatela con eles.

O desenvolvemento: É o momento máis longo e, lóxicamente, depende do que se planifica. Nesta etapa o que se fai é realizar a planificación feita, é a etapa da realización das actividades necesarias para lograr as metas do proxecto. Haberá que buscar información, seleccionar a máis significativa, realizar os traballos previstos, organizar os datos e informacións obtidas, elaborar

conclusións, formularse novas preguntas que poden ser punto de partida para outro proxecto. É o momento do traballo efectivo dos e das estudantes. Un punto fundamental é saber cales serán as fontes de información das que se obterá a información que o proxecto require. Pode ser necesario realizar entrevistas, observar minuciosamente realidades naturais ou sociais, recoller información mediante traballos de campo, información periodística, rexistros de observación, datos estatísticos, fotografías. Tamén no desenvolvemento deberá contemplarse como vai ser organizada e clasificada a información recollida. Pode presentarse en textos, cadros, gráficas, imaxes ou outras formas de xeito que o alumnado poda ter unha visión de conxunto. É importante que os mesmos alumnos vaian realizando un seguimento do seu traballo. Algúns docentes con experiencia neste tipo de traballos recomentan que cada grupo teña unha folla de papel grande na que se podan ir anotando as actividades que se van cumprindo das previstas na planificación. Se distintos grupos traballan nunha área común é posíbel elaborar un cadro resume onde se vaia vendo, de xeito resumido, a marcha dos traballos dos distintos grupos.

**A comunicación:** Cando se ten rematado o traballo dos distintos grupos e o alumnado ten adquirido os coñecementos propostos e as competencias, será capaz de comunicar por escrito ou verbalmente os resultados do seu traballo e as conclusións acadadas. Esa comunicación pode facerse por medio de textos, exposicións orais, charlas, murais ou outras formas. Esa comunicación pode ser unha posta en común: é dicir unha comunicación aos compañeiros dos resultados do traballo, pero pode ser tamén unha presentación máis aló da aula por exemplo na facultade ou ante alumnos doutros cursos. Esta comunicación non é soamente unha acción cara fora, senón tamén unha acción cara dentro, xa que posibilita que o alumnado poña máis orde no seu pensamento, axuda a completar e reflexionar sobre o feito e sobre o produto final.

**A valoración:** Desenvolvido xa o proxecto e comunicado é o momento da valoración. Ver en que medida o alumnado aprendeu os contidos seleccionados, que cambios se teñen producido na súa estrutura cognitiva, que tipo de reorganización tivo lugar na rede conceptual sobre o tema traballado. Trátase tamén de ver que contidos non planificados se aprenderon e tamén de ver e revisar o proceso, as producións parciais e o produto final para sacar conclusións, facer o relato de aprendizaxes, de dúbidas, de revisar maneiras de aprender.

O profesorado deberá:

- Elaborar un banco de proxectos a través dos que se podan desenvolver os contidos dun determinado módulo ou bloque, así como valorar a viabilidade dos mesmos en canto a recursos necesarios e en canto a coñecementos, destrezas, habilidades e competencias que se son necesarias na realización do proxecto
- Valorar as habilidades e coñecementos que o alumnado pode adquirir mediante a realización dos proxectos que se vaian desenvolvendo, que problemas poden resolver, que informacións deben adquirir, que conceptos, principios van ter que aplicar.
- Presentar os proxectos ao alumnado
- Na planificación do proxecto o papel do profesorado é fundamental para debater os obxectivos, contidos que se van desenvolver, actividades a realizar, reparto de responsabilidades, distribución de espazos, compromisos temporais, recursos a utilizar, etc.
- No desenvolvemento do proxecto deberá guiar ao alumnado, indicar fontes de información, requisitos dos traballos de campo, aspectos importantes a observar nunha determinada realidade natural ou social, facer que o alumnado sexa capaz de diferenciar o

substantivo do accidental ou accesorio, acompañar o proceso de traballo do alumnado para que sexa rigoroso, procurar que non se produzan lagoas, insistir nos puntos débiles, procurar que se leve a cabo un proceso rigoroso e con seriedade, velar polo cumprimento das actividades, dos prazos temporais que se teñen previsto, axudar ao alumnado a facer un seguimento do propio traballo. Animalos e dar indicacións de como deben facer a presentación ou comunicación dos resultados ou do produto obtido. E sobre todo ser un animador e creador dun clima cálido e de traballo na aula onde o erro non sexa nin obxecto de castigo nin de burla, senón ocasión de reflexión e de rectificación. Un clima de confianza, apoio, comprensión ante os problema e recoñecemento dos éxitos.

