



Educación Médica

www.elsevier.es/edumed



AULA DE EDUCACIÓN MÉDICA

Primera clase: guía docente

Jesús Fernando Escanero Marcén



Catedrático emérito, Departamento de Farmacología y Fisiología, Facultad de Medicina, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

Recibido el 5 de diciembre de 2018; aceptado el 5 de diciembre de 2018
Disponible en Internet el 14 de enero de 2019

PALABRAS CLAVE

Estratégico;
Competencia;
Alineamiento constructivo;
Guía docente

Resumen En este trabajo se plantea cómo debería ser hoy la actuación del profesor de universidad en y desde la primera clase del curso como contraste a lo que era hace unos pocos años y que todavía perdura en gran medida. Se comienza insistiendo en la necesidad de compartir las concepciones epistemológicas de diferentes términos, como aprender, enseñar, etc., entre profesores y alumnos; se continúa con la recomendación de que el profesor sea estratégico, analizando también el rol del alumno y su carga estratégica y la ligereza con que se manejan las competencias. Seguidamente se analiza la guía docente y se recomienda el alineamiento constructivo en su elaboración, se describen las partes o sectores de la misma y se finaliza señalando lo estratégico en la actuación docente.

© 2019 Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Strategic;
Competence;
Constructive alignment;
Learning guide

First introductory lecture: Learning guide

Abstract The aim of this paper is to state what the college teacher's performance should be today in and from the first class of the course (first honour class) as a contrast to what it was a few years ago and that still persists to a great extent. It begins by insisting on the need to share the epistemological conceptions of different terms such as learning, teaching, etc. between teachers and students; continue with the recommendation that the teacher must be strategic, analyzing also the role of the student and its strategic load and the lightness with which the competences are handled. Next, the learning guide is analyzed and constructive alignment is recommended in its elaboration, then the parts or sectors of the same are described and the paper finalizes indicating the strategic in the teaching performance.

© 2019 Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Correo electrónico: escanero@unizar.es

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.001>

1575-1813/© 2019 Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

«Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos a los de ayer, les estamos robando el mañana».

John Dewey

Introducción

La guía docente es la planificación detallada de una asignatura o módulo basada en los principios que rigen el proceso de convergencia en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, convirtiéndose así en una herramienta fundamental para alcanzar el objetivo de promover la cooperación europea con garantía de calidad. Esta guía no tiene nada que ver con la que se elaboraba hace unos años, no tantos, muchos de cuyos tics todavía perduran en la mayoría de ellas. De acuerdo con las ideas que deben inspirar al profesor convergente, lo que era la primera clase y la guía docente deben ser historia y la Universidad y su profesorado tomarse en serio y con profundidad y fundamento sus inicios. Estos cambios estructurales y de fondo, relativos a la filosofía que los debe impregnar, así como las orientaciones al respecto, con objeto de fomentar la mejora y la convergencia con el Espacio Europeo, es lo que se intenta abordar en este artículo.

Cuatro pilares renovados

El aprendizaje

En la Educación Superior europea ha surgido un nuevo paradigma como consecuencia de la aplicación de los mecanismos de armonización, que da lugar a una metodología basada en el aprendizaje y centrada en el papel activo del alumno. Por tanto, el proceso de convergencia europeo modifica los límites de lo que ha venido siendo la función tradicional de la Universidad (docencia e investigación) y entra en juego un tercer elemento, el aprendizaje, que debe y va a ser nuclear en el nuevo modelo de Universidad.

La realidad, en nuestras instituciones de enseñanza superior, es que alumnos y profesores no comparten las mismas concepciones, en sentido epistemológico, sobre enseñar y aprender, y lo que es peor, ni siquiera los propios profesores tienen ideas homogéneas sobre el tema. Profesores y alumnos mantienen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza profundamente enraizadas, no solo en la cultura escolar dominante, en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización social del aula, en la evaluación, etc., sino también en su propia estructura cognitiva.

