

Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior.

M^a José Mayorga Fernández
Dolores Madrid Vivar
Universidad de Málaga

RESUMEN:

El auge de las TIC y el EEES demandan un cambio estructural en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. En este artículo nos planteamos resolver varias preguntas que consideramos trascendentales al abordar este tema: ¿Qué cambios se tienen que producir en los modelos didácticos y estrategias de enseñanza para que las actuales asignaturas, en particular, y las nuevas titulaciones, en general, se adapten a las necesidades y demandas de incorporación al EEES? ¿Qué necesidades formativas va a requerir el profesorado? ¿Cómo van a afectar estos cambios al proceso de enseñanza-aprendizaje?

Trabajar por competencias en entornos virtuales, mediante aprendizaje colaborativo, además de trabajar en el aula, en el día a día, potenciando el aprendizaje tanto autónomo como en grupo de nuestro alumnado supone una combinación de modelos y estrategias que constituyen un reto y una oportunidad de cambio para el profesorado universitario.

PALABRAS CLAVE:

Modelos didácticos, EEES, enseñanza

ABSTRACT:

TIC and EEES demand a structural change in the way of conceiving the process of teaching and learning university. In this article we address several questions that we raise transcendental consider addressing this issue: What changes have to be produced in the teaching models and teaching strategies for the current subjects, in particular, and the new degrees, in general, to adapt to the needs and demands of joining the EEES? What training needs will require the teacher? How will these changes affect the teaching-learning process?

Working for competence in virtual environments through collaborative learning, as well as working in the classroom, on the day to day, promoting autonomous learning and group both to our students involves a combination of models and strategies that are a challenge and an opportunity to change for teachers of university.

KEYWORDS:

Teaching models, EEES, teaching

1. Hacia dónde: Espacio Europeo de Educación Superior

La Declaración de Bolonia en 1999, supuso el inicio de una reflexión sobre el papel que debe desempeñar la universidad europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y bienestar. Dicha Declaración, suscrita inicialmente por 29 países entre los que se encontraba España, sentó las bases para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior organizado conforme a ciertos principios (comparabilidad, cooperación, movilidad y calidad) y orientado hacia la consecución, entre otros, de dos importantes objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Educación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores/as de otras partes del mundo (MEC, 2006b).

El desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) permitirá el reconocimiento de las titulaciones y facilitará la movilidad de los estudiantes universitarios, así como la integración de los titulados en un mercado laboral único.

Pero lo que se pretende en el nuevo sistema educativo es, precisamente, capacitar a los estudiantes para que utilicen con mayor amplitud y seguridad los conocimientos que reciban. Un mayor dominio de competencias en conceptos centrales puede llevar consigo una disminución en información no esencial o complementaria. La idea principal es valorar más la formación universitaria y la disponibilidad para el empleo de los conocimientos que el dominio de la información. Se trata, en resumidas cuentas, de "enseñar a aprender" para que el alumno/a tenga como fin primordial en la Universidad "aprender a aprender", concibiendo esta etapa educativa como una más del "Aprendizaje a lo largo de toda la vida" (LLL).

Con el auge de las tecnologías de la información y comunicación junto con el tratado de Bolonia, se demanda un cambio estructural en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta es la razón de que nos planteemos en este artículo resolver varias preguntas que consideramos trascendentales al tratar de abordar estos temas: ¿Qué cambios se tienen que producir en los modelos didácticos y estrategias de enseñanza para que las actuales asignaturas, en particular, y las nuevas titulaciones, en general, se adapten a las necesidades y demandas de incorporación al EEES? ¿Qué necesidades formativas va a requerir el profesorado? ¿Cómo van a afectar estos cambios al proceso de enseñanza-aprendizaje?

Analizar los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza del profesorado universitario puede proporcionar un importante caudal de información que permita describir, comprender e interpretar los procesos de enseñanza aprendizaje y, así, llegar a conclusiones acerca de en qué medida el aprendizaje de los alumnos/as universitarios constituye un aprendizaje relevante.

2. Los modelos didácticos

Un modelo es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica educativa, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de postacción nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica (Medina, 2003b).

Los modelos didácticos o de enseñanza presentan esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, los más significativos son los motores que permiten la evolución de la ciencia, representada por los paradigmas vigentes en cada época.

