



universitaria

Competencias genéricas en educación superior

Metodologías específicas
para su desarrollo



Lourdes **VILLARDÓN-GALLEGO**
(Coord.)

narcea

Competencias genéricas en educación superior

Metodologías específicas para su desarrollo

Lourdes Villardón-Gallego (Coord.)



Índice

Presentación, *Lourdes Villardón-Gallego*

1. Las competencias genéricas como finalidad educativa, *Concepción Yániz*

Aprender a lo largo de la vida. Las competencias genéricas en la formación universitaria. Diseñar un curriculum para la adquisición de competencias. Las competencias genéricas en el diseño curricular. Conclusiones.

2. Competencia para aprender, *Concepción Yániz y Lourdes Villardón-Gallego*

Qué es la competencia para aprender. Estrategias y técnicas para aprender a aprender. Aprendizaje experiencial. Una propuesta metodológica para aprender a aprender: Aprendizaje Basado en Investigación. Conclusiones.

3. La competencia comunicación escrita, *Manuela Álvarez Álvarez y M^a del Mar Boillos Pereira*

Qué es la competencia comunicación escrita. Por qué enseñar la competencia comunicación escrita en la universidad. Cómo enseñar la competencia comunicación escrita: orientaciones metodológicas. Conclusiones.

4. La competencia trabajo en equipo, *Cristina Atxurra y Lourdes Villardón-Gallego*

Por qué trabajar en equipo. Qué es trabajar en equipo. Cómo aprender a trabajar en equipo. El aprendizaje cooperativo. Cómo saber si los estudiantes han aprendido a trabajar en equipo: La evaluación. Conclusiones.

5. Competencia emprendedora, *Francisco Javier Ruiz Fernández*

Emprender en la sociedad del conocimiento. La iniciativa Tiimiakatemia en Finlandia y su adaptación al País Vasco. Modelo de enseñanza-aprendizaje Tiimiakatemia. Adaptación realizada en “Team Academy Euskadi”. La competencia emprendedora. Formulación de la competencia emprendedora para el aprendizaje de adultos. Evaluación. Recursos, técnicas y herramientas. Conclusiones.

6. La competencia comunicación interpersonal, *Natxo Martínez Rueda*

El fenómeno comunicativo. Cinco tesis básicas sobre la comunicación. Cuáles son las competencias que nos hacen efectivos en la comunicación interpersonal. El aprendizaje de la competencia comunicación interpersonal. Una propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa: Las tertulias dialógicas. Acciones para el diálogo. Conclusiones.

7. Enfoque coaching para la adquisición de competencias genéricas, *Asier Gallastegui Fullaondo*

Introducción. Nuevas conversaciones, nueva realidad y renovación pedagógica: El aprendizaje en el siglo xxi. El enfoque coaching y algunas implicaciones docentes. Profesorado coach. Algunas propuestas metodológicas. Conclusiones.

Referencias bibliográficas

Autores y autoras

Créditos

Autores y autoras

Han participado en la elaboración de este libro:

Coordinadora y autora:

Lourdes VILLARDÓN-GALLEGO

Es doctora en Psicología y catedrática del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Universidad de Deusto. Es investigadora principal del equipo “Desarrollo de competencias y valores”. Ha realizado numerosas investigaciones sobre aprendizaje y metodologías didácticas.

Otros autores y autoras:

Cristina ATXURRA DE BLAS

Profesora del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y miembro del equipo de investigación reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco “Desarrollo de Competencias y Valores”.

María del Mar BOILLOS PEREIRA

Investigadora predoctoral de la Universidad de Deusto y becaria del equipo de investigación reconocido “Desarrollo de competencias y valores”. Estudios de Filología hispánica por la Universidad del País Vasco, Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas por la Universidad Antonio de Nebrija y doctoranda en “Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida” por la Universidad de Deusto.

Asier GALLASTEGI FULLAONDO

Consultor sistémico, formador y coach acompañando procesos personales, organizacionales y de equipos. Formado como Educador Social, Psicoterapeuta familiar y experto en intervenciones sistémicas, Supervisor/coach y desarrollo organizacional,

Practitioner en PNL y Constelaciones Organizacionales. Con amplia experiencia en el sector de la intervención socio-comunitaria.

Natxo MARTÍNEZ RUEDA

Doctor en Psicología y Master en Educación Especial por la Universidad de Deusto. Es Diplomado en Coaching Ontológico por la Universidad del Desarrollo y Newfield Consulting. Actualmente es profesor de la Universidad de Deusto. Su actividad docente se concentra en el Grado en Educación Social, impartiendo las asignaturas de Psicología Social, Trabajo, Empleo e Inserción Sociolaboral.

Manuela de las Nieves ÁLVAREZ

Doctora en Filología Hispánica y Máster Universitario en Formación de profesorado de castellano como lengua extranjera. En la actualidad es Profesora Titular en la Universidad de Deusto.

Francisco Javier Ruiz FERNÁNDEZ

Doctor en Ciencias Químicas por la Universidad del País Vasco y MBA, es investigador principal en Tecnalia Research&Innovation, División de Estrategias de Innovación. Ha trabajado en la universidad, la industria y en centros de investigación tecnológica, donde ha dirigido grupos de I+D+i sobre organización industrial, gestión y sistemas de innovación.

Concepción YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE

Doctora en Ciencias de la Educación es profesora titular en la Universidad de Deusto, investigadora del equipo de investigación Desarrollo de competencias y valores. En la actualidad es profesora de Psicología de la Educación y del Desarrollo, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad y Diseño curricular.

Presentación

*Sólo es posible enseñar lo que sabes
si sabes cómo enseñarlo.*

El proceso de Bolonia, en un intento de impulsar la calidad de la universidad europea; además de reestructurar el mapa de titulaciones, ha apostado por la renovación tanto de contenidos como de los métodos de enseñanza. La propuesta de Bolonia ha supuesto una revisión del qué y el cómo de las enseñanzas, enfatizando el desarrollo de competencias (Vázquez García, 2011) y planteando propuestas didácticas coherentes con este enfoque competencial.

El establecimiento de las competencias como meta educativa requiere, en primer lugar, una clarificación terminológica que conduzca a una mejor comprensión de lo que tienen que aprender los estudiantes. En segundo lugar, es necesario definir diferencialmente los dos tipos de competencias incluidos en los perfiles profesionales, las competencias genéricas y las competencias específicas, ambas finalidades educativas.

En tercer lugar, hay que explicitar las implicaciones metodológicas, esto es, los requerimientos didácticos que supone el cambio de objetivos de aprendizaje.

Aunque las definiciones de competencia son muy diversas, se pueden extraer algunos elementos comunes, que marcan lo esencial del concepto (Corominas et al., 2006):

- Está vinculada a la acción, esto es, debe realizarse, actuarse.
- Se lleva a cabo en un contexto determinado.
- Integra diferentes elementos (saberes, procedimientos, actitudes).
- Favorece la resolución de situaciones profesionales y sociales.
- Se puede aprender.

La preparación profesional y ciudadana supone tanto la formación en competencias específicas de la profesión, esto es, propias de un ámbito profesional, como el entrenamiento en competencias genéricas o transversales a muchas profesiones.

Sin embargo, en un estudio realizado por Mora (2003) los graduados de nuestro país señalaban importantes déficits formativos en las competencias genéricas. Esto puede ser debido a la fragmentación de los planes de estudio, la cual promueve que cada profesor se centre en trabajar lo específico de su materia más que lo común (Corominas et al., 2006).

La necesidad de incorporar las competencias genéricas a la formación universitaria es innegable. Existen tres entornos posibles para el desarrollo de estas competencias (Corominas et al., 2006): incorporarlas al propio currículum de las asignaturas, de forma que sea el profesorado de las materias el que asuma esta formación; trabajarlas en asignaturas optativas centradas en estas competencias; y desarrollarlas en acciones formativas paralelas al currículum.

Hay que ser consciente de que, en todas las opciones posibles, pero sobre todo en la primera, el profesorado tiene un papel protagonista, ya que constituye el último “eslabón de la cadena” de la formación, el que tiene relación directa con los estudiantes y el que planifica y desarrolla, aunque no individualmente, el currículum en el aula.

Cuando la formación de las competencias genéricas no está integrada en las asignaturas específicas de la carrera sino que está organizada en asignaturas optativas o acciones institucionales paralelas, el profesorado debería reforzar esta formación genérica en cada asignatura para favorecer la práctica de estas competencias en situaciones cercanas al ámbito profesional para cuyo adecuado desempeño se están formando los estudiantes. Esto permitiría, además, que el alumnado diera sentido a esta formación general, aplicando lo aprendido a situaciones “profesionales”. Sin embargo, la investigación antes mencionada concluye que el profesorado prefiere que las competencias genéricas se desarrollen en acciones paralelas al currículum y no integrándolas en las asignaturas. Esto puede ser interpretado desde la inseguridad que siente el docente por la falta de preparación y de recursos para llevar a cabo este reto formativo.

El libro que presentamos trata de aportar al profesorado estrategias y recursos didácticos para desarrollar competencias genéricas dentro de las asignaturas. Las propuestas didácticas que se incluyen tienen en cuenta las implicaciones metodológicas de la formación por competencias, esto es, promueven la actuación o desempeño del estudiante poniendo en juego sus recursos y conocimientos para resolver situaciones reales o simuladas pero realistas, del ámbito personal o profesional.

Estructura del libro

El primer capítulo nos introduce en las implicaciones prácticas que tiene para la docencia el planteamiento de *las competencias como finalidad educativa*. Con este capítulo como marco general, el resto de capítulos ofrecen propuestas metodológicas para desarrollar una competencia genérica concreta.

Con el fin de escapar de generalidades y hacer propuestas más concretas y útiles para el docente, en lugar de tratar un gran número de competencias genéricas o básicas, hemos preferido centrarnos en algunas de ellas, siguiendo los siguientes criterios:

- Utilidad para el desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida.
- Grado de transversalidad, es decir nivel de aplicabilidad a diversas y múltiples situaciones profesionales y personales.
- Presencia en los diferentes perfiles profesionales de distintos estudios y universidades.
- Representatividad de diferentes tipos de competencias (instrumentales, interpersonales...).

El capítulo segundo se refiere a la *competencia para aprender*, fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se explican las dimensiones de la competencia y se ofrecen y describen técnicas y estrategias para su desarrollo, tales como los mapas conceptuales, el ciclo de aprendizaje o el Aprendizaje Basado en Investigación, que plantea la indagación como estrategia de aprendizaje.

La *comunicación escrita*, una de las competencias instrumentales más transversal y necesaria tanto en el ámbito académico como en el profesional, es el tema del capítulo tercero. Se define el significado de esta competencia en el nivel universitario y se ofrecen al profesorado pautas didácticas para integrar su desarrollo en el aprendizaje disciplinar de las materias y asignaturas, potenciando, así, el poder formativo que tiene la escritura.

El capítulo cuarto trata sobre la competencia *trabajo en equipo*, presente en la mayoría de perfiles profesionales. Tras una descripción de la competencia y sus correlatos en el desempeño, se explica la metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta para su desarrollo. Dicha metodología se caracteriza por su comprensión, es decir, por la cantidad de aprendizajes que favorece. No en vano, la cooperación es un entorno de aprendizaje común en la mayoría de metodologías activas, como el Aprendizaje basado en Problemas o Proyectos y en Casos. Asimismo, conscientes de las dificultades que entraña para el profesorado la evaluación del trabajo en equipo, se ofrecen pautas concretas para su valoración.

El capítulo quinto se centra en la *competencia emprendedora*, importante para la mayoría de los ámbitos profesionales. En este capítulo se hace un recorrido por la actividad emprendedora y los aprendizajes que se requieren para llevar a cabo las diferentes tareas, esto es, para desarrollar la competencia. A través de la descripción de caso Tiimiakatemia de Finlandia y su adaptación en el País Vasco, se ofrecen propuestas didácticas concretas enmarcadas en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.

El capítulo sexto se refiere a la *competencia comunicación interpersonal*, fundamental para el desarrollo personal y profesional. Después de una reflexión sobre su importancia y los elementos esenciales, se ofrecen propuestas para que el docente pueda trabajar esta competencia en las situaciones de aula, haciendo hincapié en las tertulias dialógicas como medio para favorecer su aprendizaje.

El enfoque didáctico para el desarrollo de estas competencias nos lleva de la mano hacia el último capítulo, que plantea, desde una perspectiva novedosa e innovadora, la aplicación de los principios y estrategias del *coaching* a la docencia y a la tutoría en la universidad.

Esperamos que, a lo largo de estas páginas, el profesorado encuentre pautas, ideas, recursos y propuestas aplicables a la docencia de sus asignaturas para favorecer el desarrollo de las competencias genéricas a las que se dirigen los capítulos o de otras no incluidas en este libro pero susceptibles de aprenderse con las técnicas y estrategias que aquí se presentan y, de esta forma, contribuiremos indirectamente y en una pequeña parte al desarrollo de las competencias genéricas de los futuros profesionales.

LOURDES VILLARDÓN-GALLEGO
UNIVERSIDAD DE DEUSTO

1

Las competencias genéricas como finalidad educativa

En este capítulo se presenta brevemente el marco curricular en el que ubicar las competencias genéricas, su papel en la regulación de la enseñanza universitaria actual y algunas implicaciones para la planificación y la enseñanza, tratando de reflexionar sobre el sentido y la finalidad educativa de incorporar esta categoría a la formación universitaria.

Las competencias que tienen que adquirir los estudiantes son un referente fundamental para el diseño de la formación universitaria actual, orientando el aprendizaje al uso de los contenidos, más que al mero conocimiento de éstos (Pozo y Monereo, 2009). El RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España, indica que “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, ..., tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”. Asimismo indica que “se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias”. Los argumentos para proponer y promover este enfoque curricular incluyen motivos sociológicos y psicopedagógicos.

La educación superior tiene la función de desarrollar en los estudiantes habilidades para actuar de manera eficaz en su dimensión ciudadana y profesional, es decir, formar para la ciudadanía y preparar profesionales capaces de afrontar las situaciones presentes y futuras (Yániz, 2007). Desde diversas instancias se demanda una mayor pertinencia y una clara contribución de la educación superior al desarrollo de la economía y a la mejora de las condiciones de vida, y que se verifique de manera continuada que estas condiciones se están cumpliendo.

En la llamada sociedad del conocimiento, es patente que el conocimiento ocupa un lugar central en las dinámicas y estructuras sociales. Con los recursos tecnológicos actuales el conocimiento generado en la universidad está disponible en distintos lugares a los que se accede con facilidad. Esta extensa difusión del conocimiento repercute pedagógicamente, favoreciendo la sensibilización hacia problemas sociales, algunos de

impacto mundial, y lleva a considerar imprescindible poner el conocimiento al servicio de estrategias para solucionar tales problemas.

Con un currículo orientado a la adquisición de competencias se responde nuclearmente a esta función. Considerando el conocimiento como un recurso del que debería beneficiarse el conjunto de la sociedad y atribuyendo a la universidad una importante responsabilidad en este aprovechamiento, este enfoque curricular propone estrategias para facilitar que el alumnado pueda conocer y utilizar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que sea apropiado para una situación y contexto específico, aprender permanentemente y, en consecuencia, adaptarse a situaciones que se transforman rápidamente (Yániz y Villardón, 2006).

La formación universitaria orientada a la adquisición de competencias tiene un gran potencial de mejora social, en la medida en que tiene presente referentes espacio-temporales, económicos y sociales concretos, y una fuerte orientación a que los destinatarios adquieran competencias para llevar a cabo proyectos personales, de convivencia y profesionales, viables, útiles y relevantes.

En definitiva, un currículum basado en competencias favorece una formación contextualizada, transformadora de la realidad e inclusiva o constructora del futuro para todas las personas.

Este enfoque curricular destaca la centralidad del aprendizaje, que toma una gran relevancia en la enseñanza universitaria. Es obvio que la finalidad de la actuación docente es que el alumnado aprenda, pero el hecho de que expertos en didáctica universitaria y en psicología de la educación insistan en ello indica que es necesario introducir algunos cambios para que esta afirmación sea asumida en las prácticas universitarias (Morales, 2008). La centralidad del aprendizaje debe formar parte de las creencias del profesorado sobre la formación y sobre la docencia. Por tanto, una enseñanza práctica y útil para los estudiantes plantea el diseño de la formación mirando al aprendizaje y al alumnado; incluye procedimientos que garanticen un aprendizaje significativo y funcional e incorpora de manera explícita un enfoque integral de la formación. Incluir las competencias genéricas en el currículum es un modo de explicitarlo.

El alumnado necesita percibir algún interés relevante que movilice su predisposición a la formación, y sentirse protagonista del proceso con capacidad de decidir en diferentes momentos del mismo.

El enfoque curricular basado en competencias está orientado a lograrlo (Yániz, 2008), integrando el aprendizaje de los contenidos en un conocimiento que permite abordar

problemas complejos y utilizarlo para diversas metas. Martín (2009) identifica algunas dificultades para incorporar a la cultura de los docentes una visión actualizada de lo que significa aprender.

- En primer lugar, la dificultad de entender que la finalidad prioritaria de la enseñanza es ayudar a construir competencias.
- En segundo lugar, la dificultad de comprender que la transferencia y generalización de lo aprendido no son inmediatas, y requieren aprendizajes asociados a diferentes contextos y contenidos, por los que se deben planificar actividades intencionales para favorecerlas.
- En tercer lugar, la consideración por parte del profesorado de que no es de su responsabilidad la motivación del alumnado ni otras variables emocionales intervinientes en el aprendizaje, y, por lo tanto, no asumen que en la planificación de la enseñanza se deba incorporar estos elementos.
- En cuarto lugar, la creencia de que el aprendizaje de la teoría precede y puede ser suficiente para la práctica, lo que lleva a enseñar en este mismo orden.

Por último, aunque es común reconocer el valor e interés de las denominadas competencias genéricas, se consideran aprendizajes que o bien se adquieren con el resto de enseñanzas universitarias sin necesidad de una actividad intencional dirigida a ello, o bien necesitan asignaturas específicas para ello.

Aprender a lo largo de la vida

Con la formación universitaria se pretende lograr un aprendizaje que sitúe a cada estudiante en las mejores condiciones posibles para seguir aprendiendo durante toda su vida. Gestionar el propio aprendizaje es un componente elemental en el curriculum básico de cualquier titulación. La rapidez del cambio que atraviesa el ámbito social y profesional exige que el alumnado esté preparado para dirigir y regular su propio aprendizaje, porque será un proceso continuo durante toda su vida. En consecuencia, el alumnado debe adquirir autonomía para aprender.

La autonomía en el aprendizaje se entiende como la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, 2001: 12). Conseguir que el alumnado sea más autónomo aprendiendo implica hacerle

consciente de las decisiones que toma, de los conocimientos que pone en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

Monereo y Pozo (2003) establecen una serie de competencias concretas que favorecen la autonomía de los alumnos en el aprendizaje y que conllevan implicaciones para la actuación docente.

- *Pensar*, para lo cual hay que potenciar la reflexión como centro de las actividades de aprendizaje que se producen en la universidad.
- *Cooperar*, teniendo en cuenta que la cooperación es eficaz para gestionar el conocimiento y fortalece la autonomía a través del contraste.
- *Comunicar*, proporcionando recursos para argumentar, avalar, convencer o informar.
- *Empatizar*, lo cual presupone la gestión de las propias emociones coordinándolas con las de los demás.
- *Ser crítico*, con capacidad de construir un punto de vista propio a partir de fuentes de conocimiento diversas.
- *Automotivarse*. La motivación del alumno no es algo ajeno a la práctica docente con la que se pretende que el carácter externo de la motivación se interiorice, logrando que el motor principal del aprendizaje y de la actividad se encuentre en la propia persona.

La meta es desarrollar la capacidad para construir conocimiento por sus propios medios, para lo que se necesita aprender estrategias para aprender, y para ello un plan intencional ya que no es esperable que esta capacidad se desarrolle espontáneamente.

La autonomía para aprender necesita de algunas habilidades que permitan el aprendizaje continuo. Habilidades para organizar, planificar y evaluar la propia tarea y, particularmente, el proceso de aprendizaje permiten una mayor autonomía en el aprendizaje, que puede ser regulado por el propio estudiante.

El estudiante que está en un proceso de aprendizaje autónomo necesita también comprometerse en el aprendizaje, es decir, responsabilizarse de su proceso y hacerse cargo del mismo, lo que implica la autogestión del aprendizaje y desarrollar su propio proyecto de aprendizaje o formación. El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia. La significatividad del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo son condiciones para el mismo y lo refuerzan.

Las competencias genéricas en la formación universitaria

Se denominan competencias genéricas o básicas a aquéllas que son consideradas apropiadas para la mayoría de las carreras o titulaciones porque constituyen adquisiciones propias de la educación superior. Están relacionadas con cualidades que se asocian a la formación universitaria e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento (Villardón y Yániz, 2006). La adquisición de competencias genéricas caracteriza el modo de actuar de las personas tituladas en su desempeño ciudadano y profesional. Asimismo, indica de qué manera las universidades esperan que las personas egresadas ejerzan su profesión y las actuaciones propias de la vida social adulta. Trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva con colegas del mismo ámbito profesional o científico, transmitir conocimiento experto a destinatarios no expertos, gestionar información con apoyo de tecnología adecuada, gestionar el propio aprendizaje, entre otras, son ejemplos comunes de competencias genéricas, que académicamente se sintetizan en denominaciones como competencia para aprender, competencia para emprender, trabajo en equipo o comunicación.

En el ámbito profesional, se espera de los titulados que se incorporan al mismo capacidad de utilizar información eficazmente para diferentes finalidades y de planificar el propio trabajo de forma independiente. Para ello, es necesario desarrollar ciertas habilidades que integradas con los correspondientes conocimientos y fortalecidas con actitudes relevantes en el bien hacer científico y profesional, garanticen la adquisición de las competencias necesarias. Así queda expresado en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, cuando se alude entre las competencias básicas que deben garantizar los estudios de Grado a

(...) “las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía” junto a “aplicar conocimientos (...) de una forma profesional”; “emitir juicios (...) sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”, que “posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas, (...) para reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”; “que (...)

puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”. Y entre las que deben garantizar los estudios de Master “resolver problemas en entornos nuevos”; y “comunicar (...) de un modo claro y sin ambigüedades.

Si se asume que la función actual de la educación superior incluye la formación en una variedad de habilidades complejas para utilizar el conocimiento en múltiples aplicaciones, para resolver problemas, para compartir el conocimiento científico generado con el resto de la población, para colaborar, etc., se puede afirmar que las competencias genéricas deben situarse en el núcleo de la formación universitaria y, por lo tanto, en un lugar central de los currículos.

Diseñar un curriculum para la adquisición de competencias

La formación universitaria basada en competencias y centrada en el aprendizaje requiere que la planificación se refiera al aprendizaje deseado y que se organice la actividad para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido. Es necesario que el curriculum tenga una serie de características que inciden en el enfoque competencial, de las que destacan las propuestas por Lasnier (Yániz, 2006):

- *Globalidad*, que compensa la tendencia a una excesiva fragmentación del aprendizaje fruto de la creencia de que la adquisición final será el resultado de la suma de adquisiciones parciales. Para respetar esta característica es necesario trabajar con tareas que permiten abordar la globalidad, como por ejemplo el análisis de casos o problemas, que den una visión de conjunto al aprendizaje y que favorezcan la adquisición de competencias y no de componentes o elementos parciales de las mismas, previniendo la tendencia de la formación universitaria, detectada por Morin, a separar los objetos de su contexto y las disciplinas entre sí que hacen imposible captar lo complejo. “La inteligencia que sólo sabe separar lo complejo del mundo en fragmentos disyuntivos, fracciona los problemas, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, daltónica, tuerta; acaba la mayoría de las veces por ser ciega” (Morin, 1998: 22).
- *Actividad*, en el aprendizaje para construir significados en una organización

integradora de nuevos conocimientos y conocimientos previos. La actividad se mantiene utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.

- *Alternancia*, intercalando tareas globales con otras específicas, orientadas a trabajar componentes o a realizar aprendizajes parciales pero necesarios para la adquisición de la competencia. Metodológicamente se plasma en actividades específicas y otras integradoras de las anteriores.
- *Aplicación*, que muestra y ayuda a que el alumnado conozca lo que puede hacer con el conocimiento. Para adquirir competencias la acción debe estar presente en el proceso de aprendizaje.
- *Significatividad*, que orienta el aprendizaje a la comprensión profunda del contenido y de las situaciones, y que se facilita partiendo de situaciones reales y próximas a las propias metas e intereses y enfocándose al perfil de la titulación.
- *Coherencia*, entre las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación, con la competencia.
- *Iteración*, coherente con el hecho de que el aprendizaje no se logra integralmente en un momento preciso, por lo que la metodología planificada deberá prever una repetición secuenciada y pautada. Acciones puntuales como talleres o actividades llevadas a cabo ocasionalmente en alguna asignatura, difícilmente tendrán efectividad, si no van insertas en un plan global y secuenciado de actuación.
- *Transferencia* de tareas, de conocimientos y de capacidades. La transferencia es esencial en la adquisición de competencias y está integrada en el propio concepto. Es necesario utilizar estrategias que la favorezcan y tener en cuenta que una competencia no es generalizable a todas las situaciones.

El proceso de planificación para elaborar el currículo consiste en tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr las competencias previstas. El elemento fundamental de la planificación será el perfil formativo que se haya definido y las competencias que lo constituyan, entre éstas, las competencias genéricas.

La elaboración de proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye explicitar objetivos a partir de las competencias que se pretende desarrollar en el perfil de cada titulación, organizar unidades (módulos, asignaturas o actuaciones interdisciplinares) que permitan lograrlos de la manera más eficaz posible, seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o viables de manera razonable, seleccionar contenidos en coherencia con los elementos

anteriores; y preparar un plan de evaluación de los procesos y de los resultados que garantice, a través del diseño y de los procedimientos, el rigor y la validez.

Se puede resumir el procedimiento en los siguientes pasos:

1. *Determinar los resultados competenciales* que se desea conseguir, coherentes con las necesidades que se deben satisfacer y formularlos de un modo operativo. En los programas serán objetivos que indiquen las competencias que se desea adquirir.
2. *Identificar los medios y recursos* que se podrían utilizar para lograrlo, incluyendo el conocimiento necesario.
3. *Diseñar las estrategias adecuadas*, coherentes y consistentes con los resultados pretendidos y los recursos disponibles. Este paso incluye la metodología o conjunto de actividades y los contenidos que se deben aprender.
 - Por una parte, diseñar la metodología, incluyendo las estrategias y actividades adecuadas para lograr los objetivos pretendidos, y teniendo en cuenta el conocimiento sobre cómo se aprende: el aprendizaje es un proceso complejo, sujeto a la influencia de las condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza. El esfuerzo es una variable fundamental del aprendizaje, pero tiene que estar orientado a la meta deseada y ser estratégico para que sea eficaz. Un aprendizaje de alto nivel exige comprensión profunda del contenido y ésta se produce por reconstrucción de los esquemas previos que se favorece con el uso de procedimientos variados. La metodología adecuada se basa en la práctica. Aprender implica práctica frecuente, adecuadamente temporalizada y llevada a cabo en unas condiciones de reflexión sobre la misma.
 - Por otra parte, seleccionar los contenidos adecuados para favorecer el logro de los objetivos propuestos. El referente para esta selección son las competencias fundamentales a adquirir y el perfil de egreso y el perfil formativo previamente definidos
4. *Explicitar la secuencia temporal* en la que se llevará a cabo el plan.
5. *Determinar cómo se controlarán y regularán los procesos* previstos y valorar el logro de los resultados, tomando, en consecuencia, las decisiones pertinentes.
6. Debe pensarse en un *nivel de planificación táctica*, propia de cada titulación

y en un nivel de planificación operativa o programación, que facilite la puesta en práctica directa con los estudiantes.

Las competencias genéricas en el diseño curricular

La planificación de las competencias genéricas en el diseño curricular puede hacerse en tres modalidades diferentes atendiendo al modo de ubicación de dichas competencias dentro del diseño curricular de los grados universitarios y al tipo de estrategias utilizadas para su desarrollo (Yániz y Villardón, 2012): diseño formativo común paralelo al curriculum, diseño formativo diferenciado y diseño formativo integrado.

Diseño formativo común paralelo al curriculum

En esta modalidad formativa existe un plan de desarrollo de competencias genéricas único para toda la institución universitaria. Las definiciones de las competencias son comunes para todos los grados o carreras y se formulan de forma independiente a los perfiles y a las competencias específicas de las distintas titulaciones.

Dentro de este enfoque, se organizan acciones específicas y se imparten cursos preparados para la adquisición de las competencias genéricas. Frecuentemente se trata de cursos que responden a la denominación, por ejemplo, de “formación integral”, “desarrollo de habilidades para...”, “estrategias de aprendizaje” o simplemente se utiliza la denominación de la competencia genérica sobre la que versan como título de la actividad formativa. Estos se pueden ofertar conjunta o separadamente a estudiantes de diferentes carreras pero comparten objetivos, metodología y contenidos.

Este modo de proceder presupone que una competencia puede adquirirse en un contexto formativo aislado y que, una vez adquirida, podrá desempeñarse en cualquier otro contexto. El conocimiento actual sobre el aprendizaje situado y sobre la debilidad transferencial de las adquisiciones supuestamente transversales (Rey, 1996), indica potenciales limitaciones de este modo de trabajar las competencias genéricas (Coll, Palacios y Marchesi, 2007) e interroga sobre lo que realmente se está evaluando: ¿Se puede lograr el desarrollo de competencias sin integrar su formación en el aprendizaje de las asignaturas/módulos/materias?

Diseño formativo diferenciado

Cada titulación diseña un plan de formación de competencias genéricas propio, seleccionando aquellas que son más adecuadas para su perfil profesional, aunque es frecuente de las competencias genéricas estén definidas de forma común para todas las carreras. Metodológicamente se plantean cursos ad hoc para trabajar una o varias competencias genéricas, o bien, dentro de los cursos y asignaturas establecidas en el curriculum, se diseñan actividades específicas para desarrollar las competencias acordadas.

Este enfoque rompe con la separación total propia del diseño paralelo, lo que favorece que el alumnado perciba las relaciones de dicha formación en competencias genéricas con su desempeño profesional. El reto es asegurar el logro de las competencias genéricas en el nivel establecido según el perfil de egreso.

Diseño formativo integrado

Las competencias genéricas se definen de manera particular y adaptada a cada carrera, junto con las específicas, para todo el recorrido académico. Las estrategias de aprendizaje se planifican para el desarrollo tanto de las competencias genéricas como de las competencias específicas, de tal forma que ambos aprendizajes se pueden trabajar con las mismas actividades y situaciones, haciendo hincapié en la o las competencias genéricas en las que se está incidiendo en cada una de ellas. Por ejemplo, en el desarrollo de la competencia específica “Interpretar y discutir críticamente los resultados de una investigación”, la elaboración de un informe de investigación es una actividad que favorece este aprendizaje a la vez que se trabaja la competencia genérica “comunicación escrita”. Dicho informe, además, es una evidencia válida para juzgar el nivel de adquisición tanto de la competencia específica como de la genérica.

Los modelos integrados permiten un trabajo más *auténtico* de las competencias genéricas, destacando, entre ellos, aquellos que permiten diseñar el currículo basándose en situaciones profesionales, reales o simuladas, ya que ofrecen una evidencia del desempeño integrando las competencias genéricas y las específicas.

La transversalidad de las competencias genéricas hace a éstas genuinamente presentes en muchas situaciones y actividades de aprendizaje, en mayor medida cuanto más compresiva y profesionalizante es la actividad. En esta línea, las prácticas acompañadas

de actividades de reflexión sobre la experiencia, los métodos activos de aprendizaje como casos, proyectos y problemas, la simulación, el entorno cooperativo de aprendizaje, el enfoque de la investigación-acción, los Trabajos Finales de Grado o Master y las tesinas permiten no solo desarrollar las competencias genéricas de una forma naturalmente integrada con el desarrollo de las competencias específicas, sino que, además, ofrecen resultados y producciones que constituyen evidencias del nivel de logro conseguido, y facilitan la evaluación de las competencias genéricas.

Conclusiones

Los currículos basados en competencias se centran en el aprendizaje y aceptan que los procesos de aprendizaje son objeto de aprendizaje, incorporando acciones intencionales y recursos metodológicos para lograrlo. Planteados como ocasiones de investigación y resolución de problemas, constituyen un recurso poderoso para la adquisición de las distintas competencias pretendidas, es decir, para desarrollar la capacidad de resolver problemas dinámicos. Cada solución se convierte en un elemento cognitivo a partir del cual seguir avanzando.

Estas afirmaciones se hacen operativas en programas que enfocan la actuación, la práctica o aplicación más que el contenido; preservan la relevancia de lo que se aprende; evitan la fragmentación disciplinar; facilitan la integración de contenidos aplicables; generan aprendizajes aplicables a situaciones complejas; y favorecen la autonomía de los estudiantes.

El curriculum universitario debe estar diseñado para ayudar a los estudiantes a convertirse en personas que gestionan sus propios recursos para aprender, creativas, preparadas para aprender a lo largo de la vida. La gestión del conocimiento, fundamental en el ámbito profesional y en los diferentes ámbitos de la vida social, supone las siguientes dimensiones del aprendizaje:

- *Aprender a conocer*, dotándose del conocimiento básico, aprendiendo a aprender y desarrollando la habilidad para especializarse.
- *Aprender a hacer*, desarrollando la habilidad para aplicar y adaptar el conocimiento.
- *Aprender a participar*, estando predispuesto al buen entendimiento y a la comunicación con los demás, aprendiendo a cooperar y a trabajar en equipo.
- *Aprender a ser uno mismo*, teniendo una imagen realista de sí y relativizando

las propias frustraciones.

- *Aprender a elegir*, elaborando una visión personal, tomando decisiones coherentes con los propios valores, actuando conforme a las propias convicciones, y asumiendo responsabilidades.

Estas dimensiones del aprendizaje son simultáneas, no linealmente progresivas, y en un enfoque curricular competencial se trabajan de manera integrada. El uso de metodologías adecuadas posibilita que el aprendizaje progrese hacia una mayor complejidad y dificultad, y que progresivamente se logren niveles mayores de competencia, definidos desde esta misma perspectiva.

2

Competencia para aprender

La competencia para aprender se refiere a la adquisición, selección y movilización integrada de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aprender de manera continuada a lo largo de la vida. En este capítulo se describe esta competencia y sus componentes. Se presentan además algunos recursos metodológicos que pueden utilizarse en la enseñanza universitaria para promover esta competencia: estrategias para favorecer aprendizajes que son necesarios para desarrollar esta competencia; las técnicas del Mapa Conceptual y del Mapa Mental que permiten múltiples usos estratégicos para el profesorado y el alumnado; y el aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en la investigación, ambas metodologías útiles para operativizar la adquisición de la competencia para aprender y su integración en la metodología de diferentes asignaturas.

Qué es la competencia para aprender

La competencia para aprender es un componente básico en el currículo de todas las titulaciones universitarias, esencial para desenvolverse eficazmente en la sociedad del conocimiento (Caprile y Serrano, 2011; Sahlberg y Boce 2010; Varela-Petito, 2010; Vázquez, 2009). En esta sociedad es necesario aprender permanentemente para mantener una adaptación continua a diferentes formas de trabajar, de comunicarse, de informarse, de relacionarse y de organizar el tiempo, esto requiere aprender a autogestionar el aprendizaje.

En el ámbito de la formación universitaria se entiende por competencia un “saber hacer complejo fruto de la identificación y movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes” que generan un resultado eficaz en la realización de una tarea, la resolución de un problema o el logro de un objetivo. (Yániz y Villardón, 2006: 23). La competencia para aprender se refiere a la adquisición, selección y movilización integrada de los

conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para aprender de manera continuada a lo largo de la vida. La competencia para aprender integra el concepto de aprendizaje autorregulado (García-Ros y Pérez-González, 2011; Zimmerman, 2000; Zimmerman y Kitsantas, 2007) utilizado para definir un aprendizaje caracterizado por la automotivación y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas adaptadas al objetivo, y pone el énfasis en la integración de los distintos elementos, en la ejecución efectiva y en la transferencia.

Su importancia es reconocida desde instancias tanto académicas como sociales y políticas. Desde la Comisión Europea (2005) se define la competencia para aprender como la capacidad para iniciar y persistir en el aprendizaje, para organizar el mismo y para gestionar el tiempo y la información eficazmente, tanto de manera individual como grupal.

Aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos, en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza.

La competencia para aprender implica procesos tales como la evaluación de las necesidades específicas de aprendizaje, el estableciendo de metas, la elección de estrategias específicas y el seguimiento del aprendizaje hacia la adquisición de los objetivos perseguidos (Schulz y Stamov, 2010), y la conforman cuatro dimensiones fundamentales: conocimiento personal como aprendiz, construcción del conocimiento, transferencia del conocimiento y autogestión del aprendizaje (Villardón, Yániz, Achurra, Iraurgi y Aguilar, 2013).

Conocimiento personal como aprendiz

Para aprender eficazmente es necesario conocer las propias cualidades, así como las carencias personales que pueden limitar el aprendizaje; para potenciarlas, desarrollarlas o compensarlas en cada caso. Tener un autoconcepto ajustado proporciona una base sólida para plantearse metas de aprendizaje, generar expectativas realistas, utilizar estrategias efectivas y mantener la motivación para aprender. Este autoconcepto como aprendiz “incluye el conocimiento y creencias sobre nuestras capacidades, experiencias y habilidades en la realización de las diversas tareas que demandan algún tipo de aprendizaje, nuestros intereses y motivaciones, y otros atributos y estados personales que pueden afectar al aprendizaje, así como el conocimiento de lo que sabemos o de lo que ignoramos en relación con algún tema concreto” (Pozo y Mateos, 2010: 57).

El conocimiento de las habilidades desarrolladas y de las carencias requiere superar falsas creencias. Para ello, la persona necesita reconocer qué habilidades de las necesarias para afrontar un aprendizaje se tienen disponibles y cuáles requieren desarrollarse. Este conocimiento personal está directamente relacionado con la capacidad de evaluar las propias actuaciones en la realización de una tarea, comparándolas con los resultados pretendidos, y con la capacidad de valorar los resultados con criterios externos (Kostons, van Gog, y Paas, 2012).

Construir conocimiento activa y conscientemente

Los enfoques cognitivos del estudio del aprendizaje humano subrayan el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento, según el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de los conocimientos previos que posee cada persona. Para esta construcción es esencial poseer un sólido bagaje de conocimientos y utilizar procedimientos personalizados o estrategias de selección y organización de la información. El uso de estas estrategias fortalece la habilidad para seleccionar el conocimiento necesario para cada situación y la utilización eficaz del mismo. Los enfoques constructivistas explican de manera más completa e integrada que otros el proceso de aprendizaje necesario para adquirir la competencia para aprender.

Autogestionar el aprendizaje

Esta dimensión de la competencia para aprender alude a la capacidad de la persona para plantearse metas de aprendizaje, planificar procesos para lograr alcanzarlas, regular el desarrollo de dichos procesos y evaluarlos. La autogestión se apoya en una actitud

abierta al conocimiento o curiosidad; en un esfuerzo sostenido que proporciona y se alimenta de interés personal; y en la metacognición entendida como control sobre cómo se utiliza el propio conocimiento (Pozo y Mateos, 2010). La autogestión se lleva a cabo tomando decisiones sobre los pasos apropiados para enfrentarse a una tarea, como puede ser desarrollar un tema, diseñar un estudio, o escribir un informe; para ello se necesita deliberación y flexibilidad en la selección de los propios recursos, así como capacidad de planificar y evaluar acciones y procedimientos (López-Aguado, 2010).

Transferir el conocimiento

Tener una competencia implica el uso efectivo de la misma en diferentes situaciones y contextos. La transferencia, como dimensión de la competencia para aprender, se refiere a la aplicación de conocimientos y a la solución de problemas en diferentes situaciones, momentos y contextos, logrando con éxito los diferentes objetivos planteados en cada una de ellas. Está relacionada con la capacidad de aprender en situaciones nuevas, para lo cual es necesario percibir similitudes y diferencias entre las tareas e imaginar relaciones entre estas tareas. Esta dimensión de la competencia para aprender tiene un importante potencial de mejora para la formación universitaria, y constituye uno de los motivos más importantes para justificar la inclusión de un diseño curricular basado en competencias en dicha formación.

Estrategias y técnicas para aprender a aprender

En este epígrafe del capítulo se presentan algunas estrategias y técnicas para mejorar la competencia para aprender. Asimismo, se desarrollan dos planteamientos metodológicos que se consideran muy potentes para fomentar la competencia para aprender, éstos son, el *aprendizaje experiencial* y el *aprendizaje basado en investigación*.

Estrategias de aprendizaje

Se denomina estrategias de aprendizaje al conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace la persona que aprende para lograr un objetivo de aprendizaje en un

determinado contexto (Gargallo, Suárez, y Ferreras, 2007), e incluyen el diseño, la valoración y el ajuste de planes para la realización de tareas bajo ciertas condiciones (Gargallo, 2000; Monereo y Castelló, 1997). Las estrategias de aprendizaje, según López-Aguado (2010), están vinculadas a la metacognición y requieren tomar decisiones sobre los pasos a seguir para realizar una tarea; dicho de otra manera, están dirigidas a la consecución de una meta a partir de un procedimiento condicionado por la situación de aprendizaje.

Algunas estrategias pretenden desarrollar la iniciativa y la capacidad para resolver problemas y para tomar decisiones, que subyace a la competencia para aprender. El objetivo es adquirir autonomía para aprender y actuar durante la estancia en la universidad y a lo largo de toda la vida (Yániz y Villardón, 2006).