- Tutelar aos estudantes na realización do proxecto e revisións do plan de traballo dos distintos grupos.

O alumnado debe implicarse nas seguintes tarefas:

Iniciarse en procesos de investigación. Na realización do proxecto o alumnado constrúe novos coñecementos desde os que xa domina e aprende a aprender ademais de iniciarse na investigación.

Definir o plan de traballo a realizar: que lecturas vai facer, que actividades desenvolver, de xeito individual ou en grupo, establecer o calendario de reunións cos compañeiros e de titorización co profesorado

Buscar información de xeito individualizada, recollela, valorala, propor deseños de acción e solucións

Desenvolver as actividades planificadas

Elaborar informes, presentar resultados obtidos e aprendizaxes realizadas.

## O ESTUDO DE CASOS

O estudo de casos é unha maneira de desenvolver a docencia que ten a súa orixe na Universidade de Harvard na titulación de Dereito en 1918, na que se presenta unha historia e o alumnado debe buscar información, propor unha solución e defendela. Pode utilizarse en todas as ramas do saber. É frecuente a súa utilización en Ciencias da Saúde, e tamén nas Ciencias Sociais.

Trátase de proporcionar unha serie de casos que presentan situacións problemáticas da vida real para ser estudadas e analizadas. Inténtase entrenar ao alumnado na xeración de solucións a distintos casos presentados.

Un caso describe unha situación na vida de alguén: dunha persoa, dunha familia, dunha empresa, dun grupo, presentando datos concretos para reflexionar, analizar e debater e a partir de aí o alumnado debe xerar solucións, presentalas ante os compañeiros e contrastar as mesmas. Ten a finalidade de analizar, coñecer, interpretar, contrastar datos, xerar hipóteses, complementar coñecementos, elaborar diagnósticos, tomar decisións.

Os estudos de casos poden ser utilizados na docencia para:

1) presentar o caso e analizar en profundidade as solucións tomadas por expertos: cal foi a información utilizada polos mesmos, que aspectos se consideraron os máis relevantes, a cales se lle outorga menor consideración.

2) Presentación do caso e aplicación de coñecementos por parte dos estudantes para resolvelo. Neste caso deben valorarse os aspectos que están presentes no caso, os coñecementos dos que se dispón, haberá que seleccionar e aplicar coñecementos, normas, principios. Supón sobre todo unha aproximación á vida profesional, unha aplicación en situacións concretas, dos coñecementos adquiridos.

3) Presentación do caso, busca de información e entramento na resolución. Supón a presentación do caso coa finalidade de que o alumnado adquira información relevante en relación aos distintos aspectos presentes no caso, realice actuacións de busca de información, valore e seleccione a máis idónea, xere solucións abertas e diversificadas, valore as diferentes alternativas e termine tomando unha decisión.

O estudo de casos é unha estratexia didáctica que se presta moi ben para o desenvolvemento da docencia en clases de seminario, ou clases en grupos de alumnos reducidos. Nela o papel do alumno é fundamental. O protagonismo está centrado no grupo de estudantes.

O proceso consiste na presentación do caso por parte do profesorado acompañado dun guión para orientar o traballo. O alumnado nun primeiro momento familiarízase co caso en cuestión, debatendo en grupo os diferentes aspectos e os distintos puntos de vista desde os que se pode analizar o caso. Un segundo momento é a análise minuciosa do caso: identificación de problemas, puntos fortes e débiles, aproximación a respostas parciais; finalmente está a preparación de conclusións e recomendacións.