El cambio educativo requiere también promover un cambio en las concepciones de esos agentes educativos sobre el aprendizaje y la enseñanza. En la actualidad, si no lo han hecho todavía, se debería estar trabajando en todos los centros universitarios para asegurarse de que sus docentes son plenamente conscientes de sus concepciones epistemológicas sobre lo que es aprender, enseñar, aprender a aprender y enseñar a aprender a aprender.

Estas concepciones deberán contrastarse con las del resto de los docentes del centro y con las de los estudiantes con el fin de compartir una representación unitaria de estos

procesos. *El carácter institucional de la enseñanza reclama una planificación y actuación conjunta que garantice la necesaria coherencia entre los docentes.* Por otra parte, la actuación de profesores y alumnos resultará más coordinada si por ambas partes se trabaja compartiendo las mismas intenciones educativas.

El profesor

El profesor, ante el nuevo currículo basado en la autonomía de aprendizaje, debe llevar a cabo algo más que la organización, la orientación, la supervisión del trabajo de sus alumnos, la elaboración de nuevos materiales, la implantación de nuevos itinerarios, ensayar otras formas de evaluación, etc. Este algo más se denomina actuar con estrategia.

Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones que se realizan de forma consciente y definida con objeto de alcanzar un objetivo. En dichos procesos se activan técnicas y procedimientos de distinta naturaleza (disciplinarios e interdisciplinarios), en un ambiente concreto y en una situación específica.

Un paso más se da cuando no solo se habla de la necesidad de ser estratégicos, sino también de la enseñanza de las estrategias. El interés de la enseñanza de las mismas reside en la potencialidad que se da al alumno para controlar y regular sus procesos mentales de aprendizaje, lo que habrá de permitirle mejorar su rendimiento y, sobre todo, su capacidad de aprender autónomamente a partir de sus propios recursos. Y para cerrar el bucle, debe añadirse que las dimensiones empiezan a ser las precisas cuando se habla de pensamiento estratégico en vez de aprendizaje estratégico. En este sentido, Bernad señala que la enseñanza del *pensamiento estratégico*, a pesar de la costumbre contraria, es mucho más precisa que la de *estrategias de aprendizaje*. No debe confundirse con el simple hecho de elegir una serie de técnicas o procedimientos determinados. El pensamiento estratégico es todo eso y mucho más. Se trata de una manera de afrontar los problemas en donde todo lo que precede, circunda y sigue a la elección de una estrategia es estratégico.

Por lo tanto, resulta preciso para el profesor en convergencia que asuma el hecho de ser un modelo estratégico parlante que permita su imitación y análisis desde su propio metacognoscimiento.

Lo fundamental entre el conjunto de métodos que pueden facilitar la enseñanza de estrategias es que el profesor sea capaz de compartir con los alumnos su toma de decisiones, sus estrategias de resolución de problemas específicos, de forma que gradualmente las vayan personalizando e interiorizando, hasta que finalmente puedan emplearlas de manera autónoma (enseñanza de estrategias metacognitivas).

Todo ello –ser conscientes de sus concepciones, contrastarlas y compartirlas con los colegas y alumnos y ser modelos de comportamiento estratégico– son características que pueden aprenderse y que, por lo tanto, pueden enseñarse. En consecuencia, en el proyecto de currículo del profesorado de educación superior se debería incluir la necesidad de que este posea saberes, no solo de su materia, sino también de los que lo capaciten a *enseñar a aprender*.

Y mientras esta reforma en el currículo para ser profesor llega, todos los centros deben trabajar estas dianas para afrontar con éxito la reforma.

El alumno

Por una parte, el comportamiento del profesorado debe ser un modelo de autonomía intelectual, y por otra, en la manera de enseñar, es preciso planificar cuidadosamente los procesos de traspaso del control que permitirán que los estudiantes vayan apropiándose progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje.

En el proceso de orientación del aprendizaje es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno. En este aspecto, no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino de cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permitan conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual, a su vez, posibilitará una mejor orientación de la labor educativa. Desde esta concepción los alumnos no son una *página en blanco*, *mentes en blanco* o *recipientes vacíos que hay que llenar* (Popper), por lo que la labor del aprendizaje de los alumnos no comienza de cero, sino que los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados en su beneficio.