Un paradigma es entendido como una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica (Khun, 1975). Es una abstracción y el modelo un esquema mediador entre esa teoría o abstracción y la realidad. Y es a partir de los principales paradigmas: presagio-producto, proceso producto, intercultural, de complejidad emergente,.. como se han llegado a establecer diferentes modelos didácticos. Veamos cuáles son las ideas básicas que se recogen en cada unos de ellos.

■ *Paradigma presagio-producto y proceso-producto:*

Una de las actividades características de las comunidades científicas es la de construir y consolidar el saber en torno a problemas y aspectos esenciales de los seres humanos y su realidad, profundizando en las causas y descubriendo los efectos de las mismas. La ciencia es el conocimiento demostrado, en torno a una realidad que deseamos conocer, que aplica los métodos más adecuados a la situación desconocida que se intenta comprender y mejorar.

La aportación del paradigma proceso-producto encuentra en las investigaciones de la microenseñanza, y en los modelos de Flanders (1977) o Gage (1978), algunas de las propuestas más fecundas para atender a la singularidad de la enseñanza y al conjunto de las decisiones más creativas, en coherencia con los emergentes y cambiantes procesos interactivos que la caracterizan. Este paradigma ha ofrecido numerosas aportaciones para entender la tarea de la enseñanza y capacitar al educador/formador en las principales opciones y actuaciones que llevan al desempeño eficaz en la clase.

■ *Paradigma intercultural:*

La opción cultural-transformadora se basa en el reconocimiento del valor de la propia interpretación de la cultura, del modo de apertura, de su

construcción y de la mejora integradora, posibilitando que los nuevos mundos sean posibles desde el esfuerzo y la armonía superadora de dilemas, contradicciones y emergencias axiológicas, necesariamente mejorables, y nunca cerradas y rígidas.

El paradigma de la interculturalidad supera una única dimensión sociopolítica o el predominio de una opción, para reconocer el valor de las diferencias y el esfuerzo de convergencia en lo más global y auténticamente humano, la coindagación y la colaboración responsable para crear la plena y sincera interculturalidad.

“Este paradigma se complementa y proyecta, especialmente, en una visión reflexivo-colaboradora, que reconoce las diferentes opciones sociopolíticas y plurilingües y el desarrollo emergente de valores, conscientes de la incertidumbre y dificultades ante las que los seres humanos hemos de enfrentarnos para, desde la reflexión en torno a una de las tareas cruciales del maestro/a, encontrar una nueva y creativa intercultural, conscientes de sus implicaciones y múltiples retos, dado que nos sitúa ante contextos, escenarios y concepciones que, necesariamente, han de superarse, evitando posibles y solapadas marginaciones simbólicas y/o reales de las culturas y las personas que los representan.”(Medina, 2003b, p. 41)

■ *Paradigma sociopolítico o crítico:*

Ha caracterizado una opción didáctica y especialmente curricular en la que, entre otros autores, Apple (1986) y Pokewitz (1988) han sintetizado una de sus visiones en el marco de los Estados Unidos, mientras que en el resto del continente, especialmente Feire (1978) ha centrado su estudio en la construcción del saber educativo en contextos de exclusión.

La actividad de la enseñanza es una práctica social problematizadora y generadora de conflictos, que han de ser emergidos y aprovechados como un factor de análisis y de necesario enfoque para transformar las estructuras globalizadoras imperantes, reencontrando los nuevos valores y devolviendo a la enseñanza su verdadero poder transformador de resistencia y de lucha contra la injusticia. Esta visión configura este paradigma, apoyado, entre otros autores, en Habermas (1982), quien distingue la prepotencia de determinados valores e intereses técnico-económicos, como prevalentes a los deliberativo-emancipadores, que son los que ha de asumir una visión científica de la nueva racionalidad crítico-liberadora.

Este paradigma aglutina a los teóricos de la crítica y de la liberación socioeconómica, proponiendo una prevalencia de enfoques supra-estructurales y políticos, orientados a la crítica del poder.

■ *Paradigma de la complejidad emergente:*

La amplitud de perspectivas y de situaciones que atañen a la realidad

educativa demanda una concepción del educador basada en tres aspectos:

- La profesionalidad, generadora del saber específico y de las competencias más representativas para entender, en todas sus dimensiones, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los proyectos culturales que le sirven de contexto y transformación democrática.

