Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje

J. Jesús Huerta Amezola,[1] Irma Susana Pérez García,[2] Gabriela Guadalupe Carrillo Núñez[3]

Resumen

El referente para abordar conceptos como función docente; estrategias de enseñanza aprendizaje; métodos; técnicas; actividades y habilidades como parte de la enseñanza es la docencia en el contexto curricular del enfoque de las competencias profesionales, De entre estos conceptos sobresale el de estrategias de enseñanza aprendizaje, que es tratado como unidad o proceso integrado; acepción cercana a la de "secuencias didácticas" propuesta por César Coll. Además, se sugieren principios generales que identifican algunas estrategias de enseñanza aprendizaje (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en casos y aprendizaje basado en evidencias); estrategias que, en congruencia con el enfoque de las competencias profesionales, promueven una mayor participación de los alumnos en la adquisición de conocimientos.

Descriptores: Función docente, estrategias de enseñanza aprendizaje, competencias profesionales.

Conceptual referring for education centred on learning

Abstract

The teaching in the curricular context with foundation from the approach of professional competences is the referring to conceptualizations as: teaching function; learning teaching strategies; method, techniques, activities and skills as part of the education. Of these concepts that stands out is "learning teaching strategies", which is considered As unit or integrated process. A meaning near to that of "didactic sequences" proposed by César Coll. Besides, there are suggested general principles that identify to some strategies of education learning (problems based learning, projects orientated learning, cases based learning and evidences based learning); strategies that in coherence with the approach of professional competences, promote a greater participation of students in the acquisition of knowledge.

Key words: Teaching function, learning teaching strategies, professional competences.

1 Profesor investigador del del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

2 Profesora investigadora del del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

3 Profesora del Departamento de Patología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Introducción

Este trabajo está dirigido principalmente a maestros que participan en la educación superior. Antes de analizar algunos ejemplos concretos de estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el alumno, se plantea la necesidad de delimitar una serie de conceptos básicos para entender una propuesta de docencia que intenta trascender las prácticas educativas enciclopedistas, cargadas de contenidos y sin relación con los intereses de los alumnos. Estos conceptos son: función docente; estrategias de enseñanza aprendizaje; así como los de métodos, técnicas, actividades y habilidades como parte de la enseñanza.

El contexto del presente trabajo es el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (CUCS, 1999), instancia universitaria en la que se reestructuraron la mayoría de los programas educativos de pregrado a partir del año 2000, al adoptar el enfoque educativo por competencias profesionales integradas. Después de la modificación tanto del currículo y como de los programas de las materias, de los programas de materia, aún queda por explicitar, desarrollar y concretar una propuesta pedagógico didáctica que acompañe la implementación curricular, aunque ha habido avances en cuanto a la implementación de estrategias para la formación de los docentes (por ejemplo, un diplomado denominado "Docencia por competencias profesionales"). Tal propuesta ayudará a concretar en el aula los principales elementos que caracterizan un enfoque educativo centrado en el aprendizaje como el antes referido (el de las competencias profesionales integradas); enfoque que promueva una enseñanza integral y privilegie el cómo se aprende, el enseñar cómo se aprende, la flexibilidad en los métodos de enseñanza y el trabajo en equipo, que tome como referencia los problemas de la realidad (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000; CUCS, 1999).

Como sugiere Gonzci, en un contexto curricular por competencias profesionales, la concepción de competencias es determinante para definirlas y desarrollarlas. Por lo mismo, es importante establecer una definición de partida de las competencias profesionales integradas, entendidas como "un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en una situación específica" (Gonzci, 1996).

Las competencias profesionales integradas se conforman por un conjunto de atributos generales (conocimientos, procedimientos, actitudes y valores), que combinan tareas específicas, y que se definen atendiendo a una serie de atributos personales (rasgos de personalidad, aptitudes, etc.). Su concreción incorpora las experiencias personales y profesionales que se manifiestan mediante determinados comportamientos en el contexto de trabajo; es decir, es la forma de poner en acción lo que una persona sabe, el cómo lo sabe hacer y los valores implícitos en un determinado contexto (Navio, 2001).

Referirnos a las competencias profesionales hace necesario explicitar la acepción de la que se parte. El concepto tiene varios significados entre los cuales sobresalen dos. El primero, a partir de una visión más rígida y funcionalista, prioriza la relación educación-empleo e identifica a la competencia como competencia laboral. Este tipo de competencia es definida por el puesto ocupacional; es decir, que son las características del puesto de trabajo las que establecen las normas de competencia (el saber hacer), entendidas como los patrones de actuación que el trabajador debe reproducir y desde los cuales se determina quién tiene o no tiene la competencia.