O profesorado ten responsabilidades e tarefas que desenvolver nesta técnica didáctica:

- O profesorado deberá seleccionar os casos que se presenten ou mesmo elaboralos. Deberá coñecelo en profundidade así como dominar a información necesaria para a súa resolución aínda que nona poña inicialmente a disposición do alumnado.
- Favorecer o proceso de familiarización ou análise do caso en relación ás variables, aos personaxes, as situacións presentes.
- Axudar á formulación clara do problema ou problemas presentes no caso, nas súas causas e consecuencias, nas alternativas de solución e no fundamento da mesmas.
- Deberá ser o moderador e coordinador dos debates que se leven a cabo na análise do caso, regulando a discusión, favorecendo unha análise rigorosa e favorecer que todos interveñan.
- Elaborar sínteses a partir das aportacións dos membros do grupo de debate e provocar a reflexión sobre as aprendizaxes necesarias para a solución do caso, así como das aprendizaxes realizadas polos alumnos.

O alumnado deberá repasar e repensar os coñecementos dos que dispón para dar sentido ao caso e participar na análise do mesmo. Deberá tamén participar activamente nos debates que se organicen sobre o caso, analízalo coidadosamente; buscar información sobre as posíbeis causas, propor alternativas de solución; realizar lecturas relativas ao caso, debater, argumentar, dialogar, rebater ideas, escoitar e aceptar puntos de vista distintos aos propios.

## AS TITORÍAS

A titoría na Universidade fai referencia ata este momento ao tempo que o profesorado dedica á atención aos estudantes, normalmente no seu despacho. O traballo consiste basicamente en clarificar dúbidas do alumnado en canto á comprensión dalgún concepto, á clarificación de cómo preparar ou presentar un determinado traballo e ás esixencias académicas ás que se debe enfrontar para obter éxito nos exames.

Na universidade tamén a figura de titor fai referencia a aquelas persoas que exercen a orientación e supervisión dos traballos do alumnado cando realizan traballos prácticos en empresas ou institucións. Tamén se exerce o traballo de titoría na elaboración de proxectos fin de carreira, nos traballos de investigación tutelados e nos cursos de doutoramento. Existen tamén as titorías de primeiro curso para orientar ao alumnado de novo ingreso ou titorías de orientación profesional cando o alumnado finaliza os seus estudos.

En algunhas universidades, e na de Santiago concretamente, existe tamén o apoio titorial extraordinario pensado para alumnos ou alumnas que presentan dificultades na superación dalgunha materia concreta. Tal apoio titorial extraordinario contempla que o titor e o alumno elaboran un plan de traballo no que se contemplan os obxectivos que se pretenden conseguir, as tarefas que se van a desenvolver, un calendario de traballo no que se concretan que traballos debe realizar o alumno, e no que se contempla tamén un seguimento do traballo do alumno por parte do profesor titor, así como os criterios e sistema de avaliación.

Na incorporación da universidade ao sistema de créditos europeo, ao facer énfase na aprendizaxe do alumnado, a titoría está pensada como un sistema de axuda por parte do profesorado para un grupo relativamente reducido de alumnos. “O profesorado deixa de ser a principal fonte de información para converterse en guía, orientador, facilitador e asesor dos recursos e ferramentas de aprendizaxe” (MEC, 2004, p. 11). A función fundamental desta titoría é orientar ao alumnado no seu proceso formativo, orientar ao alumnado nos procesos de aprendizaxe. Xa non se trata de axudar a un alumno a superar dificultades, xa non se reduce a clarificar dúbidas sobre conceptos desenvoltos na clase ou sobre aspectos formais dun determinado traballo. A titoría hai que entendela como un elemento fundamental no seguimento e supervisión de todo o traballo que o alumno debe realizar na adquisición dos créditos europeos. Trátase dun seguimento, dunha orientación constante ao alumnado na realización das tarefas e actividades de aprendizaxe derivadas do desenvolvemento da docencia a través de problemas, mediante o desenvolvemento de proxectos, estudos de casos ou derivadas da lección maxistral ou de outras estratexias docentes.

En principio un profesor é o titor do alumnado matriculado nas materiais que imparte e a súa función fundamental é a de servir de apoio ao proceso de aprendizaxe do alumnado, o que supón identificar e axudar ao alumnado a superar dificultades de aprendizaxe, orientalos en canto a estratexias de aprendizaxe adecuadas para procesar información, axudarlles nas dúbidas en relación a conceptos ou de resolución de problemas cos que se atopan, apoio e orientación en canto a actividades a desenvolver, fontes de información a utilizar, criterios de selección desa información, elaboración de informes a realizar derivados das distintas estratexias docentes que se utilicen, supervisar os logros que se van producindo nas aprendizaxes da materia, etc.