- La indagación, vertebrada por la actitud de búsqueda continua y apertura ante las necesidades y expectativas cambiantes e impactantes de una sociedad tecnológica y de gran interdependencia, difícil de valorar y comprender en la amplitud de la multiculturalidad y el conflicto entre culturas.

- La complejidad emergente, derivada de las nuevas opciones culturales, la identidad de valores esenciales en continua evaluación, que reclama una visión creadora y transformadora, ante la incertidumbre y multitransformaciones de espacios de vida y acción, cada vez más extensos y distantes de parámetros aceptables de calidad para un desarrollo humano sostenible.

El paradigma de la complejidad emergente aporta a los modelos didácticos nuevas visiones y, especialmente, el compromiso de la toma de decisiones desde una perspectiva holística, que requiere tener en cuenta la totalidad de los componentes de los procesos educativos.

Como ya se ha indicado, los modelos didácticos, representan la anticipación de los paradigmas, son la puesta en práctica de la representación mental que el educador tiene de la enseñanza, en la que interviene sus teorías implícitas. Estos modelos guían las prácticas educativas de los educadores y forman parte de su pedagogía de base.

Tradicionalmente se ha utilizado diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje, según diferentes autores (Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T., 1997; García Pérez, 2000; Páez, 2006) dichos modelos se pueden agrupar en cuatro, principalmente:

- Modelo didáctico tradicional o transmisivo: Este modelo se centraban en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano. El conocimiento sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios.
- Modelo didáctico-tecnológico: En este modelo se combina la preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. Existe preocupación por la teoría y la práctica, de manera conjunta.
- Modelo didáctico espontaneísta-activista: En este modelo se busca como finalidad educar al alumnado incardinado en la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno/a ha de ser expresión

de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Se considera más importante que el alumno/a aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc.

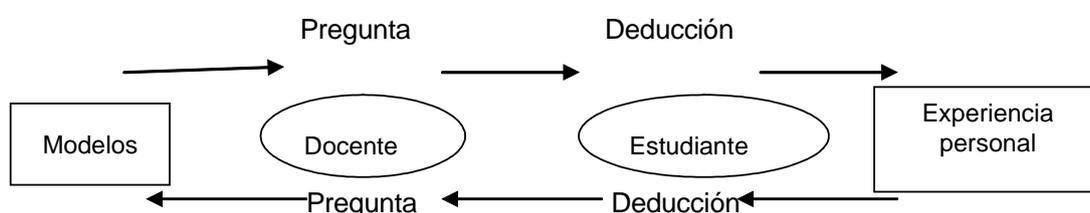
a) Dentro de este modelo se podría incluir el *Modelo Socrático*:

Su nombre recuerda a su principal cultivador, Sócrates, quien construyó la mayéutica como forma de comunicación y diálogo entre docente y discente.

Desde este modelo, el docente ha de armonizar la pregunta más adecuada al contenido-escenario cultural en el que se evidencia el significado y la respuesta, que a su vez sirve de base para estimular la nueva pregunta.

El diálogo establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes, quienes han de reconstruir hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas. Se produce una intensa interacción entre educador y estudiantes, con una continua acomodación entre ambos.

Fernández y Pont (1996, p. 20) representan este modelo en la siguiente figura:



b) *Modelo comunicativo-interactivo*:

El proceso instructivo-formativo requiere el dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que hemos de hacer realidad elaborando modelos que las interpreten y clarifiquen.

Cazden (1986) manifiesta que la comunicación en la clase ha de afectar a:

- a) El análisis de las estructuras de participación.
- b) El estudio comprensivo de la lección.
- c) El proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes.

d) Las preguntas del profesorado y respuestas de los estudiantes

- Modelos Didácticos Alternativos o integradores: También denominado modelo Didáctico de Investigación en la Escuela. En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación escolar”, es decir, no espontáneo, desarrollado por parte del alumno/a con la ayuda del profesor/a, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la “construcción” del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de “problemas” (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas.