El diseño curricular de las asignaturas o módulos que fomenta el desarrollo de la competencia para aprender está caracterizado por proporcionar información suficiente y clara sobre la tarea, implicar a los estudiantes en procedimientos de autoevaluación y coevaluación técnicamente válidos y enseñar el uso de procedimientos y tecnología para gestionar y organizar información. Este enfoque se concreta en estrategias como las siguientes:

- Orientar el trabajo con propuestas claras respecto a la tarea que deben realizar, los plazos y criterios; a los objetivos pretendidos, y a las pautas de actuación, que serán progresivamente más abiertas.
- Utilizar metodologías de aprendizaje que incluyan actividades de trabajo personal (lecturas, informes, prácticas, etc.) y enseñar procedimientos adecuados para el trabajo personal en el nivel y área correspondiente (planificación, uso de bases de datos y recursos, gestión del tiempo, etc.).
- Documentar los guiones de los trabajos y el programa de la asignatura con los criterios que se tendrán en cuenta y que se utilizarán para la evaluación.
- Facilitar la participación del estudiante en la evaluación de los procesos y de los resultados del aprendizaje con procedimientos concretos de autoevaluación.
- Dar oportunidades de búsqueda, de elección y de rectificar ante los errores o las incorrecciones en los procedimientos.
- Facilitar el acceso a los recursos necesarios para el aprendizaje autónomo: libros, revistas, biblioteca, recursos informáticos, etc. Esta formación se puede incluir dentro del currículo ordinario u ofreciendo formación complementaria asequible para los estudiantes.
- Aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para acceder a una

gran cantidad de información actualizada, para compartir proyectos con alumnos y profesores de la propia y de otras universidades, para llevar a cabo tutorías y participar en foros, para adaptar el ritmo de aprendizaje a cada persona.

Técnicas de aprendizaje

Se entiende por técnica de aprendizaje un procedimiento o conjunto de ellos orientados a favorecer un proceso de aprendizaje, con cuyo uso se verifica el logro de determinadas metas. En este apartado se han seleccionado algunas técnicas que aportan ayudas específicas para el aprendizaje significativo y para la autorregulación. Fomentar el aprendizaje con comprensión profunda y la autorregulación de los procesos de aprendizaje contribuye a la adquisición y el afianzamiento de la competencia para aprender. Es necesario conocer las técnicas y cómo utilizarlas, pero se propone un uso estratégico de las mismas, intencional y dirigido a un objetivo o conjunto de objetivos específicos; es decir, cada técnica puede utilizarse en múltiples contextos y con diferentes finalidades, para lo cual se necesitará cierta reflexión y planificación previa.

Los Mapas Conceptuales

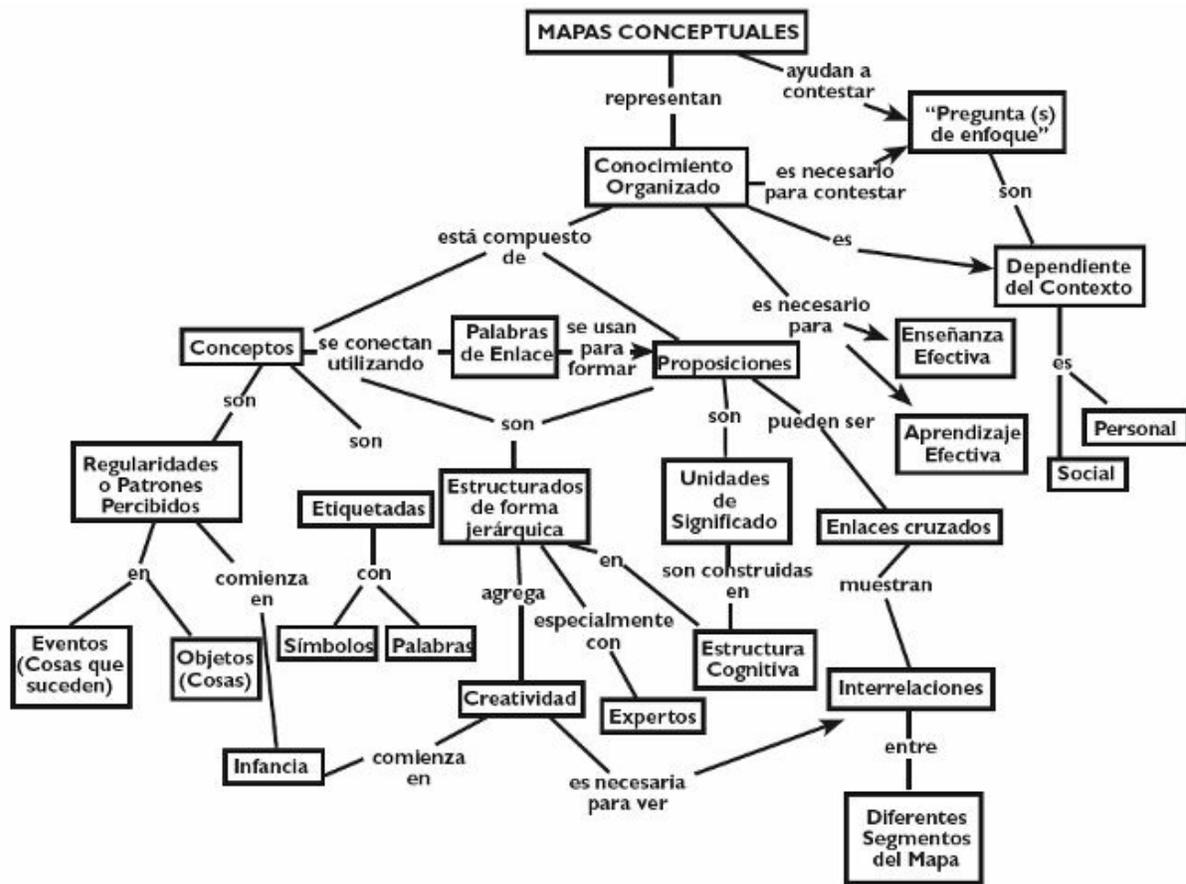
La técnica del Mapa Conceptual (MC) ha mostrado su eficacia para el aprendizaje significativo y para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, confirmada por una extensa y rigurosa validación empírica (González García, Ibáñez Moya, Casali Sarasibar, López Rodríguez y Novak, 2007).

El MC es un esquema que representa la jerarquía y las relaciones entre conceptos tal y como las organiza mentalmente una persona. Pueden plasmar el esquema personalmente generado con dichos conceptos o la comprensión de éstos y de sus relaciones tal y como aparecen expresadas en un texto.

Los mapas conceptuales (MMCC) están formados por conceptos (figura 2.1) y palabras de enlace que expresan las relaciones entre dos conceptos, constituyendo proposiciones o frases con significado cuando se leen de manera continua. González García et al. (2007) indican los siguientes pasos para elaborar un MC:

1. *Identificar los conceptos clave* para la elaboración del mapa. Estos conceptos pueden extraerse de un texto o de una selección de aprendizajes previos de los que se quiere identificar el esquema conceptual generado por una persona o por un grupo.
2. *Ordenar los conceptos con un criterio de mayor a menor* generalidad o de inclusividad. En este paso se puede sugerir la formulación de proposiciones que expresen las distintas relaciones entre los conceptos, de las cuales se desprende el orden jerárquico atribuido a los conceptos. Al elaborar el MC, en la parte inferior se sitúan los más específicos o menos inclusivos y por último los ejemplos, en los casos que proceda incluirlos.
3. *Unir los conceptos con palabras enlace* de manera que al leer dos conceptos consecutivos y la palabra enlace que los vincula resulta una proposición. Para las líneas que enlazan conceptos verticales se recomienda no incluir flechas para profundizar en la comprensión de los conceptos y animar la búsqueda de palabras enlaces diversas y significativas.
4. *Completar el mapa estableciendo relaciones cruzadas entre conceptos* del mismo nivel de generalidad y de abajo a arriba. En estos casos, además de las palabras enlace, se utilizan flechas para indicar la dirección de las relaciones.

Figura 2.1. Mapa Conceptual que muestra las características clave de los mapas conceptuales (Adaptado de Novak y Cañas, 2008)



Un mismo grupo de conceptos puede estructurarse en mapas diferentes dependiendo del contexto en el cual el conocimiento esté siendo aplicado o considerado. Este contexto debe ser explícito para la persona que va a elaborar el mapa, y puede delimitarse planteando una *pregunta de enfoque* (Novak y Cañas, 2008), proponiendo un problema o refiriéndose a un texto determinado como puede ser un artículo, un capítulo de un libro o el programa de una asignatura. La definición del contexto precede a las fases de elaboración enumeradas arriba.

En lo que respecta a los *beneficios de los MMCC*, se puede decir que ayudan a identificar, comprender y organizar los conceptos a aprender, y a especificar las relaciones necesarias para su comprensión. Asimismo, ayudan a establecer relaciones sustantivas entre conocimientos previos y nuevos conocimientos (González García et al., 2007). Con esta finalidad se pueden utilizar MMCC de un texto; por ejemplo un artículo, parte de un libro; o de un tema expuesto en una asignatura y estudiado. El MC resultante

proporciona información sobre el esquema conceptual propio, las lagunas indicativas de falta de comprensión, la lógica de relaciones que se percibe entre conceptos, etc.

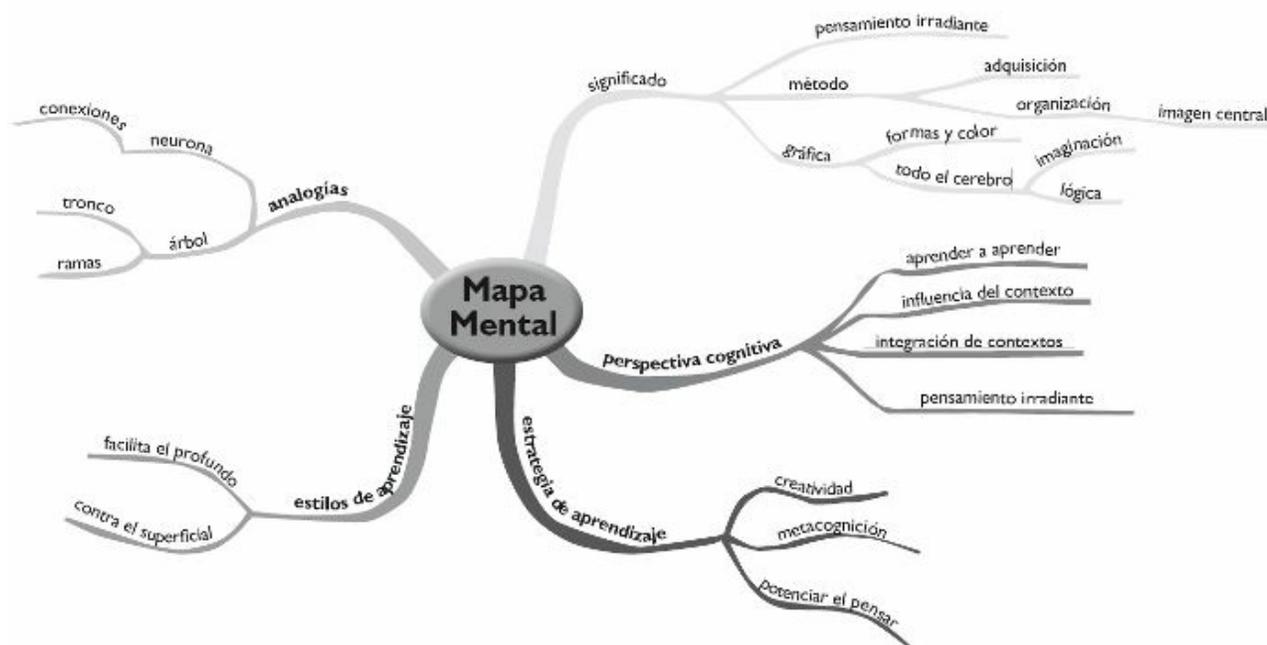
En segundo lugar, los mapas conceptuales evidencian las fortalezas, ambigüedades y lagunas en los esquemas conceptuales de un dominio de conocimiento, por lo que proporcionan una evaluación y autoevaluación rápida y clara de la comprensión. Con esta finalidad es una técnica interesante para valorar los propios procesos de comprensión y para evaluar en los estudiantes el logro en diferentes aprendizajes.

En tercer lugar, la elaboración de mapas conceptuales anima la generación de ideas y el diseño de estructuras cognitivas complejas en las que se integran conocimientos nuevos y antiguos (Arellano y Santoyo, 2009). En este sentido, la elaboración del esquema y el esfuerzo de explicitar ideas y el razonamiento que las articula, constituye un proceso de construcción de conocimiento que orienta la comprensión de diferentes puntos de vista y de posibles relaciones entre temas diferentes. De este esfuerzo se obtienen evidencias para seguir estudiando o investigando a partir de las preguntas que no se pueden responder todavía.

Los Mapas Mentales

El Mapa Mental (MM) es una técnica gráfica creada por Tony Buzan para expresar el pensamiento. El producto es un organigrama que estructura las ideas centrales de un tema y establece relaciones a través de formas (figura 2.2), colores y dibujos (Ontoria, Gómez y Luque, 2003). El propio Buzan considera el MM como una técnica mnemotécnica multidimensional que utiliza funciones inherentes al cerebro para que permanezca la información.

Figura 2.2. Mapa Mental sobre el concepto de mapa mental (Adaptado de Ontoria, 2003)



En el MM se representan ideas y sus relaciones con términos sencillos y con símbolos de manera que se formen asociaciones mentales inmediatas y que se representen rápidamente en un mapa. Cada unidad de información constituye un centro del que pueden irradiar un número ilimitado de elementos y relaciones, plasmando lo que se denomina *pensamiento irradiante*. “El mapa mental representa una jerarquía temporal y arbitraria de vínculos entre diferentes datos, según una arquitectura arbórea cuyo objetivo es estructurar y/o hacer emerger información” (Deladrière, Le Bihan, Mongin y Rebaud, 2006).

Ontoria, Gómez y Luque (2003) proponen utilizar los MM como estrategias cognitivas de elaboración y organización con la finalidad de combinar todas las ideas personales previas y nuevas para generar una nueva estructura y organización cognitiva. Desde el inicio, una de las aplicaciones propuesta por Buzan era el uso de MM para tomar notas y apuntes, potenciando el razonamiento, la memorización y la comprensión profunda de un modo más rápido y eficiente que en las prácticas tradicionales. Asimismo proponen su uso potencial como estrategia meta-cognitiva puesto que es una forma apropiada de conseguir que el alumnado se percate de sus capacidades para pensar y de sus posibilidades de aprender.

En síntesis, se pueden utilizar MM con finalidades más o menos organizadas y estructuradas, desde evocar ideas, experiencias y conocimientos relacionados con un tema o problema para iniciar un primer acercamiento al mismo, hasta esquematizar un

tema de estudio atendiendo a la estructura que se ha seguido en su exposición oral o escrita. En cada caso las pautas de elaboración tendrán ligeras diferencias en las decisiones de conceptos y asociaciones que se sigan.

Las características de los MM identificadas por estos autores son las siguientes.

- Pensar con palabras e imágenes, de manera que se integren las habilidades corticales de la palabra y de la imagen y se facilite y estimule la retención y la evocación de lo aprendido.
- Jerarquizar y categorizar la información logrando la personalización del conocimiento. Se parte de las ideas ordenadoras básicas o conceptos clave a partir de los cuales se organizan el conjunto de conceptos asociados a este.
- Fomentar el aprendizaje multicanal tratando de que en el aprendizaje intervengan el mayor número posible de sentidos.
- Comprometer el cerebro total en el aprendizaje a través de la toma de decisiones, la combinación de funciones de los dos hemisferios cerebrales y la integración de los distintos canales sensoriales, la participación activa y consciente que genera una experiencia estimulante y favorece la motivación y el interés.

EL MM puede utilizarse para cualquier actividad en la que intervenga la memoria, la planificación y la creatividad (G. de Montes y Montes, 2010), por ejemplo organización de apuntes relacionando los temas de una materia, y para el estudio de diversos temas; la elaboración del esquema inicial de un trabajo o tarea académica, preparar una presentación o exposición de un informe, tema o conferencia; diseñar un estudio o investigación; plantear el afrontamiento y resolución de un problema, entre otros. El producto se caracteriza por el *énfasis* que resalta el contenido para que cause impacto, la *asociación* intencional con diferentes códigos como formas o colores para lograr la mejor comprensión y retención, la *claridad* en las palabras y formas, y el *estilo personal* que expresa su imaginación, habilidad y forma de pensar.

Los *pasos para la elaboración de un MM* son los siguientes (Deladrière, Le Bihan, Mongin y Rebaud, 2006):

1. Preparación previa incluyendo papel y rotuladores de colores según los que se prevea utilizar. Cuando la base es un material previo, los textos y documentos que se van a utilizar. En estos casos se recomienda una lectura completa del material antes de comenzar. Determinar el tiempo que se va a utilizar para la elaboración y elegir el lugar y el clima más adecuado para hacerlo.
2. Representación para determinar la imagen central que expresa la idea

generadora asociada a un tema o asunto principal. Puede expresarse con una imagen o con una combinación de ésta y alguna palabra. Es lo más destacado en un MM.

3. Ramificar las ideas principales que irradian de la imagen central y otras secundarias que se derivan de las principales. Las primeras expresan la estructura básica del tema. Dependiendo de la finalidad del MM y del origen del material que se esté utilizando, se recomienda seguir un orden por niveles o, por el contrario, ir rellenando los diferentes niveles según la orientación espontánea del propio pensamiento. Se recomienda utilizar entre tres y siete ramas centrales y destacar cada vez menos el colorido y dimensiones de las ramas secundarias que se van alejando del centro (Ontoria, Gómez y Luque, 2003).
4. Examinar el mapa, revisando la identificación de los temas principales, si las palabras clave y las imágenes se han escogido bien y no hay redundancias, y, por último, la conveniencia de destacar más alguna idea.
5. Reorganizar a partir de la fase anterior y mejorar la expresión gráfica, cuidando la distribución ordenada y clara de las ramificaciones, la diversidad de colorido, siguiendo un código sencillo, y el dibujo.
6. Visionar mentalmente el mapa con una imagen detallada y de conjunto.

En lo que respecta a sus *beneficios*, se puede decir que en un MM se utiliza la imaginación y la creatividad para relacionar ideas y evocar relaciones potenciales y estructuraciones novedosas, libres de criterios preestablecidos. Este pensamiento se estimula utilizando color, imágenes y símbolos. Aunque posteriormente se pueda analizar y valorar el interés y el valor de las diferentes asociaciones para diferentes usos, y se puedan distinguir intuiciones más o menos evidenciables, este primer ejercicio mental posibilita el aprovechamiento de una gran cantidad de ideas difícilmente abordable de manera directa.

En la elaboración del MM se integra el uso de diferentes estructuras y funciones cerebrales; habilidades corticales que incluyen palabras, imágenes, números, lógica, ritmo y percepción espacial (Buzan y Buzan, 1996); asimismo se facilita la percepción y la atención que inicia un proceso de aprendizaje, impulsando una mayor capacidad de memorización, comprensión y aprendizaje.

Aprendizaje experiencial

Esta denominación alude al aprendizaje vinculado a la experiencia. Diferentes autores han desarrollado este concepto con finalidades y usos distintos. En este apartado se toma como referencia el enfoque de Kolb quien definió el aprendizaje como el “el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia” (Kolb, 1984: 37).

Kolb (1984) se basa en la propuesta de Lewin. Según Kurt Lewin para que un aprendizaje sea posible es necesario completar un ciclo de acciones que incluya experiencia, observación y abstracción de la misma, y la posibilidad de probar las implicaciones de dicha experiencia en situaciones nuevas. Kolb considera que cuando una persona aprende tiende a centrar su actividad cognitiva en uno de los cuatro cuadrantes del ciclo experiencial de Lewin, y que no es necesario completar un ciclo en cada aprendizaje.

En palabras de Kolb el aprendizaje se concibe en cuatro etapas (figura 2.3). La experiencia inmediata, concreta, es la base de la observación y la reflexión. Las observaciones que se asimilan a una “teoría” de la que se pueden deducir nuevas implicaciones para la acción. Estas nuevas implicaciones e hipótesis generadas sirven de guía para actuar en la creación de nuevas experiencias.

Figura 2.3. *Adaptado de Kolb (1984)*



En algunos textos se presenta ese proceso de la siguiente manera: el conocimiento empieza con una experiencia concreta; el individuo piensa sobre esa experiencia y recopila y contrasta información; el individuo que aprende empieza a hacer

generalizaciones y a internalizar lo ocurrido en la experiencia; y por último, hay una etapa de prueba en la que se ensayan las nuevas ideas.

El proceso consta de numerosos ciclos que se repiten una y otra vez en diferentes niveles de complejidad. Los ciclos pueden solaparse, mezclarse, ordenarse de otra manera y variar en la prioridad para cada persona.

Experiencia concreta o contexto experiencial

El aprendizaje se origina en un contexto, personal, social o académico y a partir de concepciones previas, ideas y experiencias. Es decir, se va construyendo conocimiento sobre lo aprendido. Situando los aprendizajes en el contexto del aprendiz adquieren significatividad y se mejora el interés. Asimismo, se favorece el aprendizaje mostrando el contexto que dio origen al contenido que se pretende aprender.

El planteamiento del contexto experiencial pretende situar al aprendiz ante el nuevo aprendizaje con plena conciencia. Los objetivos de esta fase son motivar para aprender e investigar desde la experiencia; vincular el contenido con problemas y situaciones reales; dotar de significado al aprendizaje y favorecer la comprensión profunda de nuevos contenidos; generar conflictos cognitivos y superar errores que interfieren en el aprendizaje; mostrar la funcionalidad de nuevos aprendizajes.

Para seleccionar las actividades de contexto se utilizan las siguientes referencias:

- Competencias y objetivos de la asignatura.
- Objetivos del contexto experiencial en cada ciclo.
- Elementos de la realidad que suscitan interés: problemas o situaciones que necesitan ser resueltas; avances en un determinado conocimiento; dilemas sociales o profesionales frecuentes.
- Necesidades formativas posteriores.
- Motivación.
- Errores conceptuales frecuentes.
- Modelos mentales que obstaculizan el aprendizaje.

Algunas de las posibles actividades adecuadas para el planteamiento de este contexto son:

- Cuestionarios para reconocer ideas o conocimientos previos.

- Mapas conceptuales para valorar esquemas conceptuales sobre lo que se va a trabajar, lagunas, errores, etc.
- Lecturas sugerentes.
- Debates.
- Análisis de la realidad.
- Planteamiento de problemas para su resolución.
- Formulación de preguntas de investigación.
- Estudios documentales.
- Evaluación inicial.

Las actividades de contexto favorecen el desarrollo de la competencia para aprender en todas sus dimensiones, sin embargo destaca la aportación a la transferencia, ya que incide en el acercamiento entre la realidad y el conocimiento, por un lado; y, por otro, el conocimiento personal como aprendiz ya que con la evaluación inicial se favorece el conocimiento de las propias fortalezas y carencias para aprender.

Observación reflexiva

En esta fase se pretende comprender y ordenar sistemáticamente la realidad percibida. Para lograrlo se plantea la observación reflexiva de diferentes aspectos de la experiencia. Lleva al planteamiento de preguntas y a la búsqueda de respuestas. De esta forma lo aprendido tiene sentido para el aprendiz, y le permite avanzar en el conocimiento de la realidad.

Observar y reflexionar exigen aprendizajes específicos. En primer lugar es necesario mantener una actitud receptiva para percibir la realidad y cuestionar el significado de lo que se percibe. Para lograrlo es fundamental aprender a formular buenas preguntas y problemas con enfoques operativos. Una de las dificultades más mencionadas entre los estudiantes universitarios se refiere a la separación entre la teoría y la práctica. La observación reflexiva es uno de los medios más potentes y significativos de vincular e integrar ambos ámbitos.

En segundo lugar, se trata de favorecer un aprendizaje activo que requiere apertura mental (Scharmer, 2007) para percibir nuevos datos y procedimientos de reflexión para utilizar y desarrollar el potencial cognitivo.

En tercer lugar, es necesario que los estudiantes se comprometan en su propio aprendizaje, para lo cual se tratará de que emerja un conocimiento profundo que conecte

con las aspiraciones de las personas (Scharmer, 2007). Esta fase promueve la implicación y la personalización del proceso de aprendizaje.

Para suscitar la observación reflexiva el aprendiz necesita sentir que el contexto le permite arriesgarse en sus opiniones y aportaciones, equivocarse y crear modos alternativos de acercarse a la realidad que está analizando, utilizando esquemas de pensamiento analítico, sintético y simbólico. Este aprendizaje mantiene la voluntad de aprender y facilita el esfuerzo necesario para ello. Los objetivos de esta fase son:

- Involucrarse emocionalmente en las actividades.
- Aprender escuchando y compartiendo ideas.
- Interiorizar la realidad.
- Percibir información concretamente y procesarla reflexivamente.
- Interesarse por las personas y su cultura.
- Creer en la propia experiencia.
- Analizar situaciones concretas desde distintas perspectivas.
- Intensificar la interacción social.
- Reforzar la imaginación y la innovación.
- Involucrarse en problemas importantes.
- Responder a los porqués.
- Integrar (lograr la unidad en la diversidad).

Para seleccionar las *actividades* de observación reflexiva se utilizan las siguientes referencias: 1) competencias y objetivos de la asignatura, relacionados con estas fases del aprendizaje; 2) actividades que serían adecuadas para la observación; y 3) modos y técnicas que susciten la reflexión.

La observación reflexiva se promueve favoreciendo el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas a través, por ejemplo, de las siguientes *actividades*:

- Elaboración de un guión de preguntas que orienten la reflexión.
- Mapas conceptuales para organizar información de lecturas o presentaciones.
- Formulación de problemas.
- Análisis sistemático de la realidad.
- Observación guiada.
- Diseño de pequeños estudios o investigaciones.

El resultado de esta fase de aprendizaje experiencial es un conjunto de preguntas, temas o problemas que necesitan nuevas aportaciones para su respuesta o resolución.

Una de las aportaciones más interesantes de la observación reflexiva es que ayuda a tomar conciencia de que el sujeto carece de todo el conocimiento necesario para resolver las cuestiones que han quedado pendientes y, en consecuencia, suscita interés y da sentido al estudio de contenidos.

Conceptualización abstracta

Esta fase consiste en el estudio y conocimiento profundo de las posiciones teóricas que permiten responder a las preguntas suscitadas a partir de la observación y reflexión de la realidad. En esta fase hay un movimiento de abstracción de la realidad que permite redefinirla y mejorarla con nuevo conocimiento. Incluye la adquisición de terminología, hechos, datos, métodos, estrategias, principios y teorías. Esta fase del aprendizaje experiencial se basa principalmente en la aplicación de habilidades cognitivas, tales como comprensión, pensamiento analítico y sintético, juicio crítico, pensamiento divergente.

La conceptualización, en un enfoque de aprendizaje experiencial, pone el énfasis en la construcción de conocimiento más que en el mero aprendizaje reproductivo. Por este motivo la metodología insiste en el trabajo activo y constituye una aportación fundamental para la dimensión *construir conocimiento activa y conscientemente*. Los objetivos de esta fase son:

- Alfabetizarse en un área o temática determinada.
- Comprender conceptos y o teorías fundamentales de una asignatura.
- Comparar teorías.
- Identificar referentes teóricos para reformular un problema y el enfoque de la solución.
- Elaborar esquemas conceptuales de enfoques teóricos.
- Desarrollar temas.

Para seleccionar las actividades de conceptualización se utilizan las siguientes referencias: 1) objetivos que se pretende lograr con esta fase en relación con las competencias y objetivos del programa; 2) actividades adecuadas, válidas y relevantes para lograrlos; y 3) técnicas que se pueden utilizar.

Entre las posibles *actividades*, tanto individuales como grupales, están las siguientes:

- Exposiciones.
- Lecturas.

- Elaboración de monografías.
- Estudios comparativos de autores, teorías, eficacia de procedimientos.
- Búsquedas en bases de datos y organización posterior.
- Seminarios, simposios, debates, mesas redondas.
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

La aportación más importante de esta fase a la competencia para aprender tiene que ver con la dimensión *construcción de conocimiento*.

Experimentación activa o aplicación

En esta fase se lleva a cabo la aplicación de lo aprendido. En el ciclo de aprendizaje experiencial se trata de dar nuevas respuestas a las situaciones del contexto a partir de los conceptos proporcionados por la teoría, y es un modo de promover un aprendizaje generativo (Scharmer, 2007).

Es el momento adecuado para el trabajo colaborativo, que requiera la aplicación de diferentes funciones y tareas que pueden desempeñar diversos miembros del equipo.

Los objetivos de esta fase son:

- Contrastar en la práctica propuestas teóricas y verificar su valor explicativo.
- Identificar las mejores estrategias para llevar a cabo una tarea.
- Comparar métodos y recursos para lograr un objetivo.
- Valorar posibilidades y limitaciones de distintas prácticas para resolver problemas o mejorar situaciones.
- Realizar una investigación.
- Estudiar los efectos y consecuencias técnicas, sociales, económicas, etc. de actuaciones concretas.

Al igual que en las fases precedentes, para seleccionar las actividades de conceptualización se utilizan las siguientes referencias: 1) objetivos que se pretende lograr con esta fase en relación con las competencias y objetivos del programa; 2) actividades adecuadas, válidas y relevantes para lograrlos; y 3) técnicas que se pueden utilizar.

Para esta fase es adecuada cualquier actividad que desarrolle habilidades de aplicación:

- Ejercicios.
- Prácticas.

- Resolución de problemas.
- Diseño y desarrollo de proyectos.
- Realización de diseños.
- Trabajos de investigación.

La fase de experimentación activa contribuye directamente a la transferencia del aprendizaje y tiene un potencial importante para trabajar características de la autogestión, en la medida en que se proponen tareas que requieren planificación y tomar decisiones a medio plazo para lograr los objetivos planteados.

La figura 2.4, muestra, en esquema, el resumen de las actividades de cada una de las cuatro fases.

Figura 2.4. Actividades adecuadas para cada fase del ciclo



Una propuesta metodológica para aprender a aprender: Aprendizaje Basado en Investigación

En este apartado se reflexiona sobre la vinculación entre enseñanza e investigación y se describe la metodología *Aprendizaje Basado en Investigación* (ABI) como herramienta para desarrollar la competencia para aprender, ya que permite trabajar sus dimensiones a través de un proceso similar al realizado por las personas cuando aprendemos, es decir, al ciclo de aprendizaje experiencial descrito anteriormente.

Relación entre enseñanza e investigación

En el siglo XIX los movimientos reformistas de la educación apoyaron el aprendizaje basado en la pregunta o la investigación, trasladando el centro del aprendizaje de la memorización de conceptos y hechos a la búsqueda por parte de los estudiantes de respuestas a preguntas. Esta tendencia refuerza los dos enfoques de la Educación Superior actual: el aprendizaje centrado en el estudiante y la necesidad de reforzar los vínculos entre la enseñanza y la investigación (Spronken-Smith y Walker, 2010).

La investigación y la enseñanza están íntimamente relacionadas de varias formas (Willcoxon, Manning, Johnston y Gething, 2011):

- La investigación sistemática permite avanzar en el conocimiento de las diferentes disciplinas que se enseñan en los distintos estudios y niveles educativos.
- Las competencias investigadoras son un objetivo didáctico a desarrollar, en un nivel básico en los grados universitarios y en un mayor nivel en los estudios de doctorado.
- La enseñanza y el aprendizaje son procesos propios de un área de conocimiento sobre los que investigar.
- El proceso investigador en sí es una metodología didáctica que permite a los estudiantes construir activamente conocimiento de la o las disciplinas en estudio, a la vez que favorece tanto el desarrollo de competencias propias de la investigación, como la búsqueda y organización de la información, el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación oral y escrita, así como el desarrollo de valores inherentes a la investigación (rigor, responsabilidad, autonomía y honestidad, entre otros).

Healey y Jenkins (2009: 7) recogen la matriz desarrollada por Healey (2005) con cuatro cuadrantes que indican diversas formas de conexión entre enseñanza e investigación en función del papel del estudiante y del énfasis en el proceso o en el contenido de la investigación (Ver Figura 2.5).

La enseñanza más tradicional se sitúa en el cuadrante inferior izquierdo, que se refiere al aprendizaje de los contenidos disciplinares descubiertos por la investigación en el área. Puede llevarse a cabo a través de lecturas, seminarios, realización de trabajos, que impliquen, por ejemplo, revisar la literatura para conocer el estado actual del tema, plantear preguntas, etc.

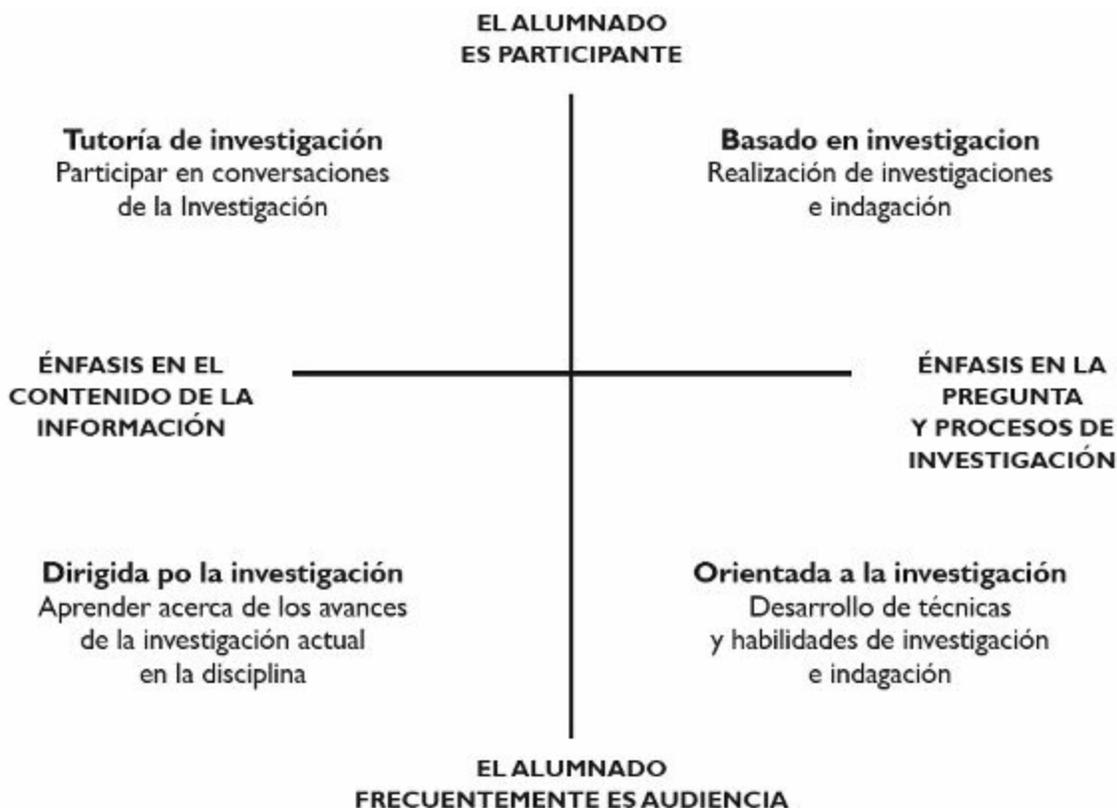
El cuadrante inferior derecho corresponde a la enseñanza de habilidades para la investigación. Algunas propuestas para desarrollar estos aprendizajes son, además de cursos sobre técnicas de investigación, las lecturas, las clases prácticas y de laboratorio y los trabajos. Es propio de los estudios de doctorado.

Las dos modalidades de la mitad superior del cuadrante son las que implican mayor participación del estudiante. El cuadrante superior izquierdo supone involucrar a los estudiantes en actividades para desarrollar la comprensión, tales como debates y discusiones sobre investigaciones, y el análisis crítico de un artículo de investigación. Estas actividades se pueden llevar a cabo, por ejemplo, en sesiones tutoriales grupales y seminarios.

El cuadrante superior derecho se refiere al aprendizaje de materias a través de la investigación y la indagación, esto es, a la utilización de la investigación como técnica didáctica. En este enfoque el estudiante se convierte en productor de conocimiento, y no en un mero consumidor. Una oportunidad clara para desarrollar este enfoque es el Trabajo Fin de Grado.

Los cuatro enfoques son formas válidas de comprometer al estudiante con la investigación y la indagación y son un apoyo útil para lograr que el estudiante genere conocimiento.

Figura 2.5. Los vínculos entre la enseñanza y la investigación (Healey y Jenkins, 2009: 7)



Este apartado se centra en la investigación o indagación como metodología activa que favorece el desarrollo de la competencia para aprender (ABI). Esta metodología recibe distintas y variadas denominaciones en inglés, como *inquiry-based learning*, *enquiry-based learning*, *guided inquiry*, *undergraduated research* o *research-based teaching*.

A pesar de esta variedad terminológica, hay un acuerdo en los elementos fundamentales que constituyen este enfoque (Spronken-Smith y Walker, 2010: 726):

- Se estimula el aprendizaje a través de la indagación y la investigación, por ejemplo a través de preguntas o problemas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y comprensión.
- Supone una aproximación activa al aprendizaje, asumiendo la idea de “aprender haciendo”.
- Es una aproximación de la enseñanza centrada en el aprendizaje, en la que el docente es un facilitador.
- Se trata de un aprendizaje autodirigido ya que los estudiantes asumen la responsabilidad en su aprendizaje.

Como se puede comprobar, esta metodología tiene similitudes con otras metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (algunos autores, como Wilcoxson et al., 2011, y Spronken-Smith y Walker, 2010, llegan a identificar ambos), el estudio de Casos, el Aprendizaje Basado en Proyectos (Hunaiti, Grimaldi, Goven, Mootanah, y Martin, 2010) o el Aprendizaje Colaborativo, ya que comparten los principios pedagógicos mencionados y algunos más como los siguientes:

- El punto de partida del aprendizaje es la realidad.
- El conocimiento se construye en colaboración con otros.
- El objetivo didáctico es el desarrollo de competencias, es decir, la construcción y aplicación de conocimientos y otros recursos personales a las diversas situaciones.
- La evaluación de lo aprendido se basa en evidencias de desempeño, es decir en lo que el estudiante es capaz de hacer.

Todas las metodologías mencionadas tienen un gran potencial para desarrollar, entre otras, la competencia para aprender. En este capítulo se va a describir el ABI, por ser la que conecta de forma más genuina con el proceso de construcción de conocimiento.

Beneficios del Aprendizaje Basado en Investigación

Esta metodología permite a los estudiantes construir sus propias ideas y explicaciones y mejorar sus competencias para la indagación, aprenden a formular preguntas adecuadas y a aplicar lo que han aprendido a situaciones nuevas (Al Musawi, Asan, Abdelraheen, Osman, 2012) y complejas (Wilcoxson et al, 2011); además, fomenta la creatividad. Favorece el desarrollo de habilidades como la reflexión y el pensamiento crítico, la madurez y el crecimiento intelectual. Shih, Chuang y Hwang (2010) encontraron que esta metodología permitía una mayor mejoría en el aprendizaje de estudiantes con peor rendimiento, en comparación con la mejora en el aprendizaje de los estudiantes de rendimiento medio y superior.

Varios estudios han confirmado que esta metodología tiene efectos positivos también en los aspectos afectivos: los estudiantes se sienten más implicados con el proceso de aprendizaje (Harris y Tweed, 2010), muestran actitudes favorables a las experiencias de aprendizaje (Abd-El-Khalick et al., 2004), asumen una mayor responsabilidad (Plevyak, 2007) y muestran mayor satisfacción con el proceso de aprendizaje (Al Musawi et al., 2012).

Además, favorece una mayor interacción entre los estudiantes y el docente, lo que permite al profesor tener información sobre el progreso de los estudiantes en el logro de objetivos de aprendizaje. Por otro lado, la aplicación de esta metodología ofrece la oportunidad de fortalecer y renovar el curriculum de los grados universitarios (Healey y Jenkins, 2009), ya que:

- Se centra en el estudiante como aprendiz.
- Conduce de forma explícita al estudiante al mundo de la investigación.
- Considera al estudiante como productor potencial de conocimiento.
- Considera valioso el apoyo de los docentes y resto del personal de la Facultad.
- Permite romper las barreras institucionales entre enseñanza e investigación.
- Favorece la reflexión sobre qué es investigar.

No obstante, no se puede afirmar que en la actualidad se dé un uso generalizado de este enfoque en todos niveles educativos (Spronken-Smith y Walker, 2010) ni en todas las disciplinas, viéndose más adecuado y fácil de aplicar en la enseñanza de ciencias experimentales (Kizilaslan, Sozibilir y Diyaddin, 2012). Con cierta frecuencia se desarrolla solamente con los “buenos estudiantes” (Healey y Jenkins, 2009).

Dificultades en la aplicación del Aprendizaje Basado en Investigación

La exposición de las dificultades se estructura en los tres agentes implicados: los profesores, los estudiantes y el sistema educativo.

Para aplicar esta metodología es necesario que los docentes dispongan de competencias didácticas, que comprendan la ciencia en su contexto, y que tengan cierta experiencia en investigación científica. Además requiere gran dedicación por parte del profesor (Harris y Tweed, 2010).

Desde el punto de vista afectivo, es importante que el profesorado muestre actitudes positivas hacia la innovación y que tenga confianza en sus capacidades (Trautmann, MaKinster y Avery, 2004). Las creencias de los docentes sobre los estudiantes y el aprendizaje, sobre la naturaleza de la ciencia, la epistemología y el papel del profesor son elementos de su sistema de creencias que impactan en la consideración que tenga de este enfoque didáctico (Wallace y Kang, 2004).

Brown y Melear (2006) recogen estudios que indican que muchos docentes no aplican esta metodología porque no tienen experiencia en investigación científica, y no se sienten

preparados para guiar a los estudiantes en la formulación de preguntas, en el diseño de experimentos o en la presentación de la información (Lotter, Harwood y Bonner, 2007; Blanchard, Southerland y Granger, 2008). La creencia en la propia eficacia influye directamente en la implantación de una enseñanza basada en la pregunta o la indagación. Por ello, la inclusión de esta metodología didáctica en la formación de profesorado mejoraría tanto la consideración que tienen de sus capacidades como de la eficacia de la metodología en sí (Tatar, 2012).

Por su parte, es importante que los estudiantes estén suficientemente motivados para aprender e interesados por este enfoque (Al Musawi et al., 2012). Además hay estudiantes, sobre todo al comienzo del proceso, que se sienten frustrados y demandan más directrices por parte del profesor.

A las dificultades propias de los docentes y estudiantes, hay que añadir las relacionadas con el sistema educativo, como las directrices del curriculum, la presión de los programas, la falta de tiempo para la enseñanza, la presión de las calificaciones y de la rendición de cuentas (Abd-El- Khalick et al., 2004; Plevyak, 2007; Leonard et al., 2011).

Tipos de Aprendizaje Basado en Investigación

Se puede hablar de distintos tipos de Aprendizaje Basado en Investigación, considerando tres aspectos: el nivel de apoyo o autonomía, el tipo de conocimiento, y el alcance (Spronken-Smith y Walker, 2010).