El segundo enfoque tiene que ver con un acercamiento más amplio y humano. Éste recibe el calificativo de integrado u holístico (Gonzci, 2000). En este acercamiento, para determinar las competencias, además de considerar las características del puesto de trabajo, también se toma en cuenta la participación del trabajador quien, junto con el desempeño en el puesto, aporta un extra al puesto ocupacional (experiencia en el lugar de trabajo). Esta perspectiva toma en cuenta las características de los distintos contextos en donde se implementa la competencia, asumiendo una visión multirreferencial, que reconoce las actitudes y valores presentes en toda actividad como el complemento de las competencias profesionales, sea de trabajo, de enseñanza aprendizaje o de cualquier otra actividad cotidiana. Esta manera de concebir las competencias profesionales, es la que sirve de referente en la presente reflexión.

Ubicándonos en un contexto educativo, la competencia profesional integrada, permite reconocer la importancia de la participación (rol) de las personas en la implementación de las propuestas curriculares o profesionales. Los elementos abordados en este trabajo tienen que ver con las formas mediante las cuales los alumnos, apoyados por los maestros, adquieren aprendizajes para desarrollar competencias integradas a través de su formación.

Es entonces, desde este referente, que se abordan

conceptualizaciones sobre: función docente, estrategias de enseñanza aprendizaje, método, técnicas, actividades y habilidades.

La función docente

En un contexto curricular reestructurado desde un enfoque educativo diferente, se esperaría que, a la par, se modifiquen las relaciones maestro alumno. En ocasiones, estos cambios son difíciles de observar; quizá porque quienes nos desempeñamos cotidianamente como maestros y alumnos al interior de la institución educativa, no las percibimos al estar involucrados en ellas; de manera similar a una situación de convivencia diaria con un niño, en el que no se perciben las transformaciones hasta que son demasiado evidentes. Lo mismo puede suceder en el centro universitario con las relaciones maestro-alumno, en donde los cambios paulatinos no se observan de manera inmediata y sólo se reconocen al cabo de un tiempo. En este sentido, las siguientes consideraciones pueden ayudar a identificar tales cambios, así como los aspectos que permanecen sin modificación.

Ubicar la función docente en una relación educativa, influida por las vicisitudes actuales, plantea varias interrogantes: ¿Cómo sería la función docente en una propuesta curricular centrada en el aprendizaje? ¿Qué debe hacer el docente para que el alumno sea más responsable de sus aprendizajes? ¿Cómo es un docente que se preocupa por establecer las condiciones adecuadas, para que los alumnos aprendan desde sus circunstancias personales, académicas y culturales? ¿Cómo debe ser un maestro que se preocupa porque el alumno aprenda a aprender, antes que aprender contenidos específicos?

Al considerar las siguientes acepciones de *enseñanza*, nos damos cuenta de la complejidad de las responsabilidades docentes. Así, desde un sentido etimológico, "Enseñar (del latín *insignare*, señalar) se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva procedimientos, que se consideran apropiados" (Monereo, 2000). Por su parte, Stenhouse, desde una perspectiva curricular, concibe a la enseñanza como "las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a la instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, y la estrategia de enseñanza constituye un importante aspecto del currículo" (Stenhouse, 1987).

La comunicación de los conocimientos, habilidades o experiencias de manera sistemática, aparece en términos generales como responsabilidad de la escuela. El que se requiera de un conjunto de métodos y técnicas o procedimientos apropiados para la promoción de los aprendizajes, exige de alguien que asuma, en la práctica, la responsabilidad que en lo abstracto se le adjudica a la escuela; y que además lo acepte como parte de sus funciones. Ello justifica la presencia de los docentes como las personas que tendrán que cumplir dicho compromiso y para el cual deberán prepararse.

Sin embargo, la función docente adquiere particularidad en la implementación de los procedimientos considerados adecuados para la promoción de los aprendizajes, dependiendo del nivel educativo del que se trate y del tipo de institución educativa.

Para implementar las estrategias de enseñanza aprendizaje, específicas en el caso de la educación superior, se requiere que el docente tome decisiones considerando una variedad de elementos como la complejidad de los contenidos disciplinares y profesionales; las características psicológicas, humanas y sociales de los jóvenes, que en combinación con el curriculum establecen las particularidades del nivel educativo. Esto le plantea al docente, la necesidad de reconocer, manejar y determinar de modo coherente las diferentes formas de enseñanza basándose en dicho contexto.