Dentro de este modelo, desde nuestro punto de vista, se pueden incluir otros modelos didácticos empleados en la práctica docente, como son:

a) *Modelo activo-situado*:

El modelo activo es la superación y alternativa al asentado modelo tradicional; entre las características de cambio se señalan: el predominio de los estudiantes como los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus intereses, el estudio de su singularidad y problemas, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada, que ha de ser promovida y respetada ante el énfasis puesto anteriormente en la materia, el discurso verbal del docente y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos.

El modelo activo, destacado por Stern y Huber (1977), caracteriza al estudiante como un ser autónomo y responsable, que adopta las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital, y aprovecha los escenarios formativos en los que participa, especialmente las experiencias personales y escolares, así como las actuaciones extraescolares.

Se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas.

b) *Aprendizaje para el dominio*:

Este modelo de conceptualización del aprendizaje está ligado a Carroll (1963), el cual establece que el aprendizaje está en función del aprovechamiento real y profundo que cada persona hace de su tiempo.

La biografía cognitiva del alumno/a es lo verdaderamente valioso para alcanzar el aprendizaje para el dominio, sin olvidar la importancia de la comprensión verbal, el estilo de aprendizaje y las variables afectivas.

La autoimagen del estudiante se hace cada vez más positiva al superar las tareas, y avanza así, en el autoaprendizaje y en el desarrollo de la confianza para realizar futuras actividades, mejorando el nivel de dominio sobre lo trabajado.

Los educadores han de adaptar su instrucción tanto a las características de los estudiantes, como a los previsibles productos formativos emergentes, intentado que se logre el pleno dominio y las competencias mediante la calidad de las tareas realizadas en el acto docente-discente.

c) Modelo contextual:

El educador dispone de una rica pluralidad, ante la que ha de actuar desde una aceptación crítica de su justificada identidad cultural, complementada con la apertura, la tolerancia y el conocimiento de las más genuinas y ricas identidades plurales de las otras culturas, con sus discursos y poderes simbólico-interactivos, en una nueva micro-meso sociedad: la escuela intercultural para la paz.

Este espacio educativo requiere hacer emerger y completar el modelo sociocomunicativo con los más amplios y expresivos modelos ecológico-contextuales, que parten del papel del medio, en tanto acción que en él y desde él desarrollan los seres humanos. Es uno de los modelos ligados al análisis de tareas y a los procesos dialéctico-constructivos, cuya visión supone que el papel de las escuelas y de las comunidades educativas es ofrecer un ecosistema cultural emancipador, que reconozca la visión de los agentes y aplique modelos totalizadores e innovadores, conscientes de su compromiso transformador.

d) Modelo colaborativo:

El modelo colaborativo es la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre educadores y educandos, de éstos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo.

Este modelo amplía las posibilidades de los anteriores y coloca al educador ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad.

En definitiva, se puede afirmar que un modelo didáctico constituye un marco de referencia sobre el que diseñar todo el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, nos surge una pregunta, ¿los actuales modelos didácticos

responden a las necesidades formativas requeridas por el EEES? ¿Va a ser capaz el profesorado universitario de adaptar sus asignaturas a estas nuevas necesidades formativas?

El EEES nos va a demandar a profesores y profesoras universitarios una formación en recursos tecnológicos, debido a que trabajar con plataformas de teleformación va a suponer poner en práctica nuevos modelos didácticos que permitan obtener los mejores resultados posibles.

A continuación incluimos un cuadro explicativo con las principales características de cada modelo didáctico.

Dimensiones analizadas	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTANEÍSTA	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)
Para qué enseñar	Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Obsesión por los contenidos	Proporcionar una formación "moderna" y "eficaz". Obsesión por los objetivos. Se sigue una programación detallada.	Educar al alumno/a imbuyéndolo de la realidad inmediata. Importancia del factor ideológico.	Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno/a hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	Síntesis del saber disciplinar. Predominio de las "informaciones" de carácter conceptual.	Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados	Contenidos presentes en la realidad inmediata. Importancia de las destrezas y las actitudes.	Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar).