En cualquier actividad que el profesor realice con los alumnos debe pensar que la empatía y el conocimiento de su mundo son las coordenadas que deben regir y dirigir su relación. A este respecto señalaba Pestalozzi: *seguiré siendo profesor mientras sea capaz de subir las escaleras del colegio de 3 en 3*, con lo que quería significar que el profesor debe conocer, aproximarse y comprender al alumno y su mundo, sirviéndole de soporte (*scaffolding* -andamiaje-, precisan los psicopedagogos americanos) para su construcción.

Las competencias

El cambio o mejora curricular, de la que ya se ha iniciado el camino, presenta otra línea de actuación de primordial importancia que debe impregnar la guía docente. Se trata de las competencias.

Ninguna facultad tiene dificultades para asumir que está instalada o en camino hacia la educación basada en competencias o, en el concepto original, *outcome-based education*. Sin embargo, pocas asumen que se trata de un término polisémico que induce o puede inducir a una cierta confusión terminológica.

Como referencia puede decirse que las competencias profesionales de una persona están constituidas por una combinación de valores y creencias (saber ser), conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar). En nuestro país, se ha introducido la competencia como base y producto de un determinado tipo de formación. Sin embargo, la aplicación de la misma al modelo educativo se ha realizado dando por supuesto que el modelo de Bolonia era relativamente sencillo y adecuado no solo para ser

comprendido por todo el mundo, sino para ser llevado a la práctica correctamente.

La mencionada interpretación ha llevado a:

- Confundir la competencia con el tiempo destinado a cada materia para cumplir con el programa, y
- la ingenuidad de suponer que se trata de un concepto unívoco y que basta con enunciarlo para que se aplique y se obtengan los resultados deseados. Se considera que la simple inclusión académica bastará para ser el eje articulador de los nuevos currículos, así como para desarrollar los marcos adecuados, inteligibles y relevantes, de las nuevas propuestas.

No obstante, esto no es así. La recomendación que hicimos hace un tiempo apuntaba al debate y el establecimiento de las *familias de competencias* y las *competencias compartidas por las diversas materias* e iba dirigida a concluir con el enunciado de los resultados de aprendizaje y los niveles de logro en el nuevo currículo. Suponía, por otra parte, el primer paso para la integración.

La guía docente

Una guía supone un ejercicio de planificación para establecer tiempos, espacios, material, contenidos, tipos y tiempos de evaluación, etc., con los que el alumno debe contar para superar una asignatura o módulo.

El alineamiento constructivo

Los resultados previstos en una materia conllevan o determinan 2 actuaciones:

- La metodología a utilizar para que los alumnos lleguen a adquirirlos, y
- la manera más adecuada con que se van a evaluar los niveles conseguidos.

Esta manera de proceder conduce a la asunción del alineamiento constructivo y la taxonomía *SOLO-Structure of Observed Learning Outcome*- (niveles), propuestos por Biggs y, en suma, a una nueva y diferente manera de actuar del equipo docente (se ha soslayado voluntariamente el término profesor). La guía, pues, debe estar alineada constructivamente.

El alineamiento constructivo debe existir entre los resultados de aprendizaje deseados, el sistema de transmisión de estos objetivos a los alumnos y las actividades formativas de enseñanza y aprendizaje y el sistema de evaluación de lo aprendido. En la enseñanza alineada hay un máximo de consistencia en todo el sistema. La materia se debe establecer en forma de resultados de aprendizaje claros que señalan el nivel de comprensión requerido, en vez de una lista de temas a abordar. Se eligen los métodos de enseñanza que mejor alcancen esos objetivos y, finalmente, se establece la evaluación más adecuada para comprobar que los estudiantes han conseguido lo que se indicaba en los mismos. Todos los componentes del sistema se refieren al mismo plan y se apoyan mutuamente. Esta red de consistencia o coherencia es la que atrapa a los alumnos.