Es innegable que en las últimas décadas la función docente ha sufrido modificaciones. El docente, de ser un maestro dedicado a la transmisión de información, pasó a ser guía y orientador. De preocuparse sólo por dominar su materia, pasó a interesarse por el conocimiento y manejo de los grupos de aprendizaje. En la actualidad aparece una función diferente; ya no basta con dominar la materia y establecer las condiciones bajo las cuales sucede el aprendizaje; ahora, al igual que al alumno, al docente se le exige mayor participación y responsabilidad. Además de interesarse por el aprendizaje de los, tiene que preocuparse por las conclusiones a las que llegan los alumnos; en pocas palabras, además de interesarse en la enseñanza, también debe centrarse en el aprendizaje. Esto le obliga a asumir nuevos retos y roles como los de facilitador, tutor, mediador o modelador.

El maestro en el rol de mediador, actúa como intermediario entre la propuesta curricular y el alumno, entre el alumno y su relación con el conocimiento, y entre el alumno y la cultura. A la vez, el alumno y el maestro son mediados por el contexto institucional y

social. Como señala Frida Díaz Barriga "El profesor es el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo" (Díaz Barriga, F., 2001).

Por lo tanto, el maestro es alguien que tiene un conjunto de conocimientos resultantes de su formación académica, de su experiencia docente y profesional, y de su persona; conocimientos que pone en juego para desarrollar el aprendizaje de los alumnos. Entonces, el maestro está involucrado en el aprendizaje de los alumnos a partir de lo que sabe, pero también desde la forma en que expresa dichos saberes. A la vez que media, también es un modelo que trasmite actitudes y valores, los cuales tienen que ser coherentes con la concepción amplia de enseñanza aprendizaje que se tenga y se lleve a la práctica.

Ser mediador entre el alumno y el conocimiento exige del maestro, además de conocimientos disciplinares, conocer también la forma en que aprenden los alumnos. Por tanto, un mediador "Es la persona que ayuda al aprendiz a reconocer todos los rasgos significativos del objeto que se aprende. El docente elimina todo lo azaroso que un aprendizaje pudiera tener y es un experto en el reconocimiento de la cognición del aprendiz, reconoce cualquier momento cognoscitivo y de esa manera puede ayudarlo a clarificar y desmenuzar los factores y los mecanismos que convergen en el hecho social" (Hernández, 2001).

Para cumplir con su función mediadora el docente tiene varias opciones. Puede optar por brindar mayor apoyo a los alumnos que llevan cierto ritmo y experiencias significativas, o puede tener mayor participación con aquellos que requieren más que un simple reconocimiento.

Así, resulta que la función de mediador es más bien flexible. Implica que, sin descuidar su responsabilidad en el aprendizaje, el docente puede asumir una gama de roles, desde el permisivo hasta uno más determinante, dependiendo del grado de participación y compromiso de los alumnos. Tiene que identificar a aquéllos alumnos que trabajan casi solos (individualmente o en equipo) y fomentar en ellos esa actitud; en cambio, aquéllos que requieren el impulso del maestro, tendrán que ser dirigidos con mayor dirección.

La función del docente mediador tampoco es nueva. Algunos de sus rasgos ya se desarrollan en las actividades regulares que desempeñan actualmente. El docente puede realizar su mediación en forma individual, con breves exposiciones, o mediante la coordinación y retroalimentación en grupos reducidos, medianos o numerosos. Lo puede hacer en un pequeño grupo como si fuera un profesor tutor; o en grupos medianos y numerosos, al subdividirlos en equipos para atenderlos como un profesor flotante, que reparte tareas entre equipos y vigila la realización de las mismas.

Si bien el maestro ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje, no realiza esta actividad de manera espontánea; la planea mediante una serie de pasos predeterminados (estrategias) en donde él es el responsable inmediato de lo que se establece. Con su participación mediadora determina el tipo de actividades a implementar.