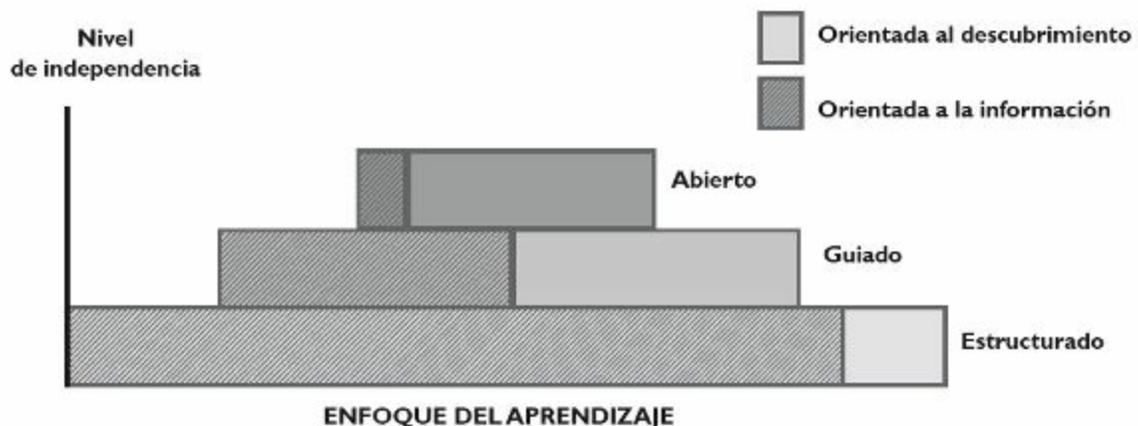
El primer aspecto, *el nivel de autonomía*, está relacionado con el concepto de andamiaje de Vygotsky (1978), proceso mediante el cual el aprendiz va asumiendo progresivamente su propio aprendizaje. Esto supone que al comienzo el docente proporciona bastante apoyo y guía, y gradualmente lo va retirando hasta que el estudiante es capaz de hacer las tareas por sí mismo. Aplicado a esta metodología, el andamiaje implica que en los primeros cursos el aprendizaje está muy dirigido, siendo el docente el que señala los temas, genera las preguntas y perfila el camino a recorrer para responderlas, en tanto que en los niveles más avanzados los propios estudiantes generan las preguntas y determinan la forma de responderlas. Es decir, a medida que disminuye el apoyo del docente, aumenta la autonomía del estudiante.

Siguiendo este criterio se pueden distinguir tres tipos de tareas de investigación (Staver y Bay, 1987):

- *Estructurada*, en la que el profesor proporciona un tema, problema o pregunta e indica cómo resolverlo.
- *Guiada*, en la que el docente proporciona preguntas para estimular la indagación y los estudiantes establecen cómo llevar a cabo la exploración.
- *Abierta*, en la que los estudiantes formulan las preguntas y realizan todo el proceso de indagación.

Otro aspecto a considerar en esta clasificación es el foco del aprendizaje, si éste es el conocimiento disciplinar disponible o si implica la construcción de nuevo conocimiento. Entendiendo el aprendizaje basado en la indagación en sentido amplio, el aprendizaje basado en problemas puede ser un ejemplo del primer caso, ya que normalmente se centra en que los estudiantes aprendan parte del conocimiento existente. Cuando la propuesta va dirigida a la construcción de nuevo conocimiento, el profesor o equipo docente y los estudiantes tienden a formar una auténtica comunidad de aprendizaje.

Figura 2.6. Modelo conceptual de la relación entre las distintas modalidades de aprendizaje basado en la indagación y la relación entre enseñanza e investigación. A medida que la zona no rayada aumenta, lo hace también la relación entre enseñanza e investigación. (Tomado de Spronken-Smith y Walker, 2010: 736).



Spronken-Smith y Walker (2010) elaboraron un modelo combinando estos dos aspectos, el nivel de estructuración y el foco del aprendizaje (Figura 2.6).

A medida que el nivel de autonomía aumenta, aumentan las posibilidades para investigar y para formar una comunidad de práctica. Asimismo, si el aprendizaje se centra más en el proceso de la investigación que en el producto, es decir, si se enfoca más en la producción que en la información, el nexo entre enseñanza e investigación es mayor. Normalmente en una investigación guiada o estructurada, el foco de aprendizaje

suele ser la información, el conocimiento existente, mientras que una investigación menos estructurada está más orientada al descubrimiento.

Por último, hay que tener en cuenta el alcance de la aplicación de la metodología; puede ir desde una actividad puntual hasta el eje del diseño de todo el grado, pasando por ser la estrategia de enseñanza-aprendizaje de un curso, materia, o asignatura. Las actividades a pequeña escala son útiles, fundamentalmente para desarrollar progresivamente destrezas vinculadas a la investigación, aunque la modalidad más beneficiosa en términos de investigación es la que tiene alcance de curso o grado (Spronken-Smith, Bullard, Ray, Roberts y Keiffer, 2008).

Completando el modelo propuesto por Spronken-Smith y Walker (2010), las investigaciones más abiertas y orientadas al descubrimiento suelen requerir mayor alcance que las investigaciones más estructuradas y orientadas a la información. Por ejemplo, una tesis doctoral es una actividad de aprendizaje abierta, en la que el estudiante tiene un alto grado de autonomía, que está orientada al descubrimiento de conocimiento y es de gran alcance, ya que en torno a ella, se articula el curriculum del tercer ciclo.

Fases del Aprendizaje Basado en Investigación

Adaptando la propuesta de Tatar (2012), el aprendizaje basado en la investigación tiene varias características fundamentales que pueden constituir las fases del proceso de aprendizaje:

- *Plantear preguntas orientadas científicamente.* Se parte de un análisis de la realidad que lleva a hacerse preguntas sobre determinados fenómenos o acontecimientos. Esta fase podría corresponder con las fases de contextualización y observación reflexiva del ciclo de aprendizaje. La investigación iría dirigida a responder a estas cuestiones.
- *Documentarse sobre el tema,* supone revisar publicaciones para conocer distintos enfoques o teorías para abordar las preguntas, así como recoger información del estado del conocimiento en ese tema. Podría equipararse con la fase de conceptualización del ciclo de aprendizaje. La revisión documental suele conducir al planteamiento de posibles respuestas a las preguntas de investigación, esto es, al planteamiento de hipótesis, que deberán contrastarse con la información recogida en la investigación.
- *Diseñar la forma de responder a las preguntas,* esto es, planificar la investigación. Supone identificar diferentes medios para recabar información.

Las técnicas de recogida son muy variadas y están en gran medida determinadas por el área de conocimiento; así, una investigación de historia es probable que se realice a través de un análisis de documentos; una investigación en ciencias sociales es muy posible que requiera recoger información de las personas, a través de entrevistas, cuestionarios u observación y una investigación en química puede implicar realizar un experimento en laboratorio.

- *Buscar y recoger evidencias* que permitan elaborar respuestas a las preguntas, de acuerdo con el plan o diseño de la investigación.
- *Analizar la información* recogida a través de las técnicas elegidas. El tipo de análisis estará en relación con el tipo de información que se haya recogido. Así, si se ha realizado una entrevista, lo más adecuado sería llevar a cabo un análisis de contenido; si se ha realizado un cuestionario, lo más conveniente sería hacer un análisis cuantitativo de las respuestas numéricas.
- *Interpretar la información*, es decir, formular explicaciones de los resultados obtenidos, considerando diferentes posibilidades, fundamentalmente aquellas que reflejan comprensión científica. Tanto la fase de diseño, como la fase de recogida, análisis e interpretación de información, podrían corresponder a la fase de experimentación del ciclo de aprendizaje.
- *Desarrollar modelos y argumentos*, esto es, elaborar unas conclusiones sobre la o las respuestas a la pregunta o preguntas iniciales de la investigación o indagación. Esta fase de reflexión sobre los hallazgos puede llevar al planteamiento de nuevas preguntas y, por tanto, a comenzar otro proceso de investigación o ciclo de aprendizaje.
- *Comunicar y justificar* las explicaciones propuestas. Esta fase está relacionada con la difusión de los hallazgos y permite a los estudiantes desarrollar las competencias comunicativas en entornos científicos, así como valores arraigados a la investigación como la contribución al conocimiento.

Como se ha comentado, dependiendo del grado de autonomía que se atribuya a los estudiantes, el docente intervendrá más o menos a lo largo del proceso, por ejemplo, ofreciendo las preguntas de partida e identificando las evidencias que permitirían responder dichas preguntas y señalando el modo de recogerlas o dejando que sean los estudiantes los que planteen las preguntas y diseñen la investigación. Además, dependiendo del foco de aprendizaje, la investigación puede ir destinada a que los estudiantes exploren la información disponible en la disciplina o a que los alumnos descubran nuevo conocimiento. Normalmente, en los cursos más bajos se plantearán investigaciones más cerradas y dirigidas al conocimiento existente para, a medida que aumenta la madurez de los estudiantes, esto es, en cursos superiores, ir aumentando el

grado de autonomía y cambiando el foco de aprendizaje a la construcción de nuevo conocimiento.

Aprendizaje Basado en Investigación y Evaluación

Esta metodología ofrece la oportunidad de evaluar en las diferentes fases de la investigación y permite evaluar el aprendizaje en base al trabajo realizado en la investigación. La evaluación continua hace al estudiante consciente de cualquier problema o fortaleza de su manera de aprender, de forma que puede mejorar durante el proceso de acuerdo a la información ofrecida por el profesor (Hunaiti et al. 2010).

Debido a que los objetivos de cada fase son diferentes, la evaluación tiene que ser diversa. Esta variedad en la evaluación a lo largo del proceso anima al estudiante a reflexionar sobre su propio aprendizaje y pensamiento, lo cual le ayuda a desarrollar competencias profesionales. Por otro lado, ayuda a superar el problema que tienen algunos estudiantes para rendir en determinadas técnicas de evaluación.

Además del feedback del profesor, el proceso de aprendizaje a través del ABI puede verse enriquecido con las opiniones de los compañeros, a partir de sesiones grupales. La variedad de fuentes de feedback permite al estudiante decidir de forma crítica la dirección que debe tomar su investigación en curso.

Con el fin de que la evaluación sea transparente, se deben definir claramente los resultados de aprendizaje y los criterios, los cuales deben ser conocidos por los estudiantes desde el comienzo. Es decir, se debe identificar claramente qué deben ser capaces de hacer los estudiantes al finalizar cada fase y al terminar el proceso de investigación completo.

Algunos de los criterios de evaluación propios de este método de aprendizaje son:

- Coherencia del proyecto de investigación con la pregunta inicial y los objetivos de la misma.
- Adecuación de la metodología utilizada en la investigación.
- Relevancia de la información recogida.
- Interpretación argumentada de los resultados obtenidos.
- Aplicación a situaciones reales del conocimiento adquirido y habilidad para relacionar la teoría con la práctica.
- Eficacia de la comunicación en el ámbito científico propio de la disciplina.

- Rigurosidad y honestidad en todas las fases de la investigación.
- Colaboración con los compañeros del grupo y contribución a la tarea grupal.
- Profundidad de la reflexión crítica sobre las debilidades y fortalezas de la investigación y sobre el proceso de realización de la misma.

Muchos de estos criterios están íntimamente ligados con el desempeño profesional y, por tanto, con cualidades que los empleadores buscan en sus empleados (Hunaiti et al. 2010).

Conclusiones

Adquirir y desarrollar la competencia para aprender exige aprendizajes y trabajo específicos para ello.

Se identifican cuatro componentes principales de la competencia para aprender: conocimiento personal como aprendiz, construir conocimiento activa y conscientemente, autogestionar el aprendizaje y transferir el conocimiento. Los componentes de la competencia para aprender permiten identificar algunos de los aprendizajes más importantes para la adquisición y desarrollo de esta competencia.

El modo como se selecciona e informa a los estudiantes sobre los programas y tareas que deben cursar, junto a las decisiones metodológicas y el sistema de evaluación que se adopte constituyen aspectos que influyen directamente en la adquisición de esta competencia. En general, se trata de informar suficiente y claramente sobre estos programas y tareas, secuenciar la dificultad y progresiva autonomía en el aprendizaje y la realización, y mantener prácticas regulares de autoevaluación y mejora continua del aprendizaje.

La técnica de Mapa Conceptual es un procedimiento sencillo pero potente para facilitar la evaluación del conocimiento, detectar lagunas y debilidades en los propios esquemas, y para compartir y construir conocimiento de manera colaborativa. Asimismo el uso de esta técnica orienta el pensamiento hacia una organización lógica y facilita el enriquecimiento y progresiva complejidad de los esquemas conceptuales que lo sustentan.

Con la técnica de Mapa Mental se facilita el aprovechamiento de ideas en diferentes niveles de elaboración. Por una parte, se sugieren nuevas ideas y vínculos entre ellas; por otra, se facilita que intuiciones y sensaciones difíciles de formular en determinados

puntos del aprendizaje inspiren elaboraciones posteriores. Además el Mapa Mental facilita el almacenamiento de información y el recuerdo cuando ésta es necesaria.

El *Aprendizaje Experiencial* y el *Aprendizaje Basado en Investigación* son dos metodologías coherentes con la finalidad de la enseñanza universitaria, que favorecen el uso de prácticas acordes con las características propias de esta etapa formativa para el desarrollo de la competencia para aprender.

Así, el *Aprendizaje Experiencial* articula un procedimiento de planificación de las asignaturas o módulos orientado a vincular el aprendizaje con la realidad, tanto en la detección de situaciones y problemas que dan sentido al futuro aprendizaje, como en la aplicación y transferencia posterior de los nuevos aprendizajes. Esta metodología se adapta a múltiples tipos de contenidos y materias e integra fácilmente otras metodologías como ABP, Proyectos, Casos, etc. para actividades parciales o unidades más breves.

El *Aprendizaje Basado en Investigación* se orienta a formar al alumnado universitario en una actitud y aptitud investigadora, una de las finalidades principales de esta etapa educativa, constituyendo al mismo tiempo un recurso formativo de primer orden para múltiples aprendizajes esenciales en la competencia para aprender.

3

La competencia comunicación escrita

Los aportes realizados desde los Estudios del Discurso, desde la Psicología Cognitiva o desde investigaciones histórico-sociológicas que plantean la escritura como una práctica social han contribuido al desarrollo de una definición compleja de la escritura que rompe con la percepción simplista de una herramienta para la traslación de un pensamiento interior o un discurso oral a una hoja en blanco.

Esta nueva perspectiva ha derivado en un cambio en la representación social que se tiene de la escritura y, por extensión, en un cambio en los modos en los que se afronta su enseñanza.

En el ámbito universitario, aprender a escribir se ha convertido en un proceso de apropiación y manejo experto de las prácticas discursivas en las que se difunde y legitima el modo de pensamiento de un ámbito disciplinar determinado. Así, en este capítulo, se ofrecen una serie de orientaciones metodológicas para la enseñanza de esta competencia, haciendo especial hincapié en la planificación, la gestión de la enseñanza y la evaluación.

El objetivo es poner de relieve ciertas claves que pueden ser útiles para el docente cuando trate de acompañar al estudiante hacia el ingreso en una cultura disciplinar escrita.

Qué es la competencia comunicación escrita

Desde el saber especializado se está muy lejos de considerar esta competencia como un asunto concluido al ingresar en la educación superior; como una habilidad que se logra de un vez para siempre y que una vez lograda es aplicable a cualquier contexto. La

comunicación escrita es mucho más que trasladar un pensamiento interior o un discurso oral a una hoja en blanco.

Su naturaleza es compleja. Son diversos sus componentes como también son diversos los conocimientos que deben desarrollarse cuando se plantea llevar a cabo su formación. Por ello, para tener un dominio que permita desenvolverse en el ámbito académico y profesional, resulta necesario saber que la competencia comunicación escrita, además de ser un código, es una práctica comunicativa de carácter dialógico, un proceso cognitivo y, también, una herramienta epistémica.

La comunicación escrita es un código

Cuando se dice que la competencia comunicación escrita es un código, se quiere decir que “no se trata de un simple sistema de transcripción [de lo oral], sino que constituye un código completo e independiente” (Cassany, 1989:27). Si bien no siempre ha sido así, en la sociedad contemporánea la escritura se concibe como un código distinto al oral, aunque emparentado con él, con características que le son propias. Por tanto, como código, significa que es una convención social que involucra todo un conjunto de aspectos que se sitúan en diferentes niveles del sistema de la lengua y que es necesario que sepamos controlar y que seamos capaces de construir:

- La normativa ortográfica.
- Las normas de puntuación.
- La elaboración adecuada de la frase y el párrafo.
- Los modos de titular y subtítular los fragmentos de los textos.
- Las particularidades temáticas, estructurales y de estilo de los textos.

La comunicación escrita es una práctica comunicativa histórico-social

Para convertirse en un escritor experto no es suficiente con dominar los entresijos del código escrito. A pesar de que los conocimientos declarativos sobre dicho código hayan sido considerados parte fundamental en el aprendizaje de esta competencia, los estudios contemporáneos han puesto en evidencia la necesidad de abarcar cuestiones que trascienden lo puramente lingüístico.

Desde las llamadas ciencias del lenguaje se han efectuado aportaciones de gran trascendencia sobre la naturaleza de esta competencia. Cabe destacar las contribuciones

hechas desde diversas perspectivas de investigación que se sitúan en el dominio de los Estudios del Discurso. Son clave los conceptos mismos de discurso y de género discursivo. Entendemos por discurso la práctica que vincula el texto con su contexto o situación de comunicación histórico-social en el que tiene lugar. Por géneros discursivos se interpretan las formas de discurso cuyas propiedades se han ido fijando con su empleo hasta conseguir cierta estabilidad. De ahí que sus usos estén vinculados a contextos comunicativos concretos y a propósitos de comunicación determinados.

En cada ámbito de uso de la lengua (personal, público, profesional o educativo) se producen diferentes tipos de texto que son reconocidos por los hablantes por sus estructuras prototípicas y por las características que los identifican (registro, estilo, marcas de emisor y receptor,...). Podría decirse que el hablante, en su desarrollo del conocimiento de la lengua, se va familiarizando progresivamente con textos con unos formatos reconocibles, unas intenciones comunicativas determinadas y con unos rasgos particulares.

No tiene cabida aquí revisar las aportaciones realizadas desde las diversas miradas a los Estudios del Discurso, pero sí se quieren destacar algunas figuras como la de Bajtin (1979), quien vincula el uso de la lengua con las múltiples esferas de la actividad humana. A él se debe esta visión, novedosa en su día, de los géneros como actividades de tipo social. Y a él se debe también la idea de discurso, tanto oral como escrito, como un acto de naturaleza dialógica.

Hablamos de esta competencia como un acto dialógico que, a diferencia del discurso oral, se produce en diferido por cuanto la interacción entre emisor y receptor no se produce en el mismo contexto espacio-temporal. “Todo enunciado tiene su origen en alguien y va dirigido a alguien” (Calsamiglia y Tusón, 2008:123) y, por ello, al escribir, el emisor tiene que tener en cuenta el acontecimiento comunicativo en el que se encuentra y a quién está dirigiendo su discurso: el destinatario. La escritura no es, en ningún caso, un acto individual, sino una tarea social que se inserta en un contexto concreto, con un propósito definido y dibujado a partir del destinatario a quien se dirige el mensaje.

Swales (1990) y Adam (1999), para el concepto de género discursivo, retoman de Bajtin (1979) la importancia destacada de la dimensión histórica. La escritura, y concretamente los géneros, además de ser actividades socialmente definidas, están sujetos a especificidades de tipo intrínseco que vienen determinadas por el devenir histórico y por la realidad cultural de cada época. No se trata, por tanto, de realidades estáticas, sino que se van desarrollando y adaptando a las necesidades que surgen en los nuevos contextos comunicativos. Y es que, en cada momento histórico o en cada cultura,

las representaciones de un mismo género, sus finalidades o sus convenciones pueden ir variando.

Otro concepto esencial para comprender la naturaleza de la comunicación escrita como práctica comunicativa situada en un contexto histórico-social es el de comunidad discursiva (Maingueneau, 2004). Se entiende por comunidad discursiva el grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas concretas y hace uso de textos concretos para alcanzar propósitos específicos. En estas comunidades, los autores y lectores asumen unos roles predeterminados y son herederos de una misma manera de percibir la realidad y de transmitir el conocimiento. Todos los usuarios son capaces de reconocer y de usar los géneros textuales ligados a las esferas de actividad en que se desenvuelven.

En definitiva, esta idea de la competencia comunicativa escrita como una práctica histórico-social supone que, al producir un texto, debemos observar y analizar el contexto en el que va a circular el mensaje. Todo ello para moldear el escrito de acuerdo a las necesidades que plantea el destinatario al que se dirige y al objetivo que se quiere alcanzar.

La comunicación escrita es un proceso cognitivo

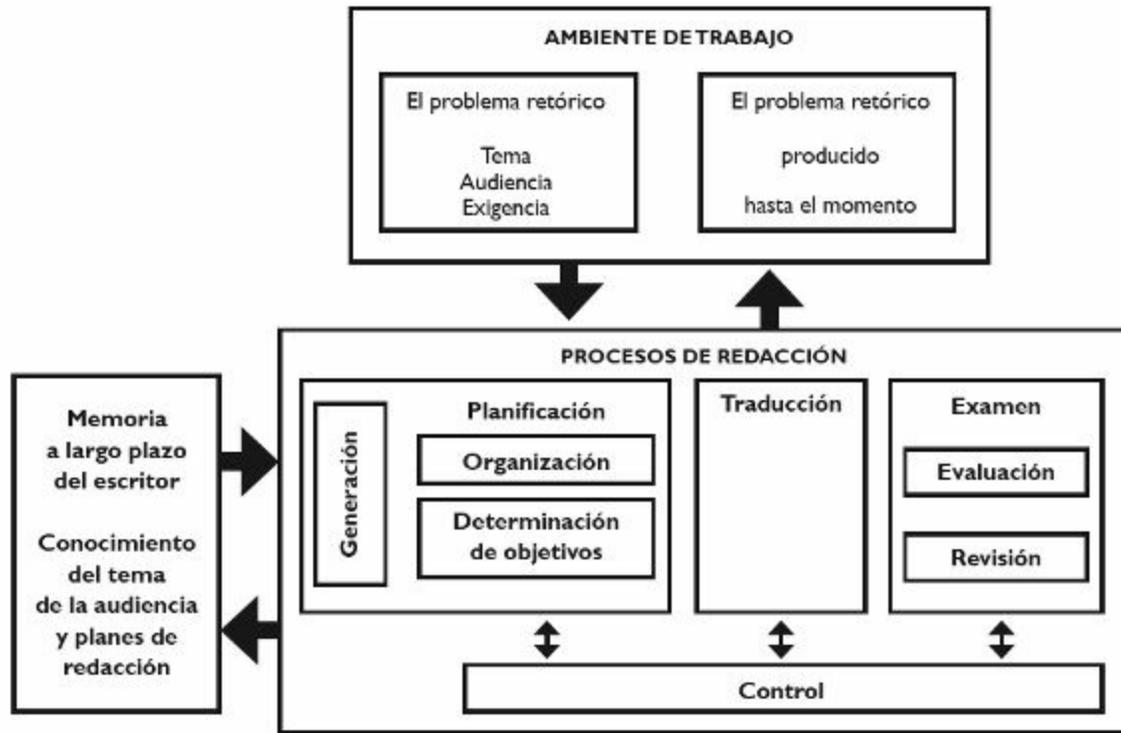
Es momento ahora de presentar la significativa contribución de la psicología cognitiva en la explicación de la naturaleza de esta competencia. De esta disciplina procede la idea de que la escritura es una actividad del pensamiento, un proceso cognitivo complejo que se realiza en diferentes fases hasta llegar a la elaboración final de un texto.

Flower y Hayes (1981), figuras representativas de este planteamiento, expusieron que escribir implica todo un complejo sistema de procesos de pensamiento orientados a un fin concreto. En él, tienen lugar diversas operaciones mentales a través de las cuales se va construyendo el texto. Estas operaciones, que se basan fundamentalmente en la *planificación*, *textualización* y *revisión*, están apoyadas por la memoria a largo plazo y por los factores que rodean la situación comunicativa. Son, además, fases (figura 3.1) que no tienen un carácter lineal, sino más bien recursivo, gracias al sucesivo control que se ejerce en la elaboración de lo escrito.

La *fase de planificación* es aquella en la que el escritor busca información, la selecciona, la organiza y determina cuáles son los objetivos comunicativos que quiere lograr. Esta fase exige observar y analizar la situación en la que se va a desarrollar la comunicación y plantearse preguntas como las siguientes: sobre qué tema se va a escribir,

a quién va dirigido, para qué se escribe el texto, qué estructura textual se necesita, cuál es el tiempo y el espacio del que se dispone y cuáles son las exigencias del contexto en el que va a circular el mensaje.

Figura 3.1. Modelo de procesos cognitivos de Flower y Hayes (1996:5)



La *fase de textualización* es la puesta en escrito. Se trata de la fase en la que el escritor construye las frases y los párrafos, los conecta, los organiza y jerarquiza. Asimismo, el escritor atiende en este estadio a cuestiones más vinculadas a los aspectos formales de la lengua como la normativa académica.

Por último, en la *fase de revisión*, el escritor pone a examen el texto que está creando, lo evalúa y lo compara con el texto ideal que tenía en mente al realizar la planificación. Por tanto, en esta fase se llevan a cabo operaciones como las de detectar los errores y seleccionar la táctica para corregirlos. Aquí, el escritor atiende a los aspectos tanto de tipo formal y local, como a los aspectos más globales.

La capacidad que tenga el escritor para gestionar la información y para llevar a cabo las diferentes acciones o procesos que conforman la composición de un texto escrito son reflejo de su competencia para generar un mensaje, para construir conocimiento. En esta línea Bereiter y Scardamalia (1984) hablan de dos modos diferentes de componer: con el

modo al que denominan “decir el conocimiento” el escritor reproduce de forma más o menos literal los datos que sobre el tema tiene almacenados en su memoria; en cambio, con “transformar el conocimiento”, al adecuar la información a un nuevo contexto, se ve obligado a reelaborar sus ideas, lo que genera, en consecuencia, nuevos conocimientos.

En resumen, esta idea de competencia comunicativa como proceso cognitivo nos ayuda a enfrentarnos a la elaboración del texto escrito de una manera más reflexiva y consciente de la dificultad que supone comunicar y crear nuevo conocimiento. Se supera, por tanto, la idea de la escritura como una labor automática e inmediata, cercana a la espontaneidad de la oralidad.

La comunicación escrita es una herramienta epistémica

Como se reconoce ampliamente, la función comunicativa es una función esencial de la escritura. Pero, además, hay que destacar que esta competencia desempeña otra función que exige un nivel de dominio más elevado y que es especialmente significativa cuando se trata de su empleo en el ámbito académico y profesional: la función epistémica. Esta función permite generar conocimiento y organizar informaciones e ideas. Se trata de una herramienta que nos ayuda a pensar mejor sobre lo que estamos escribiendo; nos ayuda a organizar nuestras ideas y a materializarlas para que entren en comunicación con el destinatario.

El esfuerzo que hacemos al escribir ayuda a aclarar lo que queremos decir. Muchas veces queremos transmitir un mensaje, pero no tenemos las ideas absolutamente claras o concluidas. La actividad de escribir, en tanto que nos exige conectar con un destinatario, nos ayuda a sistematizar nuestra propia reflexión.

Tomar en consideración estas cuatro ideas clave de lo que se entiende por la competencia comunicación escrita conlleva a un planteamiento de su enseñanza muy determinado:

- La escritura es un código de comunicación independiente, diferenciado de lo oral y no un mero sistema de transcripción.
- El tratamiento de esta competencia no puede circunscribirse sólo a los aspectos más locales y formales del uso de la lengua.
- Como práctica social se desarrolla a través de actividades, recursos y procedimientos que impliquen diálogo.
- La enseñanza de esta competencia requiere un tratamiento situado,

- contextualizado y sin que se desvincule del mensaje.
- El desarrollo de esta competencia exige sucesivas escrituras provisionales sobre todo cuando se implementa en el ámbito académico.
 - La naturaleza de esta competencia está ligada a un proceso de pensamiento y razonamiento.

Por qué enseñar la competencia comunicación escrita en la universidad

La competencia comunicación escrita entendida en los términos en los que se ha presentado hace necesario que la formación universitaria dedique un espacio para su desarrollo.

- *Enseñar a escribir en la universidad es necesario.* Es necesario porque el estudiante, al ingresar en la universidad, pasa a formar parte de una nueva comunidad discursiva. Esto le exige familiarizarse con la nueva cultura escritora propia de los textos que se producen y circulan en este ámbito, y con las convenciones lingüísticas, de estructura y estilo, conceptuales, etc. que le son propias.
- *Enseñar a escribir en cada ámbito disciplinar requiere instrucción explícita.* No se puede pretender que el alumno, sólo por el mero hecho de ingresar en una comunidad académica, sea capaz de comprender y, además, producir textos de los diferentes ámbitos disciplinares y de diversos géneros discursivos. Ese alumno precisa de una enseñanza explícita de las prácticas escritoras a través de las cuales circula y legitima el conocimiento en el área disciplinar en la que se está formando.
- *Enseñar a escribir dota al alumno de herramientas para su futuro ejercicio profesional.* Se trata, por tanto, de una competencia esencial para el acceso a todos los aprendizajes disciplinares, para demostrar lo que se ha aprendido y para la construcción de conocimientos nuevos. Pero, además, favorece el proceso de incorporación e integración en el ámbito profesional para el que se están formando. Por eso, no es de extrañar que sea esta una de las competencias genéricas más valoradas en la formación universitaria y que forme parte de los diseños curriculares de muchos de los nuevos grados y posgrados de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación

Superior.

Cómo enseñar la competencia comunicación escrita: orientaciones metodológicas

Con independencia de que puedan diseñarse diferentes espacios de instrucción de la competencia comunicación escrita (a modo de talleres, seminarios, etc.), vamos a centrarnos en este trabajo en los desarrollos que se llevan a cabo dentro del marco de las diversas disciplinas universitarias. Nos referimos a los casos en los que un profesor de una materia determinada conduce y acompaña al estudiante en ese recorrido hacia el ingreso en su cultura disciplinar escrita.

Este recorrido de apropiación y manejo experto de los textos propios de un ámbito disciplinar determinado es largo y no está exento de dificultades. A medida que el estudiante se va formando, se va encontrando con nuevas exigencias que tendrá que ir superando para acabar siendo miembro activo y legitimado de una comunidad discursiva. Por obvio que parezca, un estudiante recién ingresado en la universidad tiene diferentes necesidades comunicativas que ese mismo estudiante cuando ya está finalizando sus estudios de grado, o cuando realiza un postgrado o un doctorado. El acceso al conocimiento en cada una de esas fases le pone en contacto con textos de diferentes grados de especialización y de diferentes niveles de dificultad.

¿Cómo ayudar al estudiante en este largo y complejo recorrido? En este capítulo se ofrecen una serie de orientaciones para la formación en esta competencia que pueden ser aplicables tanto a cualquier nivel de formación universitaria, como a cualquier ámbito disciplinar, salvando las adaptaciones y ajustes que las diferentes situaciones requieren.

Estas orientaciones conciernen a tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias disciplinares: el primero se produce en la fase inicial, en el momento en que se presentan los contenidos que van a ser objeto de aprendizaje junto a las propuestas de textos que se han de elaborar para facilitar el logro de tales objetivos; el segundo momento correspondería a aquella fase en la que el profesor propone procedimientos para llevar a cabo el seguimiento, la revisión y el feedback necesario para la mejora de los textos escritos que se estén realizando; y, finalmente, el tercero supondría la evaluación de los resultados.

Fase inicial: contenidos disciplinares y tipos de textos que los vehiculan

Se trata de que el profesor presente los contenidos disciplinares y también los diferentes tipos de documentos y recursos bibliográficos donde el alumno puede encontrar el conocimiento objeto de aprendizaje de una materia. El alumno ha de ser consciente de que la diversidad de textos no sólo está originada por la temática, sino también por otras razones como, por ejemplo, por la finalidad con la que han sido escritos, por los destinatarios a los que se dirigen o por el medio social en el que circulan.

En esta fase inicial de actuación didáctica, el docente, como agente implicado en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, ha de identificar los distintos textos que el estudiante habrá de leer y elaborar: textos que se leen y escriben para aprender, textos que se escriben para registrar el conocimiento, o textos que se escriben para demostrar lo aprendido.

De esta manera, la enseñanza de la competencia comunicación escrita se sitúa dentro de producciones reales orientadas al desarrollo de contenidos disciplinares. Estas prácticas escritoras han de presentarse detalladamente pautadas, con instrucciones claras para la consecución de su elaboración, como se trata de reflejar en la figura 3.2.

Dependiendo del estadio de formación en el que se encuentren los estudiantes universitarios, en esta fase inicial se trabajarán prácticas discursivas de diferente nivel de complejidad.

Figura 3.2. Propuesta de proceso de enseñanza de la competencia comunicación escrita como competencia genérica. Fuente: elaboración propia.



Así, por ejemplo, si pensamos en estudiantes de los primeros cursos de grado se podrían trabajar: textos con los que se inician en los conocimientos disciplinares: manuales, apuntes del profesor, diccionarios especializados, artículos de divulgación, monografías, etc.; y textos con diferentes finalidades que han de escribir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje: resúmenes, guiones, mapas conceptuales, respuestas a preguntas de examen, informes de análisis de laboratorio, informes de lectura, toma de apuntes, etc.

Con los estudiantes de los últimos cursos de grado se podría pensar en trabajar, por ejemplo, con ponencias y artículos científicos. La elaboración de estos géneros discursivos prepara a los estudiantes para afrontar con garantías la composición de un texto académico de relativa extensión y complejidad como es el Trabajo Final de Grado.

Finalmente, con los estudiantes de máster y doctorado se trabajaría en las particularidades lingüísticas y discursivas de la Memoria Final de Máster o de la Tesis Doctoral. Esto permitirá realizar los ajustes necesarios para enfrentarse a la escritura de sus diferentes apartados: diseño de la investigación y elaboración del informe que comunique y avale el proyecto, elaboración de los diferentes componentes de la Memoria

y de la Tesis: título, introducción, conclusión, capítulos, índice, bibliografía, anexos; y, finalmente, defensa de la Memoria y de la Tesis.

Pero para ayudar a los estudiantes a ingresar en una nueva cultura discursiva no es suficiente con pedirles que escriban textos como los mencionados y proporcionarles instrucciones y/o técnicas para elaborarlos. A esta fase inicial deben seguir, necesariamente, la fase de ejercitación, seguimiento, revisión y *feedback* referida a cómo se están adquiriendo los contenidos disciplinares y cómo se elaboran las prácticas discursivas con las que se trabajan dichos contenidos. Es decir, el quehacer escritor en cada materia o lo que Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) denominan “prácticas entrelazadas”.

Fase de ejercitación, seguimiento, revisión y feedback

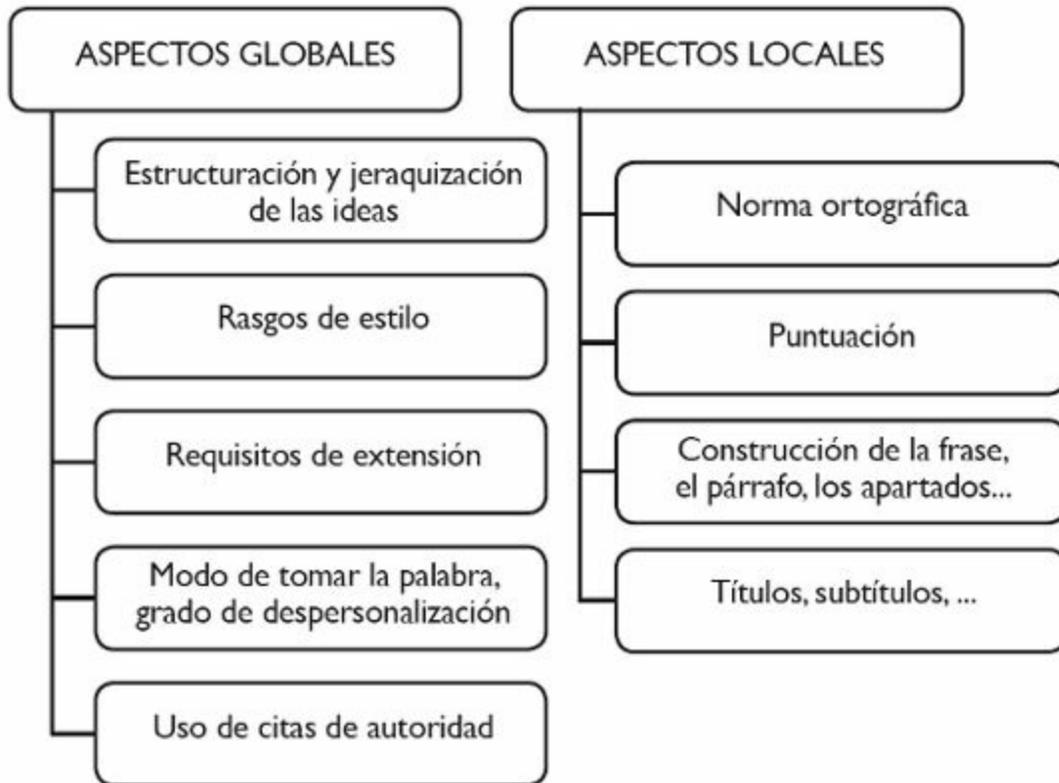
En esta segunda fase se ha de reservar tiempo dentro del plan de trabajo del estudiante para realizar tareas como las siguientes:

- *Lectura y puesta en común de los textos con los que se trabaja.* En esta tarea se pone la mirada no sólo en el contenido que transmiten los textos, sino también en el cómo están contruidos. Paralelamente, se irán introduciendo las categorías y conceptos teóricos que ayudan a reflexionar sobre la manera de expresar el contenido. Leer de esta manera ayuda a desarrollar habilidades escritoras para producir textos en los que: el autor sea capaz de integrar varias fuentes bibliográficas y sea capaz también él de posicionarse teóricamente de acuerdo a la orientación argumentativa que adopta.
- *Escritura de textos y revisiones.* Los comentarios y sugerencias deben afectar tanto a cuestiones de contenido, como a la forma de expresarlo. En estos momentos cobra especial importancia apropiarnos de un metalenguaje (definición, reformulación, orientación argumentativa,...) que guíe la reflexión sobre cómo está escrito un texto. Además de la interacción profesor-alumnos en torno a la mejora de los textos, resulta también fundamental que haya espacios para la revisión por pares. De esta manera, el alumno irá mejorando su texto gracias a las aportaciones del profesor, de sus compañeros y, gracias también, a su cada vez mayor capacidad de abordar de manera crítica su propia producción textual.

Por otro lado, son muchos y muy variados los aspectos en los que se tiene que incidir cuando se trata de ofrecer *feedback* para la mejora de los textos producidos por los

estudiantes universitarios en sus diferentes niveles de formación y áreas disciplinares. Se podría, por ejemplo, organizar la información por niveles de trabajo en el texto, según muestra la figura 3.3.

Figura 3.3. Ejemplos de aspectos globales y locales que pueden ser objeto de revisión. Fuente: elaboración propia.



A modo de ejemplo, nos detendremos, a continuación, en una serie de aspectos a los que conviene prestar atención. Se trata de dificultades a las que, según diagnósticos realizados por estudios precedentes, se enfrentan los estudiantes universitarios (Di Stefano, 2010; Narvaja de Arnoux et. al., 2011). Nos referimos a elementos como:

- Estructura global del texto y jerarquización de ideas.
- Diferentes modos de presentar el conocimiento y estrategias empleadas.
- Estrategias para presentar al emisor, a los destinatarios y a las otras personas citadas en el texto: las voces del discurso.

Estructura global del texto y jerarquización de ideas

Una de las cuestiones que requiere especial atención al proporcionar *feedback* es la estructura global del texto que se escribe. Ocurre, con cierta frecuencia, que los estudiantes de los primeros cursos de la universidad no son conscientes de que el texto escrito debe tener total autonomía y, por tanto, ha de depender sólo de sí mismo para cumplir su función comunicativa de manera eficaz. Esta cualidad requiere de una estructura organizada, frecuentemente, en tres grandes partes: la presentación, introducción, el desarrollo y la conclusión. Es evidente, sin embargo, que el tipo de género que se produzca en cada situación determinará las particularidades estructurales del mismo.

En este sentido, resulta conveniente que, durante la fase de revisión, se preste atención a si cada una de estas grandes partes está cumpliendo su función dentro de la globalidad del texto. En la *presentación o introducción* el escritor presenta el tema y lo circunscribe dentro de un marco teórico y de actuación. Gracias a esta fase, se logra una contextualización del contenido. En el *desarrollo*, cuerpo o nudo del texto, se expone o argumenta la información proporcionada y se presentan los pormenores del tema, así como los resultados con una mayor o menor profundidad. Por último, la *conclusión* es aquella parte esencial de los textos académicos en la que, al cierre del discurso, se aportan las conclusiones con respecto a los planteamientos que se han desarrollado (Vázquez, 2001).

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta en esa estructuración global del texto es la *jerarquización de las ideas* y organización de éstas en los grandes apartados del texto. Lo importante es que el alumno consiga entender que existe una interrelación entre las ideas, diferentes grados de subordinación, de dependencia, etc. y romper con la percepción de que todas las ideas de un texto están yuxtapuestas.

Diferentes modos de presentar el conocimiento y estrategias empleadas

Los textos que se trabajan y producen en el ámbito académico universitario presentan modos diferentes de mostrar el conocimiento según predomine en ellos una orientación más de tipo expositivo-explicativo o de tipo argumentativo. En unos casos, se presenta el contenido como algo legitimado. El escritor comunica un tema como incuestionable, un conocimiento que no admite otra forma de ser considerado (predominio de secuencias expositiva-explicativas). En muchas ocasiones, sin embargo, el escritor presenta un tema desde diferentes perspectivas y, además, expone o no su propio punto de vista. Y, en

otras, el escritor presenta el conocimiento como insuficiente o insatisfactorio; lo problematiza. Despliega distintas perspectivas y, además, explicita, desarrolla y defiende su postura (imperan las secuencias argumentativas).

Textos con tendencia expositivo-explicativa y sus técnicas y estrategias

En este tipo de textos conviene prestar atención a los siguientes aspectos como muestra la figura 3.4.