		<p>por los profesores/as. Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas.</p>		<p>La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".</p>
<p>Ideas e intereses de los alumnos/as</p>	<p>No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos/as.</p>	<p>No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos/as. A veces se tienen en cuenta las ideas de los alumnos/as, considerándolas como "errores" que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.</p>	<p>Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos/as. No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos/as.</p>	<p>Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos/as, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.</p>
<p>Cómo enseñar</p>	<p>Metodología basada en la transmisión del profesor/a. Actividades centradas en la exposición del profesor/a, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. El papel del alumno/a consiste en</p>	<p>Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento</p>	<p>Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno/a. Realización por parte del alumno/a de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. Papel central y</p>	<p>Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno/a". Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.</p>

	<p>escuchar atentamente, "estudiar" y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. El papel del profesor/a consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase.</p>	<p>espontáneo). El papel del alumno/a consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. El papel del profesor/a consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden.</p>	<p>protagonista del alumno/a (que realiza gran diversidad de actividades). El papel del profesores/as no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.</p>	<p>Papel activo del alumno/a como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. Papel activo del profesor/a como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".</p>
Evaluación	<p>Centrada en "recordar" los contenidos transmitidos. Atiende, sobre todo al producto. Realizada mediante exámenes.</p>	<p>Centrada en la medición detallada de los aprendizajes. Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). *Realizada mediante tests y ejercicios específicos.</p>	<p>Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos/as (sobre todo de grupos).</p>	<p>Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos/as, de la actuación del profesor/a y del desarrollo del proyecto. Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento</p>

				(producciones de los alumnos/as, diario del profesor/a, observaciones diversas...).
--	--	--	--	---

Cuadro 1: García Pérez (2000: 5)

3. Estrategias de enseñanza en educación superior

Debido a las actuales características del sistema educativo, a las demandas sociales, a la incorporación al proceso del EEES consideramos más adecuado hablar de estrategias metodológicas que de metodologías en sí.

Y, ¿cuáles son las *estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje* más representativos de cada modalidad organizativa o modelo didáctico?

Según Duart y Sangrá (2002), existen al menos tres modelos pedagógicos distintos de utilización del *e-learning* en la educación superior, que se pueden extrapolar no solo al e-learning, sino también a la enseñanza presencial:

- a) los modelos centrados en los medios: en el contenido (Modelo didáctico tecnológico y espontaneísta)
- b) los modelos centrados en el profesor/a: en la enseñanza (Modelo didáctico tradicional)
- c) los modelos centrados en el alumno/a: en el aprendizaje (Modelo didáctico Alternativo)

Las estrategias son aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor/a dirija con pericia el aprendizaje del alumnado. Las estrategias metodológicas se refieren a los actos favorecedores del aprendizaje. Dichas estrategias se pueden agrupar en tres modalidades:



a) Metodologías centradas en la transmisión de la información:

- Características
 - Se basan en la transmisión de conocimientos del docente al alumno/a.
 - Se parte de conocimientos generales que se desarrollan hasta alcanzar lo específico.
 - El docente es el agente predominante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Objetivos
 - Transmitir información y procurar la retención y comprensión de la misma por el grupo.
 - Promover procesos de integración y globalización de conocimientos.
- Aplicaciones pedagógicas
 - Es útil para transmitir nuevos conocimientos.
 - Los participantes deben estar suficientemente motivados y tener un buen dominio de los conocimientos fundamentales.
- Tipos
 - ORGANIZACIÓN LINEAL DESCENDENTE: Es el modelo expositivo puro. Planteamiento deductivo de la exposición.
 - ORGANIZACIÓN MOTIVACIONAL: Se parte de una situación próxima para luego conectarla con la exposición.
 - ORGANIZACIÓN ASOCIATIVA: El docente va relacionando información nueva con otras diversas.

b) Metodologías centradas en los procesos de aplicación:

- Características

- El/a docente presenta un cuerpo teórico, a partir del cual abre interrogaciones o problemas que el alumnado debe resolver haciendo aplicaciones, explicaciones, deducciones...
- **Objetivos**
- Se debe utilizar cuando se pretende que el alumnado, ante la información recibida, sea capaz de aplicarla o producir una nueva.
- **Aplicaciones pedagógicas**
- Ayudan a fomentar la creatividad y el sentido crítico.
- Útiles para el aprendizaje de habilidades.
- **Tipos**
- **MÉTODOS DEMOSTRATIVOS:** Descomponer el trabajo que se ha de realizar en sus fases importantes, haciendo resaltar los puntos clave de las mismas.
- **APRENDIZAJES EN EL PUESTO DE TRABAJO:** Pretende que el alumnado vaya más allá del saber-hacer y aplique lo aprendido en el puesto de trabajo.
- **ENSEÑANZAS PROGRAMADAS:** Su objetivo es poner al alcance del alumnado con distintas capacidades la posibilidad de aprender por sí solos mediante materiales convenientemente elaborados.
- **MÉTODOS INTERROGATIVO:** El docente formula preguntas sobre lo que se ha expuesto.
- **MÉTODOS DE CASOS:** El alumnado ha de resolver una serie de problemas planteados por profesor/a.