En suma, todo lo concerniente a su actividad docente debe estar alineado y todo debe ser conocido por el estudiante, transparente. *Cuando comienza el curso, el alumno debe sentirse atrapado en una red transparente de coherencia.* Se debe insistir en que la pieza central con la que hemos trabajado o debemos trabajar son los «resultados de aprendizaje» (el estudiante, para superar esta asignatura, será capaz de...). Debe quedar claro que las competencias/objetivos dan sentido a los resultados. La asignatura puede definirse de muchas formas. Desde aquí animamos a que se intente y realice esta posibilidad por resultados, no por contenidos.

La evaluación es el broche de calidad explorando los resultados formulados («alineada» con los resultados), para lo cual debe ser válida y fiable. Varias pruebas y el establecimiento de niveles (notas), *presentando una muestra tipo de cada uno de ellos*, es el desiderátum de la transparencia.

El cambio de paradigma actúa, en nuestra opinión, en 2 líneas diferentes:

- 1) La que afecta al quehacer del profesor (utilización de metodologías activas, clases reducidas, etc.), y
- 2) la que se preocupa por dotar al alumno de las mejores estrategias para el aprendizaje, haciendo del aprender a aprender el tema capital de la reforma. Este ha sido, para nosotros, uno de los temas centrales de investigación, dotando a nuestros alumnos de las mejores condiciones y estrategias para que realicen aprendizajes significativos y autorregulados.

Partes o sectores de la guía

Las partes o sectores que deben integrar una guía docente son:

1. Coordinadas de la asignatura, personal docente y de la administración y servicios.
2. Contextualización.
3. Competencias.
4. Prerrequisitos.
5. Contenidos.
6. Metodología docente.
7. Plan de trabajo de los alumnos.
8. Bibliografía y recursos.
9. Evaluación de los aprendizajes.
10. Evaluación del proceso docente.

Se van a aclarar algunos puntos de los sectores 2, 3, 5, 6 y 9 por considerar que son los que mayor incidencia tienen en la renovación del sistema de aprendizaje.

Sector 2. Contextualización. Debe incluir:

- a. Descripción del currículo,
- b. descripción del módulo, asignatura o rotación, y
- c. contexto físico (lugares de enseñanza).

Sector 3. Competencias (conocimientos, habilidades y actitudes). Con objeto de que puedan servir de referencia se incluyen:

- a.1. Conocimientos de la fisiología humana (fig. 1).
- a.2. Habilidades y actitudes de fisiología humana.

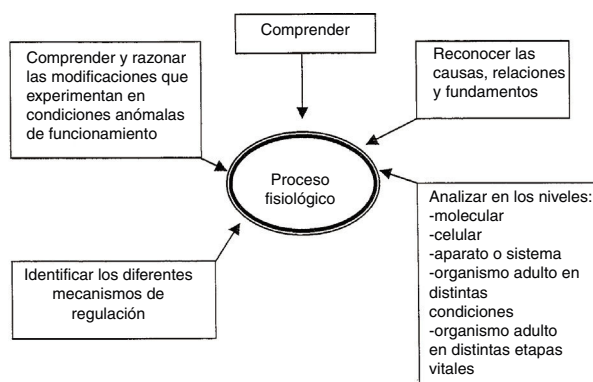


Figura 1 Conocimientos de la fisiología humana.

- Observar detenidamente los procesos o fenómenos.
- Contrastar relaciones.
- Comparar las causas para llegar a distinguir las diferencias.
- Expresar gráficamente las conclusiones encontradas.
- Utilizar y valorar críticamente las fuentes informativas.
- Expresar en lenguaje científico los fenómenos analizados.
- Juzgar y/o valorar los medios analizados.
- Estimular y/o provocar el sentimiento de colaboración y trabajo en equipo.
- «Sentir» la fisiología.

b) También se presentan a modo de ejemplo las competencias, orientadas a resultados de aprendizaje, del módulo de fisiología del sistema circulatorio.

Al finalizar el módulo, cada alumno deberá ser capaz de:

1. Conocer los mecanismos o procesos fisiológicos que sustentan la regulación de la presión arterial, el intercambio de líquidos en los capilares, el retorno venoso y las microcirculaciones.
2. Razonar sobre las posibles causas y tratamientos de la hipertensión e hipotensión, de las causas de edema y de las varices.
3. Tomar la presión arterial.
4. Elaborar una guía de recomendaciones para la toma de la presión arterial (reflexión sobre la calidad).
5. Conocer y reflexionar sobre los propios procesos cognitivos referidos al aprendizaje de la Fisiología.
6. Saber organizar y exponer un tema (competencia transversal).