Figura 3.4. Cuadro descriptivo de las características de los textos de tendencia expositivo-explicativa.
Fuente: elaboración propia.

Finalidad:	Informar y/o hacer comprender algo nuevo o complejo
	<ul style="list-style-type: none">■ Se presenta el contenido teniendo en cuenta que el destinatario tiene menos conocimientos. No se dejan conocimientos implícitos.■ Uso de estrategias para facilitar la comprensión.
Saberes:	Exposición de un saber legitimado y que no se problematiza
	<ul style="list-style-type: none">■ Se borran todas las marcas de subjetividad y el mensaje se centra en el referente■ Referencia a otras personas, con frecuencia, en estilo directo para favorecer el efecto de objetividad■ El discurso referido aparece a través de las citas de autoridad

Pasamos, a continuación, a presentar algunas técnicas y estrategias esenciales asociadas a la presentación de un mensaje como incuestionable (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1. Técnicas y estrategias en la construcción del discurso. Fuente: elaboración propia.

TÉCNICA	FUNCIÓN
<p>DEFINICIÓN</p> <p>La definición marca los límites de un concepto, colocándolo dentro de una clase y especificando cuáles son sus rasgos particulares.</p> <p>Puntualiza conceptos fundamentales para el desarrollo de una explicación, conceptos que pueden definirse de modos diferentes según las disciplinas o según las teorías dentro de una misma disciplina.</p>	<p>Es muy importante que en el <i>feedback</i> al estudiante la atención se centre en comprobar la redacción de las definiciones. El estudiante ha de ser consciente de las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las definiciones incluyen términos que presentan un significado específico que, por su precisión, no pueden ser intercambiados por otros. No pueden reemplazarse ya que, de lo contrario, podría conducir a una definición errónea. b) Las definiciones pueden estar situadas al comienzo de la explicación en cuyo caso facilita su identificación, o pueden intercalarse o situarse al final de la explicación, a modo de conclusión. c) Las definiciones se caracterizan por presentar un lenguaje universal, atemporal y acircunstancial como consecuencia de que con ellas se concreta un concepto o un objeto de manera breve, concisa y con gran precisión.
<p>EJEMPLO</p> <p>Casos individuales o concretos que muestran el funcionamiento de la situación o definición planteada.</p>	<p>Es importante que el estudiante tenga conciencia de que para reforzar una explicación y para facilitar al lector su comprensión tiene como recurso el uso de ejemplos (entidades concretas e individuales con las que ilustrar la entidad abstracta y general de una definición).</p> <p>Ahora bien, nombrar el ejemplo no reemplaza el conocimiento del concepto; de ahí que se deba prestar atención a esta cuestión en la revisión de textos académicos explicativos.</p>
<p>REFORMULACIÓN</p> <p>Segmento del discurso que expresa con otras palabras algo ya dicho.</p>	<p>Conviene que el estudiante tenga conciencia de que dispone de otro recurso para intensificar la comprensión de un concepto que entiende como complejo y para facilitar su recuerdo.</p> <p>Los elementos de enlace para iniciar las reformulaciones son los siguientes: es decir, esto significa que, por decirlo de otro modo, en otras palabras, o sea.</p>
<p>CITAS</p> <p>Reproducción, literal o no, de las palabras de otro.</p>	<p>Es necesario verificar si la reproducción de las palabras de otro cumple una función adecuada al tipo de texto que se construye. En el caso de secuencias explicativas se trataría de funciones como las siguientes: ampliar una explicación, introducir una definición, dar un ejemplo, reformular un concepto o dar criterio de autoridad.</p>

Podríamos aún profundizar en la revisión de este tipo de textos a través del análisis de cómo se organizan las ideas en el desarrollo de una explicación.

En unos casos las explicaciones se desarrollan respondiendo a preguntas del tipo: ¿en qué consiste?, ¿cómo es? o ¿cuáles son sus partes? Entonces, los textos se caracterizan por el empleo de: enumeraciones de conceptos, objetos, clasificaciones de los mismos, y verbos en presente por el carácter atemporal de las explicaciones o en imperfecto de indicativo cuando se quiere explicar algo que tuvo existencia en el pasado.

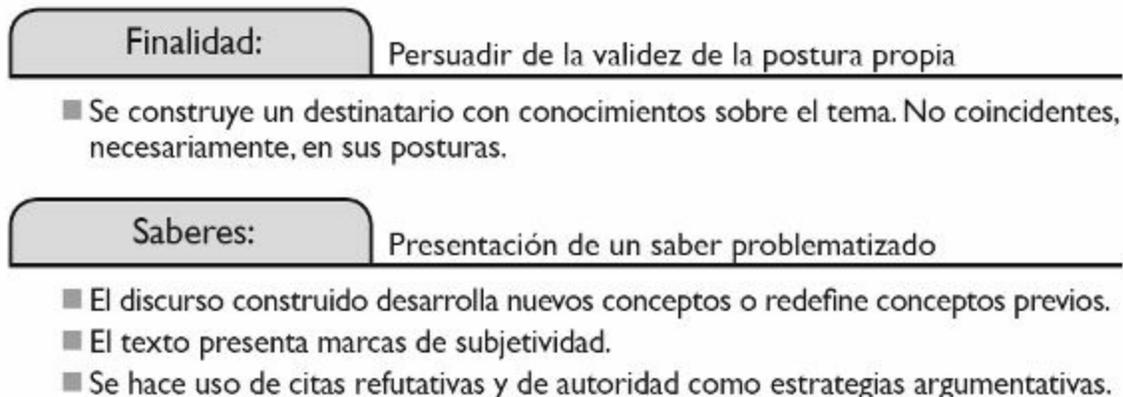
En otros casos, el desarrollo de la explicación es más complejo. Las ideas están vinculadas por relaciones de causa y efecto o consecuencia que pueden ser indicadas por recursos lingüísticos diferentes. Se debiera revisar si estas relaciones están claramente indicadas haciendo uso de los adecuados conectores de causa (porque, debido a, puesto que, por esta razón, etc.) y de consecuencia (por consiguiente, por lo tanto, en consecuencia, luego, entonces, por ello, etc.).

También se puede recurrir a otros procedimientos como los siguientes: el empleo de verbos que indican estas mismas relaciones de causa y consecuencia (dependen de, resultar, producir, llevar a, ser el resultado de, generar, radicar en, etc.); razonamiento con el que se demuestra que una idea previamente formulada es válida; o, finalmente, a través de expresiones que condensan una idea compleja dicha anteriormente (relación de causa-efecto), por ejemplo: este concepto, este modelo, esta teoría, o sustantivos derivados de verbos como propuesta, legitimación, etc.

Textos con tendencia argumentativa y sus técnicas y estrategias

En estos casos se deben tener en cuenta los siguientes aspectos como indica la figura 3.5:

Figura 3.5. Cuadro descriptivo de las características de los textos de tendencia argumentativa. Fuente: elaboración propia.



Cuando se presenta el conocimiento desde diferentes perspectivas y, además, el escritor explicita, desarrolla y defiende su postura en la manera de considerar un tema científico, las técnicas y estrategias discursivas empleadas deben ir orientadas a conseguir la finalidad de persuadir al destinatario. Y de esto, deben ser conscientes los estudiantes como escritores; el *feedback* que se proporcione debe incidir en la mejora de los procedimientos empleados para ello.

En definitiva, se ha de dejar claro a quiénes corresponden las ideas presentadas por el texto, cuáles son los diferentes puntos de vista que se presentan, qué relación se establece entre las diversas ideas; y, además, cuál es la tesis defendida, qué argumentos se emplean para probarla o refutarla, y a qué contraargumentos se recurre para oponerse a otros puntos de vista.

Los textos que presentan el conocimiento de esta manera son textos caracterizados, entre otras cuestiones, por contener expresiones, fórmulas o palabras que:

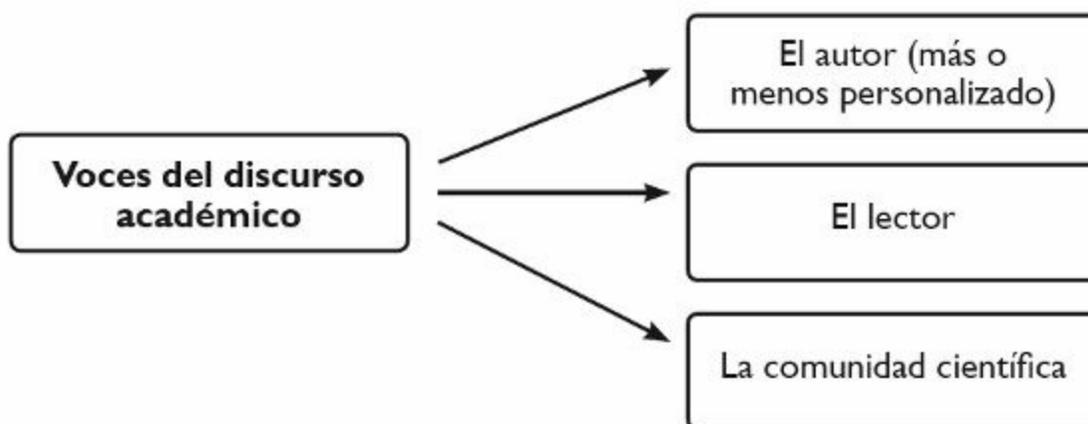
- *Indican la existencia de puntos de vista distintos sobre un tema* (controversia, debate, en esta investigación, este modo de considerar, etc.), puntos de vista de diferentes autores (como dice..., según..., de acuerdo con..., etc.), puntos de vista correspondientes a diferentes épocas (en la actualidad, en el siglo pasado, etc.).
- *Expresan subjetividad*: verbos que expresan opinión (sostener, creer, considerar, decir, etc.), rechazo o adhesión a un punto de vista (necesita ser revisado; es engañoso; adjetivación elogiosa hacia una perspectiva, etc.); uso de nominalizaciones (palabras que condensan la respuesta a tres preguntas: cuál es la acción que se realiza, quién la realiza y sobre qué objeto o situación

- se ejerce).
- *Enlazan ideas entre las que se da una relación de oposición o contraste* (sin embargo, no obstante, en cambio, por el contrario, aunque, aun cuando, pese a que, etc.); una relación de causa-consecuencia (de modo que, por esta razón, etc.); enlace de ideas entre las que se establece una jerarquía (de todas formas, en realidad, etc. –conectores que hacen disminuir la importancia de lo que se dijo-); o, ideas que prueban que lo que se ha dicho con anterioridad es cierto (en efecto, ciertamente, etc.).

Las voces del discurso

Otro de los aspectos a los que se debe prestar atención al proporcionar *feedback* durante la fase de elaboración de textos está relacionado con el modo de referirnos a las voces del discurso. Dentro del texto académico, tenemos que hablar de la existencia de un discurso polifónico en el que intervienen el autor, el lector y la comunidad científica citada. Cada una de estas personas tiene un rol asignado y se comporta de una manera determinada en relación a los objetivos que se quieren alcanzar (ver figura 3.6).

Figura 3.6. Voces del discurso académico. Fuente: elaboración propia.



Como apunta Graciela Vázquez (2001), *quien escribe un texto* puede desempeñar papeles diferentes: puede ser el tema del texto, y así quien escribe habla de sí mismo; puede ser la persona a la que se le atribuyen las ideas presentadas en el texto; o, ser la persona que enuncia la información y, por tanto, la responsable de la construcción del

discurso y de su organización. No obstante, en el ámbito académico, quien escribe puede adoptar solamente el segundo y el tercero de los papeles mencionados. Con estos roles, su visibilidad en el texto puede darse a través de recursos más o menos despersonalizadores. Quien escribe puede hacer uso de diferentes estrategias que le permiten marcar su mayor o menor presencia en el discurso.

A continuación, en la tabla 3.2, se presentan algunas de esas estrategias organizadas de menor a mayor grado de despersonalización y que un escritor competente debe ser capaz de seleccionar de acuerdo a las exigencias y las convenciones propias del texto que se quiere elaborar.

También debe ser objeto de revisión *cómo se referencia al destinatario*. Por norma general, en el discurso académico la presencia de la audiencia está implícita, pero en el caso de que se opte por dejarla explícita se debe hacer mediante la forma de cortesía (usted/ustedes) o con referencias a la colectividad y no de manera individual. Su presencia explícita sólo es frecuente en los siguientes casos: en fragmentos del texto en los que se introducen reformulaciones, en fragmentos donde se abordan temas nuevos, y en fragmentos en los que se concluye con lo expuesto hasta el momento.

Tabla 3.2. Estrategias de despersonalización. Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIAS DE DESPERSONALIZACIÓN	EJEMPLOS
Dejar implícito el sujeto.	Desinencia verbal: presento,...
Evitar la función sintáctica de sujeto.	Construcciones donde la 1ª persona funciona como complemento: me parece...
Utilizar el plural.	Asociar a quien escribe con el lector: estudiamos,...
Uso del pronombre “uno”.	Uno considera importante...
Otras construcciones: ponerse en escena mediante el texto mismo o mediante sustantivos.	El que escribe se pone en escena mediante el texto mismo: este capítulo presenta...
Construcciones pasivas e impersonales.	Es considerado, se considera...
Giros impersonales de infinitivo.	Cabe añadir, parece necesario considerar,...
A través, por ejemplo, del comentario de fragmentos para recapitular/resumir.	

Además, quien escribe debe ser consciente de que referenciar explícitamente al destinatario puede funcionar como una estrategia de gran valor social y afectivo. Al hacer partícipe al interlocutor del saber que está construyendo e implicarlo en lo que dice, se somete a su juicio y busca su aceptación. Por esto mismo, conviene controlar la cabida que se le da al interlocutor ya que, de lo contrario, quien escribe puede representarse como una persona, en exceso, insegura.

Por último, queda por mencionar en este apartado qué ocurre con la presencia de *las otras voces del discurso*. En los géneros del ámbito académico es frecuente que esas otras voces representen el conocimiento de la comunidad científica que se incluye en un discurso determinado.

De esta manera, se evidencia la naturaleza colectiva del conocimiento científico y se atribuye el mérito y la responsabilidad de las ideas que se presentan. Y a esto es muy importante que se le dedique tiempo en el aula, en especial en los primeros años de la formación universitaria. Es necesario revisar el cumplimiento de unas normas de conducta básica en la comunidad académica: la honestidad a la hora de señalar la autoría del conocimiento y la fidelidad a la hora de identificar el origen de las ideas.

El estudiante ha de ser consciente de que el conocimiento, para ser válido, tiene que ser controlable, tanto por parte del receptor (para poder remitirse a las fuentes), como por parte del escritor (para demostrar su dominio del tema).

La finalidad con la que se introducen estas voces, por tanto, no es meramente descriptiva o informativa, ya que sirven para avanzar en la argumentación y en la exposición-explicación de la información que se presenta.

- Se trata, por una parte, de un recurso a la autoridad. Sirven para fundamentar y justificar aquellas ideas que son rebatidas y, además, funcionan como garantía de veracidad de aquello que se expone.
- Pueden ser un recurso a la discrepancia. Aunque en la tradición hispánica este uso no sea frecuente, existen casos en los que las citas sirven para señalar un distanciamiento con respecto a una postura o un planteamiento teórico.
- Por último, las citas pueden emplearse como recurso para asumir que una idea es aceptada y avalada por la comunidad científica.

En cuanto al grado de presencia de estas voces en el texto, existen diferentes parámetros que condicionan el “cuánto” y el “cuándo” se deben introducir. Entre esos parámetros destacan los siguientes: la disciplina en la que se genera y el género discursivo

que se trate, el grado de profundidad con el que se estudia el aspecto trabajado, el cómo de conocido es dicho tema al revisarlo de manera general y las tradiciones culturales.

En el caso de la tradición de la comunidad académica hispánica, especialmente en el área de las humanidades, la erudición explícita es valorada de manera positiva. Son frecuentes las citas extensas, las referencias a múltiples autores y el uso de las citas como argumentos de autoridad ante los planteamientos que se defienden. Esta actitud no se contraponen con otros valores esenciales que se defienden en esta comunidad como son la concisión, la originalidad, y la presencia de una síntesis personal.

Esta circunstancia a la que acabamos de aludir, pone en evidencia la necesidad ya mencionada de considerar la tradición cultural y disciplinar en el tratamiento de los textos en el aula. Y viene a apoyar la necesidad de llevar a cabo la formación en esta competencia de manera integrada con los conocimientos disciplinares.

Fase de evaluación

En primer lugar, cabe insistir en la necesidad de que el profesor de cada una de las materias valore y evalúe cómo expresan los estudiantes el conocimiento que sintetizan, integran, construyen, etc. Se trata de un aspecto que, inevitablemente, está vinculado al dominio alcanzado de los contenidos de la materia.

Pero la evaluación de esta competencia no debe entenderse sólo como una intervención final del profesor; como una labor que consiste en la corrección de los textos producidos y su calificación. Por el contrario, el concepto de evaluación que se maneja subyace a todo el proceso que se ha mencionado y debe adquirir un matiz constructivo.

Y es precisamente aquí, donde radica la importancia de la evaluación en todo el proceso de apropiación de esta competencia.

- La evaluación es una oportunidad para reflexionar sobre *cómo se puede mejorar como escritor* que en determinados momentos ha de comunicar y demostrar lo que ha aprendido (función comunicativa de las prácticas escritoras).
- La evaluación es una oportunidad para reflexionar sobre *cómo se expresa el conocimiento disciplinar que se está aprendiendo* y cómo construir conocimiento nuevo. Constituye un recurso de gran potencialidad para el crecimiento personal y su desarrollo como miembro activo de la comunidad

científica de la que se quiere formar parte (función epistémica de las prácticas escritoras).

- Y, además, la evaluación es *una oportunidad para manejar un metalenguaje* que facilita desarrollar una mayor autonomía y control del estudiante sobre sus propias producciones escritas.

Pero, ¿cómo evaluar la competencia comunicación escrita?, ¿qué niveles de dominio establecer?, ¿qué criterios de evaluación emplear?

En coherencia con lo hasta aquí planteado, los niveles de dominio y exigencia deberían estar vinculados a los tipos de textos que tengan que ser capaces de producir en las diferentes fases formativas: desde las respuestas a preguntas de examen, ensayos, informes, prácticas de laboratorio, monografías..., hasta artículos científicos, comunicaciones en congreso o reuniones científicas, memoria final de grado y postgrado, tesis, etc.

Como es obvio, la secuenciación y desarrollo de dichas prácticas escritoras debe estar ligado a un trabajo colectivo de los docentes implicados en la formación de los estudiantes. Así, se irá progresivamente ayudándolos a realizar el complejo y largo recorrido para entrar a formar parte activa de la comunidad discursiva en la que transitan los saberes necesarios para un buen desempeño profesional. Con respecto a qué criterios emplear para evaluar el dominio escritor de los estudiantes, en la tabla 3.3 se presentan una serie de indicadores que sirven de pautas para llevar a cabo este proceso. Criterios que, por otra parte, van en consonancia con las pautas presentadas para proporcionar *feedback* a los estudiantes en el proceso de elaboración de los textos y para llevar a cabo las sucesivas reescrituras.

Conclusiones

Con independencia de que se puedan diseñar e implementar otras prácticas docentes para la enseñanza de la comunicación escrita (hábese de cursos de escritura académica, talleres de escritura, seminarios de habilidades comunicativas, etc.), lo que aquí se plantea es llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica integrada en la formación de los contenidos disciplinares. Es una propuesta, por tanto, que emana de las corrientes de estudio de la escritura académica adscritas a “la escritura a través del currículum” (Garufis, 2005) y “la escritura en las disciplinas” (Carlino, 2006) y guarda relación con los planteamientos didácticos que privilegian la atención a los

aspectos sociodiscursivos (Narvaja, 2011, Di Stefano, Pereira, Pipkin, 2006, Di Stefano, 2010, Di Stefano, Pereira, 2012) como herramientas para comprender las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios y plantear estrategias que permitan superar dichos obstáculos.

Desde este marco, el objetivo de este capítulo ha sido el acercarnos a profesionales de áreas disciplinares diferentes pero que tienen en común el interés y la convicción de la necesidad de actuar para desarrollar habilidades de escritura dentro del espacio de sus propias materias. Somos conscientes de que esto no está exento de grandes dificultades por la diversidad y la misma complejidad de las prácticas comunicativas a las que tiene que hacer frente el estudiante universitario en los diferentes niveles de formación, desde la titulación de grado, pasando por la de postgrado hasta el doctorado.

Pero, con independencia del nivel de dominio de la competencia comunicación escrita que se plantee alcanzar y del área disciplinar al que pertenezcan las prácticas escritoras que se trabajen, queremos destacar los siguientes aspectos didácticos:

- La importancia de leer textos disciplinares con una mirada atenta a cómo se construye el conocimiento y no solo al contenido de lo que se transmite; y que ocupe un espacio guiado y supervisado en el plan de trabajo del alumno.

Tabla 3.3. *Criterios de evaluación de la producción escrita. Fuente: elaboración propia.*

ASPECTOS EVALUABLES	PAUTAS	PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN
La estructura global del texto y la jerarquización de ideas	<i>Estructura organizada</i>	¿Presenta el texto todos sus componentes prototípicos?
	<i>Funciones</i>	¿Cumple cada parte su función dentro de la globalidad del texto?
	<i>Jerarquización de las ideas</i>	¿Se muestran las ideas del texto adecuadamente interrelacionadas y jerarquizadas?
Presentación del conocimiento	<i>Saberes legitimados y no problematizados</i>	<p>¿Las técnicas, estrategias y recursos empleados se adecúan a la intencionalidad del texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de técnicas discursivas (definición, ejemplo, reformulación, citas,...). ▪ Uso de las explicaciones. ▪ Vinculaciones de causa y efecto/consecuencia. ▪ Presentación de puntos de vista desde la controversia ▪ Léxico que expresa subjetividad ▪ Oposición o contraste entre las ideas. ▪ ...
	<i>Presentación de un tema desde diferentes perspectivas</i>	
	<i>Problematización del conocimiento</i>	
Voces del discurso	<i>Autor</i>	<p>¿Cuál es el grado de despersonalización que se emplea?</p> <p>¿Es este el adecuado en función de los objetivos que se persiguen?</p> <p>¿Se ajusta a las convenciones propias del contexto social y cultural en que se produce el texto?</p>
	<i>Lector</i>	<p>¿Qué presencia tiene la audiencia en el texto?</p> <p>¿Con qué objetivo se implica al interlocutor en el discurso?</p>
	<i>Comunidad científica</i>	<p>¿Se reconoce la autoría de las ideas que se presentan?</p> <p>¿Se está siendo fiel a las fuentes?</p> <p>¿Sirve el uso de las otras voces para fundamentar y justificar las ideas?</p> <p>¿Se ajusta el uso de estas voces a las convenciones de la comunidad discursiva?</p> <p>¿Se valora el grado de alcance de aquella información que se está presentado?</p>

- La necesidad de reflexionar sobre el uso de la lengua en todos los niveles que confluyen en la construcción del texto. Atención, por consiguiente, a aspectos locales (ortografía, puntuación, construcción de oraciones y párrafos, etc.), y a aspectos de tipo global (estructurales, de estilo, contextos disciplinares, etc.).

- La importancia de apropiarse de los conceptos y de las categorías (sobre el proceso cognitivo, los fenómenos discursivos y sociohistóricos) para pensar las prácticas de escritura con la finalidad de mejorar los proceso de comprensión y producción y no de conocer la teoría en sí misma.

4

La competencia trabajo en equipo

La competencia para trabajar en equipo es una de las más demandadas y valoradas en el mercado laboral por su importancia para el desempeño eficaz de las funciones profesionales. Por ello, el desarrollo de esta competencia es un objetivo educativo fundamental en la mayoría de los grados universitarios.

Para aprender a trabajar en equipo no es suficiente hacer trabajos en grupo. Es necesario que se establezcan metas grupales, que se asegure la contribución responsable de todos sus miembros, que se trabajen las habilidades para relacionarse con los demás, para organizar las tareas, para resolver conflictos y para reflexionar sobre el funcionamiento del grupo y sus miembros.

El aprendizaje cooperativo es una metodología didáctica que considera el aprendizaje de los aspectos mencionados anteriormente a través de la promoción de la interdependencia y la contribución de todos los miembros. Además, la tutoría y el sistema de evaluación son herramientas fundamentales para fomentar el aprendizaje del trabajo en equipo.

Por qué trabajar en equipo

La complejidad de un mundo global y cambiante, requiere que las organizaciones actuales, para funcionar de manera eficaz, cuenten con equipos de trabajo en los que se integren distintos enfoques y opiniones, así como elevados conocimientos y capacidades. Solo así es posible que den respuesta a las demandas actuales y que se adelanten a futuras necesidades.

En las organizaciones, el trabajo en grupo supera al individual cuando la tarea es compleja y se necesitan creatividad, conocimientos y habilidades diversas para su

consecución. La necesaria complementariedad solo puede darse con el compromiso de todos (Viles, Jaca, y Santos, 2010).

Por esta razón, el trabajo en equipo se ha convertido en una de las competencias más demandadas en el mundo laboral y, por tanto, un elemento esencial de la empleabilidad. En el ámbito laboral se requiere de la contribución de diferentes profesionales que se complementan para lograr metas comunes. La capacidad para integrarse y contribuir al trabajo del grupo es esencial.

Aguado, Arranz, Valera-Rubio, y Marín-Torres (2011), revisan las competencias transversales identificadas por diversos autores como relevantes en los puestos de trabajo y encuentran que el trabajo en equipo figura siempre entre ellas, subrayando, así, su importancia en la efectividad de los equipos de trabajo. Como consecuencia de ello, las organizaciones muestran un gran interés por contar con trabajadores que tengan habilidades para trabajar con otros.

Así, el trabajo en equipo, forma parte de las competencias clave o genéricas a desarrollar en los trabajadores, ya que, como tal, facilita la adaptación a los rápidos cambios de la sociedad y el mercado laboral (Vargas, 2006) y es un eslabón necesario en el desarrollo de competencias colectivas. En la actualidad no sólo es importante que los individuos sean competentes, sino que es necesario que los grupos sean capaces de definir y resolver problemas colectivamente, esto es, que tengan un buen desempeño como equipo.

Siendo el mercado laboral un referente fundamental, aunque no único, de la formación universitaria, es comprensible que el trabajo en equipo se haya convertido en una meta educativa fundamental.

Sin embargo, Barraycoa y Lasaga (2010) señalan que, con frecuencia, estudios sobre inserción laboral revelan disonancias entre el significado que atribuyen los empleadores a la competencia trabajo en equipo y el sentido otorgado en el ámbito académico.

Desde el punto de vista educativo aprender a trabajar en equipo es una oportunidad para desarrollar otras habilidades tales como la cooperación, la asignación y asunción de responsabilidades y tareas, la comunicación interpersonal, la escucha, la negociación, la comprensión, la reflexión, la capacidad de liderazgo, la autoevaluación, el manejo de conflictos, y la toma de decisiones. El trabajo en equipo tiene, entonces, un gran potencial para la adquisición y mejora de otras competencias genéricas, por eso es calificada por muchos especialistas como competencia clave (Villa y Poblete, 2007).

En consecuencia, esta competencia es considerada esencial en todas las universidades y es una meta educativa a desarrollar por los estudiantes ya que permite la integración en cualquier grupo social y laboral-profesional. En una revisión realizada por Villa y Poblete (2007) sobre las competencias clave seleccionadas en una veintena de universidades, según frecuencia de elección, el trabajo en equipo es la quinta.

The Higher Education Funding Council for England (HEFCE, 2001), llevó a cabo un estudio en marzo del 2001, con el objeto de comparar el nivel de empleo logrado por los egresados de Reino Unido frente a los de otros once países europeos y Japón. Se pidió a los estudiantes que valorasen las competencias requeridas en los empleos. De un listado de treinta y seis competencias, el trabajo en equipo se encontró entre las seis más valoradas en todos los países.

Esta misma institución, HEFCE (2008), realizó otra investigación con similares objetivos. El informe presentaba un análisis comparativo de la valoración que realizaban los egresados europeos de las competencias que necesitan para realizar su trabajo actual, unos cinco años después de la graduación.

Los resultados demostraron que más de las tres cuartas partes de los egresados calificaban como altamente necesario para su desempeño laboral el trabajar eficazmente con otras personas, junto con la gestión eficiente del tiempo, el buen desempeño bajo presión, el dominio del área de conocimiento y la adquisición rápida de nuevos conocimientos.

En la encuesta realizada por los impulsores del proyecto Tuning a graduados, empleadores y académicos en diferentes países europeos (González y Wagenaar, 2003), el trabajo en equipo fue una de las competencias mejor valoradas tanto por los empresarios como por los graduados, más por los primeros que por los segundos. Además, los académicos concedían a esta competencia en particular, y a las interpersonales en general, menor importancia que los empresarios y graduados. Este hecho puede explicar por qué durante tiempo el trabajo en equipo no ha sido objeto de formación específica.

Sin embargo, en la actualidad, que el estudiante logre ser competente para trabajar en equipo se ha convertido en una finalidad educativa indiscutible. Para hacer operativa dicha finalidad, el primer paso es definir claramente el objetivo, es decir, la competencia “trabajo en equipo”, para poder identificar sus componentes y características.

Qué es trabajar en equipo

Un análisis de las distintas definiciones de la competencia de trabajo en equipo deja al descubierto que muchas de ellas hacen referencia a las características que tiene un auténtico equipo, como serían los objetivos comunes y el esfuerzo conjunto para alcanzar los objetivos (Viles et al., 2010), por lo que, parece conveniente comenzar definiendo lo que es un equipo.

Se entiende como equipo de trabajo un grupo pequeño de personas con capacidades, habilidades y conocimientos complementarios comprometidos en el logro de una meta común. Los equipos son “entidades complejas, dinámicas y adaptables, integradas en un sistema multinivel” (individuo, equipo y organización) (Torrelles et al., 2011:331).

De la definición de equipo de trabajo se deducen los elementos necesarios para desenvolverse adecuadamente en un equipo, como la responsabilidad, el compromiso y las habilidades interpersonales, tales como la interacción y la resolución de conflictos.

Yániz y Villardón (2006:21), realizan una adaptación de esta definición de competencia de Lasnier (2000) y entienden competencia como “saber hacer complejo, resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones”.

Aplicando esta definición, Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas, y Volpe, 1995:336-337), indican que la competencia de trabajo en equipo “incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz.”

Según Ibarra y Rodríguez (2011:75), trabajar en equipo es “integrarse, colaborar y cooperar de forma activa y eficaz con otros en la consecución de objetivos comunes”. Los mismos autores incluyen en esta competencia las siguientes actuaciones: a) participar y colaborar activamente en el desarrollo del trabajo en equipo; b) integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones; c) alentar e impulsar el trabajo y el bienestar del equipo.

Sobre esta base, la competencia de trabajo en equipo, se refiere específicamente a la “capacidad para integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos

comunes con otras personas, áreas y organizaciones” (Villa y Poblete, 2007, p. 203).

Intentando recoger la esencia de las diferentes concepciones de competencia genérica y de las distintas definiciones de la competencia trabajo en equipo, se propone la siguiente definición: integrarse en un grupo para trabajar con otras personas contribuyendo con los conocimientos y habilidades propias a la consecución de objetivos comunes.

Una vez definida y delimitada la competencia trabajo en equipo como finalidad educativa, el siguiente paso es conocer qué tipo de metodología permite su desarrollo en los estudiantes.

Cómo aprender a trabajar en equipo. El aprendizaje cooperativo

Dando por válida la premisa de que se aprende “haciendo”, parece obvio que para aprender a trabajar en equipo hay que trabajar en equipo, lo cual no es simplemente agrupar a los estudiantes para que realicen una tarea.

No hay duda de que poner a los estudiantes a trabajar en grupo, puede producir aprendizajes en los estudiantes por la propia vivencia de trabajar con otros, además de aliviar al docente la tarea de corrección de trabajos.

Sin embargo, una organización intencional tanto de la tarea grupal como de los grupos para favorecer determinados aprendizajes es mucho más eficaz. Esto es lo que aporta el método de Aprendizaje Cooperativo (AC) al trabajo en grupo tradicional.

El AC es un término genérico usado para referirse a numerosas técnicas de organizar y conducir la instrucción en el aula. Se caracteriza por el trabajo en grupos reducidos y heterogéneos para lograr objetivos comunes de aprendizaje (Johnson y Johnson 1974, 1994; Johnson, Johnson, y Smith 1998; Johnson, Johnson, y Smith, 2007; Slavin, 1990). Comenzó a ser utilizado como una metodología de enseñanza en los años 60 y continúa siendo una técnica ampliamente utilizada para el logro del aprendizaje en las instituciones educativas en todo el mundo (Johnson, et al., 2007), fundamentalmente porque se han comprobado las ventajas que proporciona frente al trabajo competitivo e individual. Sin embargo, éstas no se producen de forma automática ni bajo cualquier condición, sino que

dependen de cómo el docente estructure la cooperación y se asegure de cumplir las condiciones del AC.

La aplicación del AC no es una tarea fácil, ya que conlleva dificultades relacionadas con la organización (con frecuencia más centrada en la individualidad), con los protagonistas (actitudes de ansiedad, resistencia al cambio, desconocimiento, nivel escaso de competencia social..) y con la propia metodología (complejidad, aparente desorganización del aula) (Suarez, 2010).

Fundamentos teóricos

La investigación sobre AC se ha fundamentado en tres perspectivas teóricas (Johnson, Johnson, y Holubec, 1995); teoría de la interdependencia social, teoría cognitiva del desarrollo y teoría del aprendizaje social.

- *Teoría de la interdependencia social.* Una de las teorías que posiblemente tenga mayor influencia sobre el AC es la Teoría de la interdependencia social. A finales de los 90 Deutsch formuló la teoría de cooperación y competencia que ha sido desarrollada por los hermanos Johnson como la Teoría de la interdependencia social. Esta teoría distingue tres tipos de interdependencia: la positiva (cooperación) en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender; la negativa (competitividad), en la que las personas desvían y obstruyen los esfuerzos del otro, y la individual (no interdependencia), cuando no existe interacción, y las personas trabajan de manera independiente, sin intercambios con los demás.
- *Teoría del desarrollo cognitivo.* Esta teoría se basa fundamentalmente en los trabajos de Piaget y Vygotsky. Piaget defiende que, cuando los niños interactúan, surge un conflicto socio-cognitivo que crea un desequilibrio que favorece el propio desarrollo cognitivo. Vygotsky postula que el conocimiento se construye a partir de los esfuerzos cooperativos por aprender, comprender y solucionar problemas. La confrontación de ideas divergentes da lugar a un desconcierto o conflicto que conlleva la necesidad de buscar información y generar una nueva conclusión más elaborada y reflexiva. El hecho de tener que contrastar diferentes puntos de vista, conduce a un salto cualitativo en la forma de razonar produciéndose una reestructuración cognitiva. Por ello, el conflicto cognitivo según Bacaicoa (1998:61) “es sólo condición necesaria, en modo alguno suficiente para que el avance se produzca. Lo que hay que añadir, además, es la conciencia del mismo y la voluntad de superarlo

mediante la transformación, o en su caso, creación de nuevas estructuras mediadoras”. Por ello, el conflicto socio-cognitivo y la reestructuración cognitiva deben formar parte de la interacción cooperativa.

- *Teorías de aprendizaje.* La perspectiva del aprendizaje señala que las acciones que son recompensadas tienden a ser repetidas, y las que no, tienden a extinguirse. Autores como Skinner se centraron en el estudio de las contingencias entre conducta y consecuencia en los grupos y Bandura, con su teoría del aprendizaje social, estudió el efecto de la observación de las contingencias en el propio comportamiento. Slavin recogió estos planteamientos y promulgó la necesidad de recompensar para motivar a los estudiantes a trabajar y aprender en grupo.

En resumen, la teoría de la interdependencia social supone que los esfuerzos cooperativos se basan en la motivación intrínseca producida por factores interpersonales relacionados con el trabajo en equipo y las aspiraciones comunes para lograr una meta u objetivo. La teoría del desarrollo cognitivo, se centra en el conflicto socio-cognitivo que obliga al individuo a reorganizar sus esquemas. Y, por último, la teoría de aprendizaje supone que los esfuerzos cooperativos surgen de la motivación por obtener una recompensa en el grupo (Johnson et al., 1995).

Características del aprendizaje cooperativo

La estructuración grupal de una tarea o asignatura no está exenta de dificultades. Las fases del proceso de investigación-acción y los elementos del AC (ver figura 4.1) permiten avanzar en el afrontamiento y superación de las mismas. Este proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión por parte del profesor está en la base de la mejora continua de la acción docente.

Si ocurre un problema en una asignatura es “porque puede ocurrir”, es decir, porque las condiciones establecidas para cursarla permiten que eso ocurra. La primera tarea del docente, por tanto, es la detección del problema.

Son variadas las dificultades que experimentamos los docentes cuando proponemos trabajos grupales, tales como, la desigualdad en el compromiso de los miembros, la falta de control sobre el trabajo de cada estudiante, la injusticia de la calificación grupal, la inseguridad sobre los aprendizajes llevados a cabo por los estudiantes, la ausencia de colaboración reflejada en un producto resultante de la “suma de partes”, el plagio, etc.

Una vez detectado el problema, el docente debe profundizar en él para comprenderlo. Muchas de las dificultades asociadas al trabajo grupal se asientan en la forma en que el docente “planifica” la tarea grupal. No se trata de que el docente se culpabilice de las dificultades, sino de que se haga responsable de su solución.

A partir de la constatación y comprensión del problema, la reflexión del docente debe seguir con preguntas como: ¿Qué puedo hacer yo para que esto no ocurra? ¿Qué puedo hacer yo para mejorar la situación?

Las características del AC ayudan a dar respuesta a estas preguntas, ya que su consideración favorece la superación de las dificultades experimentadas en la agrupación tradicional de los estudiantes.

Figura 4.1. Proceso de Investigación-Acción aplicado al trabajo en equipo



Como se ha presentado anteriormente, el trabajo cooperativo es algo más que poner a los estudiantes a trabajar en grupo. Monereo y Durán (2002:17) recogen las diferencias

(tabla 4.1).

Tabla 4.1. Diferencias entre el Grupo Cooperativo y el Grupo Tradicional.

GRUPO TRADICIONAL	GRUPO COOPERATIVO
<ul style="list-style-type: none">▪ No Interdependencia.▪ No responsabilidad individual.▪ Homogeneidad.▪ Liderazgo individual.▪ Responsabilidad individual.▪ Importancia de la tarea.▪ Las habilidades sociales se han asumido o se ignoran.▪ El docente “ignora” a los grupos▪ No hay reflexión grupal.	<ul style="list-style-type: none">▪ Interdependencia positiva.▪ Responsabilidad individual.▪ Heterogeneidad.▪ Liderazgo compartido.▪ Responsabilidad del grupo.▪ Tarea y proceso.▪ Aprendizaje de habilidades sociales.▪ Observación/intervención docente▪ Reflexión grupal.

A continuación, se describen brevemente las características fundamentales del Aprendizaje Cooperativo.

Interdependencia positiva

El primero y más importante de los elementos que permite estructurar el AC es la interdependencia positiva. Deutsch (1949) define la interdependencia positiva como aquella en la que “las metas individuales van unidas de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si, y sólo si, también los otros participantes alcanzan el suyo” (Deutsch, 1949, citado por Ovejero, 1990:58). Los miembros del grupo perciben que no pueden lograr el objetivo si los demás no lo logran.

El docente debe planificar los objetivos y las tareas grupales de forma que los esfuerzos de cada componente del grupo sean indispensables para el éxito del grupo, esto es, de forma que cada miembro tenga una responsabilidad en el proyecto común y su contribución sea necesaria.

La interdependencia positiva se puede conseguir a través de diferentes tipos de interdependencia, (tabla 4.2) como por ejemplo, el establecimiento de objetivos comunes

(interdependencia de objetivo), la distribución de la tarea (interdependencia de tarea), o de funciones dentro del grupo (interdependencia de rol) y de materiales (interdependencia de recursos) (Johnson y Johnson, 1995).

La interdependencia positiva es el elemento fundamental e imprescindible para que exista cooperación (Johnson y Johnson, 1992).

Tabla 4.2. Ejemplos de Distintos Tipos de Interdependencia

TIPO INTERDEPENDENCIA	EJEMPLO
<i>De objetivos</i>	Todos los miembros tienen que aprender unos determinados contenidos. Todos los miembros del grupo deben ser capaces de explicar a sus compañeros de clase un contenido.
<i>De tarea</i>	Cada miembro del grupo se encarga de hacer una tarea necesaria para el trabajo grupal: uno busca bibliografía, otro consulta a expertos, otro redacta...
<i>De funciones</i>	Un miembro del grupo organiza y modera las reuniones grupales, otro revisa las producciones individuales, otro gestiona y coordina las tareas y los plazos de entrega...
<i>De materiales</i>	Cada miembro del grupo dispone de una parte del material necesario para la realización de la tarea grupal, por tanto, debe compartir la información disponible con el resto.

Responsabilidad individual

Para que haya realmente cooperación, cada miembro debe asumir una parte del trabajo con el objetivo de contribuir al éxito del grupo. La responsabilidad individual es clave para garantizar que todos los miembros del grupo se beneficien del AC, aportando al trabajo grupal y aprendiendo del mismo. Por ello, el docente debe identificar las contribuciones de los individuos con el fin de comprobar que cada individuo es responsable del resultado final.

Para asegurar la responsabilidad individual, el profesor puede:

- Formar grupos pequeños (De la Cerda, 2013; Johnson et al., 1995); cuanto

más pequeño sea el grupo más “necesaria” es la contribución de todos los miembros para realizar la tarea.

- Hacer preguntas a los estudiantes durante el proceso para conocer el ritmo de aprendizaje de cada alumno. De esta forma, puede detectar dificultades individuales y favorecer la implicación del grupo en el apoyo al estudiante que lo necesita.
- Asignar a los estudiantes diferentes funciones y tareas.
- Observar y registrar las contribuciones individuales y considerar dichas contribuciones individuales en la calificación.

Interacción

Se refiere a la relación entre los miembros del grupo en la que todos tienen la misma oportunidad de participar (Slavin, 1992; Kagan, 1994). Los estudiantes deben compartir recursos, ayudar a resolver problemas, pedir y compartir información, animar y apoyar a sus compañeros, reconocer el esfuerzo de los demás, aclarar malentendidos, resolver conflictos... En definitiva, la interacción debe permitir que los estudiantes:

- Se presten ayuda y apoyo.
- Intercambien recursos necesarios.
- Procesen información.
- Desafíen las conclusiones y razonamiento de cada miembro del grupo para fomentar un proceso de toma de decisiones de mayor calidad y un mejor discernimiento de los problemas en cuestión.
- Se esfuercen y apoyen mutuamente para lograr metas comunes.
- Experimenten un nivel moderado de estimulación con niveles bajos de ansiedad y estrés.