c) Metodologías centradas en la actividad del alumno/a:

- **Características**
- Acentúan el papel autónomo y activo del alumnado. Son el principal protagonista del proceso.
- Se parte de una situación-problema que se convierte en el núcleo motivacional y temático sobre la que convergen las distintas aportaciones del alumnado.
- El alumno/a, más que aplicar o transformar las informaciones dadas por el docente, busca su propia información, analiza situaciones, extrae conclusiones o resuelve por sí mismo el problema con mayor o menor apoyo del docente.
- **Objetivos**
- Facilitar la participación de los alumnos/as.
- Fomentar la responsabilidad, capacidad creativa y sentido crítico.
- Desarrollar la reflexión conjunta.
- **Aplicaciones pedagógicas**
- Muy recomendable en la formación de personas adultas.
- Útiles en la modificación de actitudes.

- Favorecen el desarrollo de habilidades complejas de tomas de decisiones, trabajo en grupo...
- Desarrollan las capacidades cognitivas de análisis y evaluación.
 - Tipos
- DESCUBRIMIENTO.
- MÉTODO TUTORIAL.
- MÉTODO POR PROYECTOS.
- MÉTODOS INDIVIDUALES.
 - Inconvenientes
- Las técnicas grupales, tienen sus normas, y antes de utilizarlas es necesario conocer profundamente su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos. Su utilidad depende, en gran medida de su uso adecuado y oportuno.
- Requiere gran experiencia del docente en conducción de grupos de formación.
- Algunas modalidades sólo pueden utilizarse si existe una atmósfera cordial, democrática y una actitud cooperante.

Como se puede apreciar, a pesar de que existen diferentes estrategias metodológicas, dichas estrategias se utilizan preferentemente en un modelo didáctico u otro. Lo cual no quiere decir que sean mutuamente excluyentes de los demás modelos.

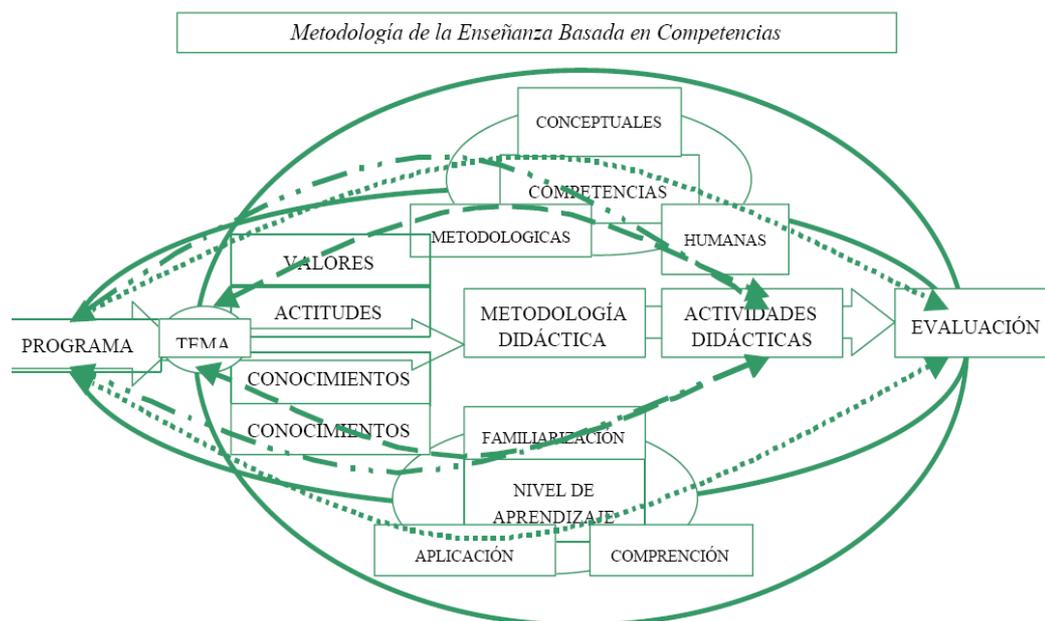
Además, hay que indicar que cada estrategia lleva consigo una serie de métodos y técnicas de enseñanza que la hacen efectiva. Las técnicas más utilizadas en educación superior se concretan en la siguiente tabla:

Estrategias Metodológicas	Finalidad
Técnicas expositivas: clases teóricas	Cuya finalidad es hablar a los estudiantes. Presentar verbalmente una información
Seminarios-talleres	Útiles para construir conocimiento a través de la interacción y la actividad
Clases prácticas	Que muestran cómo deben actuar los estudiantes
Prácticas externas	Para lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral
Tutorías: - Lecturas dirigidas	Que permiten una atención personalizada a los estudiantes
Estudio y trabajo en grupo: - Discusión - Lluvia de ideas - Debate	Para hacer que aprendan entre ellos

<ul style="list-style-type: none"> - Mesa redonda - Philips 6/6 - Role playing 	
Estudio y el trabajo autónomo: <ul style="list-style-type: none"> - Estudios de casos 	Que desarrolla la capacidad de autoaprendizaje

Tabla II: Ampliada de De Miguel (2006).

La lección magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje, entre otras estrategias, son opciones válidas para potenciar el aprendizaje del alumnado. Pero desde nuestro punto de vista, y según las nuevas demandas del EEES deberíamos de plantear una metodología de enseñanza basada en competencias, como se muestra en la siguiente figura:



(Martín Cepeda, 2004: 7)

4. A modo de conclusión

El EEES hace que pasemos de un *aprendizaje basado en la enseñanza* a un *modelo basado en el aprendizaje*. Del modelo centrado en el profesor/a que entiende al alumno/a esencialmente como receptor de la enseñanza, fomentando la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión, y planteando metodologías expositivas, se

trabaja ahora en *un modelo basado en el aprendizaje* centrado en el alumno/a, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo.

La enseñanza, por tanto, debe convertirse en un proceso que proporcione aprendizaje comprensivo y relevante a los estudiantes.

Por ello, desde nuestro punto de vista, el modelo didáctico que mejor responde a las nuevas demandas formativas es el modelo didáctico alternativo, en el cual se pueden emplear diferentes estrategias metodológicas adaptadas a alcanzar el fin de la educación y las nuevas demandas del EEES.

Trabajar por competencias en entornos virtuales, mediante aprendizaje colaborativo, además de trabajar en el aula, en el día a día, potenciando el aprendizaje tanto autónomo como en grupo de nuestro alumnado supone una combinación de modelos y estrategias que hoy en día constituyen un reto para el profesorado universitario.

Bibliografía:

- AAVV (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio de Educación Europeo Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- AAVV (2005). La Universidad y el espacio europeo superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230. (Monográfico)
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad, una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Amador, L. y Domínguez, J. (1996). *Mejorar cada día. Evaluación y calidad de la enseñanza*. Sevilla: UNED.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Arráiz, A; Sabirón, F.; Bueno, C.; Cortés, A. y Escudero, T. (2006). El portafolio-etnográfico de evaluación de competencias: alternativa a la evaluación en el EEES. *Anuario de Pedagogía*, 8, 11-34.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bates, A. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa.
- Benitez, J.L.; Justicia, F.; De la Fuente, J. y García, A.B. (2006). *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: investigaciones recientes*. Madrid: EOS.
- Benito, A. y Cruz A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bernal, J.L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Instituto Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Billón, M. y Jano, M. (2009). *Prácticas y experiencias en el marco del EEES*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Blanco, A. (2009) (coord). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Cantón, I. (2000). *Evaluación, cambio y calidad en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- Cantón, I. (2002). *Los centros educativos ante los retos actuales. Evaluación, calidad y mejora*. En M. Martín (coord), *Planificación de centros educativos. Organización y Calidad*. Barcelona: Praxis.
- Cardona, J. (1994). *Modelos e instrumentos en la evaluación de centros educativos*. En J. Cardona (coord), *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Carreras, J.; Escofet, A. y otros (2006) (coods). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona. Octaedro.
- Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teacher College Record*, 64(8), 723-733.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cazden, C.B. (1986). *Classroom Discourse*. En Wittrock, M. (dir), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Universidades de Andalucía. Extraído el 4 de enero, 2007 del sitio web: www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/Informe%20de%20la%20CIDUA%202005.pdf
- Contreras, L.C.; Rodríguez, J.M. y Morales, F.J. (2006) (eds). *Innovamos juntos en la Universidad*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Rincón, B. (2006) (coord). *Primer intercambio de experiencias ECTS*. Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha.
- Duart, J.M. y Sangrá, A. (2002). *Aprender de la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ENQA (2005). *Criterios y directrices para la garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Extraído el 30 de Marzo, 2007 del sitio Web: www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf

- Estébaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Exley, K. & Dennick, R. (2007): *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Feire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T. (1997). ¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos? *Alambique*, 12, 87-99. Disponible en <http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Idea%20ciencia%20modelos%20didacticos.pdf> (Consultado el 3 de Noviembre de 2009).
- Fernández de Haro, E. (2007). *Las tareas del profesor universitario en el EEES*. Conferencia V Curso de formación para el profesor universitario novel. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, (paper)
- Ferrández, A. y Pont, E. (1996). *Modelos de acción didáctica*. En A. Fernández (coord), *Didáctica General*. Barcelona: UOC.
- Flanders, N.F. (1977). *La interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Frabonni, F. (2002). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*. Madrid: Popular.
- Gage, R. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gallardo, A.; Torrandell, I. y Negre, F. (2005). Análisis de los componentes de modelos didácticos en la educación superior mediante entornos virtuales. Disponible en <http://www.ciedhumano.org/edutecNo5.pdf> (Consultado el 3 de Noviembre de 2009).
- García Pérez, F.J. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Nº 207, 18 de febrero de 2000. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm> (Consultado el 3 de Noviembre de 2009)
- Gil, J. y otros (2004). *La enseñanza universitaria, planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- González, F.J. (2009) (coord). *Innovación educativa y Espacio Europeo de Educación Superior*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Hijano, M. (2007) (coord). *Las experiencias piloto en la Universidad de Málaga*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Khun, TH. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.M. (2009) (coord). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Martín Cepeda Dovala, J. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34(4), 1-10.
- MEC (2006b). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Medina, A. (2003a). *La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada*. En A. Medina y F. Salvador (coords), *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Medina, A. (2003b). *Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica*. En A. Medina y F. Salvador (coords), *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003) (edit.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Páez, C. (2006). *Los Modelos didácticos*. Disponible en <http://carmenps2.wordpress.com/2006/12/11/modelos-didacticos/> (Consultado el 3 de Noviembre de 2009).
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Rodríguez, M. (2002) (coord). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, A.; Caurcel, M.J. y Ramos, A.M. (2008). *Didáctica en el espacio europeo de Educación Superior. Guía de trabajo autónomo*. Madrid: EOS.
- Sáenz, O. (1994). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Sangrá, A.; Guardia, L.; Mas, X. y Girona, M. (2006). *Pautas para el diseño tecnopedagógico*. Barcelona: UOC.
- Sangrá, A y González, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y práctica*. Barcelona: UOC.
- Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: Ceac.
- Stern, D. y Huber, G.L. (1997) (eds). *Active Learning for students and teachers: report from eight countries*. Frankfurt: Frankfurt am Main Verlag.
- Tenbrink, T.D. (2005). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Vázquez, C. (2006). *Análisis de la Experiencia Piloto de Adaptación al Crédito Europeo en las Titulaciones de Maestro en Educación Infantil*. En VVAA, *Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación*

- del crédito europeo en las Universidades Andaluzas. Cádiz: Universidades Andaluzas.
- Villar, L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson.
 - Zabalza, M.A. (1997). *Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico*. En A. Medina Rivilla y M.L. Sevillano (Coords.) *Didáctica. Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
 - Zabalza, M. A. (2002b). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
 - Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
 - Zabalza, M. A. (2006). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Extraído el 28 de Mayo de 2007 del sitio [web:http://www.informatica.uma.es/oa/seminarios/zabalza/guia%20de%20guias.doc](http://www.informatica.uma.es/oa/seminarios/zabalza/guia%20de%20guias.doc)