Sector 5. Contenidos. Aparte de los contenidos conceptuales, debe incluir un apartado con la justificación de la secuencia.

Sector 6. Metodología docente. Se deben consignar todas las actividades realizadas aparte de la clase magistral: seminarios, solución de problemas, prácticas de laboratorio, trabajos dirigidos, colaborativos, tutorías académicas obligatorias, de/o sobre metacognición, etc. A modo de ejemplo, supongamos que hablamos del módulo de Fisiología Renal para centrarnos en las clases magistrales. Nuestra opinión es que, aparte de la clase de presentación, en donde ya se debe hablar de los puntos conflictivos/difíciles en relación con el aprendizaje, etc., con 3 clases sería suficiente:

primera, presentación de la nefrona, papel de las diferentes partes y del intersticio; segunda, mecanismo concentrador contracorriente, y tercera, regulación del equilibrio ácido-base. Se da por supuesto que usted tendrá en red los esquemas, los mapas conceptuales y la síntesis de todas las lecciones. Los alumnos las deben llevar preparadas. Si quiere que expongan determinados temas por grupos en las horas de clase ha debido distribuirlos previamente en la lección introductoria. Se recomienda el aula invertida para el resto de las horas teóricas, además de las 3 clases indicadas, donde debe realizar actividades de trabajo cooperativo o colaborativo, resolución de problemas, debate de algunos aspectos de los temas no explicados, que ha podido encargar a grupos, etc.

Sector 9. Evaluación. Aparte de ser una pieza clave del alineamiento constructivo, debería empezar a utilizarla no solo para juzgar los niveles adquiridos por los estudiantes, sino como herramienta para el aprendizaje. En esta línea, tras comprobar que cada competencia tiene formuladas una o varias preguntas de tipo test (banco de preguntas), debe utilizar un examen de 10-12 preguntas de los temas a debatir en una sesión determinada del aula invertida como inicio de la misma. Esta pauta puede realizarla cada 2/3 días. Precisamente, las pruebas de tipo test no suelen recomendarse para la evaluación de competencias.

El proceso evaluativo debe integrar diferentes apreciaciones (trabajos, tutorías académicas, etc.) y herramientas para explorar lo aquí indicado (competencias del módulo y aprendizaje de estrategias, metacognitivas y cognitivas), resaltando que la evaluación debe hacerse siempre desde el conocimiento del alumno.

Llegados a este punto, piense en el *cambio luego educo*, que tantas veces hemos recomendado, y siga mejorando.

Lo estratégico en la actuación docente

En general, cualquier propuesta de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de la actuación docente se puede analizar teniendo en cuenta los 3 niveles siguientes:

Primer nivel

Se refiere a la *planificación de las secuencias didácticas* adecuadas que permitan desarrollar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del módulo, materia o tema. Sin duda alguna, esta forma de actuar es tributaria de una determinada manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, estos contenidos deben ser en todo momento *funcionales* y ajustarse a las distintas situaciones que se pueden presentar en el proceso de aprendizaje, por ejemplo: la enseñanza del infarto no se realiza de la misma manera en el aula, en el centro de salud o en una unidad de cuidados intensivos; no obstante, en ningún espacio debe perderse de vista la funcionalidad. En consecuencia, la funcionalidad debe integrarse en lo contextual, aprovechando los múltiples espacios ofrecidos y evitando los sesgos, las deficiencias y las sistematizaciones didácticas limitadas a un solo contexto. En esta línea, la utilización del laboratorio, la consulta, las guardias, el trabajo en pequeños grupos con problemas y las tutorías permiten desarrollar, observar y

adquirir nuevos contenidos procedimentales y actitudinales que, hasta el momento actual, no se habían podido llevar a cabo, debido a que la casi exclusiva utilización del aula ha servido de manera única e ilusoria para la transmisión de contenidos.