El docente puede fomentar la interacción presencial empleando horas lectivas para el trabajo de grupo, lo que le permite, además, observar, apoyar y hacer seguimiento de las tareas grupales. Asimismo, se pueden aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC para favorecer las interacciones, a través de redes sociales, blogs, foros, VoIPs, chat, correo electrónico, etc.

Habilidades sociales

Los grupos cooperativos exigen de los estudiantes un determinado nivel de habilidades sociales para funcionar como equipo y completar la tarea. Cuanto mejor desarrolladas estén las habilidades para relacionarse y trabajar en grupo, mayor será la calidad y cantidad del aprendizaje.

Para que sea posible coordinar los esfuerzos dirigidos hacia el logro de objetivos comunes, los estudiantes tienen que conocerse y tener confianza, comunicarse de forma clara y directa, aceptarse, respetarse, ayudarse y resolver conflictos de una manera constructiva.

Las situaciones cooperativas son muy apropiadas para desarrollar estas habilidades sociales, aprendiéndolas a partir de la experiencia y la reflexión.

La enseñanza de habilidades cooperativas se basa en cuatro *reglas fundamentales* (Johnson et al., 1995):

- Es necesario establecer un contexto cooperativo, donde poder poner en práctica dichas habilidades.
- Las habilidades cooperativas tienen que enseñarse de forma explícita. No es suficiente agrupar a los estudiantes para que aprendan “naturalmente” habilidades sociales en el proceso de interacción. Es necesario que el docente plantee las habilidades como metas educativas y planifique la forma de desarrollarlas y evaluarlas. El tipo de habilidades a desarrollar varía en función del grado de madurez de los estudiantes, desde mantenerse sentado con el grupo, en los primeros cursos de primaria, hasta la resolución de conflictos, en niveles educativos superiores, pasando por la escucha, la participación por turnos, etc.
- Los estudiantes deben ser conocedores de los objetivos de aprendizaje pretendidos relacionados con el desarrollo de habilidades sociales.
- La valoración de los compañeros y compañeras de grupo es un elemento muy importante para conocer el grado de desarrollo de las habilidades y los aspectos a mejorar en las relaciones sociales.

Johnson, et al. (1995) establecen cuatro *tipos de habilidades cooperativas*:

- *Formación*: Son las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente en grupo, como, por ejemplo, hablar en un tono de voz adecuado, animar a todos a participar, mirar a la persona que está hablando, evitar comentarios hirientes.
- *Funcionamiento*: Son habilidades encaminadas a llevar a cabo la tarea grupal,

tales como encauzar la tarea, gestionar el tiempo, expresar acuerdo o discrepancia, mostrar interés a través del contacto visual, felicitar, pedir y ofrecer ayuda o aclaraciones...

- *Formulación*: Facilitan una comprensión profunda del material que se está estudiando, como resumir, comprobar la comprensión, buscar ayuda, explicar...
- *Fermentación*: Suponen habilidades vinculadas con el razonamiento de alto nivel, la argumentación y el pensamiento crítico, tales como discutir ideas sin criticar a las personas, detectar desacuerdos en el grupo, solicitar justificación de las opiniones, etc...

Las habilidades cooperativas deben enseñarse del mismo modo que se enseña cualquier aspecto académico. Para ello, en primer lugar, hay que comunicar a los estudiantes la necesidad y la importancia de dichas habilidades; en segundo lugar, se deben definir, como paso previo a especificarlas en acciones concretas y observables. Una vez establecidos dichos comportamientos, se debe pedir a los estudiantes que los practiquen durante sus actividades grupales, al principio de forma consciente, hasta que se asuman como comportamientos habituales (Johnson et al., 1995) (figura 4.2).

El docente debe observar si se dan o no estos comportamientos y ayudar a que los propios estudiantes puedan observarlos en sí mismos y en los compañeros.

Figura 4.2. Secuencia para el desarrollo de habilidades sociales



A modo de ejemplo, para que los estudiantes desarrollen la capacidad de escucha, el profesor debe, en primer lugar, programar actividades para concienciar al alumnado de su importancia; en segundo lugar, debe explicar en qué consiste escuchar a los demás y cómo se demuestra la escucha (por ejemplo, mirar a los ojos, asentir, repetir parafraseando lo escuchado, preguntar...); en tercer lugar, los estudiantes tienen que practicar de forma consciente los comportamientos propios de la escucha activa y evaluar su desarrollo ayudándose de la observación y opinión de los compañeros y del docente; por último, la práctica continuada y la reflexión deben llevar a que los estudiantes escuchen de forma natural a sus compañeros de grupo.

Reflexión grupal

La reflexión es un elemento fundamental en la mejora de cualquier actuación, en este caso, el trabajar en grupo. Por tanto, es un elemento formativo necesario en el desarrollo de esta competencia. El objetivo de la reflexión es que el grupo sea consciente de las acciones que han sido útiles para favorecer las relaciones y el desarrollo de la tarea y

aquellas que han dificultado el avance del grupo, con el fin de tomar decisiones que permitan mejorar el funcionamiento individual y grupal.

La reflexión grupal es necesaria porque:

- Permite que el grupo se concentre en mantener buenas relaciones.
- Favorece el desarrollo de habilidades cooperativas.
- Garantiza que los miembros del grupo reciban información sobre su participación y comportamiento con el grupo.
- Garantiza que los estudiantes reflexionen sobre el propio trabajo, fomentando el desarrollo de la metacognición.
- Es una oportunidad para reconocer el éxito del grupo y la contribución de cada miembro.

Para que la reflexión no se quede en mera declaración de intenciones, el docente debe establecer espacio, tiempo y tarea para que tenga lugar. Esto es, se debe reservar un momento del trabajo grupal presencial y/o no presencial para responder a preguntas concretas que ayuden a la reflexión.

Para conseguir que la reflexión tenga éxito hay que tener en cuenta algunas pautas. En primer lugar, se debe comunicar de forma clara y concisa a los estudiantes el objetivo de la reflexión, para que los alumnos tengan claro qué deben hacer y para qué deben hacerlo. En segundo lugar hay que conceder tiempo suficiente para que la reflexión realmente se produzca. Y en tercer lugar, dar instrucciones que faciliten la reflexión, incluso tareas o preguntas concretas, las cuales deben ser abiertas.

Puede ser conveniente que el profesor guíe la reflexión grupal a través de cuestiones, cuyas respuestas impliquen este proceso reflexivo, tales como, por ejemplo: ¿En qué ha funcionado bien el grupo? ¿Qué aspectos nos han dificultado avanzar en la tarea? ¿Cuáles nos han ayudado? ¿Qué comportamientos de cada miembro del grupo han ayudado al grupo y qué comportamientos no han sido de ayuda para el grupo? ¿En qué aspectos debemos mejorar como grupo? ¿Qué dificultades hemos encontrado durante el proceso? ¿Cómo las hemos resuelto? ¿Qué hemos hecho bien para lograr los objetivos?, etc.

Se debe exigir la participación de todos los miembros en el proceso de reflexión, y asegurarse de que, como en otros momentos de la actividad grupal, en el ejercicio de reflexión también se están utilizando las habilidades sociales. Finalmente, se debe considerar el resultado de la reflexión como un producto grupal más para la evaluación.

Además de la reflexión en grupos pequeños, se debe promover la reflexión en gran grupo, es decir entre toda la clase, para poder compartir la experiencia entre todos los grupos.

Heterogeneidad

La heterogeneidad se refiere al grado de diversidad existente en el grupo en cuanto a habilidades, nivel académico, género, procedencia social, intereses, motivación, etc. Diferentes autores consideran que el grupo debería ser lo más heterogéneo posible (Bennett y Dunne, 1994; Johnson y Johnson 2000; Lobato, 1998; Ovejero, 1990; Slavin 1990, 1995) y estar formado por un número de entre tres a cinco personas, para garantizar al máximo las posibilidades de intervención de cada uno de los participantes, así como también una interacción de calidad en el grupo.

Al formar los grupos hay que tener en cuenta la tarea y el tiempo para su realización, así como la madurez de los estudiantes. En general, la heterogeneidad enriquece la experiencia grupal porque favorece la aparición de discrepancias, conflictos, etc., fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales (García, Traver y Candela, 2001). Es más fácil asegurar la diversidad cuando es el docente el que compone los grupos, ya que cuando son los estudiantes los que se agrupan, lo hacen, normalmente, en función de afinidad, cercanía, amistad, semejanza en el nivel académico, similitud de intereses, etc.

Los criterios y formas de componer los grupos por parte del docente varían en función de la finalidad que se persiga con la composición: diferente nivel académico, distinta titulación, variedad de género, diferentes estilos de aprendizaje o habilidades, diversidad cultural, lugar de residencia, etc. Se presupone que la composición aleatoria permite recoger, por azar, distintos elementos de diversidad.

La configuración de los grupos por parte del profesor es uno de los aspectos de esta metodología que genera más resistencia por parte de los estudiantes. Por ello, es importante explicar al alumnado las razones de esta organización y las ventajas que puede tener para ellos, tales como que:

- Favorece el aprendizaje.
- Es una oportunidad para desarrollar habilidades vinculadas al trabajo en grupo.
- Recrea una situación de aprendizaje que simula la realidad del desempeño

profesional.

- Cada uno puede comportarse “libremente” con sus compañeros de equipo, sin sentirse presionado por la relación previa (fama adquirida, amistad, roles...).
- Facilita al grupo la concentración en la realización de la tarea, ya que disminuye la probabilidad de que haya distracciones vinculadas a ámbitos más personales.

En definitiva, como se ha explicado, la cooperación, es mucho más que agrupar a los estudiantes para que realicen una tarea, es mucho más que situarlos físicamente cerca unos de otros. La cooperación no es firmar un trabajo realizado por otros, tampoco es realizar individualmente la tarea para ayudar a los que aún no la han finalizado, ni tan siquiera es distribuirse el trabajo y juntarlo sin una conexión entre las partes. Para que un grupo sea realmente cooperativo los miembros del grupo deben apoyarse para favorecer el aprendizaje de todos, cada miembro debe ser responsable de su parte del trabajo y del trabajo grupal, así como del funcionamiento eficaz del grupo, para lo que es imprescindible reflexionar sobre el proceso grupal.

Otras cuestiones a tener en cuenta al aplicar el aprendizaje cooperativo

Las características de la metodología cooperativa implican un replanteamiento de la función docente, ya que el profesor pasa de ser presentador de contenidos a ser facilitador del aprendizaje, evaluador y estimulador de la interacción entre estudiantes (Suárez, 2010). A continuación se presentan algunas consideraciones sobre la metodología cooperativa:

- La organización cooperativa está en la base de múltiples métodos activos como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en investigación, casos, etc.
- Previamente a la aplicación de AC es conveniente analizar las características de los estudiantes y las condiciones contextuales, tales como el tamaño del grupo, el tiempo disponible, la organización curricular, los condicionantes institucionales, etc. para estimar su viabilidad y adaptar la forma de concretar la metodología.
- La organización cooperativa puede afectar a toda la asignatura, a una o varias unidades temáticas o a una o varias actividades. El número de estudiantes es una variable a considerar en la decisión pero no es un factor determinante.

- Lo importante para lograr aprendizaje no es tanto aplicar técnicas específicas de aprendizaje cooperativo, como el puzzle o jigsaw (Aronson y cols., 1978) o grupos de investigación (Sharan y Sharan, 1992), sino entender los principios de esta forma de organizar el aprendizaje y tener en cuenta los elementos para planificar las actividades grupales.
- El grado de estructuración de las actividades grupales por parte del docente depende fundamentalmente de la madurez del grupo, en concreto del nivel de desarrollo de las habilidades sociales. Cuanto mayor sea la madurez de los estudiantes, más capaz es el propio grupo de organizarse, de desarrollar interdependencia, de lograr la responsabilidad individual. Cuando el grupo es inmaduro y carente de las habilidades necesarias, el docente debe pautar muy específicamente la actividad, es decir debe organizar la actividad de forma que se asegure la interdependencia y el resto de elementos que el grupo no es capaz de ejercer de forma natural. En este caso, podría ser útil la aplicación de alguna técnica concreta de AC.
- Además de la madurez del grupo, otros aspectos que inciden en el grado de estructuración de las actividades cooperativas por parte del docente son el tiempo disponible para la actividad y el tamaño del grupo. Cuando el tiempo es escaso y el tamaño del grupo es grande, se hacen más necesarias las pautas del profesor.
- Aunque se ha comentado que la formación de los grupos por parte del docente aumenta el poder formativo de esta metodología, ya que asegura una mayor diversidad dentro de cada grupo, puede haber circunstancias externas que dificulten sobremanera el funcionamiento de los grupos, tales como el lugar de residencia o la incompatibilidad horaria. En este caso, el docente debe adaptar la composición de los grupos a las posibilidades reales.
- El número de horas de trabajo de la actividad cooperativa debe ser acorde al número de integrantes y al tiempo disponible. Es decir, la exigencia de la tarea debe estar en concordancia con el número de personas que lo van a realizar. De esta manera, se aumenta la probabilidad de que todos colaboren para cumplir con la tarea grupal. Si la envergadura de trabajo no se corresponde con el número de personas que lo realizan, se corre el riesgo de que solo trabajen algunos porque la tarea es asumible para éstos.
- El docente cuenta con dos herramientas fundamentales para asegurar la cooperación de los estudiantes en las actividades planificadas para tal fin: la tutoría y la evaluación.

Tutoría

La tutoría es el marco que permite al docente desempeñar su rol en las denominadas “metodologías activas”. Asumiendo que el docente, más que enseñar, debe facilitar el aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en gran medida en un proceso tutorial.

Las funciones del docente se pueden describir diferenciando tres momentos: antes, durante y después de la tarea.

- *Antes* de iniciar la actividad cooperativa, la principal función del profesor es la planificación y la información, esto es, el establecimiento de los objetivos de aprendizaje pretendidos o resultados de aprendizaje esperados vinculados al desarrollo de competencias, definición de la tarea, condiciones para la realización de misma, productos esperados, plazos de entrega, identificación de los recursos necesarios, sistema de formación de los grupos y tamaño de los mismos, establecimiento de criterios de evaluación y forma de evaluación de los aprendizajes. El docente debe comunicar claramente al alumnado todos estos elementos que caracterizan la actividad cooperativa, debiendo dedicar el suficiente tiempo y los recursos adecuados a dicha comunicación, apoyando la información oral con un guión escrito de la actividad que contenga todo lo que el estudiante necesita saber para llevar a cabo la tarea. La información es una función tutorial fundamental imprescindible para fomentar la autonomía.
- *Durante* la realización de la actividad cooperativa, las funciones fundamentales del docente son la supervisión y el apoyo. La observación sistemática del proceso permite al profesor conocer cómo van avanzando los grupos y sus miembros, así como las dificultades encontradas. El docente debe valorar el tipo de apoyo que ofrecer a los grupos, en función de la situación en la que se encuentran. Como principio general, es recomendable no dar soluciones cerradas, sino ofrecer posibles vías que permitan al grupo superar las dificultades y seguir avanzando. Es decir, es preferible ofrecer formas de responder sus preguntas o resolver sus dudas que responderlas o resolverlas directamente. Una forma eficaz de conocer la situación de los grupos con respecto a la tarea y a los objetivos de aprendizaje es revisar productos intermedios, esto es, entregas parciales del producto final o trabajos preliminares necesarios para la ejecución de la tarea encomendada. Esta revisión, además de ofrecer información sobre el nivel de aprendizaje y

funcionamiento de los grupos, permite detectar dificultades y errores. Los comentarios del profesor ayudan a los estudiantes a vencer dichas dificultades y a corregir los errores, es decir a aprender.

- Para que la información sobre el trabajo grupal por parte del profesor sea eficaz como herramienta de aprendizaje debe cumplir, al menos, dos condiciones. Debe ser concreta en cuanto a qué están haciendo bien, qué deben mejorar y cómo deben hacerlo. Las valoraciones globales, como “bien”, “mal”, “insuficiente” o “sobresaliente” ofrecen poca información al estudiante para reorientar la tarea. Además, debe ofrecer la información con tiempo suficiente para que el estudiante pueda corregir el trabajo, esto es, aprender de los errores y realizar adecuadamente la tarea.
- El apoyo durante el proceso no debe referirse solo a la realización del trabajo, sino también al funcionamiento de los grupos y a la situación de los miembros dentro de los equipos. En este sentido debe supervisar el manejo de las habilidades interpersonales por parte de los estudiantes, los conflictos que surgen, la forma en que los resuelven, etc. para guiar y ayudar con su apoyo al desarrollo de dichas habilidades. El docente no debe resolver los conflictos ni “tomar partido”, debe dar pautas para que el propio grupo gestione sus discrepancias. La reflexión grupal durante el proceso es una poderosa herramienta para mejorar el funcionamiento del grupo.
- *Al final* de la tarea cooperativa el profesor debe favorecer un adecuado cierre del proceso y de lo aprendido. La reflexión final de los grupos y de toda la clase es esencial en este momento. Asimismo, el docente debe valorar lo aprendido por los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios y el sistema de evaluación establecido y conocido por los estudiantes.

El análisis de las distintas evidencias recogidas durante el proceso y al final debe ayudar al docente a valorar la experiencia desarrollada para detectar los elementos de la propuesta cooperativa que han funcionado bien y aquellos aspectos a mejorar en un futuro. Esta información permite al profesor mejorar su docencia.

Evaluación del trabajo grupal

Para ejercer la tutoría en los distintos momentos del proceso de aprendizaje es necesario tener en cuenta el sistema de evaluación del trabajo grupal previsto en la

asignatura. Tiene que ver con aspectos relacionados con la información, la equidad, y la justicia del sistema de evaluación tanto a nivel individual como grupal.

En gran medida, el sistema de evaluación es el responsable de que se cumplan las condiciones necesarias para la cooperación. Por ejemplo, si un docente solicita un trabajo grupal a los estudiantes y evalúa solamente el producto final poniendo la misma calificación a todos en función de este resultado, está permitiendo que haya estudiantes que sin colaborar con el grupo y, por tanto, sin aprender, obtengan la misma calificación que otros estudiantes que han llevado a cabo la mayor parte del trabajo y, por consiguiente, han aprendido más.

Considerando el potencial que tiene la evaluación en el logro de la cooperación, es importante que se tengan en cuenta varios aspectos a la hora de planificarla.

En primer lugar, es importante que los estudiantes sepan con claridad en qué consiste su tarea y cuál es el resultado final esperado. Dicho producto final debe estar referido a criterios de calidad, los cuales serán el referente de la valoración.

En segundo lugar, la evaluación durante el proceso permite detectar el grado de avance del grupo y el nivel de implicación de los estudiantes. Se pueden utilizar diferentes estrategias para lograr esta información, como pueden ser: revisión de documentos intermedios explicados por los miembros del grupo, reflexiones individuales y grupales sobre el trabajo y el proceso de grupo, sesiones de tutoría, entrevistas, observación, etc.

Al realizar la evaluación final, hay que considerar, además del producto final, los aprendizajes de cada miembro, así como su grado de compromiso con el trabajo. Esta información individual debe ser tenida en cuenta en la calificación de cada estudiante. Los medios para recoger esta información son diversos: examen sobre los objetivos de aprendizaje del trabajo, presentación y defensa oral individual del trabajo, reflexión individual sobre el trabajo realizado, incluyendo dificultades y decisiones tomadas, valoración de los compañeros sobre el compromiso de cada miembro, valoración de las producciones individuales necesarias para la realización del trabajo grupal, etc.

En definitiva, en la planificación de la actividad cooperativa, el sistema de evaluación juega un papel fundamental en el logro de elementos de la cooperación tan importantes como la interdependencia y la responsabilidad individual.

Cómo saber si los estudiantes han

aprendido a trabajar en equipo.

La evaluación

El planteamiento de la educación basada en competencias tiene implicaciones para la evaluación. Así, el concepto de competencia implica que se deben evaluar todos los aprendizajes de forma integrada, y no solo los conocimientos adquiridos; además, para evaluar la capacidad de analizar adecuadamente una situación y de utilizar estratégicamente los recursos, se requiere el planteamiento de situaciones veraces para resolver; finalmente, como la competencia se demuestra “haciendo”, hay que considerar la actividad del estudiante, lo que hace en una determinada situación planteada (Villardón, 2006).

Aplicando estas consideraciones a la evaluación de la competencia trabajo en equipo, se puede deducir que hay que tener en cuenta la actividad o actuación del estudiante en situaciones de colaboración.

Concretando la propuesta de planificación de la evaluación de competencias realizada por Villardón (2012) a la evaluación de la competencia trabajo en equipo, se establecen varias fases que se especifican a continuación. En la tabla 4.3 se incluye un ejemplo del desarrollo de la evaluación de esta competencia. Las fases a las que nos referimos, son las siguientes:

- Formulación de las *metas o resultados de aprendizaje*, es decir, identificación de lo que se espera que aprendan los estudiantes, en términos de desempeño. Es importante asegurarse de que todas las metas o resultados de aprendizaje sean evaluados para asegurar, a su vez, que los estudiantes se esfuerzan por lograrlos.
- Determinación de los *criterios*, que indican la consecución de cada resultado de aprendizaje a través de cualidades de la producción, y establecimiento de su ponderación, de acuerdo a su importancia. Son los referentes sobre los que hacer la valoración del aprendizaje logrado. Por ejemplo, entre los criterios posibles de la meta “Colabora con los compañeros”, se pueden citar: Realización de las tareas encomendadas en fecha y calidad suficiente, Participación activa en las reuniones grupales, Apoyo a los miembros del grupo. Los criterios deben ser conocidos por los estudiantes e, incluso, consensuados con ellos. Una vez establecidos los criterios, todos deben ser tenidos en cuenta en la evaluación, aunque no todos tienen por qué tener el mismo peso en la calificación. Dicha ponderación se realiza en función de su

importancia.

- Desglose de cada criterio en *indicadores* observables que permitan inferir el grado de presencia del criterio a través de rúbricas de nivel. Por ejemplo, podrían ser indicadores del criterio Participación activa en las reuniones grupales, los siguientes: Asiste puntualmente a las reuniones, Presenta ideas e información, Escucha las intervenciones de los demás.

Tabla 4.3. Ejemplo de Desarrollo de la Evaluación de la Competencia Trabajo en Equipo a través de un Resultado de Aprendizaje.

RESULTADO DE APRENDIZAJE	CRITERIO	INDICADOR	EVIDENCIA	NIVEL DE LOGRO 1	NIVEL DE LOGRO 2	NIVEL DE LOGRO 3
1. Colabora con los compañeros	Realización de tareas encomendadas puntualmente y con calidad suficiente.	Entrega al grupo sus tareas terminadas en el plazo acordado y bien realizadas,	Registro de tareas individuales por miembro con fecha de entrega. Valoración de compañeros (ítem específico sobre esto).	No ha entregado las tareas a tiempo o las ha entregado sin terminar.	Algunas tareas no las ha entregado terminadas en el plazo.	Ha cumplido siempre puntualmente con sus tareas y las ha hecho correctamente.
	Disponibilidad para hacer tareas y contribuir a la tarea.	Se ofrece voluntariamente para realizar tareas.	Valoración de compañeros (ítem específico sobre esto). Diario individual de trabajo.	No se ofrece nunca para hacer nada que no le sea encomendado.	Alguna vez se ha prestado como voluntario para hacer algo.	Se ofrece frecuentemente de forma voluntaria para hacer tareas.
		Pone a disposición del grupo recursos para la realización de la tarea.	Acta de reuniones grupales.	No ha aportado ningún recurso para la realización de la tarea.	En alguna ocasión se ha utilizado algún recurso de este miembro durante la realización de la tarea.	Se han utilizado en numerosas ocasiones recursos de esta persona para la realización de la tarea.

RESULTADO DE APRENDIZAJE	CRITERIO	INDICADOR	EVIDENCIA	NIVEL DE LOGRO 1	NIVEL DE LOGRO 2	NIVEL DE LOGRO 3
1. Colabora con los compañeros	Participación activa en las reuniones.	Asiste puntualmente a las reuniones acordadas por el grupo.	Acta de reuniones grupales. Valoración de compañeros (ítem/s específico/s sobre esto).	Ha faltado a bastantes reuniones grupales y/o ha sido poco puntual en bastantes ocasiones.	Ha faltado a alguna reunión grupal o/y ha sido poco puntual en alguna ocasión.	Asiste puntualmente a todas las reuniones acordadas por el grupo.
		Comparte información e ideas con el grupo.	Acta de las reuniones Valoración de compañeros (ítem específico sobre esto).	No suele intervenir en las reuniones para dar información u opinar.	Interviene algunas veces para compartir información con el grupo o para opinar.	Interviene con frecuencia para compartir información con el grupo o para opinar sobre el tema tratado.
		Solicita opiniones e información a los demás.	Acta de las reuniones Valoración de compañeros (ítem/s específico/s sobre esto).	No relacionados con la demanda.	Parcialmente relacionados con la demanda.	Interviene con frecuencia para pedir información y opinión a los miembros del grupo.
		Escucha las ideas de los demás.	Registro de observación Valoración de compañeros (ítem/s específico/s sobre esto).	Interrumpe con frecuencia mientras los demás intervienen y/o está haciendo otras cosas.	A veces interrumpe a los demás o está haciendo otras cosas mientras hablan los demás.	No interrumpe a los demás, y sus intervenciones recogen el contenido de las intervenciones de los compañeros.

- Elección de las *evidencias* que informen de forma válida de los indicadores establecidos. Son el soporte de la información de los indicadores. Una evidencia puede serlo de varios indicadores, de igual forma que para constatar el grado de presencia de un indicador, pueden utilizarse varias evidencias; por ejemplo, las actas de las reuniones grupales podrían ser evidencia de los indicadores: Asiste puntualmente a las reuniones y Presenta ideas e información.
- Valoración de *los indicadores* analizando las evidencias en base a los niveles de logro.
- *Calificación integrada* considerando los niveles alcanzados en los indicadores observables en diferentes evidencias y la importancia de los mismos como muestra del nivel de aprendizaje (ponderación).

Conclusiones

La competencia trabajo en equipo se ha convertido en una meta educativa fundamental, por su importancia en el desempeño profesional en las organizaciones actuales, necesitadas de soluciones complejas para una sociedad global y cambiante.

El aprendizaje cooperativo es una metodología didáctica que favorece, entre otros aprendizajes, el desarrollo de la competencia para trabajar en equipo. El docente debe favorecer la cooperación entre los estudiantes asegurando en la planificación la presencia de la interdependencia, la interacción, la responsabilidad personal y grupal, las habilidades interpersonales, y la reflexión individual y grupal.

El profesor dispone de dos elementos fundamentales para lograr los elementos de la cooperación: la tutoría y la evaluación. A través de la tutoría, el docente guía, supervisa y apoya a los grupos para que tenga lugar el aprendizaje. Un adecuado sistema de evaluación favorece la implicación de todos los integrantes considerando las diferencias en el aprendizaje y la responsabilidad individual en la calificación final.

La evaluación de la competencia trabajo en equipo supone la determinación de resultados de aprendizaje que reflejen el desempeño competente; el establecimiento de criterios, como referentes de la calidad del desempeño; la concreción de los criterios en indicadores observables; la ponderación de los mismos de acuerdo a su importancia como aprendizaje; la selección y análisis de evidencias, donde se pueda observar el nivel de logro de los indicadores.

5

Competencia Emprendedora

Emprendimiento e innovación están unidos al crecimiento económico y a la renovación industrial. Desarrollar la cultura emprendedora y las competencias asociadas a emprender se ha convertido en foco de atención no sólo de las políticas públicas, sino también de las estrategias empresariales y de otros organismos intermedios público-privados, que contemplan el emprendimiento como factor clave de supervivencia y renovación económica y social, para el tránsito hacia nuevos modelos productivos.

El término emprendimiento se asocia a la creación de nuevas empresas, si bien también puede usarse para referirse a la creación de innovaciones en el interior de las empresas existentes. Desde esa doble realidad contextual, en este capítulo se analiza el significado de la actividad emprendedora para describir a continuación las competencias que son necesarias para la misma.

Desde 1993, Tiimiakatemia constituye una iniciativa pionera de enseñanza aprendizaje de la competencia emprendedora, como unidad autónoma de emprendimiento, creada en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä, en Finlandia central. Se describe su innovadora metodología de trabajo, que explica su amplio impacto, y que nos sirve como referencia para describir con más detalle su adaptación a un contexto de investigación industrial y tecnológica para desarrollar cultura y competencias emprendedoras en el País Vasco. Todo ello nos sirve de base para hacer propuestas didácticas de aprendizaje basado en proyectos.

Emprender en la sociedad del conocimiento

La prolongada crisis financiera internacional, de deuda pública y económica que ha afectado a Europa y al resto del mundo, con sus graves consecuencias sociales derivadas del incremento del desempleo, la recesión económica que amenaza la supervivencia de las empresas existentes y la pérdida general de calidad de vida de los ciudadanos, sitúan las políticas de emprendimiento en centro de atención de la sociedad y sus instituciones, siendo esto de especial relevancia en países como España.

Emprendimiento e innovación están unidos al crecimiento económico y a la renovación industrial. Mucha de la actividad emprendedora involucra innovación, y los emprendedores son críticos en el proceso innovador, siendo la capacidad emprendedora un elemento clave para transferir conocimiento en el proceso de comercialización. A menudo, las relaciones entre crecimiento, emprendimiento e innovación tienden a ser más indirectas que directas, y aunque se han confirmado evidencias históricas de su conexión, no conocemos con exactitud los mecanismos a través de los que dichas relaciones tienen lugar (Dahlstrand & Stevenson, 2010).

Las innovaciones de hoy rara vez son el resultado de un “genio emprendedor” que hace un invento. Más bien, nuestra comprensión actual de la innovación la relaciona con procesos sociales, y se basa más en hacer combinaciones entre tecnologías (i.e. mecatrónica y biomedicina) y lograr polinizaciones cruzadas entre ellas. Es decir, que consiste en combinar la tecnología con nuevos servicios al cliente, diseño y nuevos modelos de negocio, e implica capacidad para organizar, crear redes y asumir el liderazgo en esos procesos. En este contexto, el Proceso de “Descubrimiento Emprendedor” (Foray, David, y Hall, 2009) con escala e impacto en toda una región, tiene su origen en la combinación de individuos emprendedores y organizaciones más que con emprendedores individuales.

Son varios los factores que originan y conducen el proceso de descubrimiento emprendedor:

- Individuos emprendedores.
- Empresas innovadoras y redes de empresas (i.e. clusters, asociaciones, etc.).
- Instituciones con el papel de movilizar la creación y diseminación de conocimiento.
- Líderes políticos visionarios que asumen riesgos e inspiran la unión de esfuerzos en direcciones específicas.

Todo ello hace más compleja la definición de “competencia emprendedora” en los individuos, y nos habla de la dimensión social de dicha competencia. De esta forma, resulta de gran importancia la capacidad de los individuos emprendedores para

“conectar” con el sentido colectivo del proceso emprendedor, y practicar un diálogo constructivo con todos esos agentes, orientando su esfuerzo de manera sincronizada con ellos.

Ello nos lleva a pensar en el *ecosistema emprendedor*, que representa la interacción de los actores, los roles y los factores ambientales que afectan a la actividad económica (Spilling, 1996; Iansiti, 2004).

La noción de ecosistema emprendedor se basa en el punto de vista ecológico de la creación de nuevas empresas, que estudia el dinamismo del emprendimiento y los múltiples actores y roles que interactúan con el entorno y que pueden llevar a la creación de empresas (Van de Ven, 1993). Desde esta perspectiva, consideramos el emprendimiento un proceso en el que el emprendedor representa un rol, a la vez, de agente y resultado dentro de este ecosistema. Así, el ecosistema emprendedor sería “el conjunto de las relaciones complejas entre entidades (empresas, instituciones, redes) e individuos emprendedores con sus entornos académicos, sociales, políticos y económicos”.

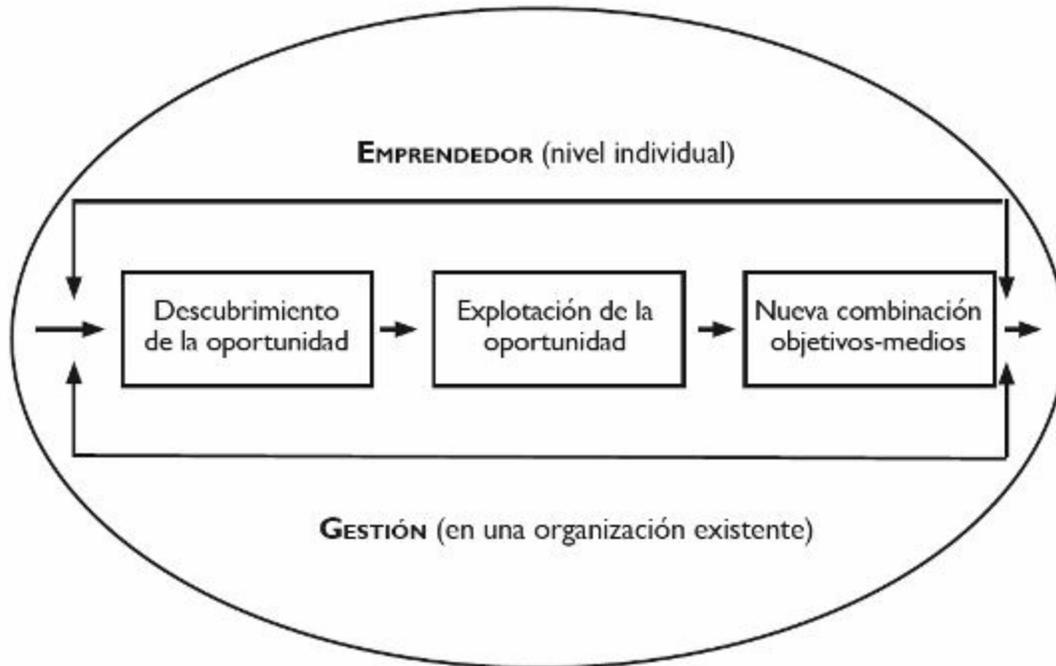
Es por tanto la calidad de dicha interacción de los actores (grado de confianza, cooperación...), sus roles y el entorno, lo que determina el desempeño y los resultados en creación de empresas de una región. Hacemos referencia a un sistema dinámico, desarrollado en una área geográfica particular, caracterizado por la interacción de las empresas del mismo, las cuales intercambian información y conocimientos, servicios, etc. a la vez que compiten. El entorno se caracteriza por disponer de ciertos recursos territoriales que favorecen en mayor o menor medida la creación de Nuevas Empresas de Base Tecnológica (NEBT), entre los que se encuentran aquéllos avanzados y especializados para este tipo de empresas. Éstas tienen probabilidad mucho más elevada que otras de carácter más tradicional de convertirse en “start ups” o empresas de rápido crecimiento y presencia global.

El proceso emprendedor: de la oportunidad a la innovación

El emprendimiento no es un rasgo personal, una mentalidad o el rasgo cultural de un grupo humano. Se trata por el contrario de una actividad discreta en el tiempo, puntual o episódica, que aparece a partir de la presencia simultánea de una oportunidad de negocio percibida, y de un individuo que emprende. De este modo, se puede definir el emprendimiento como *el proceso durante el cual, un emprendedor descubre y explota*

una oportunidad de negocio para desarrollar una nueva combinación de objetivos y medios[1], de forma independiente o dentro de una organización existente (Figura 5.1). En una sociedad cada vez más basada en el conocimiento, las oportunidades están relacionadas con innovaciones asociadas a conocimiento intensivo en un dominio o en varios dominios combinados.

Figura 5.1. El proceso emprendedor (adaptado de Menzel, 2008)



Se entiende por emprendedor aquella persona que está siempre buscando nuevos retos, que siempre se plantea nuevos objetivos y que trabaja por cumplirlos. Mientras que empresaria es aquella persona que ve oportunidades de negocio, las lleva a cabo y se centra en la sostenibilidad socioeconómica del mismo.

Por lo tanto, es claro que para ser empresario, se requiere ser emprendedor ya que éste es el primer paso para iniciar un proyecto, pero si eres emprendedor no necesariamente debes convertirte en empresario, ya que los objetivos de un emprendedor pueden ser distintos al objetivo de crear una empresa. En este capítulo nos referimos a la competencia emprendedora para referirnos a ambas perspectivas, y por ello las definimos en este contexto:

- *Emprendedor/Promotor* como aquella persona que identifica una oportunidad de negocio y organiza los recursos necesarios para ponerla en marcha

(empresaria).

- *Intraemprendedor* como aquella persona que pese a trabajar “por cuenta ajena” en una entidad, empresa o corporación mayor, genera y lleva adelante productos y servicios que, en cierta manera son pequeñas *start ups* y cuyos “inversores” pueden ser la entidad para la que trabaja, otras adicionales o una combinación de ambas.

La iniciativa Tiimiakatemia en Finlandia y su adaptación al País Vasco

Contexto histórico cultural

Finlandia es un pequeño país de apenas 5,3 millones de habitantes. Cuando se analiza el desarrollo científico y tecnológico y los grandes avances en materia de calidad de vida de Finlandia durante el periodo 1980-2010, no hay duda de que el éxito logrado por ese país nórdico radica en la excelencia de su sistema educativo, la cual está presente desde las raíces del mismo, es decir, desde el preescolar, hasta la educación universitaria. Son muchos los datos, informes y estadísticas que sitúan a Finlandia como país de referencia en educación (OECD, 2013). Tras décadas de apuesta decidida por la educación como garantía de futuro, el sistema educativo finlandés es objeto de amplio consenso social y político, más allá del signo del partido gobernante. La consideración social del profesor, como pieza clave del sistema educativo, dotado de amplia autonomía y capacitación permanente, no excluye que la educación sea considerada, además, como una misión del conjunto de la sociedad, comenzando como es natural por el entorno familiar.

La enseñanza superior está a cargo de las universidades y las escuelas politécnicas. Estas últimas surgen en los años 90 formando parte de la reestructuración más profunda del sistema educativo nacional. Su finalidad es entrenar a expertos profesionales para la vida laboral, pero además de esa tarea educativa específica, impulsan la investigación y el desarrollo, y colaboran con la actividad productiva.

Modelo de enseñanza-aprendizaje

Tiimiakatemia

El 19 de Enero de 1993, Johannes Partanen, profesor de marketing del Instituto Politécnico de Jyväskylä puso una nota en el tablón de anuncios del centro que decía: “¿Quieres dar la vuelta al mundo y aprender marketing durante el viaje?”. Respondieron 24 estudiantes y así nació el primer equipo de estudiantes emprendedores. Usaba sesiones llamadas de intercambio o diálogo en círculo, sin mesas, que se convirtieron en la principal configuración para el aprendizaje.

Las clases habituales se transformaron en sesiones de formación co-participadas y la teoría se ponía en práctica mediante proyectos reales que el equipo llevaba a cabo para clientes externos. Los libros de texto y otros materiales de lectura entraban en escena cuando los proyectos lo precisaban y aunque inicialmente eran trabajos sencillos, el equipo comenzó a crear sus propios productos y servicios. Si al principio los contactos con clientes se hacían a partir de la red de relaciones del profesor-coach, progresivamente crearon su propia red de contactos y clientes, que les permitía conseguir los proyectos por sí mismos.

Así nació Tiimiakatemia que en 1996 contaba con 80 estudiantes agrupados en cinco equipos constituidos legalmente como cooperativas. Operaba como unidad autónoma de emprendimiento de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä, impartiendo el grado en marketing y emprendimiento.

Su actividad se trasladó entonces a un edificio independiente en el centro de la ciudad. En los años siguientes se incrementó el número de coach que trabajaban con los equipos-empresa, y el modelo de enseñanza y aprendizaje fue ganando en madurez, a la vez que iba siendo apreciado en su entorno por su carácter innovador y sus resultados: más del 30% de los graduados trabajan en empresas de nueva creación, mientras en las universidades Europeas esta cifra oscila en torno al 3-5%. En 2012, Tiimiakatemia contaba con más de 200 estudiantes y 10 coach.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un elemento central del modelo de enseñanza-aprendizaje en Tiimiakatemia. Los proyectos se conciben y realizan por parte de los equipos de estudiantes que se forman desde el comienzo de los estudios de grado. Cada equipo constituye una empresa con personalidad legal de cooperativa, siendo la empresa el medio -que no el fin- para impulsar el aprendizaje a través de proyectos de enseñanza-aprendizaje en Tiimiakatemia: el “Rocket Model” y el ciclo ATP (Puesta en Práctica de la

Teoría). Si el primero representa los procesos de aprendizaje en su conjunto con la visión a largo plazo; el segundo refleja el modo de operar diario.

En su conjunto, el Rocket Model (Figura 5.2) se compone de cinco líneas verticales, cuatro niveles horizontales y catorce procesos. Los equipos-empresa evolucionan desde abajo hacia arriba. El primer nivel consta de tres procesos: el aprendizaje individual como emprendedor en equipo, el aprendizaje en comunidad y el proceso de aprendizaje del equipo-empresa. Es la base o motor de todo el modelo. El proceso de crear “Ideas Tractoras”, el de Clientes Potenciales y el de Liderazgo forman el siguiente nivel.