En estos términos, el profesor como mediador tiene varias responsabilidades. Además de ser un experto en la asignatura que imparte, debe al mismo tiempo conocer los elementos de la planeación didáctica y el nivel de desempeño cognoscitivo de sus estudiantes. Es decir, el maestro debe ser consciente de su participación mediadora y de la gran responsabilidad que tiene en el aprendizaje escolar de sus alumnos. Lo anterior, no implica suponer que todo el aprendizaje de los alumnos es responsabilidad del maestro; por ello se establece la tríada en la enseñanza: maestro, alumno y conocimiento, figura ya reconocida desde la propuesta pedagógica didáctica de Comenio. A esta triada hay que agregar, según Ausubel los materiales y el contexto.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible caracterizar con mayor precisión un perfil del docente más congruente con una propuesta educativa centrada en el aprendizaje. Por ejemplo, Díaz Barriga (2001), apoyándose en otros autores, enlista algunos elementos que el maestro debe poner en acción durante su quehacer:

- Conocer la materia que ha de enseñar
- Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo
- Adquirir conocimientos teórico práctico sobre la enseñanza de la materia
- Criticar y fundamentar la enseñanza habitual
- Saber preparar actividades
- Enseñar estratégicamente contenidos y habilidades de dominio
- Saber evaluar
- Utilizar investigación e innovación disciplinaria y psicopedagógica

En ese mismo nivel de apreciación, de acuerdo a los resultados de un diagnóstico realizado en el CUCS (2003), sobre necesidades de formación docente en el marco del enfoque educativo de las competencias, se identifican algunos posibles elementos de un perfil deseado como principales necesidades de formación, , respecto a los conocimientos y habilidades que el maestro del Centro debería tener:

- Conocer la materia que enseña
- Adquirir conocimiento teórico y práctico sobre la docencia
- Conocer el desempeño cognoscitivo de los alumnos
- Diseñar el programa de la materia
- Diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje
- Evaluar el aprendizaje
- Realizar tutoría

Así, al incorporar el conocimiento del desempeño cognoscitivo de los alumnos como parte del dominio de los docentes, la enseñanza no se limita a las cuestiones de las habilidades tradicionales del maestro; y al dar entrada a la educación centrada en el aprendizaje, se es congruente con una propuesta curricular por competencias profesionales integradas, se reconoce que es el sujeto/alumno quien adquiere conocimientos, habilidades, actitudes y en quien se expresan las competencias profesionales adquiridas.

Estrategias de enseñanza aprendizaje

Para cumplir con su función el docente para requiere de planes de trabajo que contengan una serie de momentos organizados o pasos necesarios para cumplir con los propósitos de la enseñanza. Estos procedimientos buscan relacionar el conocimiento teórico práctico de la materia con el desempeño cognoscitivo de los alumnos, y permiten a los docentes tener claridad sobre qué enseñar (desde el marco pedagógico curricular) y también determinar las estrategias sobre el cómo enseñar (didáctica).

La definición de un plan y el desarrollo de estrategias de aprendizaje no es una tarea que se resuelva fácilmente. Según Monereo, "Las nuevas estrategias docentes son extremadamente difíciles de aprender e incluso de esclarecerlas ante uno mismo, en especial cuando rompen viejos hábitos y creencias y anulan destrezas duramente adquiridas. No basta con admitir que los profesores se hallan en una excelente posición para desarrollar nuevas estrategias, independientemente, sobre la base de capacidades comunes. Es preciso un esfuerzo común y bien organizado y los profesores que trabajan juntos, en cooperación tienen el mismo derecho e idéntica necesidad que otros profesionales –como médicos e ingenieros– de informarse e investigar" (Monereo, 2000).

Centrar el proceso educativo del aprendizaje en el alumno, pone en el eje de la reflexión lo relativo a las capacidades (atributos, cualidades personales) que debe tener el maestro. Estas capacidades, en muchas ocasiones le exigen desaprender lo aprendido para dar entrada a nuevas formas de docencia, de relación con el alumno y con el contenido que enseña.

Lo anterior puede representar un gran reto para la mayoría de los profesores de nivel superior, la mayoría de los cuales no fueron formados pedagógicamente para ser docentes. Para centrar el aprendizaje en el alumno no es suficiente con reconocerlo como persona, se debe tener en perspectiva al sujeto que está en posibilidades de adquirir nuevos conocimientos, que entabla una relación educativa de manera intencional con otra persona que voluntariamente asume que le puede ayudar a aprender.

Por lo mismo, centrarse en el alumno trasciende la sola intención de establecer condiciones para que el sujeto que aprende se "sienta a gusto". Al propiciar el aprendizaje, se debe no sólo pensar en el alumno como un sujeto que aprende, de forma alegre y cómoda, sino también reconocer que el aprendizaje implica algunos momentos difíciles, en los que él tiene que echar mano de sus conocimientos académicos, culturales y de su experiencia, incluyendo sus limitaciones y certezas.