El profesor estratégico en este nivel:

- Debe tener establecidas claramente las competencias (objetivos y actividades) del curso, módulo o tema, así como la secuenciación de las mismas y las razones de ello. Estas deben estar formuladas de tal manera que promuevan de forma explícita el establecimiento de relaciones entre las diferentes partes de una información y entre la nueva información y la que ya conocen los alumnos.
- Debe presentar claramente los escenarios donde desarrollará los objetivos educacionales que se lograrán a través del cumplimiento del curso o rotación.
- Debe tener elaborado y poder presentar un mapa conceptual o red semántica (árbol lógico) global de la actividad, donde se representen claramente las relaciones entre los conceptos en un orden jerárquico o de relación que pueda permitir una representación de conjunto de la materia o módulo que espera que adquiera el alumno en el curso o rotación.
- Debe, finalmente, dar a conocer las pautas seguidas o razones estratégicas para este modo de operar.

Segundo nivel

En este nivel se deben explicitar claramente las *competencias de la actividad y el porqué y el cómo se van a conseguir*. Por ejemplo, cuando se explica el infarto, deben darse los porqués: enfermedad prevalente, primera causa de muerte súbita, con el consiguiente impacto familiar, social y económico, ya que afecta a personas demasiado jóvenes para morir. El cómo se van a conseguir estas competencias se explicita a continuación: a través de diferentes itinerarios que involucran clases magistrales interactivas utilizando la tecnología actual, nuevas tecnologías no presenciales (anillo digital docente) y las guías para el diagnóstico y el tratamiento de las urgencias cardiovasculares, elaboradas de acuerdo con los cánones establecidos en la medicina basada en la evidencia (*task forces*) y realizados por sociedades mundialmente reconocidas como la europea o la americana, así como otro material o guías del tema o curso elaborados por el profesor o por el equipo docente.

En este punto resulta necesario resaltar que estas guías deben adaptarse al ámbito sociocultural en donde se apliquen. Por supuesto, la experiencia original de ser partícipe en el diagnóstico, el tratamiento y el seguimiento de un infarto es de vital importancia porque le permitirá al alumno adquirir y desarrollar nuevas actitudes y aptitudes en relación con este problema y su contexto.

En este nivel el profesor estratégico:

- Debe elaborar con el equilibrio adecuado los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se reflejarán adecuadamente, por ejemplo, en un mapa conceptual del tema a desarrollar. Cada uno de los profesores que integran el equipo docente deberá elaborar un plan de unidad con su visión particular del tema y que coordinará

el responsable para consensuar adecuadamente el resultado final. Este plan de unidad consensuado debe contener preguntas esenciales y que sean relevantes para desenrañar los mecanismos involucrados, las manifestaciones clínicas, sus consecuencias, las relaciones con conceptos de otras áreas temáticas, el tratamiento y, finalmente, la prevención primaria y secundaria para evitar nuevos eventos. En este punto es deseable realizar un resumen donde figuren los conceptos principales de esta unidad desarrollados en un orden jerárquico.

Tercer nivel

En este nivel el profesor debe interactuar individualmente con el alumno a lo largo de las actividades educativas programadas. Se trata de una de las claves más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación docente-alumno se optimiza con metas u objetivos compartidos y *negociados*. Más concretamente, el profesor debe conocer en este nivel si se ha compartido con los alumnos el significado y el sentido de las actividades.

El profesor estratégico en este nivel:

- Debe individualizar y ajustar la enseñanza a cada alumno.
- Debe ajustarse a los niveles metacognitivos de cada uno de ellos.
- Debe estimular la reflexión de cada actividad planificada.

Analizar la actuación docente teniendo en cuenta estos 3 niveles permite tomar conciencia de la actividad estratégica y valorar la necesidad de modificaciones y cambios en cada uno de ellos, que actuarán a su vez como mecanismo de *feed-back* en la planificación de futuras secuencias didácticas, máxime cuando los mismos criterios de análisis pueden guiar las decisiones que se deben tomar. De esta forma se puede hablar de comportamiento estratégico del profesor cuando, en líneas generales, planifica las secuencias didácticas sobre un conjunto de criterios que le permitan ajustarse al objetivo de enseñar a aprender, tiene en cuenta este objetivo en sus intervenciones y cuida que la interacción individual con los alumnos sea congruente con las decisiones tomadas y las acciones realizadas en los otros 2 niveles.