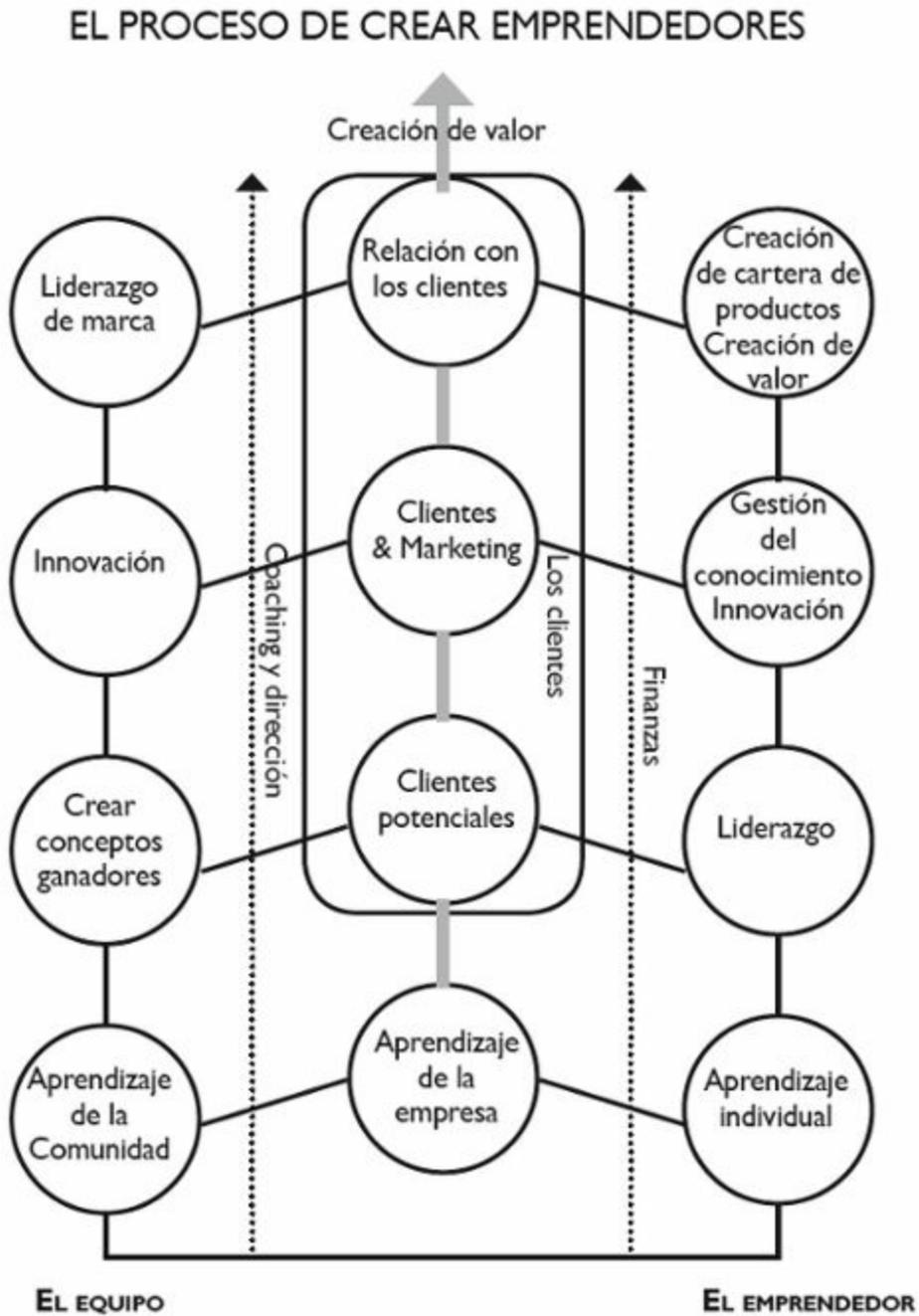
Cuando un equipo-empresa dirige su atención hacia el entorno del cliente, su actividad se hace más compleja y requiere desarrollar su liderazgo. Cuando las relaciones con el cliente se desarrollan, se contratan más servicios y ello conduce hacia el tercer nivel, que incluye el proceso de innovación, el de marketing y servicio al cliente, y el proceso de conocimiento.

El cuarto nivel se alcanza en el tercer año en Tiimiakatemia, cuando el equipo-empresa tiene clientes habituales (proceso de relaciones con clientes), sabe cómo usar la marca Tiimiakatemia (proceso de gestión o liderazgo de marca) y su propia oferta de productos crece (proceso de oferta de cartera de productos).

Al leer el modelo de forma vertical, la línea derecha se refiere a procesos cuya responsabilidad está en el emprendedor, quien debe ser dueño de su propio aprendizaje, autoliderazgo, adquisición de información y desarrollo de productos y servicios. Sin el esfuerzo individual, los demás procesos no funcionarán. En la línea de la izquierda es el coach del equipo quien tiene mayor responsabilidad, partiendo del currículo y proceso de aprendizaje del equipo, de que opere de acuerdo a los principios y valores de Tiimiakatemia, del proceso de innovación y de actuar de acuerdo a la marca.

La línea central es labor común de los individuos, equipos-empresa y coach, que actúa aquí como asesor en el desarrollo de la empresa de aprendizaje y que por tanto debe tener experiencia en el desarrollo empresarial. Todos tienen que comprender en profundidad las necesidades de los clientes y actuar con esa orientación, a la vez que comprender el Rocket Model en su totalidad. Hay además dos procesos de apoyo marcados en trazos discontinuos: el proceso de coaching de equipos y el de finanzas.

Figura 5.2. *Rocket Model* que esquematiza el modelo de enseñanza aprendizaje en *Tiimiakatemia* (Partanen, 2004)



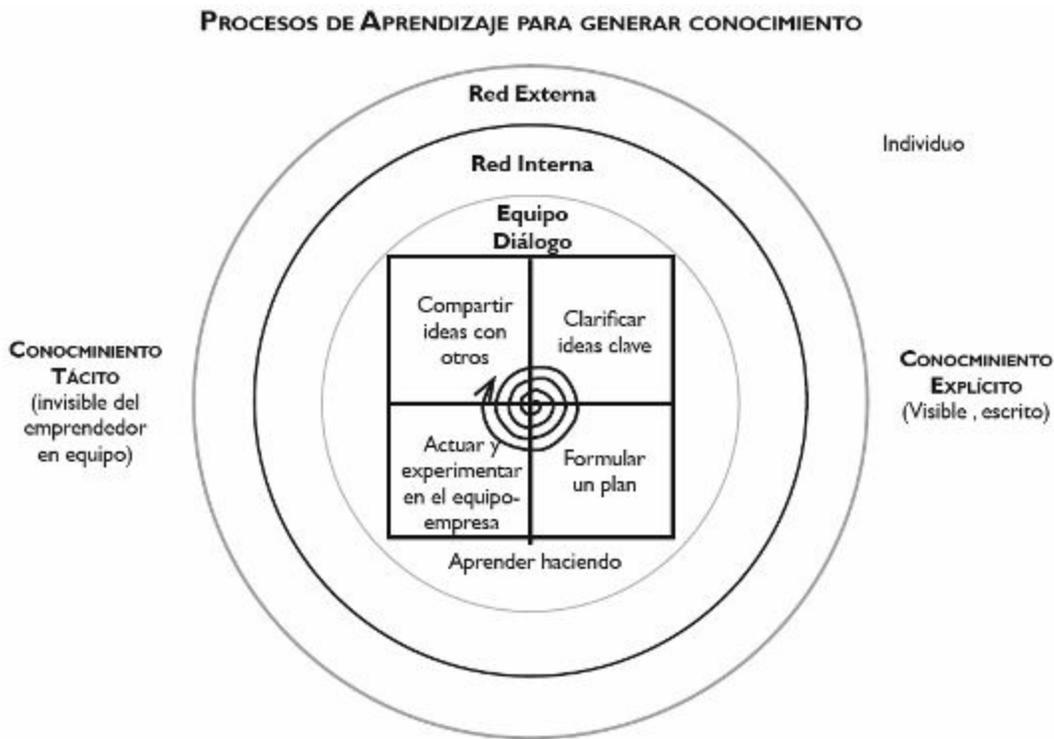
Cada uno de los procesos cuenta con una representación (ver figura 5.3) con estructura de ventana, inspirada en el proceso de generación de conocimiento modelado por Nonaka y Takeuchi (1995).

Por otra parte, el modelo ATP, o de poner la teoría en práctica quiere decir en *Tiimiakatemia* trabajar en proyectos concretos en cada uno de los procesos del Rocket

Model, pero especialmente en los procesos de aprendizaje individual y en equipo, y en los procesos con clientes.

La Figura 5.4 enumera diferentes documentos que pueden ser elaborados en el curso de la aplicación de los métodos de aprendizaje asociados, que se describen en detalle más adelante. Así por ejemplo, antes de iniciar el proyecto, el responsable prepara un informe “Pre-Motorola”, bien individualmente o en equipo, de forma preliminar a la elaboración del plan de proyecto. Cuando comienza éste, se inicia la práctica de aprendizaje real, siendo su final el momento de llevar a cabo el “Birth Giving”, del que se elabora un registro escrito a continuación, mientras que los documentos de reflexión (“Reflection Paper”) pueden prepararse en cualquier fase para servir como análisis del aprendizaje. En grandes proyectos el coach interviene para apoyar al equipo durante el proceso.

Figura 5.3. Estructura de ventana de cada proceso del Rocket Model, relacionado con la teoría de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (adaptado en Team Academy Euskadi, 2010)



El esquema de la figura 5.5 refleja una secuencia de pasos típica para lanzar un proyecto. Cuando una persona identifica una misión o reto principal que desea emprender, formula una visión e ideas asociadas que le permiten ponerlo en forma de proyecto, siendo entonces cuando escribe un informe Pre-Motorola. Es entonces cuando revisa su contrato de aprendizaje y la relación bibliográfica propuesta y selecciona

lecturas que pueden inspirar y aportar conceptos relevantes al proyecto. A partir de ese momento, elabora un plan de proyecto y selecciona las lecturas que le van a ayudar en su misión.

Figura 5.4. El modelo ATP para poner en práctica la teoría (adaptado de Partanen, 2012)

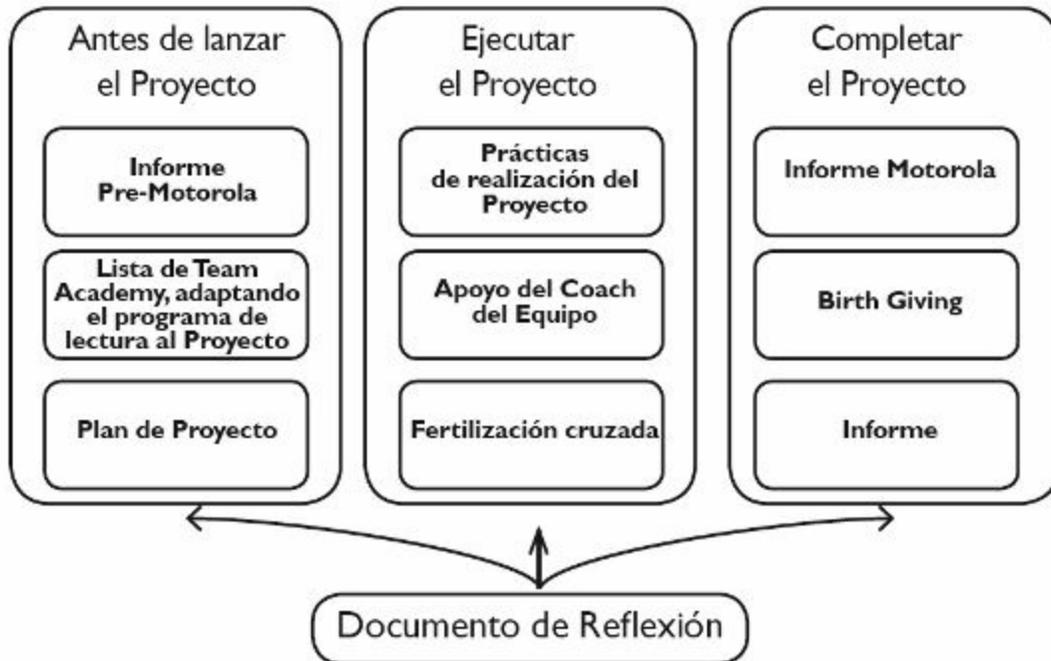


Figura 5.5. *Proceso de creación del Proyecto (adaptado de Partanen, 2012)*



Adaptación realizada en “Team Academy Euskadi”

“Team Academy en Euskadi” es una iniciativa, inspirada en el modelo de aprendizaje de Tiimiakatemia, que fue creada por Tecnalía en 2007 como un espacio abierto de experimentación, aprendizaje y desarrollo de las capacidades de liderazgo de las personas para crear equipos emprendedores capaces de poner en marcha empresas y proyectos innovadores.

Basada en la metodología de aprendizaje que utiliza Team Academy (www.tiimiakatemia.fi) desde su nacimiento en Finlandia en 1993, se ha adaptado al entorno cultural y tecnológico del País Vasco en el contexto del desarrollo de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida. Team Academy Euskadi nace con la misión de formar y contribuir al desarrollo de personas capaces de crear nuevas formas de hacer empresa, a través de la formación de equipos de emprendedores (la tabla 5.1 recoge los principios inspiradores para emprender en equipo) capaces de explorar nuevos caminos y usar el

conocimiento y la experiencia adquiridos durante 50 años en proyectos de investigación en diferentes áreas de conocimiento tecnológico y sectores de actividad en los que está presente Tecnalía (www.tecnalia.com).

Tabla 5.1. Diez principios para Empezar en Equipo (adaptada en Team Academy Euskadi, 2010)

-
1. Toma la iniciativa, encuentra la solución
 2. Aprende a tolerar el caos. Es el primer paso en el proceso creativo.
 3. Inténtalo, siempre. Comete errores y aprende de ellos con rapidez.
 4. Pon tu foco y energía en la búsqueda de soluciones, deja de preocuparte por los problemas.
 5. Da lo mejor de ti mism@ y mantén altas tus metas.
 6. Aprende a ver el potencial, no los obstáculos.
 7. Aprecia y comprende la diversidad y sé tú mism@ disfrutándola.
 8. Sonríe, disfruta y da el 120% de ti mism@.
 9. Sé humilde y crea tu éxito una y otra vez.
 10. Respeta a la gente que te rodea. Usa la experiencia y capacidades que puedes encontrar en torno a la red Team Academy y sus relaciones, no es necesario reinventar la rueda.
-

Desde 2008 ofrece dos programas de aprendizaje para desarrollar proyectos empresariales en equipos multi-disciplinarios junto a investigadores de la Corporación TECNALIA: *Leadership Adventure*, dirigido a jóvenes posgraduados de diferentes disciplinas; y *Leadership Experience*, programa a tiempo parcial para emprendedores y directivos de empresas.

Principios y Valores

- *Relaciones humanas, construir y mantener la colaboración.* Las relaciones personales con los demás, con familias, amigos y clientes son requisito indispensable para crear nuevos negocios basados en la creatividad, la confianza, el respeto y la apertura. Se da y se recibe feedback mutuamente, y de este modo se desarrollan como seres humanos.
- *Aprendizaje en equipo para empezar.* A través de sesiones de aprendizaje y trabajo colaborativo se crece y se crean nuevos proyectos y empresas innovadoras. Así crean el futuro en el que creen, su profesión y puestos de

trabajo. Se desarrolla el sentimiento de responsabilidad para con el entorno y el apoyo mutuo.

- *Experimentar continuamente y crear lo nuevo.* Romper fronteras e intentar una y otra vez hacer cosas nuevas. Considerar nuevas oportunidades sin juicios previos. Se trata de cambiar el modelo productivo.
- *Aprender haciendo, desde la práctica.* Aprender a poner las teorías y el nuevo conocimiento en acción, desde la cooperación con clientes y redes. Asumir la responsabilidad de las propias acciones y las del propio equipo-empresa. Las acciones hablan por nosotros.
- *Internacionalización, saber viajar sabiamente y con frecuencia.* Hay que ir lejos para ver cerca. Allí donde se viaje, se desarrolla la propia red internacional y el espíritu Tiimiakatemia, buscando nuevos enfoques y soluciones para usarlas en el día a día. De este modo se aprende más y más rápido.

Impactos

Desde el inicio de sus actividades en 2007, hasta 2013, más de 70 personas han participado en sus programas y creado doce nuevas empresas, participando de la red internacional Tiimiakatemia. Todos ellos se encuentran en activo, y su tasa de actividad emprendedora supera el 50% (es decir, más de la mitad de ellos se encuentran trabajando en empresas que han sido creadas en los últimos tres años).

Team Academy en Euskadi está promovido desde Tecnalía, como espacio abierto de experimentación y aprendizaje co-participado, con instituciones, agencias de desarrollo y empresas, habiendo contado con el apoyo del Departamento de Industria, Comercio y Turismo del Gobierno Vasco.

Desarrollo de los Programas

Las actividades diseñadas y planificadas para los programas *Leadership Adventure* y *Leadership Experience* incluyen las siguientes:

- *Sesiones de coaching.* Están diseñadas para ir cubriendo cada uno de los 5 módulos que componen ambos programas. El equipo del programa Leadership

Adventure cuenta con un coach para dirigir y orientar estas sesiones y el programa Leadership Experience con otro coach distinto. Ambos se coordinan a lo largo del año para identificar las conexiones entre los equipos y las interacciones que deban producirse entre los participantes para mejorar su productividad y aprendizaje.

- *Seminarios*. Orientados a la reflexión sobre los temas tratados y a la puesta en común de experiencias. Son dirigidos por los coach del equipo Team Academy Euskadi, que conocen la situación concreta de los equipos previa a los seminarios y diseñan las actividades adecuándolas a las necesidades que tienen los equipos y al mismo tiempo cubriendo el módulo de aprendizaje que corresponde.
- *Talleres con expertos*. Son diseñados e impartidos conjuntamente por los expertos y por el equipo de coach de Team Academy Euskadi.
- *Coaching Individual*. Este coaching individual complementa las actividades anteriores y por tanto se aplica en función de las necesidades de cada uno de los participantes.
- *Proyectos*. Se mantiene la proactividad del equipo emprendedor y de los coach para la búsqueda de proyectos con clientes empresariales, agencias e instituciones para que los participantes en los programas, especialmente de Leadership Adventure, realicen proyectos remunerados que conecten su aprendizaje con la exploración de nuevos servicios y productos (ideas-proyectos innovadores, diversificación, etc.) que las organizaciones de origen no llevarían a cabo por falta de recursos. El propósito de ello es hacer más atractivo un itinerario emprendedor para jóvenes y profesionales con experiencia en situación de desempleo, al poder lograr ingresos durante un año de “itinerario de aprendizaje para ser emprendedor”.

En relación a la metodología empleada, el Rocket Model se adapta mediante la formulación de cuatro subcompetencias, que se describirán en los apartados siguientes.

La competencia emprendedora

Marcos para su definición

La amplitud de la “competencia emprendedora” ha hecho que se la formule de distintas maneras en los textos internacionales: «actuar autónomamente» (OCDE), «espíritu

emprendedor» (UE), «autonomía e iniciativa personal» (LOE y LOMCE).

A continuación se resume la descripción de cada una de estas formulaciones en los distintos textos.

La formulación de la OCDE

La OCDE, a través de su proyecto DESECO, (*Definition and Selection of Key Competences*), finalizado en 2005, define la competencia en autonomía como: «la capacidad de los individuos para controlar su vida de forma responsable y con sentido, ejerciendo un grado de control sobre sus condiciones de vida y de trabajo». La acción autónoma es necesaria para participar eficazmente en la sociedad y para progresar en las diferentes esferas de la vida. Esta categoría incluye tres competencias clave:

- Capacidad de actuar dentro del marco general.
- Capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales.
- Habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades.

Por tanto, en esta propuesta se relaciona la autonomía como capacidad general de actuar responsablemente, sabiendo lo que se hace y previendo las consecuencias, con la capacidad de actuar formulando proyectos y no de manera casual o poco premeditada y, por último, sabiendo elegir las metas adecuadas.

La formulación de la Unión Europea (UE)

El Programa Educación y formación 2010 de la Comisión Europea y, dentro de éste, del Grupo de Trabajo B «Competencias Clave», define el «Espíritu Emprendedor» (*entrepreneurship*) como: «capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)». Incluye la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas) marcando objetivos y alcanzándolos y teniendo motivación para lograr el éxito.

El programa conlleva el conocimiento de oportunidades existentes con el fin de identificar las más adecuadas para los propios proyectos personales, profesionales y/o de negocios. La Unión Europea insiste más en la capacidad de innovar y en aceptar las innovaciones y los riesgos de la acción.

La formulación de la Ley Orgánica de Educación (LOE y LOMCE)

La LOE llama a esta competencia «Autonomía e iniciativa personal», y la convierte en la gran competencia para la acción, sea ética, económica, laboral, política o afectiva. Las experiencias de aprendizaje que deben proporcionarse al estudiante a través de las distintas materias de la educación obligatoria y la misma organización de la escuela deben favorecer el desarrollo de esta competencia. La LOE explica con detalle sus contenidos.

Con esa formulación, se trata de una competencia extraordinariamente ambiciosa, de la que va a depender gran parte del futuro del alumno, tanto vital como profesional, y que entraña virtudes morales: como la perseverancia, la valentía y la responsabilidad; virtudes intelectuales: como la capacidad de hacer proyectos, la capacidad de planificar, y la capacidad de evaluar críticamente; y virtudes sociales: como la cooperación, el trabajo en equipo y el liderazgo.

La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, en lo referente al impulso de la competencia emprendedora no incluye cambios sustanciales, manteniendo este aspecto en los objetivos del sistema educativo.

Así, en el preámbulo de exposición de motivos afirma que “(...) la educación es la clave de esta transformación a través de la formación de personas activas, con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa (...)”.

Formulación de la competencia emprendedora para el aprendizaje de adultos

La formulación de la competencia emprendedora en el contexto de aprendizaje de adultos llevado a cabo en la iniciativa Team Academy Euskadi[2] se inscribe en el proceso reflejado en la Figura 5.6.

Figura 5.6. Esquema seguido para trabajar la competencia emprendedora (adaptado de Yániz y Villardón, 2006)



La adaptación del Rocket Model supuso formular *cuatro subcompetencias* principales para desarrollar la competencia emprendedora en este contexto:

1. Liderar un proyecto propio de desarrollo personal/profesional, comprometido con el aprendizaje.
2. Diseñar y ofrecer al cliente soluciones en diálogo y colaboración y establecer y cumplir los compromisos con él.
3. Crear innovaciones en equipo poniendo en valor la diversidad.
4. Lanzar nuevos negocios sostenibles: económica, social y medioambientalmente, en ámbitos intensivos en conocimiento.

Tales competencias se trabajan a lo largo de un año, y se dividen en cinco módulos temáticos:

- Aprendizaje individual y en equipo.
- Liderazgo.
- Marketing y relación con clientes.
- Innovación.
- Estrategia de empresa y marca.

En los apartados siguientes se describen con más detalle cada una de las cuatro subcompetencias mencionadas.

1. Desarrollar el liderazgo personal y la capacidad de aprendizaje colaborativo

La formulación completa que se hizo de esta competencia en relación a la capacidad de emprender fue “Liderar un proyecto propio de desarrollo personal/profesional situándolo en un contexto social y comprometiéndose con su aprendizaje en diálogo generativo”. Los aprendizajes necesarios para poder hacerlo de manera eficaz tienen que ver con el desarrollo de la iniciativa para responsabilizarse del propio desarrollo personal y profesional, de forma que se muestre autonomía en la búsqueda de opciones y en la toma de decisiones para dicho desarrollo. Para cultivar esta competencia se da mucha importancia a la adquisición de rutinas y disciplina personal en todo lo relacionado con el propio aprendizaje (p.e. uso del diario y contrato de aprendizaje, etc.). Para impulsar estos aprendizajes, resulta clave crear espacios para el diálogo en equipo, de forma que como resultado de ello pueda acceder a un tipo de retroinformación que amplíe su autoconocimiento y conduzca a responder de las propias decisiones y acciones (ser responsable de sí mismo). Y todo ello con una visión más amplia, del equipo en su conjunto y de la comunidad o red en la que participa.

Los resultados que permiten verificar la adquisición de esta competencia pueden ser descritos como sigue:

- Identificar y actualizar permanentemente la misión y visión personales (integrándolas) alineándolas en la misión y visión del equipo (lo que se trabaja mediante un diagnóstico de valores), y concretándolas en un proyecto de desarrollo personal que incluya una misión y visión propias y un plan de acción.

- Elegir con qué aspectos de su aprendizaje personal y profesional se compromete y establecer un compromiso consigo mismo y con el resto del equipo-empresa, siendo además capaz de analizar y reflexionar sobre su propio pensamiento, emociones y comportamientos (usar habitualmente el diario de aprendizaje).
- Tener una imagen realista de las propias fortalezas y oportunidades, autoestima y apertura a recibir retroalimentación sobre su desempeño y posibles mejoras (diálogo en equipo, feed-back positivo y negativo, en momentos diferentes).
- Reflexionar en equipo sobre la propia acción y experiencia (informes Motorola) adoptando en cada situación la estrategia adecuada.
- Adoptar el tipo de diálogo adecuado (negociación, debate, generación...) al objetivo del momento y a las características de los interlocutores.
- Utilizar de manera estratégica y flexible recursos adecuados para aprender en cada situación (trabajo individual, de equipo, elegir fuentes, enfocar métodos y herramientas adecuados...).
- Organizar y mantener su agenda de trabajo de forma autónoma y asignando prioridades de acuerdo a objetivos individuales y de equipo.
- Asimilar rápidamente conceptos, ideas y experiencias nuevas dándole un carácter personal a lo aprendido y generando nuevo conocimiento para su aplicación (ensayos y documentos de reflexión; *Birthgiving*) en el proceso de emprender.
- Promover redes sociales con grupos que comparten intereses o necesidades (participación y organización de eventos de aprendizaje abiertos, usar website, intranet, blogs y wikis).
- Analizar las situaciones desde modelos mentales diversos, neutralizando la rigidez de los propios, para actuar de forma colaborativa conjugando las perspectivas de otras personas.

Propuestas de trabajo (Actividades)

Para trabajar esta competencia se llevan a cabo las siguientes actividades (para facilitar su comprensión, las actividades están numeradas, y se incluye una descripción detallada en el apartado final de este capítulo: “Recursos, técnicas y herramientas” p.128).

- Usar el Diario de aprendizaje (Actividad 1), que incluye: releer el diario en momentos específicos (fin de módulo) durante el programa, haciéndolo objeto de reflexión; registrar ejercicios motorola en el diario (al menos uno en cada

módulo); revisar el diario para preparar sesiones de diálogo (al menos una en cada módulo); y registrar en el diario observaciones sobre cómo organizan la agenda.

- Elaborar Contrato de aprendizaje, compartirlo con el equipo y dialogar sobre él con el/la coach (Actividad 2).
- Completar test de perfiles de equipo y test de valores. (Actividad 3).
- Sesiones de diálogo (Actividad 4).
- Elaborar Ensayos y Documentos de reflexión (Actividad 5).
- Birthgiving (Actividad 11).
- Hacer autoevaluaciones “Motorola” (Actividad 12).

2. Aprender a diseñar y ofrecer al cliente soluciones en diálogo y colaboración

La formulación completa que se hizo de esta competencia en relación a emprender fue “Diseñar y ofrecer al cliente soluciones en diálogo y colaboración, estableciendo y cumpliendo los compromisos con él”.

Siendo este aspecto una competencia central en el proceso emprendedor, está situado en el centro del método Team Academy, y dicha centralidad se traduce en una dedicación, progresividad a lo largo de todo el programa de aprendizaje, y evaluación permanente (por pares y por los coach). Los aprendizajes necesarios para poder hacerlo de manera eficaz consisten en ejercitar la proactividad para acercarse e interactuar con clientes (tanto potenciales como actuales o pasados), de forma que se indague en sus necesidades (expresadas y/o latentes), considerando y utilizando tales necesidades como elementos tractores del equipo-empresa.

Ello conlleva proponer y experimentar acciones y alternativas innovadoras para satisfacer las necesidades detectadas, asumiendo los riesgos asociados. Para ello, el estilo Team Academy promueve un marketing centrado en las experiencias, la relación y la cocreación con el cliente, más que en productos y servicios. En todo este proceso, aprender a soportar la frustración es un aprendizaje básico, ya que con mucha frecuencia los ofrecimientos al cliente de las soluciones propuestas a sus necesidades no son aceptadas.

Los *resultados que permiten verificar la adquisición de esta competencia* pueden ser descritos como sigue:

- Visitar a clientes consiguiendo ser recibido. Actuar con iniciativa en la búsqueda de clientes, identificando progresivamente clientes objetivo.
- Identificar problemas y necesidades de clientes. Prestar atención al cliente, escucharle en profundidad, indagar y reconocer sus necesidades. (Reconocer las necesidades del cliente mostrándole atención).
- Concebir y crear soluciones innovadoras para y con el cliente, comprometiéndose en la búsqueda de resultados positivos para él, anticipando las consecuencias de las actuaciones y los problemas.
- Cumplir los compromisos establecidos en los proyectos con los clientes en plazo, coste y calidad. Al hacerlo, administrar tiempo, recursos y posibilidades para buscar y dar soluciones al cliente. Así mismo, ello requiere promover la interacción con el cliente, como medio para el desarrollo futuro.
- Contratar proyectos con clientes, manteniendo una relación duradera con algunos de ellos. Para ello, ser capaz de dialogar de manera asertiva, empática y eficaz con el cliente en las distintas fases del proceso de venta, transmitiendo confianza. Así mismo, este resultado hace necesario expresarse correcta y eficazmente (haciéndose entender) oralmente (de palabra) y por escrito.
- Facturar y cobrar a los clientes por los trabajos realizados.

Propuestas de trabajo (Actividades)

Para trabajar esta competencia se llevan a cabo las siguientes actividades, específicas y generales[3] (la descripción detallada de estas Actividades se encuentra en el último apartado del capítulo):

- Visitar a clientes, co-crear con ellos y ofertar soluciones (Actividad 7). Esta actividad está relacionada con todos los resultados descritos arriba.
- Usar el Diario de Aprendizaje (Actividad 1). Referida a la reflexión sobre su uso, puede contribuir a cumplir los compromisos establecidos y a administrar recursos.
- Sesiones de Diálogo (Actividad 4). Que contribuyen a coordinar todas las acciones necesarias para analizar a los clientes, concebir soluciones y ofrecerlas, contratar y llevar a cabo los proyectos, con un seguimiento adecuado de todo el proceso.
- Elaborar Ensayos y Documentos de reflexión (Actividad 5). Ello facilita en especial concebir soluciones apropiadas a las necesidades de los clientes, pero también al resto de resultados buscados.
- BirthGiving (Actividad 11). En particular útil para concebir y elaborar

soluciones adecuadas a los problemas y necesidades de los clientes.

La Tabla 5.2 incluye, a modo de ejemplo, la relación de actividades llevadas a cabo para entrenar esta competencia y las pautas de evaluación asociadas a las mismas.

3. Aprender a crear innovaciones en equipo poniendo en valor la diversidad

La formulación completa de esta competencia es idéntica al título, esto es “Aprender a crear innovaciones en equipo”. Los aprendizajes necesarios para poder hacerlo de manera eficaz consisten en primer lugar en realizar propuestas innovadoras construidas y asumidas por el equipo, lo que implica confiar en él y en el proceso que se sigue en el propio equipo, poniendo en valor la diversidad de miembros, perspectivas, etc. para crear algo nuevo. Es aquí donde tiene importancia el aprendizaje continuo y permanentemente actualizado, realizando constantemente una vigilancia tecnológica y de mercado, conectando con los bloques de conocimiento existentes y las redes de relaciones de todo el equipo. Gestionar el conocimiento disponible en el equipo-empresa implica conocerlo, pero también saber codificarlo, almacenando registros clave de forma segura y accesible para todos cuando son necesarios. También requiere entrenar la capacidad de generar situaciones de alta creatividad en el trabajo colaborativo, probando métodos y dinámicas diferentes, así como abriendo el equipo a redes externas de otros agentes que pueden tener competencias clave para cristalizar innovaciones.

Los *resultados que permiten verificar la adquisición de esta competencia* pueden ser descritos como sigue:

- Construir espíritu de equipo, con un lenguaje común y responsabilidad compartida en los resultados del equipo. Ello requiere de cada individuo colaborar responsablemente.
- Distribuir funciones y tareas de manera interdependiente, dinámica y fluida. Ello suele requerir determinar mecanismos de toma de decisiones y utilizarlos con agilidad, así como establecer planes de actuación para lograr los objetivos del equipo y organizar el trabajo en consecuencia, de forma visual en el espacio de trabajo.
- Definir un sistema de autoevaluación de las actividades realizadas y resultados logrados, usándolo regularmente (i.e. informes Motorola). Ello permite identificar los errores cometidos, analizarlos abiertamente en equipo y valorar posibilidades de aprender de ellos poniendo en práctica nuevas aproximaciones.

Tabla 5.2 (Elaborada en Team Academy Euskadi, 2008)

COMPETENCIA	RESULTADOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>“Aprender a diseñar y ofrecer al cliente soluciones, en diálogo y colaboración, y establecer y cumplir los compromisos con él”.</p>	<p>Todos los descritos en el texto (pág. 121), esto es: visitar clientes; identificar sus problemas y necesidades; crear soluciones nuevas con y para él; cumplir los compromisos contraídos con los clientes; contratar proyectos con clientes; y facturar y cobrar a los clientes por los trabajos realizados.</p>	<p>Actividad 7: Visitar a clientes, co-crear con ellos y ofrecer soluciones.</p>	<p>La evaluación, tanto de cada visita, como del proceso en su conjunto resulta clave durante todo el programa, siendo un punto central de las sesiones de coaching grupal, en las que se da un seguimiento permanente del número de visitas a clientes, de ofertas emitidas, proyectos contratados y cifra facturada a clientes.</p> <p>La evaluación de esta actividad está vinculada a la de la ejecución del proyecto, y se realiza mediante ejercicio Motorola. Esto es así porque en ocasiones, la valoración de la negociación es posible cuando se han ejecutado las tareas y se sabe su complejidad, coste, etc.</p>
	<p>Contar con proyectos que sean remunerados por los clientes para quienes se hacen. Disponer de recursos adecuados para cumplir los compromisos con los clientes. Coordinar todo el proceso, desde las visitas a clientes hasta la propuesta y realización de los proyectos.</p> <p>Concebir soluciones adecuadas a los problemas y necesidades de clientes.</p>	<p>Actividad 8: Negociar proyectos.</p> <p>Actividades Generales Actividad 1. Usar el diario de aprendizaje. Actividad 4. Sesiones de diálogo.</p> <p>Actividad 5. Elaborar ensayos y documentos de reflexión.</p> <p>Actividad 11. Birth Giving.</p>	<p>Al formular la cuestión o problema que se ha de abordar en el <i>birthgiving</i>, se incluyen los criterios de evaluación. Ejemplos de tales criterios pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación interactiva. - Que sea: educativo, entretenido, que aporte evasión de los modos habituales de pensar y actuar, estético y que exprese el espíritu de Team Academy y los valores que se desea impulsar. - Incluir aplicación de nuevos conceptos aprendidos en la teoría. - Que involucre a clientes en la solución. <p>Además de la evaluación o valoración que se realiza por parte del grupo que ha participado en el <i>Birthgiving</i> y que es necesario como paso previo a elaborar un plan de acción, también los coach hacen una evaluación comentada del mismo, en relación a los criterios que se plantearon inicialmente.</p>

- Vigilancia de conocimiento técnico y de mercado. De forma que se capte el último conocimiento en los ámbitos de actuación y temáticas seleccionadas por el equipo, y en especial observar a clientes, competidores, socios y otros agentes.
- Interrogarse permanentemente sobre las situaciones y las opciones para mejorarlas. Buscar alternativas a la definición de un problema, definir problemas creativamente desafiando los modelos mentales imperantes, en equipo. Analizar las diferentes propuestas desde una perspectiva abierta que permita optimizar el potencial humano.
- Explotar el conocimiento disponible. Utilizar ágilmente el conocimiento y estrategias eficientes para obtener nuevo conocimiento, adecuado para resolver los problemas e innovar.
- Transformar con rapidez nuevas ideas en actividades de proyectos con clientes para experimentar con innovaciones (Crear prototipos, y experimentar con ellos en situaciones piloto).

Propuestas de trabajo (Actividades Generales)

Para trabajar esta competencia se llevan a cabo las siguientes actividades (cuya descripción detallada se encuentra al final del capítulo, en el último apartado):

- Realizar proyectos. Desarrollar soluciones innovadoras (Actividad 9).
- Usar el Diario de Aprendizaje (Actividad 1).
- Sesiones de Diálogo (Actividad 4).
- Elaborar Ensayos y Documentos de reflexión (Actividad 5).
- BirthGiving (Actividad 11).
- Hacer autoevaluaciones “Motorola” (Actividad 12).

4. Aprender a lanzar nuevos negocios, estrategia y marca

La formulación realizada para esta competencia ha sido “Lanzar un nuevo negocio sostenible (económica, social y medioambientalmente) en ámbitos intensivos en conocimiento”. Los aprendizajes necesarios para poder hacerlo de manera eficaz implican saber delegar y aprovechar el conocimiento distribuido del equipo-empresa, manteniendo el compromiso y un liderazgo responsable desde el ejemplo. Combinada con las anteriores, esta competencia supone avanzar en el aprendizaje complejo de la gestión económico-financiera, y operar más allá de las fronteras del propio equipo-empresa, creando red de valor para abordar proyectos más ambiciosos para más clientes, de forma que se aprenda a desplegar una imagen de marca y una estrategia sostenible económica, medioambiental y socialmente.

Los resultados que *permiten verificar la adquisición de esta competencia* pueden ser descritos como sigue:

- Haber creado un equipo-empresa con los rasgos propios de los equipos de alto rendimiento (elevada retroalimentación positiva, equilibrio declarar/indagar, alto grado de coordinación y confianza).
- Comprender las implicaciones legales de crear una empresa, y distinguir, elegir y gestionar la fórmula jurídica más adecuada.
- Gestionar los recursos financieros, desde la facturación a clientes, pago de proveedores, de socios, liquidación de impuestos y otras actividades de contabilidad y gestión económico-financiera de manera adecuada a las necesidades y características de la empresa. Ello incluye además conseguir recursos financieros (planear y acceder con éxito a rondas de financiación cuando es necesario).
- Hacer y desplegar planes de trabajo con clientes, en relación a posibles

productos/servicios de valor para ellos (elaboración y despliegue de un plan de negocio). Concebir y desarrollar nuevos modelos de negocio de forma evolutiva. Prestar atención permanentemente a la evolución de la sociedad, sus tendencias y específicamente a la del mercado correspondiente, reflexionar sobre las implicaciones empresariales y tomar decisiones orientadas al desarrollo del negocio.

- Conocer las implicaciones y el significado (elementos, índices, tecnologías, etc. definitorias) de la sostenibilidad económica, social y medioambiental de una empresa (Responsabilidad Social Empresarial). Desarrollar el negocio de forma sostenible según la visión compartida del equipo-empresa (horarios, ingresos, etc.,).

Propuestas de trabajo (Actividades Específicas y Generales)

Para trabajar esta competencia se llevan a cabo las siguientes actividades (cuya descripción detallada se encuentra en el último apartado del capítulo).

Actividades específicas:

- Crear la empresa (Actividad 6).
- Negociar proyectos (Actividad 8).
- Facturar a clientes (Actividad 10).
- Administrar los recursos económicos (gestión económica-financiera). Pagar nóminas y facturas de proveedores (Actividad 13).
- Usar plataformas informáticas para crear y trabajar en red virtual, crear y aportar en blogs y wikis (Actividad 14).

Actividades generales:

- Usar el Diario de aprendizaje (Actividad 1)
- Sesiones de diálogo (Actividad 4).
- Elaborar Ensayos y documentos de reflexión (Actividad 5).
- BirthGiving (Actividad 11).
- Hacer autoevaluaciones “Motorola” (Actividad 12).
- Completar test de perfiles de equipo y de valores. (Actividad 3).

Evaluación

Cada equipo empresa, con el coach, lleva a cabo dos sesiones de evaluación a lo largo del año, en las que analizan la información relativa a los procesos incluidos en el Rocket Model (Figura 5.2), ubicándose respecto a cada uno de ellos en tres posibles niveles: si el equipo comprende los conceptos tras el proceso en cuestión (nivel básico); si el equipo cumple lo anterior y además ha llevado a cabo experimentos en la práctica (nivel medio); o si el equipo demuestra un dominio del proceso en la práctica (nivel avanzado). Para llevar a cabo tales sesiones, se prepara previamente la documentación que aporta evidencias relativas a los siguientes indicadores:

- Ingresos totales obtenidos por el equipo empresa (sin IVA).
- Ingresos totales por persona.
- Bibliografía leída por cada miembro del equipo (y puntos totales, a partir del listado bibliográfico que asigna puntuación a cada libro).
- Número de visitas a clientes realizadas.
- Número de ofertas presentadas y aceptadas.
- Número de proyectos realizados.
- Número de clientes.
- BirthGivings llevados a cabo para clientes.

Tales indicadores, si bien tienen relación con varias de las competencias analizadas, están encaminados a la medición de los resultados del equipo-empresa, y tienen la virtualidad de la facilidad de medición y seguimiento, de forma que es el propio equipo quien evalúa su avance. A partir del ejercicio de evaluación, el equipo empresa prepara un plan de acción para el siguiente periodo, marcando objetivos y acciones prioritarias para lograrlos.

Por otra parte, cada actividad lleva asociadas formas de evaluación específicas encaminadas a promover mejoras concretas en las mismas, de forma que se asegure el aprendizaje experiencial que se muestre en las siguientes acciones. La evaluación del desarrollo de las competencias de cada persona se realiza por parte de los coach y se incorpora al diálogo con cada individuo.

Recursos, técnicas y herramientas

A continuación se describen brevemente las 14 Actividades principales que se hacen objeto de diseño, trabajo y seguimiento específico para desarrollar la competencia emprendedora durante los programas de Team Academy Euskadi.

ACTIVIDAD 1.

Usar el Diario de Aprendizaje

El Diario de Aprendizaje es un simple cuaderno de notas para escribir y hacer más conscientes las propias ideas y pensamientos sobre el aprendizaje. Su objetivo es servir de ayuda al individuo para analizar y reflexionar sobre su propio pensamiento.

Pautas para el interesado (tareas)

- No hay reglas específicas sobre cómo usar un diario de aprendizaje. Es una herramienta personal, y cada persona la usa a su estilo.
- Puede incluir listas, dibujos, tablas o mapas mentales. No se limita simplemente a texto.
- A veces, el diario de aprendizaje contiene notas personales que el individuo puede no desear compartir con otros. Es por esto que conviene preservar la confidencialidad de este diario.
- Se entrega una libreta al comienzo de los programas de aprendizaje para promover su uso durante toda su duración, esto es, un año.

Criterios de realización y método de evaluación

Observación del uso que hace cada participante. Objeto de diálogo durante las conversaciones individuales con el/la coach, momento en el que evalúan dicho uso, proponen y fijan acciones para mejorarlo.

ACTIVIDAD 2.