Algunos autores como McCombs y Whisler (2000) plantean un enfoque de "educación centrada en el aprendiz". En su propuesta consideran de forma amplia tanto lo educativo como al sujeto que aprende. Su concepción educativa trasciende el aula y amplían el concepto de escuela como institución; por lo mismo toman en cuenta otra serie de elementos sociales que rodean el proceso enseñanza aprendizaje. El alumno, al que denominan "aprendiz", es concebido como el sujeto que, además de disponer de características para el aprendizaje, también es considerado como persona. En esta propuesta acentúan la presencia de elementos afectivos y cognitivos. Plantean que quien se encuentra en situaciones emocionales alteradas, con dificultad podrá concentrarse en el aprendizaje.

No estamos en desacuerdo con esta interpretación. Sin embargo, fijar la atención en la compleji-

dad de la institución educativa y de la personalidad del alumno, genera dificultades para hacer propuestas didácticas concretas. En todo caso, estas dimensiones se pueden ver como referencias amplias, que deben ser tomadas en cuenta para analizar desde otra perspectiva las situaciones educativas. Pero en este momento, consideramos que desvían nuestra preocupación sobre la posibilidad de identificar estrategias concretas de enseñanza aprendizaje centradas en el alumno, para un aprendizaje permanente.

Delimitación conceptual de las estrategias de enseñanza aprendizaje

Abordar las estrategias de enseñanza aprendizaje tiene un cierto grado de dificultad porque el término alude a una serie de conceptos que no son fáciles de delimitar y que reciben diferentes acepciones dependiendo de los autores y del contexto, del nivel, el problema y el objeto al que se aplican (por ejemplo: aprendizaje, currículum, tutoría, competencias, docencia, etc). De ahí el interés de este artículo por identificar el contexto particular del CUCS (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000; Huerta y Pérez, 2000) y de precisar los conceptos de estrategia, estrategias de enseñanza aprendizaje, actividades de enseñanza y aprendizaje, así como los de método y técnica.

Según Monereo, una *estrategia* es una forma particular de ejecutar la habilidad, la cual siempre es formulada de manera consciente. Para entender mejor el concepto de estrategia, es conveniente recordar que este término "proviene del ámbito militar en el que se entendía como el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares, y en este sentido la actividad estratégica consiste en proyectar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria. También en este contexto, los pasos de la estrategia lo componen las técnicas o tácticas" (Monereo, 2000).

En esta aproximación se hace énfasis en el carácter intencional y consciente de las estrategias. Con ellas se pone en juego una habilidad para alcanzar un propósito. Además, las estrategias se consideran como una guía para realizar las acciones pues son anteriores a la elección de cualquier procedimiento para actuar (Monereo, 2000).

Por su parte, Frida Díaz Barriga, coincide con Monereo al considerarlas como pasos conscientes; sin embargo, agrega otras características. Las ubica "en el sentido de saberes y procedimientos específicos, o incluso formas de ejecutar una habilidad determinada, pero para la cual se tiene que saber el qué, cómo y cuándo de su empleo" (Díaz Barriga, F., 2001).

Si bien la definición de las estrategias es previa a la acción, y requiere saber hacia dónde se encaminan los propósitos, el cómo se van a implementar y en qué momento; ello no asegura alcanzar los objetivos. Para una mayor probabilidad de conseguirlos, es necesario planear en detalle, y de manera coherente e integral los diferentes momentos del desarrollo de la acción.

Si esto lo llevamos al ámbito educativo, en donde el propósito de la acción educativa es promover el aprendizaje a través de la enseñanza, de igual forma se requiere planear una serie de actividades, que en su conjunto propicien alcanzar el aprendizaje esperado.

En la literatura al respecto, se diferencian las estrategias de enseñanza de las de aprendizaje. Las *estrategias de enseñanza* son las decisiones que toma el profesor para elegir y realizar las actividades de docentes de forma coordinada, con el objeto de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Si "las estrategias docentes constituyen el conjunto de acciones integradas que el profesor hace entrar en juego para facilitar el aprendizaje del alumno" (Campos, 1978), entonces el docente requiere una propuesta teórico conceptual, que le oriente en la toma de decisiones con relación a las mejores opciones de participación.

Por su parte, las *estrategias de aprendizaje* se definen como procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera consciente e intencional, los conocimientos que necesita para alcanzar un determinado objetivo, y en donde la complejidad de la estrategia depende de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 2000). En otras palabras, las estrategias de aprendizaje son las actividades conscientes que el alumno lleva a cabo durante la adquisición de conocimientos (Hernández, 2001).