La actividad estratégica del profesor respecto a la clase:

- Debe ser, durante la exposición del tema, la de un modelo metacognitivo para el alumno, mostrando el proceso que sigue para realizar una tarea compleja y las razones que le han llevado a tomar tales decisiones de estrategias didácticas y cómo lo está haciendo, con el objetivo de transparentar su modo de pensar, de actuar y de resolver determinados problemas. Para ello, las discusiones guiadas sobre el proceso seguido o el producto obtenido (*outcomes*) son extraordinariamente relevantes. En suma, el profesor estratégico no solo es un modelo de cómo aprender y cómo transmitir, sino que es a su vez un libro abierto, explicación meridiana de los móviles y motivos para su imitación.
- Debe dar las instrucciones y consignas operativas para realizar y resolver las tareas (transferencia metacognitiva) utilizando las mejores estrategias para tal fin: estableciendo grupos homogéneos o heterogéneos, realizando informes, etc.

- Finalmente, debe insistirse en que la enseñanza de estrategias no reposa tanto en el uso de unos determinados métodos de enseñanza como en la adopción de unos determinados principios generales que presidan tanto la planificación y el desarrollo de actividades como la interacción profesor-alumno, y que permitan:

1. La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
2. La diferenciación de las condiciones que enmarcan cada actividad de enseñanza-aprendizaje, así como el análisis de los diferentes procesos de toma de decisiones en los que priman de manera diferente estas condiciones, en función de los objetivos específicos de cada tarea.

Recuerda

1. Que debe discutir con compañeros y alumnos el significado de aprender, enseñar, aprender a aprender y enseñar a aprender a aprender, aunque no lo haya hecho nunca.
2. Que debe ser estratégico y enseñar estrategias, cognitivas y metacognitivas (modelo estratégico parlante).
3. Que el alumno, como el paciente, son las piezas clave de su trabajo.
4. Que el currículo y su quehacer deben fundamentarse en competencias y resultados de aprendizaje.
5. Que la guía docente debe estar alineada constructivamente.
6. Que los niveles de logro deben ser explicitados (taxonomía SOLO), así como presentar una muestra de cada nivel.
7. Que con las 2 anteriores premisas el alumno debe sentirse atrapado en una red de coherencia.
8. Finalmente, que lo estratégico en nuestra actividad afecta a nuestra metodología (escenarios, razones, justificaciones, etc.) y comportamiento.

Bibliografía recomendada

- Ausubel D.P. Educational psychology: A cognitive view. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Wiston; 1968
- Bernad JA. La enseñanza del pensamiento estratégico. En: Soler E, Núñez JC, González-Pienda JA, Álvarez L, coordinadores. Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención. Madrid: Pirámide; 2002. p. 53-87.
- Biggs J. Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones; 2005
- Colás M.P. de Pablos J. La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Arcediano (Málaga): Ediciones Aljibe S. L.; 2005
- Escanero J.F. Soria M.S. Gambarte A.J. Guía docente: una aproximación estratégica. Zaragoza: Prensas Universitarias; 2006
- Escanero JF, Soria MS, González-Haro C. La metacognición: un camino para el éxito (diseño de una práctica para la metacognición). II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 7 y 8 de febrero de 2008.
- Monereo C. Profesores y alumnos estratégicos. Madrid: Pascal; 1993
- Monereo C. Pozo J.L. La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Síntesis; 2003
- Monereo C. Castelló M. Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé; 1997

Pozo J.L. Monereo C. El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana; 1999

Valcárcel Cases M, coordinador. La preparación del profesorado universitario Español para la convergencia europea en

educación superior. Córdoba: Universidad de Córdoba; 2003 [consultado 17 Nov 2018]. Disponible en: <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/occe/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel1.pdf>