Elaborar Contrato de Aprendizaje, compartirlo con el equipo y dialogar sobre él con el/la coach

El Contrato de Aprendizaje es un documento que recoge el plan de aprendizaje personal con el que la persona se compromete. Al usarlo, explora su itinerario de aprendizaje desde la perspectiva del pasado, el momento presente y el futuro. Tal exploración se refleja en un plan de acción con metas y medios para lograrlas.

No es simplemente un plan (o una lista de buenos deseos), sino -como implica el nombre- un contrato. Un contrato con el resto del equipo. Se convierte así en un compromiso y en una herramienta para compartir ideas. Es un “documento vivo”, que lo revisa y actualiza regularmente, individualmente, y también con los compañeros y con el coach o tutor.

Incluye tanto metas estratégicas de largo plazo, como tácticas para el corto plazo. Establece medidas para evaluar el progreso y fijar hitos concretos.

Pautas para el interesado (tareas)

Las preguntas siguientes sirven de guía para elaborar un Contrato de Aprendizaje:

- ¿Dónde he estado? (historia de aprendizaje). Puede completarse la guía con preguntas adicionales tales como:
 - ¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje he tenido?
 - ¿Qué momentos o situaciones han sido importantes para mi aprendizaje?
 - ¿Cómo mi entorno social ha afectado mi forma de pensar y actuar?
 - ¿Qué tipo de formación tengo?
 - ¿Cuál es mi experiencia profesional?
 - ¿Qué me gusta hacer en mi tiempo libre?
 - ¿Tengo algún tipo de experiencia emprendedora? ¿Y de trabajo en equipo? ¿Que he aprendido de ellas?
- ¿Dónde estoy ahora? (momento presente). Puede completarse la guía con preguntas adicionales tales como:
 - ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades hoy?
 - ¿Qué tipo de opciones tengo para mi aprendizaje actual?
 - ¿Cuáles son los métodos o estilos de aprendizaje que son más efectivos para mí? ¿Por qué?
 - ¿Qué tipo de cosas me motivan? ¿Qué me entusiasma?
 - ¿Cuáles son actualmente mis retos profesionales? ¿Qué voy a hacer para resolverlos?
 - ¿Cómo mi vida fuera del trabajo afecta mi trabajo y mi aprendizaje?
- ¿A dónde quiero ir? (futuro, meta, objetivos). Puede completarse la guía con

preguntas adicionales tales como:

- ¿Cuáles son mis objetivos profesionales a 2-3 años?
 - ¿Cuáles son mis objetivos profesionales a 6 meses?
 - ¿Qué tipo de competencias me interesa adquirir? ¿Cómo estas competencias me ayudan a conseguir mis objetivos?
 - ¿Cuál es el entorno de trabajo que busco?
- ¿Cómo voy a llegar a donde quiero ir? (medios para lograrlo). Contestando a esta pregunta se elabora el plan de acción, en el que pueden usarse distintas herramientas, tales como el desarrollo de proyecto/s, lectura de libros y artículos, rotación en el trabajo, cursos y conferencias, experimentación en pequeña escala, etc.
 - ¿Cómo sé que he logrado mis objetivos? La respuesta a esta pregunta permite medir el progreso. Como ejemplo, se pueden sugerir los libros leídos y ensayos elaborados, la facturación de mi equipo-empresa, visitas realizadas a clientes, proyectos acabados, tiempo usado y resultados conseguidos, u otras medidas intuitivas (“más confianza en uno mismo”, etc.).

Criterios realización y método de evaluación

El/la coach revisa con el participante los logros en relación con los objetivos del contrato de aprendizaje en la mitad del programa y al final. Como resultado de ello, el/la participante actualiza sus objetivos de aprendizaje y plan de trabajo.

ACTIVIDAD 3.

Completar test de perfiles de equipo y de valores

Esta actividad, que consiste en usar test sobre perfiles de equipos y de valores-cultura, se inscribe en el proceso de proporcionar y obtener retroinformación sobre el comportamiento de los individuos y equipos, de forma que pueda ser usado para ampliar la conciencia de sí mismos, reflexionar y cambiar, conservando aquellos patrones de identidad y comportamiento más valiosos.

Pautas para el interesado (tareas)

En el contexto de los programas para desarrollar competencias emprendedoras en Team Academy Euskadi, usamos dos tipos de herramientas:

- Cuestionarios para identificar perfiles de roles de equipos, tales como el de Belbin (<http://www.belbin.com>), que miden el comportamiento, y no la personalidad, y se pueden definir como nuestra particular tendencia a comportarnos, contribuir y relacionarnos socialmente.
- Cuestionarios para identificar los valores que motivan nuestro comportamiento como personas, o la cultura de un grupo humano determinado. Ejemplos de los mismos son los de Richard Barrett (<http://www.valuescentre.com>) o los del inventario de valores de Hall-Tonna (<http://www.valuestech.com>), ambos utilizados en los programas citados.

Crterios realizaci3n y m3todo de evaluaci3n

El proceso comienza con el env3o de los cuestionarios a los interesados para su cumplimentaci3n, normalmente mediante herramientas en internet. Una vez procesados los datos, cada interesado recibe su informe personal y el conjunto del equipo. Finalmente, se lleva a cabo una sesi3n de evaluaci3n y an3lisis de los resultados, que termina con un plan de acci3n o conclusiones por cada persona y por el equipo.

ACTIVIDAD 4.

Sesiones de Di3logo

Actividad central durante todo el programa, es la base del aprendizaje en equipo. Las sesiones de dialogo conforman la estructura y ritmo para el resto de las actividades de aprendizaje. Es una “herramienta social” que transforma el “conocimiento del individuo” en “conocimiento de equipo”.

Para su realizaci3n, es importante que est3 todo el equipo. El n3mero ideal de participantes es entre 10 y 15. Sesiones de dialogo con m3s de 20 personas no son muy efectivas y con m3s de 30 personas son imposibles. El tiempo 3ptimo para una sesi3n de dialogo son 4 horas, con alguna pausa o cambio de ritmo durante ese tiempo. Ese tiempo permite abordar y reflexionar de forma profunda sobre los temas y cuestiones importantes para el equipo en cada momento. Al inicio del curso los equipos necesitan una o dos sesiones de di3logo por semana. En equipos m3s avanzados una sesi3n por

semana es suficiente, e incluso menos en caso de personas con experiencia en esa práctica.

Pautas para el interesado (tareas)

El principal método para “aprender a dialogar” es dialogar. Se trata de gestionar una conversación profunda con otros participantes basada en los principios de respeto, escucha activa, espera paciente o suspensión de juicios y la sinceridad. Lecturas cortas y técnicas grupales (lluvia de ideas u otras), pueden ser usadas para estimular el pensamiento colectivo.

Existe gran variedad de recursos usados en las sesiones de diálogo, pero lo que todas tienen en común es lo siguiente:

- Se llevan a cabo en círculo, con los participantes en sillas, sin mesas.
- Se inician con un “ingreso” o intervención de cada uno sin derecho a réplica, en torno a una pregunta del tipo ¿Cómo llego al grupo? (pensamientos, experiencias, sentimientos)
- Finalizan con una despedida análoga, en la que cada miembro interviene sin entrar en conversación, respondiendo a preguntas del tipo ¿Cómo me voy? ¿Qué me llevo de esta sesión?

El papel del coach es actuar como facilitador. En equipos principiantes el/la coach actuará de forma más instructiva y con equipos más avanzados de forma más consultiva. Tanto en unos equipos como en otros la presencia del coach es fundamental en las sesiones de diálogo, que utilizará preguntas para guiar el diálogo. Ello requiere de sensibilidad y consciencia de la situación actual del equipo, las dinámicas que prefiere y los retos que afronta. Todas las sesiones de diálogo tienen una temática principal, cuyo objetivo es actuar como paraguas de varias conversaciones o discusiones.

Criterios realización y método de evaluación

La evaluación de las sesiones de diálogo es continua, ya que la despedida permite conocer lo que cada uno ha aprendido, cómo valora la sesión, incluido el coach, que normalmente se refiere específicamente a la manera en la que el grupo ha dialogado. Además, en momentos específicos se elaboran informes Motorola sobre las sesiones.

ACTIVIDAD 5.

Elaborar Ensayos y Documentos de reflexión

Para elaborar Ensayos disponemos de bibliografía recomendada para los participantes en los programas de aprendizaje de Team Academy, destacando diez libros significativos de cada módulo de aprendizaje. En el plan de lectura, incluido en el Contrato de Aprendizaje, cada participante selecciona los libros que va a leer en el año y lo hace saber al equipo, con objeto de planificar las sesiones de diálogo y formación temáticas. Cada participante en los programas debe leer unos 10 libros, elaborando un ensayo de cada uno. Además, y coincidiendo con la preparación de cada seminario, se pide a cada participante la elaboración de un documento de reflexión personal sobre preguntas formuladas por los coach, relacionadas con la temática de cada seminario.

Pautas para el interesado (tareas)

Escribe con tus propias palabras, pero recuerda hacerlo de forma clara y lógica para que otros puedan comprenderlo. Usa tablas, gráficos y dibujos para describir tus ideas. Escribe las ideas que te ha inspirado el libro, no sólo las del autor. Escribe con pasión, pero recuerda que otros pueden leer tus ensayos. Escribe el ensayo tan pronto como hayas terminado de leer el libro. Así, tus ideas están frescas y no tienes que dedicar tanto tiempo a recordar tus pensamientos. Un guión del ensayo podría tener las preguntas siguientes:

- ¿Por qué he elegido este libro?
- ¿De qué trata el libro?
- ¿Qué he aprendido? ¿Qué me ha resultado más interesante?
- ¿Cómo lo voy a poner en práctica?

Criterios realización y método de evaluación

Si bien hay que adaptar la evaluación de los ensayos a cada contexto de aprendizaje, nuestra experiencia para ello nos ha llevado a realizar una evaluación cruzada por duplicado. Ello significa que cada ensayo es evaluado por el coach y por un compañero del equipo. Usamos una escala sencilla de 1 a 5 para los aspectos siguientes:

- Claridad y rigor en la presentación de las ideas del libro

- Identificación de ideas/conceptos relevantes o interesantes en el contexto del lector-autor del ensayo.
- Identificación de un experimento individual o colectivo que implique la puesta en marcha de alguna de las teorías o conceptos destacados como relevantes.

ACTIVIDAD 6.

Crear una nueva empresa

Consiste en la constitución legal de una empresa que permita al equipo de emprendedores operar en el mercado. A diferencia de otros programas de apoyo a emprendedores y a la incubación de nuevos negocios, en los que ésta es la finalidad principal o punto de llegada, en el caso de Team Academy crear la empresa es un medio cuyo propósito es crear un contexto real de aprendizaje. Este hito ocurre al comienzo del programa, y cada equipo elige la modalidad de empresa a crear a partir de un asesoramiento y documentación entregada que les permite evaluar las alternativas. El tipo de empresas que suelen ser elegidas son las cooperativas o asociaciones no lucrativas.

Al crear este “contexto real de aprendizaje”, aparece en los equipos emprendedores un sentido de urgencia para visitar clientes, crear productos y servicios a ofrecer, hacer ofertas y proyectos, facturar a clientes u otras actividades que aquí se describen. Se trata de personas jóvenes que normalmente han finalizado estudios superiores, y su curva de aprendizaje es realmente rápida al verse confrontados con las dificultades del mundo real, pero en un entorno de apoyo mutuo que les facilita “cometer errores” para rectificar y aprender rápidamente. Al principio, las ideas de negocio u ofertas a clientes no son fácilmente viables, pero progresivamente van encontrando “su oferta” que es apreciada por clientes, como si de un diálogo con el mercado se tratara.

Al finalizar el programa, los interesados deciden si continúan con la empresa creada, crean otra diferente o gestionan su cierre. En todo caso el proceso de apertura, gestión y cierre supone un aprendizaje válido para toda su vida profesional.

ACTIVIDAD 7.

Visitar a clientes, co-crear con ellos y ofertar soluciones

Desde el primer momento, las visitas a clientes constituyen un indicador de primer orden para medir el progreso de un equipo emprendedor. Se fijan objetivos de número de

visitas a realizar, y aunque al principio su proporción de éxito en términos de repetir visitas, hacer ofertas y negociar proyectos es bajo, éste va mejorando con el tiempo.

La visita a un cliente potencial es un hito clave, que implica una fuerte preparación previa (elaboración de informe Pre-Motorola), realización y reflexión sobre cómo fue la visita a partir de la elaboración de un informe Motorola (ver actividad 12). Al principio el apoyo del coach y de otros equipos con más experiencia es importante, y progresivamente el equipo-empresa se hace más autónomo en planificar y realizar la actividad comercial, que es en todo caso un proceso clave durante el aprendizaje como emprendedores.

En todo caso, la evaluación, tanto de cada visita, como del proceso en su conjunto resulta clave durante todo el programa, siendo un punto central de las sesiones de coaching grupal, en las que se da un seguimiento permanente del número de visitas a clientes, de ofertas emitidas, proyectos contratados y cifra facturada a clientes.

ACTIVIDAD 8.

Negociar proyectos

Cuando se repiten visitas a un cliente y el equipo logra ofertar un producto o servicio, articulado como proyecto, e interesante para un cliente potencial, el proceso de negociación, tanto de las condiciones de ejecución o entrega, como de precio, resulta de gran interés en términos de aprendizaje. La falta de experiencia es suplida por grandes dosis de entusiasmo y mayor dedicación, y las empresas clientes se dan cuenta de ello, logrando equilibrar ventajas e inconvenientes. En todo caso, siempre está el coach que supone una persona experimentada con quien contrastar durante todo el proceso, así como para apoyar en la venta cuando el cliente o el equipo-empresa lo requieren.

ACTIVIDAD 9.

Realizar proyectos. Desarrollar soluciones innovadoras

Bajo esta denominación general, se encierra una amplia gama de actividades que son tratadas como proyectos, y que involucran un conjunto de actividades que resultan de utilidad para un cliente que paga por ellas. El equipo debe entonces, como continuación de las visitas a clientes y las ofertas realizadas, ejecutar las acciones incluidas en las ofertas aceptadas por ellos. Aprender a gestionar los proyectos, aunque sean al principio

pequeños incluye equilibrar ingresos y gastos, coordinar actividades y entregar los resultados en plazo y de acuerdo a lo especificado por el cliente. Si bien son variadas las posibles evaluaciones a realizar, la síntesis puede resumirse en lograr facturar y cobrar de los clientes los trabajos realizados (actividad siguiente).

ACTIVIDAD 10.

Facturar a clientes

Tras los proyectos realizados, la facturación implica haber cumplido lo acordado con el cliente, y conlleva el aprendizaje práctico de elaborar correctamente una factura que incluya toda la información necesaria, especificando las condiciones y forma de pago. En ocasiones, y en función de la situación del equipo empresa, éste puede estar asesorado por algún agente intermedio que incluye servicios de gestoría durante los primeros meses de vida de la empresa. En ese caso el proceso es más sencillo, limitándose a dar los datos solicitados por la gestoría para la facturación.

ACTIVIDAD 11.

Birthgiving

Birthgiving viene de *giving birth to new knowledge*: alumbrar nuevo conocimiento. Se trata de una representación oral o escrita de las competencias actuales del equipo en un tema concreto. Esta actividad puede utilizarse bien para resolver problemas, presentar lo aprendido en un proyecto o para generar nuevas ideas. Su propósito es exponer competencias del equipo.

En un birthgiving el conocimiento es compartido y creado por todos los participantes. No es sólo una mera presentación sino una situación de aprendizaje interactiva para todo el mundo. Su duración varía dependiendo de las necesidades concretas. Normalmente se tarda en preparar 4 horas (más el tiempo necesitado para la presentación), pero en algunos casos puede hacerse en sólo 30 minutos.

Pautas para el interesado (tareas)

- Orientar la interacción a compartir y crear nuevo conocimiento.
- Buscar implicar a los participantes, interactuar con ellos.
- El estilo de los birthgiving varía en función del contexto de realización. Puede

ser formal, presentando los hechos sin más, o más informal en el que el entretenimiento juega un papel importante en el proceso creativo.

- Los resultados del birthgiving son evaluados por todos los participantes.

Criterios realización y método de evaluación

Al formular la cuestión o problema que se ha de abordar en el birthgiving, se incluyen los criterios de evaluación. Ejemplos de tales criterios pueden ser:

- Presentación interactiva.
- Que incluya las **5 Es**: **E**ducativo, **E**ntretenido, que aporte **E**vasión de los modos habituales de pensar y actuar, **E**stético y que exprese el **E**spíritu de Team Academy y los valores que se desea impulsar.
- Incluir aplicación de nuevos conceptos aprendidos en la teoría.
- Que involucre a clientes en la solución.

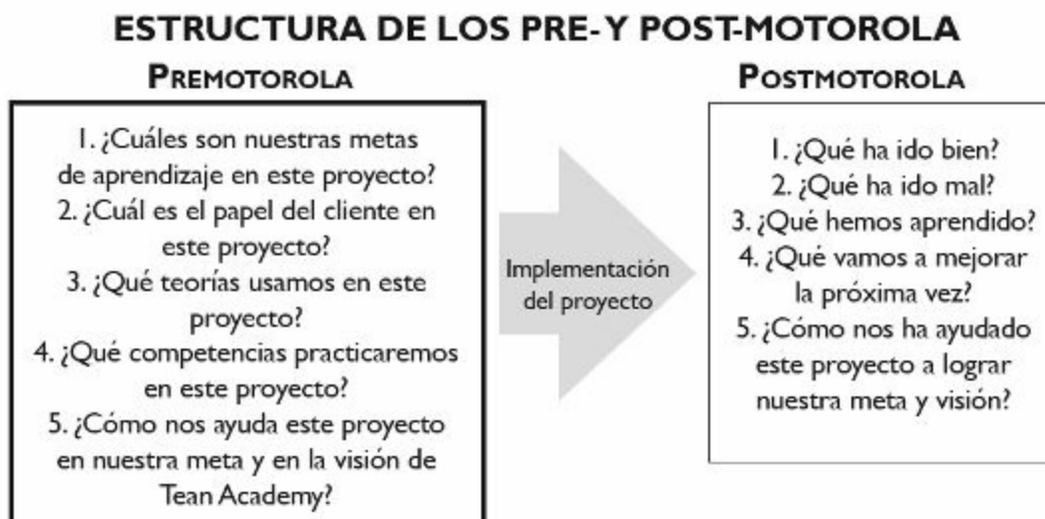
Además de la evaluación o valoración que se realiza por parte del grupo que ha participado en el Birthgiving, y que es necesario como paso previo a elaborar un plan de acción, también los coach hacen una evaluación comentada del mismo, en relación a los criterios que se plantearon inicialmente.

ACTIVIDAD 12.

Hacer autoevaluaciones “Motorola”

Motorola (Figura 5.7) es una estructura simple de informes para fijar metas de aprendizaje en proyectos o actividades y aprender de ellos. Su propósito es ayudar a sus autores a analizar lo aprendido y comunicarlo de forma breve a compañeros, clientes y coach.

Figura 5.7. Ejercicios Motorola (adaptado en Team Academy Euskadi, 2010)



El informe PreMotorola se hace antes del proyecto y el PostMotorola después. Ambos tienen su propia estructura que consiste en unas pocas preguntas básicas. Todos los informes Motorola se almacenan en el sistema de información del flujo de conocimiento de Team Academy, de forma que estén accesibles a todos los implicados en la actividad.

Pautas para el interesado (tareas)

Para su elaboración, el procedimiento más sencillo es dedicar unos minutos de trabajo individual a pensar y escribir cada uno las respuestas a las preguntas indicadas en la figura, en función de si se trata de un informe PreMotorola o PostMotorola. A continuación, se inicia una puesta en común mientras se escribe en un soporte visible y accesible a todos los implicados.

Criterios realización y método de evaluación

En sí misma, esta actividad de elaboración de los informes Motorola es de carácter evaluador y reflexivo. Dada la sencillez de las preguntas, es accesible a todos desde el primer momento. La principal medida de su efectividad o criterio de evaluación es el grado de puesta en práctica con agilidad de las mejoras identificadas en el informe Motorola, en relación a la actividad de la que se trate. Normalmente, eso está relacionado con la integración de este proceso de reflexión con el resto de actividades.

ACTIVIDAD 13.

Administrar los recursos económicos (gestión económica-financiera). Pagar nóminas y facturas de proveedores

A medida que el equipo-empresa tiene éxito en sus propuestas a clientes y lleva a cabo proyectos para ellos, se ve en la necesidad de administrar los recursos económicos, esto es, pagar a proveedores (en relación a los gastos incurridos al realizar los proyectos), y abonar las nóminas o asignar retribuciones por el trabajo realizado. Inicialmente, estas tareas más que complejidad técnica requieren acordar criterios de retribución para la ejecución de los proyectos, y suponen un paso importante en la corresponsabilidad para con el equipo-empresa y el compromiso individual. Normalmente, los equipos se auto-organizan con una distribución de funciones entre las que se encuentra la del responsable financiero, que asume mayor responsabilidad para estas tareas, plasmando los acuerdos tomados en acciones concretas de administración de los recursos económicos. En ocasiones también puede realizarse con un apoyo desde una gestoría externa que apoya a emprendedores en sus primeros pasos, tal como se ha indicado en la actividad 10 de facturación a clientes.

ACTIVIDAD 14.

Usar plataformas de internet, crear y aportar en blogs y wikis

Una de las dimensiones de la competencia emprendedora en la actualidad tiene lugar a través de internet y el desarrollo de habilidades en la llamada web 2.0. A partir de las habilidades de los participantes, se intensifica un proceso natural de “alfabetización digital” que no sólo se transmite mediante talleres relacionados con las diferentes plataformas y redes sociales “en la nube”, sino especialmente en el lanzamiento y conectividad del equipo-empresa a través de la web 2.0. Ello conlleva el uso de plataformas que permiten compartir información y facilitan la accesibilidad a los materiales generados, creación de su propia web y blog, así como la conectividad y actividad permanente de interacción a través de las wikis y las redes sociales elegidas.

Conclusiones

La competencia emprendedora implica el desarrollo de habilidades características y demostrables en el individuo, que pueden ser aprendidas; y a la vez está asociada a rasgos culturales en las sociedades actuales, que son causa y reflejo a la vez de sus ecosistemas emprendedores. Desarrollar la cultura emprendedora y las competencias asociadas a emprender se ha convertido en foco de atención no sólo de las políticas públicas, sino también de las estrategias empresariales y de otros organismos intermedios público-privados, que contemplan el emprendimiento como factor clave de supervivencia y renovación económica y social para el tránsito hacia nuevos modelos productivos.

El emprendimiento se refiere tanto a la creación de nuevas empresas, como a una función importante en el interior de las empresas existentes: crear innovaciones en su interior, transformar una idea en un producto terminado rentable, a través de un proceso asertivo de asunción de riesgos para conducir tal innovación.

Tanto la OCDE como la Unión Europea han formulado y recomendado a sus países miembros abordar la competencia emprendedora en sus sistemas educativo y productivo. Así, la OCDE define la competencia en autonomía como: «la capacidad de los individuos para controlar su vida de forma responsable y con sentido, ejerciendo un grado de control sobre sus condiciones de vida y de trabajo». Esta categoría incluye tres competencias clave: capacidad de actuar dentro del marco general, capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales, y “habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades”.

Por su parte, la Unión Europea define el «espíritu emprendedor» como: «capacidad para provocar uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)». Incluye la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas) marcando objetivos y alcanzándolos y teniendo motivación para lograr el éxito. Conlleva el conocimiento de oportunidades existentes con el fin de identificar las más adecuadas para los propios proyectos personales, profesionales y/o de negocios.

El marco legislativo español en su Ley Orgánica de Educación LOE y de Mejora de la Calidad Educativa LOMCE se refiere a la competencia «Autonomía e iniciativa personal», que la convierte en la gran competencia para la acción, sea ética, económica, laboral, política o afectiva.

Desde 1993, Tiimiakatemia constituye una iniciativa pionera de enseñanza aprendizaje de la competencia emprendedora, como unidad autónoma de emprendimiento creada en el la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä, en Finlandia central. Su carácter innovador, unido a su amplio impacto, nos ha servido como referencia para analizar el

modelo acuñado en este centro de Educación Superior. Su adaptación a un contexto de investigación y tecnología en el País Vasco, en aprendizaje de adultos, ha ido acompañada de la formulación de *cuatro sub-competencias principales* para la competencia emprendedora:

1. Liderar un proyecto propio de desarrollo personal/profesional, comprometido con el aprendizaje.
2. Diseñar y ofrecer al cliente soluciones en diálogo y colaboración, estableciendo y cumpliendo compromisos.
3. Crear innovaciones en equipo poniendo en valor la diversidad.
4. Lanzar nuevos negocios sostenibles: económica, social y medioambientalmente.

Finalmente, en este capítulo se han detallado, para cada una de las cuatro subcompetencias, una relación de los resultados que deben mostrarse con su adquisición, una propuesta de actividades para su desarrollo, herramientas asociadas a tales actividades, así como una propuesta de métodos e indicadores para su evaluación.

[1] La expresión “nueva combinación de objetivos-medios” se refiere a una nueva forma de hacer las cosas, una nueva tecnología para resolver un problema o necesidad existente, o bien nueva tecnología o manera de resolver una nueva necesidad.

[2] Las descripciones incluidas en este apartado se basan en los trabajos realizados en Tecnalía por Javier Ruiz durante la creación de la iniciativa Team Academy Euskadi durante el periodo 2005-2012.

[3] Las actividades específicas se orientan a una competencia concreta, mientras que las generales contribuyen a varias competencias. Esta distinción permite concentrar los esfuerzos de manera más selectiva.

6

La competencia comunicación interpersonal

En este capítulo, partimos de una síntesis acerca del fenómeno de la comunicación humana, para explorar cuales son las competencias más relevantes. También se presentan algunas claves acerca del aprendizaje de este tipo de competencias para finalizar con algunas propuestas didácticas que persiguen generar contextos comunicativos como base de su aprendizaje, con especial énfasis en las tertulias dialógicas.

El principal rasgo que caracteriza la vida humana es su carácter social, por vivir con otros somos humanos. La comunicación es, por tanto, una condición indispensable para la vida humana. Desde que nacemos nos vemos inmersos en procesos comunicativos que son la base de nuestra propia existencia y de nuestro desarrollo como personas. En este sentido, podemos afirmar que la comunicación y la interacción son el fundamento de la vida social y la matriz desde la que elaboramos nuestra identidad, tejemos redes sociales y actuamos, transformando nuestra realidad.

Por otra parte, la comunicación es un proceso clave del aprendizaje, siendo a través de las interacciones cómo facilitamos, construimos y damos sentido al aprendizaje. En la medida que el aprendizaje es un proceso social, en un contexto determinado, las interacciones juegan un papel decisivo (Brofenbrenner 1987). Esta idea, aunque con aportaciones desde diferentes sitios, constituye desde los años 90 el paradigma central del aprendizaje: la perspectiva comunicativa (Flecha, 1997).

Considerando estos elementos, es fácil entender que las competencias sociales e interpersonales juegan un papel también central en nuestro bienestar y en nuestra eficacia. En cualquier contexto de nuestras vidas, laboral, familiar o social, la capacidad que tengamos de comprender a los otros y a nosotros mismos, de establecer relaciones satisfactorias y eficaces, de influir en los demás, de colaborar para lograr objetivos, de afrontar los desacuerdos y conflictos es esencial (Gardner 2004).

Esta importancia de las competencias sociales e interpersonales se reconoce en las diferentes propuestas que se han venido realizando. Por ejemplo, el Proyecto de

Definición y Selección de Competencias, DeSeCo (OCDE, 2005) identifica la ‘interacción con grupos heterogéneos’ como una de las tres categorías para agrupar las competencias, entre las que identifica:

- La habilidad de relacionarse bien con otros.
- La habilidad de cooperar.
- La habilidad de manejar y resolver conflictos.

También desde la UE se señala la Competencia Interpersonal intercultural y social como una de las ocho competencias clave cuyos elementos fundamentales “incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada” (Comisión Europea, 2007: 9)

Si partimos del hecho de que ‘no es posible no comunicar’ (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981), nuestro interés se va a centrar en cómo se desarrollan esos procesos comunicativos, y en la calidad de los mismos para generar oportunidades de aprendizaje, desarrollo o evolución personal, grupal o comunitaria.

De las diferentes dimensiones o vertientes de la comunicación, en este capítulo nos centraremos en la comunicación interpersonal, entendida como un proceso permanente, de intercambio e influencia mutua entre diversas personas (Bateson y Ruesch, 1984) en el que intercambian una variedad de mensajes y sentidos por múltiples canales de manera simultánea.

En este capítulo, partiremos de una síntesis acerca del fenómeno de la comunicación humana, para a partir de ahí, explorar algunas de las competencias más relevantes. También se presentan algunas claves acerca del aprendizaje de este tipo de competencias para finalizar con algunas propuestas didácticas que persiguen generar contextos comunicativos como base de su aprendizaje.

El fenómeno comunicativo

De cara a identificar cuáles son las competencias relevantes en la comunicación interpersonal, parece obligado detenerse a clarificar cómo comprendemos lo

comunicativo, donde situamos sus elementos clave, donde están los aspectos centrales que nos permite comprender, más allá de simplificaciones, el complejo fenómeno de la comunicación entre las personas.

Aunque en demasiadas ocasiones pueda parecer lo contrario, la identificación de competencias nunca es una cuestión simple; en el caso de lo comunicativo se convierte en un asunto particularmente complicado por cuanto estamos tratando, en el fondo, con una manera de entender la vida humana: es en el conversar donde somos humanos (Maturana, 1991).

Tanto la complejidad del fenómeno como las múltiples perspectivas desde las que se ha abordado, hacen imposible una revisión de las principales aportaciones que nos han ido aproximando a su comprensión. De todas formas, y en la medida que nos parece necesario presentar los grandes elementos comprensivos, vamos a formular cinco tesis básicas sobre la comunicación, que nos permitirán identificar, en un segundo momento, las principales competencias.

Cinco tesis básicas sobre la comunicación

A continuación presentamos de manera sintética una comprensión cabal del fenómeno comunicativo. Aunque somos conscientes de las reducciones que hacemos, nos parece necesario dibujar sus rasgos principales de cara a realizar una primera identificación de las competencias implicadas.

Tesis 1. Lo que llamamos “realidad” es producto de la comunicación

El punto de partida, tanto ético como epistemológico, es el reconocimiento de que las personas vemos o, para ser más precisos, construimos la realidad de una forma particular que tiene que ver con nuestra propia estructura (Bruner, 2010; Maturana, 1985). Existe, en consecuencia, una distancia irreductible entre el mundo y nuestra experiencia de él (Bandler y Grinder, 1980). En definitiva, la forma que vemos las cosas, es solamente la forma como vemos las cosas (Echeverría, 2003).

Cada persona a partir de su sistema perceptivo, de su lenguaje y cultura y del conjunto de experiencias personales construye un mapa o modelo de la realidad que es el que toma como referencia tanto para interpretar y dar sentido a su existencia como para actuar. Esa particular manera de ver que vamos construyendo cada uno se genera en la interacción y en la comunicación con los otros, es resultado de los permanentes procesos comunicativos en los que participamos. Podemos decir que ‘somos las conversaciones que mantenemos’, tanto con nosotros mismos como con los demás.

El reconocimiento de esto nos pone en un lugar particularmente interesante para afrontar la comunicación interpersonal, nos posiciona vulnerables, humildes y nos ayuda a re-conocer la legitimidad del otro como diferente, base de posibilidad del convivir y de su herramienta clave, la comunicación.

Como corolario de esta primera tesis nos aparece que la base de la comunicación interpersonal es el reconocimiento y aceptación de otras visiones como legítimas y el diálogo igualitario como su plataforma.

Tesis 2. La comunicación, rescatando su sentido etimológico, supone una actividad compartida, de poner en común e intercambiar

Contrariamente a lo planteado por la teoría de la información, no es lo que se dice (mensaje), ni cómo se dice (transmisión), ni lo que se llega a escuchar (recepción), ni el medio en que se hace (canal de comunicación) lo determinante de un sistema de información, sino el nivel de resonancia entre los seres que realizan el acto de comunicación. En este sentido, a mayor nivel de resonancia, se dará una mayor coordinación de acciones o actividad compartida.

En este sentido, no serán las acciones individuales las que determinen el hecho comunicativo, sino la ‘danza’ que se da entre las personas involucradas en una interacción comunicativa. En este sentido, podemos considerar que la unidad efectiva de interacción comunicativa son las conversaciones. Entender la comunicación como un proceso compartido, circular, en el que los participantes están entrelazados buscando sentidos compartidos, nos ayuda a alejarnos de modelos simples.

Tesis 3. Las conversaciones implican lenguaje, emocionalidad y corporalidad

A pesar de la sobrevaloración de lo racional durante mucho tiempo, sabemos que la comunicación implica a la globalidad de la persona, funcionando de manera integrada a partir de los diferentes dominios o dimensiones de la persona. En este sentido en las últimas décadas se ha reconocido la dimensión emocional como la base desde la que actuamos. Si entendemos las emociones como disposiciones corporales que definen dominios de acción (Maturana 1985), podemos entender cómo cada una de las emociones en las que estamos –siempre estamos en alguna emoción- nos predisponen para realizar un tipo de acciones. De tal forma que si me encuentro en el miedo, estoy en disposición de huir o atacar, que si estoy en la tristeza nos orientamos hacia nosotros mismos, prestando menor atención a los estímulos externos. Desde esas emociones actuamos y cada una de las acciones que ejecutamos tiene que ver con lo que nos contamos y contamos a los demás, con las historias que construimos acerca de lo que nos sucede, por qué nos sucede y qué puede suceder en el futuro.

Aprender a identificar las emociones en las que nos encontramos y ser capaces de regularse es un componente esencial de la competencia interpersonal.

Tesis 4. La escucha, el factor determinante en las conversaciones

En la tesis 1, afirmábamos que cada persona, en base a su propia historia personal –enmarcada en la historia sociocultural de los grupos a los que pertenece– construye su propio mapa de referencias desde las que da sentido a su existir y a los diversos acontecimientos en los que participa. El fenómeno de la comunicación no depende de lo que se dice, sino de lo que le pasa al que lo escucha, y esto es un asunto muy distinto a transmitir información (Maturana y Varela, 1996), o dicho de otra manera, el significado no está en las palabras está en las personas (López Samaniego, 2010). Por tanto, en la comunicación humana, la cuestión del sentido que damos a lo que escuchamos se pone en primer plano. Escuchar implica interpretar, siendo conscientes de que entre el sentido del que habla y el sentido del que escucha habrá siempre una brecha (Echeverría, 2003). Buena parte de las dificultades en la comunicación se relacionan con no tomar en consideración esta distancia. Por otra parte, conocemos algunas acciones que nos ayudan a reducir esta distancia entre habla y escucha que tienen que ver con devolver lo que vamos escuchando, con utilizar la indagación como estrategia básica para aproximarnos al sentido del otro, con buscar las inquietudes, necesidades o intereses que están detrás de lo dicho.

Esta tesis nos apunta a la necesidad de re-aprender a escuchar como condición de posibilidad de las conversaciones efectivas y como aspecto central de la comunicación

humana.

Tesis 5. El lenguaje es acción, hablar es actuar

Desde perspectivas diferentes pero convergentes (Austin 1962; Searle, 1980; Watzlawick, 1981) se ha mostrado cómo cuando hablamos no sólo intercambiamos nuestras diferentes representaciones del mundo, sino que actuamos. Al mismo tiempo que decimos algo estamos haciendo determinadas acciones con relación a la persona a la que nos dirigimos: podemos estar pidiendo, afirmando, ordenando, preguntando, prometiendo, cuestionando, etc. Este salto comprensivo de la comunicación interpersonal, pone en primer plano lo que hacemos cuando hablamos, es decir, qué tipo de acción con relación a los demás estamos ejecutando al hablar. En definitiva, qué tipo de relación le estamos proponiendo al interlocutor. Tomar en cuenta esto es clave tanto para el diseño de espacios conversacionales efectivos como para comprender las dinámicas conversacionales.

Por otra parte, la idea de que el lenguaje es acción también nos aproxima al poder transformador de la palabra, al hablar podemos hacer diferentes cosas y eso nos abre o cierra posibilidades. Tomar conciencia de esto nos ayuda a asumir nuestra responsabilidad personal en la construcción del futuro así como a identificar nuevas posibilidades de acción.

Cuáles son las competencias que nos hacen efectivos en la comunicación interpersonal

Existen numerosas perspectivas a la hora de señalar cuáles son las competencias clave en las relaciones interpersonales. Partiendo de la idea de que la competencia en la comunicación interpersonal está fuertemente vinculada, aunque en ocasiones con cierta confusión, a otros conceptos, como inteligencia interpersonal (Gardner, 1985), inteligencia emocional (Goleman, 2002), o competencia social, es fácil suponer que los elementos implicados en su desarrollo son múltiples, diversos y complejos. Por tanto, podemos decir que en estas competencias están implicados aspectos que tienen que ver

con una variedad de aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales fuertemente entrelazados.

Por otra parte, los contextos tanto sociales como personales hacen que la forma de poner en práctica la competencia de comunicación interpersonal sea siempre de formas particulares, elaborándose constelaciones singulares en cada persona, cuya funcionalidad es, además, variable en las diferentes situaciones en las que la persona interactúa. Por ello, la identificación de las competencias comunicativas “está coartada por la escasa disponibilidad de situaciones en las que existan referentes claros, y explícitos, de funcionamiento correcto” (Castelló y Cano, 2011:32).

En este sentido, repasando diferentes programas de mejora de la comunicación (Castelló y Cano, 2011) se pueden identificar dos niveles de programas. Uno, que podemos denominar superficial, va orientado a los aspectos comportamentales de la conducta social, identificando pautas o normas de conducta que pueden facilitar la comunicación (no interrumpir, respetar el turno, no utilizar expresiones descalificadoras, asentir con la cabeza o verbalmente como signo de escucha, mensajes en primera persona...). Aunque en algunos contextos de comunicación deteriorada, estas pautas puedan ayudar a regular los intercambios comunicativos, no tienen un impacto relevante. Podemos distinguir otro tipo de programas orientados a mejorar el proceso a través del que comprendemos a los demás y representamos sus estados (motivaciones, intenciones, emociones, creencias...).

Es importante señalar que, la competencia interpersonal se mezcla, a veces, con aspectos éticos, de forma que se suele asociar esta competencia con determinados valores (solidaridad, altruismo...), aunque en opinión de algunos (Castello y Cano, 2011) puede contribuir a confundir. Por tanto, identificar y mejorar las competencias comunicativas es un reto permanente en el que no hay recetas prefijadas, pero sí una dirección: *que las personas podamos compartir nuestras respectivas visiones de la realidad para poder coordinar acciones que la mejoren.*

Apoyándonos en los trabajos de Echeverría (1999, 2003), aunque recogiendo otras aportaciones, podemos decir que interactuar de manera efectiva supone tener en cuenta aspectos relacionados con el hablar (expresión), con el escuchar (comprensión), sabiendo que están entrelazados con el sentir (emoción) y con el hacer (acción). Una propuesta básica para ordenar alguna de las competencias interpersonales puede ser:

- Hablar con responsabilidad.
- Escuchar con profundidad.
- Emocionarse con conciencia.

- Prometer con claridad.

Hablar con responsabilidad

Tendemos a suponer que lo que decimos es lo que se escucha y ese suele ser uno de los principales errores que comentemos en las interacciones comunicativas. Como hemos comentado, el sentido de lo que se dice, no está en las palabras sino en la persona que recibe ese mensaje. Parafraseando a Marina (2006) cuando decimos algo pensamos que estamos entregando ‘agua en una botella’ pero en realidad estamos vertiendo agua en un recipiente, en el mejor de los casos, que otra persona tiene (y que en ocasiones desconocemos cómo es). Para facilitar superar esa brecha que existe entre los interlocutores hay que hacerse cargo (responsabilidad) de algunos aspectos:

- *Preparar el contexto.* Preparar el contexto se relaciona con crear las condiciones para que una conversación se pueda desarrollar. Compartir las inquietudes, intereses o necesidades, crear condiciones emocionales de conexión...
- *Diferenciar las opiniones, juicios o valoraciones, de los datos y hechos.* Sabiendo que las opiniones son por naturaleza *discrepables*, las podemos fundamentar si somos capaces de aportar datos. Buena parte de las dificultades en la comunicación se relacionan con no diferenciar adecuadamente estos dos planos.
- *Tomar conciencia de los actos implicados en el hablar,* de forma que podamos ajustar lo que hacemos al hablar en función de nuestros objetivos. Cuando hablamos, como hemos comentado, hacemos algo con relación al otro; tener presente para qué decimos lo que decimos y qué es lo que ocurre después nos puede ayudar a construir conversaciones efectivas.

Escuchar con profundidad

La visión tradicional de la comunicación ha dado prioridad al hablar sobre el escuchar, bajo la suposición de que basta estar presente y atento en la conversación para comprender lo que otra persona nos quiere comunicar. Pero como hemos dicho, la

escucha es mucho más que oír (algo que sí hacemos sin esfuerzo) e implica interpretación y dar sentido a lo que se ha dicho. Y cada uno damos un sentido diferente en función de la persona que somos (experiencias, esquemas mentales, emociones, expectativas...). Por tanto la escucha es la competencia más importante en la comunicación humana, en la medida que todo el proceso comunicativo se basa en ella, hablamos para que nos escuchen, para que nos entiendan. Por otra parte, la escucha es condición del habla en la medida que para que el habla sea efectiva hay que partir del interés del otro.

En la medida que, tal como vemos, la escucha es un proceso complejo, en el que se busca la conexión entre dos sentidos, se hace necesario disponer de algunas herramientas que lo faciliten. Con diferentes denominaciones, se pueden resumir en tres (Echevarría, 2003).

- *Verificar la escucha.* Una primera herramienta para reducir la distancia entre los diferentes sentidos consiste en devolver la interpretación que hacemos de lo que escuchamos. Frente a la suposición de que estamos entendiendo lo que nos están diciendo, lo comprobamos señalando lo que hemos comprendido con nuestras propias palabras.
- *Compartir inquietudes.* En la medida que cuando hablamos, nos estamos haciendo cargo de algo que nos preocupa, explorar las inquietudes del hablante se torna esencial para poder aproximarnos a su sentido.
- *Indagar.* La última herramienta de que disponemos es la de pedir a nuestro interlocutor más información sobre lo que está diciendo. Aunque podemos preguntar atendiendo a múltiples vertientes, lo más relevante es que a través de la indagación, sea o no en formato de pregunta, estamos completando los elementos para mejorar nuestra interpretación.