Ante la dificultad para diferenciar ambos elementos como parte de un proceso, se plantea que la separación entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje, responde a cuestiones explicativas, y en el acto educativo es difícil diferenciarlas ya que se presentan y se retroalimentan de manera simultánea. Si bien las estrategias de enseñanza generalmente son propuestas por el maestro, él lo hace en función del alumno; mientras el alumno orienta sus estrategias para aprender, en relación estrecha las propuestas de

los docentes. Esta situación requiere una perspectiva global del aprendizaje y de la enseñanza, perspectiva que se puede reconocer desde disciplinas que tienen por objeto de estudio al acto educativo, como la psicología educativa y la pedagogía, y que se concretan en determinada propuesta didáctica.

Una opción es agruparlas bajo la denominación de estrategias de enseñanza aprendizaje. Se trata de acciones que tienen que ver con procesos complementarios, en donde enseñar y aprender son dos caras de la misma moneda. En este sentido, Monereo se apoya en Kaye para afirmar la cercanía entre ambos procesos: "Una voz autorizada que respalda la relativa simetría entre ambos procesos (enseñar y aprender) es la de Kaye (1982) cuando remarca que la coordinación entre las operaciones que efectúa el niño para llevar a cabo una acción no se debe a algún tipo de <<organizador interno o innato>> que posea éste, sino más bien a la manera como se le enseñó esa secuencia procedimental" (Monereo, 2000).

Con lo anterior se puede explicar en parte, el porqué en algunas propuestas metodológicas para elaborar programas de las unidades didácticas (asignaturas), se ubican a las actividades de enseñanza aprendizaje en un solo apartado; actividades que siguen un orden preestablecido y que generalmente se encuentran entre los otros dos grandes momentos del programa: los propósitos y la evaluación.

Una propuesta que en general coincide con la anterior, es la de César Coll (1998) quien, con fines de investigación sobre los aprendizajes escolares, opta por el concepto de *secuencias didácticas*, desde el cual aborda de manera integral las estrategias de enseñanza aprendizaje. Lo interesante de este concepto, es que permite identificar ciertas características de la integración del proceso enseñanza aprendizaje: "Una secuencia didáctica puede definirse como un proceso de enseñanza aprendizaje organizado en torno a un conjunto de contenidos tratados por el profesor como una unidad… Una secuencia didáctica puede desarrollarse durante varias sesiones y completarse en un sólo día o extenderse a lo largo de varios días e incluso semanas" (Coll, 1998).

Esta idea de unidad también se puede reconocer en la relación que se establece alrededor de las estrategias de enseñanza aprendizaje. En ellas se pueden encontrar tanto los procesos de construcción del conocimiento por los que pasan los alumnos, como la planeación didáctica del profesor para orientar y promover el proceso de aprendizaje.

Tanto en la secuencia didáctica como en las estrategias de enseñanza aprendizaje se identifican pasos o momentos. Estos pasos se pueden considerar como actividades en los que se descomponen ambos procesos. Así, mientras las estrategias de enseñanza aprendizaje aluden a propuestas de trabajo amplias en los que participan alumnos y maestros, las actividades de enseñanza aprendizaje corresponden a los pasos concretos que tendrían que identificarse para implementar las estrategias.

Por otra parte, es común encontrar que se utilizan indistintamente los términos de estrategias de enseñanza aprendizaje y método de enseñanza. Una de las diferencias estriba en que el *método* de enseñanza se refiere no sólo a una sucesión de actividades o acciones ordenadas para promover procesos de aprendizajes particulares, sino que se encuentra en relación con la combinación de todos los elementos desde una perspectiva educativa amplia. El método es "más complejo que una derivación de una determinada teoría de aprendizaje, debe dar cuenta del proceso social (de transformaciones en los sujetos y en sus relaciones con los objetos) que se despliega en el espacio de la institución educativa; por otra parte al hacerlo, define explícita o tácitamente un modelo de sociedad y escuela que se pretende construir" (Furlán, 1978).

Desde el momento que se define la situación metodológica se establecen las condiciones bajo las cuales se abordará la implementación de un programa educativo. De esta manera, el método de enseñanza no constituye una ruta que se deba seguir linealmente, en la cual todos los problemas encuentren solución sobre la base de fórmulas infalibles. En realidad, el método se plantea como un conjunto de principios orientadores de la actividad docente, tomados de varias disciplinas educativas (Furlán, 1978). Sin embargo Stenhouse prefiere el concepto de estrategia: "Yo prefiero el término de <<estrategia de enseñanza>>, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. <<Estrategias de enseñanza>> parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor." (Stenhouse, 1987).