Como afirma Rodríguez Espinar, as funcións básicas dunha titoría deben axudar a conseguir as seguintes finalidades:

“Potenciar a capacidade de aprendizaxe autónomo do estudante e as posibilidades de traballo colaborativo e en equipo.

Entender que a función do profesor é a dun axente que orienta, guía e proporciona a andamiaxe para a aprendizaxe do estudante para lograr progresivamente a regulación e a xestión autónoma da mesma.

Fomentar a capacidade de análise e resolución dos problemas e a toma de decisións baseada en criterios ben establecidos, que impliquen a necesidade de xuízo crítico e construtivo.

Fomentar o uso de fontes de información ricas culturalmente e diversas, que non limiten a construción do coñecemento aos apuntes obtidos pola asistencia ás clases.

Desenvolver actividades e situacións formativas que faciliten ao estudante o logro de experiencias no mundo laboral mediante un sistema practicum e de prácticas nas empresas e institucións”. (Rodríguez Espinar, 2004, p. 37).

O proceso de titorización pode levarse a cabo de diferentes formas: pode ser individual que supón unha relación directa entre o titor e o estudante, relación que debe ser planificada dentro do proceso de ensino-aprendizaxe e que utiliza como técnica fundamental a entrevista; e en grupo: nesta modalidade trabállase cun grupo reducido de alumnos e utilízanse técnicas como o “rol playing”, phillips 6/6, debates, panel de expertos, mesas redondas, etc; a titoría pode ser tamén presencial ou virtual utilizando tecnoloxías da comunicación a distancia nas relacións estudante-titor e desde o ámbito que abarca pode ser burocrática que atende a asuntos de tipo burocrático como revisión de exames, reclamacións do alumnado, cumprimento do traballo administrativo; académica: referida ao ámbito de ensino-aprendizaxe: fontes de información, bibliografía, elaboración de traballos, orientación sobre estratexias de aprendizaxe, realización de investigacións; titoría orientadora na que o titor guía ao estudante desde a súa incorporación á universidade, durante a permanencia na mesma nos diferentes cursos e na incorporación ao mundo laboral.

## CONCLUSIÓN

Como peche destas orientacións de cara a axudar ao alumnado a desenvolver procesos de aprendizaxe autónomo e de cara a orientar ao profesorado quixera facer referencia a dous recursos que poden axudarnos nesta ardua e difícil tarefa que é o ensino: o contrato didáctico e o portfolio.

Xa que se pretende favorecer a aprendizaxe autónoma do alumnado, xa que se trata de involucrar ao alumnado e de implicalo nos procesos de ensino-aprendizaxe a utilización dun contrato didáctico axuda a comprometer ao alumno no proceso e a compartir con el as responsabilidades correspondentes.

A utilización do contrato didáctico xurde na década dos 80. Un contrato didáctico é un acordo explícito que se realiza entre o profesor e os alumnos. En todo proceso de ensino-aprendizaxe hai sempre unha serie de pactos implícitos e explícitos que regulan os comportamentos de ambas partes, os dereitos e deberes de cada un, as interaccións e relacións entre profesor e alumnos, o sistema de avaliación que se utiliza, o método de traballo, os contidos que se imparten, ... Realizar un contrato didáctico supón facer explícitos estes pactos, de maneira que se promoven procesos de negociación e participación por parte do alumno na súa aprendizaxe. Nun contrato didáctico, o profesor e os alumnos deciden xuntos a forma de levar adiante o proceso de ensino-aprendizaxe, polo que se lle da importancia aos intereses dos alumnos, ás súas necesidades, ao mesmo tempo que se lles fai sentir responsábeis das decisións que toman. Favorece polo tanto a capacidade de pensamento crítico

e de autorreflexión dos alumnos. É un acordo escrito que contempla que se vai aprender, como se vai facer o seguimento, que períodos temporais se establecen e que criterios de avaliación se van a utilizar.

As finalidades coas que pode ser utilizado un contrato didáctico, tendo en conta o anterior son:

- Estimular a actividade do alumno no seu proceso de aprendizaxe.
- Promover a responsabilidade e a autonomía do alumno.
- Aumentar a motivación e implicación do alumno nas decisións que toma con respecto á súa aprendizaxe.

Para que teña sentido a realización dun contrato didáctico, Przesmycki (2000) establece catro principios:

- O consentimento mutuo. Unha das partes propón unha oferta e a outra parte, con liberdade, decide se a acepta ou non. Baixo un consentimento mutuo, o contrato pode realizarse en colaboración das dúas partes. No caso da educación, normalmente é o profesor o que propón a realización dun contrato, e debe deixarlle aos alumnos a decisión de aceptalo ou rexeitar a proposta. No momento no que se decide iniciar o proceso, Przesmycki comenta que:

“para que o desenvolvemento do contrato sexa satisfactorio debe cumprir os seguintes requisitos: Mostrar claramente aos alumnos e alumnas que eles teñen a liberdade de aceptar ou rexeitar a proposta.

Ofrecerlles o dereito a reflexionar e esperar antes de decidir.

Levar a cabo unha auténtica negociación, é dicir que siga as etapas precisas, que se teña en conta as súas oposicións e se lle escoite previamente”. (Przesmycki, H., 2000. p. 40).

- A aceptación positiva dos alumnos. Este principio é fundamental, xa que ten como consecuencia a implicación dos alumnos no proceso de aprendizaxe. É polo tanto a clave do éxito do contrato que se establece.
- A negociación de todos os elementos do contrato. É importante someter a negociación todos os elementos nos que se pretenda incidir mediante o contrato didáctico. En calquera caso, un contrato didáctico ten sempre a finalidade de producir unha aprendizaxe.
- As obrigas recíprocas. Cando se realiza un contrato didáctico débese incidir na importancia de que tanto os alumnos como o profesor asuman as súas responsabilidades de acordo co contrato, é dicir que ambas partes se comprometan a cumprir o contrato.

O Portfolio. O contrato didáctico en canto, entre outras cousas, contempla como se vai levar a cabo o seguimento do traballo do alumnado, pode incluír a elaboración dun portfolio.

Elaborar un portfolio é algo así como levantar acta do traballo que se vai facendo e do progreso que se vai realizando sobre todo para mellorar o que se fai e tamén os resultados que se van conseguindo. O resultado é o realmente aprendido non o portfolio en si. É unha colección de traballos do estudante nos que conta a historia dos seus esforzos, do seu progreso, do seu traballo e das aprendizaxes que vai realizando en relación ás actividades e tarefas que debe desenvolver no proceso de aprendizaxe. Supón ser responsábeis da súa continua aprendizaxe. Máis que cumprir coa obri-

ga de entrega do traballo constitúe un medio, unha ferramenta, unha andamiaxe para desenvolver procesos de aprendizaxe, polo que debe mostrar tanto o proceso seguido na aprendizaxe como os resultados desa aprendizaxe.

O portfolio ten varias funcións, pero interesa destacar neste caso a súa utilidade como sistema de apoio aos procesos de ensino e aprendizaxe. Nese sentido pretende desenvolver e profundizar na aprendizaxe: elaborar un plan de acción, revisar os procesos de aprendizaxe que se realizan, reflexionar sobre como aprendemos, enumeración dos logros conseguidos, probas que manifesten eses logros, progresos realizados, comprensión de novos conceptos, relacións entre eles, falta de comprensión, debilidades detectadas, como superalas.

En canto recurso para favorecer os procesos de aprendizaxe trátase dunha historia documentada e organizada das actuacións e traballos de aprendizaxe que o alumno realiza con mostrados dos mesmos no portfolio que consisten en escritos reflexivos, conclusións de discusións, debates, dúbidas, conversas, mapas de conceptos, situacións vividas ou recordadas, aplicacións na vida, consecuencias para o desenvolvemento do traballo profesional e reflexión crítica sobre todo o feito así como valoración crítica do propio estudante sobre o seu traballo: debilidades e fortalezas; implicacións, cambios no seu pensamento e na percepción da realidade examinada ou estudada. Debe incluír xuízos sobre a calidade do propio traballo: valorar o traballo feito, indicar o progreso e as deficiencias seguindo os criterios previamente establecidos e negociados co profesor. Debe permitir tomar decisións sobre as futuras accións que o estudante debe realizar para mellorar a súa aprendizaxe e os resultados da mesma. Para todo isto as entrevistas co profesor son básicas e fundamentais: ver outros puntos de vista, obter información complementaria, analizar aspectos importantes que poden pasar desapercibidos, consecuencias que se poden derivar... Trátase de desenvolver a metacognición: pensar sobre o que pensamos, reflexionar sobre os nosos propios pensamentos, sobre o que se sabe e sobre o que semella necesario saber, sobre o pensamento sobre o que se fai, sobre a experiencia que se vai acumulando. A metacognición é un coñecemento sobre o propio coñecemento, sobre os nosos estados cognitivos e afectivos. Esa metacognición debe plasmarse tamén no portfolio.