Otra noción que es frecuente encontrar en este medio es la de las *técnicas didácticas*. Se trata de herramientas que permiten enfrentar situaciones de aprendizaje, con un grado de eficiencia comprobado empíricamente: "Estos matices nos permiten considerar que un método puede incluir diferentes técnicas, y que el empleo de una técnica, aunque ésta pue-

de ser muy compleja, a menudo está subordinada a la elección de determinados métodos que aconsejan o no su utilización" (Monereo, 2000).

A manera de síntesis, dentro del contexto educativo encontramos que la relación entre los diferentes conceptos mencionados podría ser como sigue: por ser el método de enseñanza una perspectiva más amplia, tiene relación con nociones de escuela y sociedad y se encuentra por encima de los otros términos. En otro nivel se ubican las estrategias de enseñanza aprendizaje, las cuales tienen presencia en la relación educativa; de las que se desprenden como elementos subordinados y en una situación concreta, las actividades que pueden ser técnicas o procedimientos.

¿Para qué establecer las estrategias de enseñanza aprendizaje? No es suficiente disponer del programa de la asignatura. Aunque en el programa se establecen grandes procedimientos para alcanzar los propósitos señalados, si éstos no son los adecuados se tendrán dificultades para lograr los objetivos esperados: "para nosotros la enseñanza de estrategias está vinculada a la metodología de enseñanza aprendizaje utilizada por el profesor para favorecer una dinámica en la que la premisa <<reflexionar o pensar en voz alta sobre cómo se piensa al aprender>>, ocupa un lugar privilegiado en cada una de las actividades escolares" (Monereo, 2000).

Ya se mencionó más arriba que las estrategias son actividades conscientes para la toma de decisiones con posibilidades de generalización, que se concretan en las formas particulares para ejecutar una habilidad. Por ello, es conveniente incorporar también la noción de habilidades como parte del reconocimiento de algunos conceptos relacionados con la enseñanza centrada en el aprendizaje.

Las *habilidades* están relacionadas a la actuación de las personas. Se ubican en un plano en donde se les vincula la práctica y pueden ser conscientes o inconscientes. Monereo –quien se apoya en Schmeck–, concibe a las habilidades como "capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, (tanto consciente como inconscientemente), de forma automática. En cambio las estrategias (...) siempre se utilizan de forma consciente" (Monereo, 2000).

Por su parte, Hernández aborda el concepto de habilidad desde una posición cognitiva, en la que también sobresale el hecho de que, una vez adquirida, se actúa de forma automática: "...las habilidades cognoscitivas son capacidades psicológicas que se desarrollan en cada individuo y ponen de manifiesto el funcionamiento del acto de conocer en la actividad mental y en la resolución de problemas que requieren de un conjunto de operaciones mentales e implican un sistema de acciones que apoyan la resolución de una tarea escolar o un problema. Para su desarrollo es necesario usar conocimientos; pero una vez logradas, son hasta cierto punto independientes de éstos" (Hernández, 2001).

Aunque llega el momento en que las operaciones mentales, presentes en las habilidades, se automatizan, su proceso de adquisición se da mediante acciones conscientes. Esta situación que parte de una adquisición consciente y llega a una circunstancia de actuación espontánea, también se puede encontrar en el proceso de aprender a aprender. Monereo afirma que: "<<el aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos>>" (Monereo, 2000), con lo que se puede concluir que en una relación educativa no sólo interesa la asimilación de conocimientos, sino el dominio de habilidades.

En ese sentido, y desde una dimensión pedagógica, sería interesante establecer cuáles son las habilidades más adecuadas, requeridas tanto por los docentes como por los alumnos, para desarrollar con mejores resultados un currículo centrado en el aprendizaje. A este tema dedicamos la sección final de este trabajo.

Propuestas

En este trabajo, las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje son concebidas como procedimientos didácticos globales con cierto grado de integración. Encierran una serie de actividades cuyo propósito es encaminar al alumno a una situación de aprendizaje permanente.

Para implementar estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje se requiere considerar tanto los elementos de la experiencia personal y académica de los alumnos, como de la experiencia personal y profesional de los maestros; además es necesario reconocer en ambos, la ética y los valores que se manifiestan alrededor de los conocimientos.