En conclusión o crédito europeo fai fincapé na actividade do alumno como artífice da súa aprendizaxe. Supón facer partícipes aos estudantes e implicalos nun cambio, pero facéndoos conscientes das dificultades e do que se espera deles. Na docencia universitaria tratamos con persoas (alumnos) ás que temos que convencer, non con persoas ás que se lles debemos impoñer nada.

Estamos ante a oportunidade de introducir cambios na estrutura do sistema de ensino-aprendizaxe en canto actividade formativa integral. Non debemos contrapoñer o traballo docente como algo obsoleto, tradicional, conservador fronte á actividade do alumno como algo innovador, actual, progresista. A actividade do profesorado non é mala por si mesma, nin son boas en si mesmas as actividades do alumnado. O que parece claro é que o profesorado non somos ou non debemos ser a única fonte de información, nin o escoitarnos e tomar notas do que dicimos é a única maneira de aprender por parte do alumnado.

A posta en funcionamento de novas estratexias de ensino-aprendizaxe que favorezan o traballo do alumnado non pode ser tampouco cuestión de voluntarismo. Son necesarios cambios institucionais que faciliten facer as cousas doutra maneira. As elevadas ratio profesor/alumnos, uns planos de estudo sobrecargados que obrigan ao alumnado a dedicar todo o seu tempo á preparación de exames, a falta de espazos axeitados para traballar en pequenos grupos, a insuficiencia de recursos

informáticos para o alumnado, o menosprezo e a pouca ou nula consideración do labor docente do profesorado universitario, propiciado pola propia administración, a cultura docente do profesorado máis proclive ao individualismo e ao illamento que á colaboración... son limitacións que condicionan o cambio. Doutra maneira: o cambio debe ser global, multifacético e pluridimensional. Do contrario estaremos unha vez máis ante cambios exclusivamente burocráticos, de “cumplimiento” que se compón de “cumpllo” “y” “miento”.

## Bibliografía

- BENITO, A. e CRUZ, A. (2005).** *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- CARR, W., KEMMIS, S.T. (1988).** *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- DE MIGUEL M. (2006).** *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid: Alianza.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2008).** *El estudio de casos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consulta do 12 de febreiro de 2008, de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2008)** *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. Consulta do día 12 de febreiro de 2008, de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2008)** *El método de proyectos como técnica didáctica*. Consulta do 14 de febreiro de 2008 de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2008)** *La exposición como técnica didáctica*. Consulta do 15 de febreiro, de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- DOYLE, W. e CARTER, K. (1986).** Academic tasks in classrooms, en M. Hammersley, *Case studies in Classroom Research*, Philadelphia: Open University Press, pp.133-156.
- EXLEY, K. e DENNICK, R. (2007).** *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*, Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994).** *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- GAIRIN, J, e alt. (2004).** La tutoría académica en el espacio europeo de la educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), pp. 61-77.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005)** *La educación que aún es posible*, Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. (1992).** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- KNIGHT, P. (2005).** *El profesor de educación superior*. Madrid: Narcea.
- MEC.** *Documento marco. La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior*. Consulta do 10 de febreiro de 2008 de: [http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento\\_Marco.pdf](http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf)
- MEC (2004)** *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el espacio europeo de Educación superior*, Consulta do 12 de febreiro de <http://www.mec.es/univ/proyectos2004/EA2004-0160.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983).** El conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción, en J. Gimeno e A. Pérea Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp. 322-348.

- PRZEMYCKI, H. (2000).** *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación.* Barcelona: Graó.
- RATHS, J., (1971).** Teaching without specific objectives, *Educational Leadership*, Abril, pp. 714-720.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (2004).** *Manual de tutoría Universitaria.* Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- SCHÖN, D. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (2002).** *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2003)** *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.