Por sus características de unidad, estas estrategias ofrecen referentes para promover aprendizajes más significativos. Algunas estrategias de enseñanza para un aprendizaje permanente son:

1. Aprendizaje basado en problemas
2. Aprendizaje orientado a proyectos
3. Aprendizaje basado en casos
4. Aprendizaje basado en evidencias

En este trabajo se resaltan estas propuestas por considerar que encierran procesos de aprendizaje que integran teoría y práctica, con perspectiva de globalidad, y que impulsan de manera más clara un aprendizaje permanente, aunque no son las únicas que lo hacen.

En este momento, no se desarrollan las estrategias de enseñanza aprendizaje referidas en el presente trabajo. Este será el objeto de otro estudio en el que se abordarán con más detalle. Aquí, sólo se establecen las características generales que comparten entre sí, las cuales también pueden concebirse como principios o criterios generales que permiten identificar estrategias de enseñanza aprendizaje para un aprendizaje permanente:

1. Propiciar la relación de los saberes (teóricos, prácticos y formativos) con los intereses de los alumnos.
2. Reconocer que las experiencias particulares de los alumnos juegan un papel importante en el aprendizaje.
3. Formar para el trabajo de equipo como una necesidad para desarrollar actividades que promuevan aprendizajes colectivos.
4. Actuar con cierta flexibilidad al implementar las estrategias. No querer llevar al pie de la letra las actividades, sino adecuarlas a los grupos de aprendizaje de acuerdo a los contextos institucionales.
5. Identificar el grado de complejidad de los saberes, habilidades, actitudes o valores que se pretende enseñar, para establecer las estrategias de enseñanza aprendizaje más idóneas de acuerdo al momento de la formación.
6. Establecer propuestas de enseñanza aprendizaje de manera global. No descartar el uso de actividades específicas para concretarlas. Las estrategias de enseñanza aprendizaje son secuencias didácticas que pretenden alcanzar una finalidad, pero que requieren una serie de actividades y técnicas para su desarrollo.
7. Las estrategias de enseñanza aprendizaje sugeridas no son las únicas opciones. Se pueden encontrar otras que posibiliten aprendizajes permanentes.
8. No es suficiente utilizar el término de estrategias de enseñanza aprendizaje. Es necesario especificar cada uno de los pasos didácticos que encierran.

Consideramos que al tomar en cuenta estos principios nos acercamos a propuestas de enseñanza aprendizaje más globales y significativas. Esta enumeración pretende llamar la atención para que, en el proceso de elección de las estrategias de enseñanza aprendizaje se prefieran las más integradas sobre las aisladas y fragmentadas; lo cual permitiría implementar el curso de manera homogénea, con ambientes de trabajo creativos; y promovería que los alumnos identifiquen situaciones en donde la relación con el maestro, con los compañeros y con el objeto de conocimiento les sean significativas.

Referencias

CAMPOS, M. A. (1978). "La estructura didáctica". En *Aportaciones de la didáctica de la educación superior*. México: UNAM-ENEPI.

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD (1999). "El Modelo de competencias integradas en el CUCS". *Programa de desarrollo curricular*. CUCS-Universidad de Guadalajara.

— (2003). "Resultados del diagnóstico de formación docente del CUCS". *Programa de formación docente del* CUCS. CUCS - U de G.

COLL, C. (1999). "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.

COMENIO. J. A. (1984). *Didáctica magna*. México: Porrúa.

DÍAZ BARRIGA, A. (1999). "Piaget: aportes para la educación y para la didáctica". *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.

DÍAZ BARRIGA, F. (1999). "Una aproximación al análisis de la obra piagetana en la educación". *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.

FURLÁN, A. (1978). "Metodología de la enseñanza". *Aportaciones de la didáctica de la educación superior*. México: UNAM-ENEPI.

GONZCI, A. (2001). "Análisis de las tendencias internacionales y de los avances de la educación y capacitación basada en normas de competencia" *Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional*. México: Limusa.

HERNANDEZ, S. C. (2001) *Evaluación de habilidades cognitivas*. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

HUERTA, J. J.; PÉREZ, I. S. y CASTELLANOS, A. R. (2000). "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales". *Revista Educar*, 13, 87-96.

HUERTA, J. J. y PÉREZ, I. S. (2000). "Guía y ejemplo para elaborar programas de estudio por competencias profesionales integradas". *Revista de Investigación en Salud*, II, 1, 28-34.

MCCOMBS, B. L. y WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.

MONEREO, C. (Coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.

NAVIO, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores. Tesis doctoral*, Universidad Autónoma de Barcelona.

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.