Emocionarse con conciencia

Tal como hemos señalado, las emociones siempre nos acompañan poniéndonos en disposición de realizar determinadas acciones. Tomar conciencia de las emociones en las que nos encontramos y responsabilizarnos de ellas es el primer componente para poder regularlas. Por otra parte, aunque sabemos que no podemos elegir las emociones que ‘nos vienen’ sí tenemos algunas estrategias que podemos utilizar para modificar los estados emocionales en los que nos encontramos, en la medida que las emociones

interactúan y son modificadas por las interpretaciones que hacemos, por las acciones que ejecutamos o por la corporalidad (postura, respiración...) que adoptamos. En consecuencia, algunas herramientas que podemos utilizar para manejar nuestros estados emocionales son:

- *Observarse con atención* para identificar las emociones en las que nos encontramos como base desde las que evaluar las relaciones que se establecen con nuestras representaciones (lo que nos contamos internamente) y nuestras acciones (lo que hacemos).
- *Diseñar estados emocionales* a partir de lo que nos decimos, lo que hacemos y la corporalidad que adoptamos. Partiendo de la interdependencia entre estos tres elementos, sabemos, por ejemplo, que si modificamos nuestra postura corporal o nuestro patrón de respiración, podemos incidir en el estado emocional que experimentados en un determinado momento.

Prometer con claridad

Si consideramos la idea de que la comunicación interpersonal es, en última instancia y sobre todo, un proceso de coordinación de acciones -para coordinar otras acciones- (Maturana, 1985) se pone en primer plano la dirección de todo proceso comunicativo: realizar acciones con otros para transformar nuestra realidad.

La coordinación de acciones se fundamenta en establecer compromisos o acuerdos al articular peticiones u ofertas para convertirlas, a través de un proceso de consenso, en promesas. Una parte de las dificultades que nos surgen en la convivencia cotidiana, tiene que ver con no desarrollar adecuadamente el 'ciclo de coordinación de acciones' (Echeverría, 2003), que en síntesis consiste en:

- *Preparar la situación* a través de crear un clima adecuado para realizar una petición, aclarando el objetivo o preocupación a la que responde.
- *Negociar* a través de comprobar el grado de aceptación de la petición, la forma en la que puede cumplirse y los criterios para su realización.
- *Ejecutar las acciones implicadas* en la promesa o, en su caso, hacerse cargo de las dificultades en su cumplimiento.
- Evaluar según los criterios acordados.

El aprendizaje de la competencia comunicativa interpersonal

Una vez que hemos apuntado algunos de los elementos clave de la competencia comunicativa estamos en condiciones de explorar algunas de las características de los entornos de aprendizaje que promueven esa competencia.

En primer lugar, es importante resaltar que la competencia interpersonal la hemos adquirido en procesos de interacción natural, a través de las experiencias que han configurado nuestra historia personal. Hemos desarrollado a lo largo de la socialización una variedad de recursos, estrategias o estilos comunicativos que nos han resultado más o menos eficaces en nuestra vida personal y profesional. Es importante caer en la cuenta de que estos aprendizajes que hemos realizado en nuestro proceso de socialización, la mayor parte de las veces tienen un carácter incidental, y donde no hemos sido conscientes de lo que aprendíamos.

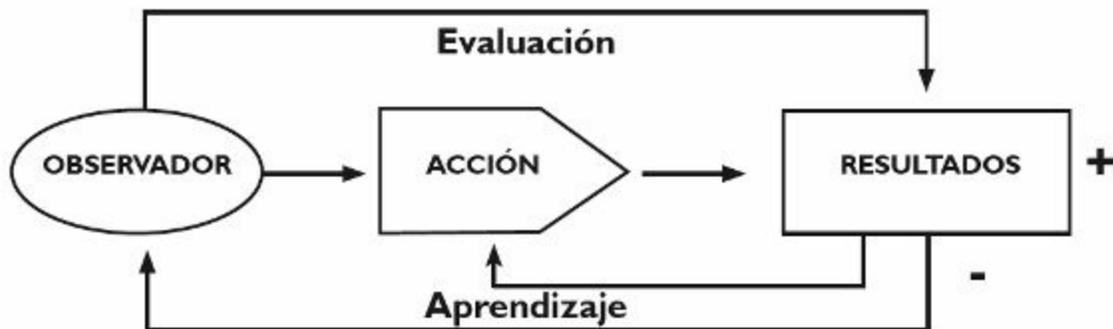
Este proceso de aprendizaje ‘sin enseñanza’ da lugar a teorías implícitas acerca de cómo funcionan las cosas y de cómo comportarse ante ellas. En consecuencia, aprender a mejorar nuestra comunicación tendrá que ver con revisar nuestras prácticas comunicativas (y sus supuestos) para reajustar algunos de sus elementos incorporando al mismo tiempo nuevos recursos.

En segundo lugar y, tal como hemos presentado el fenómeno comunicativo, es fácil deducir que el aprendizaje de la competencia interpersonal pone en juego diferentes dimensiones de las personas de una forma integrada. Dicho de otra manera, en las relaciones interpersonales se pone en juego toda la persona, sus formas de percibir y entenderse tanto a sí mismo como a los demás, las emociones y sentimientos que experimentan en las diversas situaciones, que a su vez se relacionan con diferentes estados corporales y las acciones que en base a las dimensiones anteriores somos capaces de ejecutar. La capacidad que tengamos de ajustar y alinear estas dimensiones para, siendo congruentes, lograr determinados resultados es lo que permite ser eficaces. Un esquema que nos ayuda a explicar estas ideas es el propuesto por Argyris y Schön (1978) y desarrollado por Echeverría, (ver figura 6.1), en el que se presenta que las personas conseguimos o no nuestros resultados en base de las acciones que ponemos en marcha, en función del observador que somos cada uno. Cuando no somos efectivos se nos abre la vía del aprendizaje que puede ir dirigido al cambio de acciones (aprendizaje de primer

nivel) o hacia el reajuste de la perspectiva desde la que estamos enfocando la situación (aprendizaje de segundo nivel).

Los aprendizajes de segundo nivel suponen, por tanto, un cambio en el punto de vista, en el marco de referencia, que se adopta frente a cualquier suceso o situación. En este sentido, es interesante señalar que el aprendizaje de competencia interpersonal supone un proceso de desarrollo personal.

Figura 6.1. *Modelo OSAR, (Echeverría 2009: 92)*



Para que se produzcan aprendizajes en nuestra manera de relacionarnos con nosotros mismos y los demás, tenemos que crear, más que actividades específicas que nos aproximen a determinadas habilidades o destrezas, procesos que permitan un circuito de acción-reflexión-acción. Por otra parte, hay que tener en cuenta que este tipo de aprendizajes implican un cierto movimiento de una ‘zona de confort’ (Wolk, 2003) a una ‘zona de expansión’ donde juegan un papel muy importante las dificultades, ‘los problemas’ o los errores. En síntesis, un proceso de aprendizaje orientado al aprendizaje de la competencia de comunicación interpersonal, puede tener los siguientes componentes:

- Diseñar y generar el mayor número posible de situaciones de interacción comunicativa en torno al logro de algún objetivo relevante y que se prolonguen en el tiempo lo suficiente para poder crear procesos de reflexión-acción. Los proyectos grupales, debates, estudios de casos, tutoría entre compañeros, aprendizaje basado en problemas, técnicas de discusión, juego de roles son ejemplos de posibles actividades.
- Facilitar la toma de conciencia de la situación dirigiendo la atención hacia los elementos clave de los procesos de comunicación y planteando específicamente el intercambio de opiniones sobre el desempeño de los

- estudiantes en los procesos de comunicación.
- Identificar con claridad las acciones que cada estudiante pondrá en marcha para mejorar el proceso comunicativo, estableciendo las condiciones (tiempos, espacios, estilos, estándares...) para su realización.
 - Utilizar formativamente los momentos de discrepancia, crisis o conflicto como situaciones especialmente relevantes para analizar y proponerse acciones de mejora.

Una propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa. Las tertulias dialógicas

En la medida que los procesos comunicativos están presentes de forma permanente, buena parte de las propuestas metodológicas tendrán que ver con incorporar algunos aspectos al funcionamiento habitual. En este sentido, algunas situaciones habituales que se dan en el grupo-clase son buenas oportunidades para el desarrollo de las competencias interpersonales. Las situaciones de conflicto, la negociación de normas y de tareas, la evaluación de los aprendizajes, las tareas grupales, las dudas y los errores, etc., son espacios privilegiados para promover algunos aprendizajes. También hay algunos momentos, como las tutorías tanto grupales como individuales, que pueden permitir un trabajo más específico.

El desarrollo de competencias comunicativas o conversacionales supone el diseño de contextos que impliquen poner en juego el conjunto de elementos que configuran las competencias. Se trata, por tanto, del diseño de situaciones en las que haya que aplicar un conjunto integrado de conocimientos, comportamientos y valores para el logro de determinados resultados. Se tratará, por tanto, de situaciones similares a las reales (no necesariamente en la apariencia sino en lo que ponen en juego, en la línea de lo que se denomina en experimentación en ciencias sociales como realismo mundano, Myers, 2007).

Además, en el caso de competencias comunicativas se tratará de situaciones ricas en interacciones comunicativas múltiples, diversas, constantes, etc., que involucren la totalidad de la persona conectando con sus inquietudes, retos y pasiones.

Una metodología que reúne estos elementos es la tertulia dialógica. Esta metodología también es muy relevante desde el punto de vista de la lectura, aunque no lo recojamos en este texto.

Las *tertulias dialógicas* se han convertido en una práctica frecuente y relevante en diferentes contextos de aprendizaje. Con diferentes variantes (tertulias literarias, tertulias pedagógicas) surgen en los años 80 en el marco de la educación de adultos, partiendo de las aportaciones de autores como Freire o Habermas y toman como referencia el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), habiendo tenido una gran impacto a través de la Comunidades de Aprendizaje (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. 2002; Gobierno Vasco, 2002) y también algunas aplicaciones en el ámbito universitario (Arandia, Alonso y Martínez 2010).

La lectura dialógica es un proceso colectivo en el que partiendo de la lectura individual de un texto relevante, se va construyendo, en diálogo igualitario entre los participantes, su sentido y significado. Partiendo de las reflexiones y experiencias cotidianas de cada persona se entra en un proceso de diálogo en el que a través de argumentaciones se comparten los diferentes puntos de vista de cada uno sobre lo leído, creándose sentidos compartidos y, por tanto, construyendo conocimiento colectivo. El aspecto clave de este proceso para construir aprendizajes es la interacción e intercambio de las diferentes perspectivas a partir del esfuerzo de explicitación y fundamentación del punto de vista de cada estudiante.

La metodología es aparentemente sencilla pero de gran riqueza. Se parte del acuerdo del grupo acerca de los apartados de un texto que se van a leer para la tertulia. Cada estudiante se compromete a leer esa parte y a destacar uno o varios párrafos que le hayan resultado significativos, aportando las ideas, reflexiones, experiencias o emociones que les ha suscitado.

A partir de la aportación de cada estudiante, se abre un intercambio con el grupo en el que se van añadiendo otros sentidos, interpretaciones o experiencias que enriquecen los diferentes puntos de vista. La función del profesorado es facilitar y regular las interacciones entre los participantes, en primer lugar, creando un clima de confianza y aceptación, y también ayudando en la fundamentación de las aportaciones, a través de preguntas, dudas o reflexiones abiertas.

En nuestra experiencia docente utilizando esta metodología, primero en la licenciatura de Psicopedagogía y luego en el Grado en Educación Social, se ha mostrado como una actividad altamente valorada por los estudiantes, resaltando la oportunidad de trabajar

desde su propia visión de las cosas –que es reconocida- y también la apertura que les permite ver otros puntos de vista diferentes.

Desde el punto de vista del desarrollo de competencias comunicativas, permite poner en juego, ensayar y mejorar sus componentes centrales: aceptación y respeto de otros puntos de vista, la escucha como condición del habla y cómo hablamos para que nos escuchen.

Acciones para el diálogo

Como complemento de lo que venimos diciendo vamos a presentar en este último apartado algunas propuestas didácticas más específicas que pueden utilizarse en diferentes momentos y situaciones y que permiten ‘aprender’ algunos componentes implicados en los procesos de diálogo y comunicación interpersonal. Se proponen como diferentes acciones-actividades a incorporar en las actividades regulares y que pueden funcionar como normas para facilitar el diálogo.

Aprendiendo a escuchar: “he entendido que...”

Como hemos señalado, la escucha es el fenómeno central en la comunicación y lo que nos permite pasar de la discusión al diálogo (Bohm, 1997), construir sentidos compartidos y disminuir, en consecuencia, la distancia entre el que habla y el que escucha.

Para reducir esa distancia nos ayuda chequear si lo que estamos escuchando –interpretando- se aproxima al sentido que el hablante le está dando. Esto lo conseguimos, no tanto resumiendo o parafraseando lo que se dice, sino formulando con nuestras propias palabras lo que he entendido.

En esta línea, un ejercicio interesante, en cualquier actividad de debate o diálogo, consiste en, antes de presentar nuestro punto de vista sobre cualquier aspecto sobre el que estemos conversando, ponernos la norma de expresar lo que hemos entendido de lo que el otro ha dicho. Podemos utilizar diferentes fórmulas: “espera un momento, déjame ver si entiendo bien...”, “de lo que has dicho, entiendo que...”, “si te entiendo bien lo que quieres decir es...”.

Este ejercicio, inicialmente costoso, tiene varias potencialidades. En primer lugar, nos ayuda a ‘suspender’ nuestras propias creencias y opiniones, enfocando nuestra atención hacia los pensamientos y emociones de la otra persona. Además, de facto, supone el reconocimiento de la legitimidad de las mismas, lo que permite construir un clima de respeto. En segundo lugar, permite ir construyendo significados compartidos, porque se establece una dinámica de clarificación, la otra persona puede matizar eso que yo he entendido. Pero además facilita que emerjan sentidos nuevos que no estaban en el origen, generándose una forma de pensar colectiva (Bohm, 1997). Al escuchar lo que la otra persona ha entendido de lo que he dicho, se me abren también nuevos horizontes de sentido que no había contemplado.

Indagar antes que proponer: “cuéntame más sobre...”

Como vamos comprobando, comprender el punto de vista de otras personas, es un proceso que se produce por aproximaciones sucesivas. Para avanzar en esa dirección contamos con otro recurso importante: la indagación.

Indagar es hablar para dar la oportunidad de que la otra persona nos cuente más acerca de su forma de ver las cosas y, por tanto, de mejorar la escucha. Puede adoptar diferentes formas, a través de preguntas o simplemente a través de pedir más información acerca de cómo la persona llega a determinadas interpretaciones, opiniones o conclusiones.

Suele reconocerse como una buena práctica que antes de hacer una proposición es de utilidad hacer preguntas para hacernos cargo del interés, sentido o fundamentación del que nos habla. Esta idea se puede transformar en una práctica habitual a través de poner la norma de ‘ninguna respuesta sin pregunta previa’, de forma que en un proceso de diálogo antes de dar nuestra propia opinión, indagamos acerca de lo que la otra persona ha dicho para comprender mejor su punto de vista.

Al igual que señalábamos en el apartado anterior, la indagación también contribuye al respeto en la medida que valida lo que la otra persona dice. También es una manera de ampliar la perspectiva de la persona con la que estamos conversando, de ayudarle a pensar. Por ejemplo, si preguntamos por los datos en lo que se basa una persona para mantener una determinada posición, estamos ayudando a que reflexione acerca de si su opinión puede ser o no argumentada. Lo mismo ocurre, si preguntamos por las consecuencias de una determinada opinión.

Las buenas preguntas, por tanto, no sólo contribuyen a escuchar mejor sino también a crear un nuevo espacio intersubjetivo, donde pueden surgir nuevas perspectivas que no estaban previamente en ninguno de los interlocutores.

Dar y recibir críticas: “quiero decirte algo pero no sé cómo...”

Un aspecto crucial en la comunicación y en los procesos de diálogo se relaciona con la manera en la que intercambiamos opiniones acerca de nuestro propio desempeño y el de los demás, sobre todo si hablamos de opiniones o juicios críticos. Hay varias aclaraciones que es preciso señalar para ordenar adecuadamente esta cuestión:

- Es importante reconocer que cuando nos hacen una determinada crítica (un juicio negativo) tendemos a reaccionar a la defensiva, es fácil que nos sintamos atacados o cuestionados como personas. Por otra parte, recibir esas opiniones es una oportunidad de mejorar o aprender tanto individualmente como colectivamente.
- El hecho de callar lo que pensamos no hace que desaparezca, sino que sigue influyendo aunque dificultamos que la otra persona entienda lo que está ocurriendo. Por el contrario, lo que algunos han denominado ‘sincericidio’, es decir, expresar todo lo que pienso acerca de una persona tal cual lo pienso, no es una opción responsable con el otro.
- Las opiniones o juicios que hacemos sobre las personas, guían nuestra conducta y aunque pueden estar más o menos basados en datos y o hechos (fundamentados), reflejan ‘mi manera’ de ver las cosas, más que lo que las cosas son en sí.
- Compartir esas opiniones y juicios de una forma responsable (reflexionando sobre lo que me mueve a hacerlo, haciéndonos cargo del otro, estando dispuesto a revisarlos si no los puedo fundamentar...) nos permite no sólo mejorar nuestras relaciones generando confianza, sino a ser más efectivos en nuestras acciones.

En la medida que, como estamos señalando, dar y recibir críticas no es una cuestión sencilla, es importante seguir una serie de pasos que pueden funcionar como una especie de decálogo (Echeverría, 1999):

- Escoger el momento y espacio adecuado.
- Preparar la situación.
- No etiquetar, ni personalizar.

- No generalizar, ni exagerar.
- No adscribir intenciones o motivos.
- Referirse a las acciones (al comportamiento) del otro.
- Hablar de cómo esas acciones “me” afectan o “en mi opinión” tienen resultados negativos, señalando por qué.
- No invocar el nombre de otros en falso. Hablar por uno mismo.
- Indagar el punto de vista del otro: escucharlo.
- Pedir cambios concretos en el comportamiento del otro.

Estos elementos, fáciles de señalar aunque exigen práctica, pueden ayudar a los y las estudiantes a afrontar algunas situaciones, sirviendo tanto de guía para la práctica como de criterio de evaluación. Las situaciones en las que se puede utilizar son diversas, aunque son especialmente recomendables cuando se realizan trabajos y actividades en equipo.

Conclusiones

Facilitar el aprendizaje de la competencia de comunicación interpersonal supone, en primer lugar, aproximarnos a la complejidad del fenómeno comunicativo para identificar algunos de sus rasgos principales: un proceso permanente de ‘acciones con otros’, que involucra las diferentes dimensiones de las personas y desde el que construimos nuestra realidad. El juego de interpretaciones y sentidos, que se articulan en torno a la escucha se convierten en el eje del proceso de comunicación.

Aunque los diferentes componentes de la competencia comunicativa se pueden articular de numerosas formas, hemos adoptado un punto de vista holístico para resaltar aquellos elementos críticos que nos ayudan a dirigir nuestra atención hacia aspectos particulares sin perder la globalidad del proceso comunicativo. Para ello, se han identificado cuatro competencias interconectadas: hablar con responsabilidad, escuchar con profundidad, emocionarse con conciencia y prometer con claridad.

Aprender a comunicarse de manera efectiva supone estar orientado al logro de resultados, tomando conciencia tanto de la efectividad de nuestras acciones como de los componentes –cognitivos, emocionales y corporales- que las condicionan. Sabiendo que en muchas ocasiones este proceso tiene muchos componentes automáticos, producto de un aprendizaje incidental, generar muchas oportunidades de interacción comunicativa, con espacios de retroalimentación, es una orientación clave para facilitar su aprendizaje.

En este marco, las tertulias dialógicas son un recurso de gran potencialidad, que ha sido utilizado con éxito en diferentes contextos, con un planteamiento metodológico sencillo pero muy rico en su desarrollo, que permite trabajar las competencias comunicativas en el marco de los contenidos de cualquier asignatura.

7

Enfoque *coaching* para la adquisición de competencias genéricas

En este capítulo hacemos diferentes propuestas para facilitar el aprendizaje de las competencias genéricas tomando como referencia las aportaciones que se pueden recoger de lo que denominamos “enfoque coaching”. Para ello, en primer lugar, presentamos algunas ideas que nos hacen reflexionar sobre los procesos de aprendizaje en la actualidad para más tarde presentar nuestra manera de entender la mirada “coach” en nuestro contexto. Finalmente, proponemos un conjunto de posibles aplicaciones que, a nuestro entender, generan oportunidades de aprendizaje en el contexto universitario.

Introducción

“Es como si los cerebros hubieran comenzado a pensar de otro modo: para ellos, una idea no es un objeto circunscrito, sino una trayectoria, una secuencia de pasos, una composición de materiales distintos. Es como si el Sentido, que durante siglos estuvo unido a un ideal de permanencia, sólida y completa, se hubiera marchado a buscar un hábitat distinto, disolviéndose en una forma que es más bien movimiento, larga estructura, viaje. Preguntarse qué es algo significa preguntarse qué camino ha recorrido fuera de sí mismo”

Baricco, (2008: 110).

Vivimos tiempos de cambio. Nunca fueron tan rápidos y tan globales. Muchas veces compartimos la sensación de falta de referencias sólidas. La palabra “vulnerabilidad” e “incertidumbre” está cada vez más presente en nuestras conversaciones. Tiempo de mutación como recoge Baricco en su obra *Los bárbaros*. Como si las siguientes

generaciones pudieran respirar mejor debajo del agua que en tierra. La experiencia (para estos bárbaros) es algo que tiene forma de secuencia, de trayectoria: supone un movimiento que encadena puntos diferentes en el espacio de lo real (Baricco, 2008). Hoy “saber” significa unir puntos en la superficie, surfear por una realidad compleja de la que apenas podemos atrapar una línea de sentido.

Incertidumbre: aprender a aprender

Marina (2010:20), cuando se refiere a la educación del talento, distingue dos retos; “Necesitamos un talento flexible, capaz de aprender continuamente, que pueda aprovechar las innovaciones sin sentirse angustiado por ellas. Necesitamos fomentar talentos personales muy maduros, para vivir en un mundo en red sin licuarse”.

“No hay respuestas para el futuro, pero se puede aprender cómo solucionar los problemas”. Lo leíamos hace unas semanas en un artículo de prensa, “Emociones para encarar lo inesperado” (Silió, 2013), “Las nuevas generaciones se verán forzadas, más que las anteriores, a demostrar sus habilidades sociales. (...) pero sobre todo, lo que muta es el mundo que nos rodea. Y los profesores y los padres están obligados a prepararles para el futuro. ¿Cómo será éste?”

En este texto, señalaban cuatro claves para el éxito de la educación emocional: “se aprende más en grupo que solo, en muchas profesiones disminuye la preparación académica, las experiencias de instrucción recordadas con más cariño son fuera del aula y los más felices en aprender son quienes lo hacen porque están motivados internamente, no los que buscan la recompensa de otros”.

Competencias para la vida

En el último tiempo la adquisición de competencias ha sido una referencia en la planificación y dinamización de estos espacios para aprender. Ya no nos vale saber, debemos de conocer de manera aplicada integrando actitud, conocimiento y habilidad. En nuestra opinión, el reto tiene que ver con la construcción de estrategias, espacios y experiencias para la integración de estos saberes parciales.

Desde el enfoque de competencias, es relevante preguntarse por las características y requisitos de los contextos en los que los estudiantes van a tener que trabajar y vivir. Si, por ejemplo, les hiciéramos la pregunta a nuestros futuros graduados de “¿qué empresa

internacional te parece más sugerente para trabajar?” es muy posible que surgieran los nombres de “Google” o “Amazon”. Podríamos pensar entonces qué estilo de relaciones se potencian en estas empresas y qué competencias deberíamos priorizar en nuestros currículos: autonomía, creatividad, innovación, conectividad, pasión,...

También podemos acercarnos a esta realidad de otra manera e intentar averiguar cuál es el origen de estas organizaciones y valores. ¿Dónde incorporaron esta perspectiva?, ¿dónde se formaron las personas que han creado esas organizaciones y otras, como “Wikipedia”? Descubriríamos que se educaron en aulas Montessori, y que fue esa manera particular de organizar el espacio, los ritmos y las relaciones lo que ellos llevaron luego a sus lugares de trabajo.

Hemos rescatado el dato como provocación para ayudarnos a pensar en el lugar de la educación universitaria hoy, un momento de incertidumbre, sobre-información e hiperconectividad.

En este texto combinamos aprendizajes extraídos de diferentes experiencias educativas formales y no formales y procesos de acompañamiento a organizaciones y equipos y personas en contexto de consultoría y coaching.

Creemos, modestamente, que las reflexiones y aportaciones que recogemos en este capítulo pueden servir de excusa para repensar nuestro rol hoy en el aula. Y cuando hablamos de nuestro rol pensamos en el del profesorado y también, claro está, en el del alumnado.

Nuevas conversaciones, nueva realidad y renovación pedagógica.

El aprendizaje en el siglo XXI

En cierta ocasión, antes de comenzar una nueva asignatura conversábamos con el alumnado sobre un video donde Freire, en el contexto de un evento TEDx (TEDx, 2011), compartía algunas sensaciones sobre la situación actual del sistema educativo haciendo hincapié en el contexto universitario, y daba algunas claves de posibles futuros.

Freire comienza destacando la persistencia de una formación centrada en la transmisión de contenidos, donde el profesorado tiene el conocimiento y lo transmite al alumnado, al que percibe, por necesidad o falta de atención, como un bloque homogéneo.

En nuestras aulas aún mantenemos la pizarra y a veces, el estrado. La tiza se va sustituyendo poco a poco por sus réplicas digitales, presentaciones proyectadas, acceso a material audiovisual, Internet,... sin cuestionar dinámicas y roles en la construcción de espacios y experiencias para el aprendizaje.

Sin embargo, en el proceso de digitalización que estamos experimentando (Roca, 2013), no sólo ha cambiado el canal, analógico por digital, sino que el valor del ‘contenido/información’, se ha relativizado (está al alcance de todas las personas) y se han revalorizado las formas de construir el conocimiento.

Avanzan Freire y Gutiérrez-Rubí (2010), Roca (2013) y Reig (2008) que, en este nuevo contexto, el profesorado se centrará en acompañar la construcción de significado a partir de esos contenidos, proponiendo una sucesión de diferentes objetos, narraciones, facilitando su comprensión y aprehensión. La acción, la práctica, el prototipado, construir a pequeña escala, reflexionar sobre la experiencia, serán las claves para un aprendizaje activo, descentralizado y conectado con la pasión individual y colectiva.

Marina (2010: 26) rescata uno de los aciertos de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner: “proporciona a la escuela un objetivo claro: detectar el tipo de inteligencia en que destaca cada alumno, para facilitar su desarrollo y ayudarle así a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su peculiar espectro de inteligencia”.

Enlazando con esta idea, Mayo y Lank (2003) comparten estas claves para crear dinámicas de aprendizaje. La simple afirmación de que, gente distinta aprende de distintas maneras, debe de ser aceptada en una organización que aprende. Hay cuatro acciones principales que se deben realizar:

- Dar a la gente la oportunidad de descubrir su estilo de aprendizaje más natural.
- Ofrecer oportunidades de aprendizaje que se ajusten a gente con diferentes estilos de aprendizaje.
- Admitir la necesidad de completar todo el ciclo de aprendizaje.
- Ayudar a la gente a convertir el ciclo de aprendizaje en una espiral ascendente de aprendizaje.

Sabemos que la formación y el aprendizaje, no son sólo lo que ocurre en el aula. De hecho, los aprendizajes significativos desde la perspectiva más personal, social y profesional se dan fuera de éstas. Incluso la relación puesto de trabajo con titulación universitaria está cada vez más cuestionada por la realidad laboral actual.

A modo de anécdota, en la última película de Pixar, *Monstruos University*, los protagonistas acaban expulsados de la “universidad de los sustos” para acabar siendo “asustadores profesionales” tras un proceso de promoción interna en la Fábrica de Sustos. La experiencia acumulada, la capacidad de aprendizaje, la conexión con su pasión y los méritos demostrados, son el camino para ser competentes en el desempeño de una profesión alineada con lo que ellos querían hacer.

Se dibuja una nueva manera de hacernos competentes. El papel del profesorado se acerca más a acompañar pequeñas investigaciones aplicadas personales y colectivas, proponiendo herramientas, reflexiones, teoría y experiencias que acompañen al alumnado en una construcción de significados más individualizada y subjetiva.

Las habilidades para la comunicación, para mantener conversaciones significativas, se convierten en estrategia, método, herramienta docente y contenido, meta y aprendizaje discente.

El enfoque coaching y algunas implicaciones docentes

“Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar. Eso no es nada especial, dirá, quizás, algún lector; cualquiera sabe escuchar. Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única. Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y toda simpatía.

Mientras tanto miraba al otro con sus grandes ojos negros y el otro en cuestión notaba de inmediato cómo se le ocurrían pensamientos que nunca hubiera creído que estaban en él. Sabía escuchar de tal manera que la gente perpleja o indecisa sabía muy bien, de repente, qué era lo que quería. O los tímidos se sentían de súbito muy libres y valerosos. O los desgraciados y agobiados se volvían confiados y alegres.

Y si alguien creía que su vida estaba totalmente perdida y que era insignificante y que él mismo no era más que uno entre millones, y que no importaba nada y que se podía sustituir con la misma facilidad que una maceta rota, iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo, y le resultaba claro, de modo misterioso mientras hablaba, que tal como

era sólo había uno entre todos los hombres y que, por eso, era importante a su manera, para el mundo. ¡Así sabía escuchar Momo!” (Ende, 1973: 16).

Aproximación al coaching

El término *coaching* nos sirve para nombrar un proceso de adquisición de nuevas competencias para afrontar retos cotidianos, entrenando una nueva mirada, descubriendo capacidades personales ocultas y experimentando con estrategias y actitudes alternativas.

En palabras de Ruiz (2012), coautor de este libro: “Como actividad, el coaching es un proceso colaborativo, sistemático y orientado a resultados, enfocado a soluciones, en el que el líder facilita la mejora del rendimiento, logro de metas, aprendizaje auto-dirigido y crecimiento personal y profesional del interesado”.

Este “viaje” se construye a través de conversaciones donde la persona que quiere modificar algunas maneras de ser y hacer, que vive como limitadoras, comparte situaciones concretas, y la persona que acompaña pregunta y señala aspectos hasta ir co-elaborando otro relato que se adapte mejor a estas situaciones y al momento vital del cliente.

Partimos, por tanto, de una dificultad, de una situación que nos frustra. Una realidad que es posible que lleve tiempo repitiéndose. Hemos probado varias estrategias para superarla pero seguimos enganchados. El espacio de coaching se convierte en un lugar seguro y libre de juicio donde quitar la coraza, mostrar dudas, contrastar la propia visión de la situación,... Esta escucha incondicional genera cambio.

Además el coach pregunta, señala, cuestiona,... Trabaja con la información, con los lapsus, con la construcción de las frases, posturas,... Una escucha individualizada, en contraste con la teoría y experiencia desarrolladas en otros acompañamientos.

Cada corriente o escuela tiene sus herramientas, aunque cada vez nos encontramos con profesionales que integran distintas perspectivas y técnicas. Esta práctica se desarrolla en origen en el contexto del desarrollo profesional, ligándola a menudo al desarrollo de funciones directivas. En la actualidad, el concepto se ha extendido a otros campos y podemos encontrar la palabra “coaching” en multitud de espacios que ofertan formación y adquisición de competencias, desde la reflexión sobre experiencias.

Si bien utilizamos el ejemplo de la relación íntima e individualizada para ilustrar el concepto, podemos hablar también de otros dos tipos de coaching: de equipos y grupal. Utilizamos unas líneas adaptadas a este contexto de los terapeutas sistémicos Minuchin y Fishman (1984: 15), que ellos utilizan para definir la terapia familiar y que nosotros usamos para definir el trabajo de un coach de equipos.

“Entrar en coparticipación con un equipo, experimentar la realidad como sus miembros la vivencian y involucrarse en las interacciones repetidas que dan forma a la estructura de este equipo y plasman el pensamiento y la conducta de las personas. En instrumentar esa coparticipación para convertirse en agente de cambio que obre dentro de las reglas del sistema, con modalidades de intervención sólo posibles en este equipo en particular y destinadas a producir un funcionamiento diferente, más productivo”.

Cuando hablamos de coaching grupal nos referimos más a espacios compartidos por varias personas, de organizaciones diferentes habitualmente, donde a través de dinámicas de laboratorio y relatos de dificultad, vamos generando una red de interacciones que buscan impactar en las personas, en lo que ellas conocen de sí mismas en relación, y vamos generando también experimentar en otras maneras de interactuar.

El enfoque “coaching en el aula” recoge aspectos de estas tres maneras de hacer; individual, grupal y de equipo. Así, la tutoría y el contraste de proyectos, tareas y pruebas a nivel más personal se implicarían fundamentalmente con el coaching individual. Aprovechamos ese encuentro más individual para explorar algunas dificultades en el proceso de redacción de un trabajo, por ejemplo. Centramos la situación, exploramos diferentes alternativas, cerramos un contrato con plazos para revisión.

El trabajo más abierto de contraste de materia y construcción de significados, donde el grupo sirve de canal para el aprendizaje más individualizado, se relacionaría más con la dimensión más grupal. En una de las clases compartimos trabajos individuales y facilitamos una dinámica donde la evaluación y contraste se realice entre pares. Indagamos también sobre los procesos, lo que ayudó y lo que dificultó, preguntamos por diferentes alianzas entre personas con diferentes habilidades, etc.

Y por último la reflexión y el aprendizaje del aula como sistema de relaciones; ¿qué ocurre cuando no se realiza una tarea fundamental para el avance de la asignatura? Ayudamos a traer a primer plano posibles desencuentros, malestares, dinámicas que se repiten, etc., son el contenido para una intervención que haga más eficiente la dinámica de aula. En un trabajo por grupos; uno de ellos le dedica tiempo y energía y en la puesta

en común muestran dudas a coro, el segundo termina rápidamente y argumenta una portavoz de manera eficiente, el tercero no hace su trabajo arrastrado por la conversación del segundo grupo veloz. Preguntamos ¿cómo afrontáis estas situaciones de desequilibrio?, ¿sois conscientes de la relación entre profundidad en la tarea y duda?, ¿qué tiene que ver esta escena con otras que se pudieran desarrollar en vuestro futuro laboral?

El coaching es una propuesta con poco tiempo de vida en su forma actual y que continúa evolucionando creando nuevas corrientes, modelos y escuelas. Además, como otras prácticas profesionales de la relación de ayuda, depende en gran medida de la adaptación a las características, historia, personalidad y recorrido profesional del coach, es decir, de la persona que estructura la relación. Una misma estrategia, dinámica, modelo de intervención en este contexto adopta diferentes formas y fondos en función del recorrido personal del profesor/profesora, asignatura, grupo, contexto, etc.

Siendo esta perspectiva joven y flexible, bebe de fuentes antiguas y en muchos casos comunes al mundo de la pedagogía, la psicología y la educación: La Perspectiva Sistémica, la Programación Neurolingüística, el enfoque centrado en soluciones o la terapia breve sistémica, la ontología del lenguaje, la escucha activa, el psicodrama,...

Rescatar estas fuentes nos ayuda a estar más cerca como docentes de esta propuesta y su potencial en el aula, claustros, tutorías. De alguna forma no nos encontramos ante el reto de alcanzar una nueva manera de entender el proceso educativo. Se trata más bien de recuperar algunas corrientes y experiencias que conocemos y parecen adaptarse mejor a esta nueva realidad y a este nuevo rol docente y discente.

Encontraríamos experiencias muy inspiradoras en el trabajo cotidiano en las aulas de infantil y primaria. ¿Cómo aprovechan la pasión por aprender?, ¿cómo se apoyan en la experiencia lúdica?, ¿cómo generan espacios para un aprendizaje más individualizado?, ¿cómo respetan la diversidad en unas franjas de edad dónde unos meses de vida suponen un salto tan grande desde el punto de vista madurativo?, ¿cómo es la distribución del aula?, ¿de qué manera incluyen otros tipos de expresiones de manera complementaria a la verbal?, ¿qué lugar ocupa el profesorado?

Claves del coaching

*“No te eches la culpa, intervino Ender,
es el tipo de cosa que sólo puede ver un extraño”*

“El reto es formar alumnos que, además de excelentes conocimientos, tengan buenas habilidades emocionales y de trabajo en equipo, que sepan comunicarse y que desarrollen un pensamiento crítico y creativo. Estamos contribuyendo a dirigir su atención tanto hacia los aspectos cognitivos del aprendizaje como hacia los emocionales, para desarrollar nuevas habilidades, capacidades creativas y de liderazgo en los alumnos, a partir de la generación en el aula de las condiciones grupales y emocionales que lo hacen posible” Así introducen López y Valls (2013) esta perspectiva. Somos conscientes de estar frente a un concepto amplio, utilizado para nombrar cosas muy diferentes, en continuo desarrollo, y concretándose en propuestas, y corrientes, también distintas entre sí.

Proponemos ahora una mirada integradora para rescatar una serie de *características comunes a los diferentes procesos que reciben el nombre “coaching”*:

- La herramienta y actitud clave es la *escucha activa*. Queremos entender a la persona con la que trabajamos y preguntamos con curiosidad. Esa curiosidad despierta conversaciones que a veces justifican acciones y en otras ocasiones permiten tomar la distancia suficiente para cuestionar las acciones y los argumentos para mantenerlas. Callar para escuchar, preguntar para entender, suspender o cuestionar nuestros prejuicios para comprender para qué ocurre lo que ocurre, devolver lo que entendemos para saber si está en sintonía con lo que la otra persona quiere contar..., construye un espacio difícil de encontrar en nuestra actividad más cotidiana. Nos permite escucharnos a nosotros mismos poniendo palabras a lo que eran sensaciones, cotejando fantasías, dando forma a lo abstracto, dando medida a lo que parecía enorme o muy pequeño, etc.
- *Preguntamos más que respondemos*. Sirven de poco las certezas del coach. Nos cuidamos de proponer, aconsejar. Las preguntas orientan la reflexión, profundizamos en las causas, nos orientamos a la solución, exploramos los aspectos más relacionales, testamos lealtades, ... Además nos cuidamos mucho de hacer preguntas que contengan respuestas. No queremos orientar siguientes pasos, de manera directa ni indirecta. Si tenemos una intuición, en forma de proposición, la compartimos y estamos atentos a si sirve en el momento o no.
- *Es un espacio para la persona*. Hay ideas que se repiten en los procesos, pero lo que ocurre en cada proceso, en cada sesión, es único. Responde al momento, a las necesidades y objetivos de la persona. Es un proceso

compartido, co-construido. Esto no nos hace olvidar que la propuesta de relación dibuja unos roles y unos límites. No todo vale, no hablamos de un ejercicio de apuesta radical por las potencialidades, no actuamos como “libros de autoayuda”, a veces provocamos, devolvemos incongruencias... Y lo hacemos en función de lo que intuimos que es pertinente e importante, en este momento y para esta persona.

- *Ampliamos la visión*, ofrecemos un zoom a las situaciones, contextualizamos, normalizamos, traemos complejidad a lo simplificado y simplificamos lo complejo. Nuestra percepción, sobre la que construimos nuestras relaciones y acciones, es solo un mapa incompleto del territorio. (Bandler y Grinder, 1975). Saberlo es importante, recoger más información para ampliarlo también. Además en muchas de nuestras narraciones olvidamos piezas importantes que si tuvieran su lugar en lo que contamos podrían significar un cambio importante. A modo de ejemplo, imaginemos que acompañamos a una persona en la reflexión sobre las prácticas y no aparecen en ningún lugar las personas beneficiarias últimas de su acción. ¿Qué está pasando? Además, a veces las personas se acercan con una visión limitada de sí mismas. A veces es tan sencillo como añadir a las palabras con las que se rotulan otras que describan habilidades que estamos comprobando de manera cotidiana. “No soy bueno uniendo ideas diferentes en un texto” confiesa un alumno que en cada debate plantea una cuestión siempre en la periferia del tema. “Sí, y además eres especialista en llevarnos a sitios nuevos durante nuestras conversaciones”.
- *Las dificultades son aliadas para el cambio*. Los problemas nos muestran algo que en el sistema no funciona. Por ilustrarlo con una imagen; que el coche se pare es una oportunidad para levantar el capó y comprobar el motor. Lo que nos molesta, lo que queríamos apartar, lo que nos cuesta, son señales que llaman la atención sobre algo que ha dejado de valer. Merece la pena invertir tiempo en escuchar cuál es el mensaje de esto que nos gustaría “quitar de en medio”. A veces medicamos la solución a nuestras dificultades. Me da miedo hablar en público, y entonces tomas un tranquilizante. Además del potencial de autoconocimiento que puede haber en explorar las causas u origen personal de esta dificultad, ésta nos permite reflexionar sobre otros aspectos que quizás pudiéramos modificar y que no sólo nos ayudarían personalmente sino a los propios objetivos de la actividad. Si optamos por “ocultar” el síntoma nos perdemos una información valiosa. Por ejemplo, a veces nos cuesta hablar en público porque el contexto no facilita ningún intercambio de calidad con el público.

- *Buscamos concreción.* Definir el “tema”, construir un terreno más claro para orientar situaciones y tomar decisiones. A veces la narración está llena de paradojas, trampas que nos hacen sufrir, acercamientos y alejamientos a temas importantes. Cuidamos las palabras conscientes de que construyen realidades. Parte de las situaciones que dibujamos como límite tienen que ver con creencias que difícilmente superan una justificación. Exploramos cuánto de “realidad” hay detrás de palabras como “nunca” o “siempre”. Conocer los contextos donde se dan estas situaciones, en compañía de quién, con qué objetivo, ayuda a aterrizar lo abstracto y a dimensionar dificultades y posibles soluciones.
- *Orientada a la acción.* La tarea es importante en este trabajo. La reflexión, las ideas nuevas se ponen en acción, se “evalúan” en la siguiente sesión, comprobamos los cambios experimentados, los impactos de introducir un cambio de mirada y estrategia. A veces la estrategia pasa por “hacer como si”, proponemos que se pueda experimentar a hacerlo diferente. A veces incluso en el mismo encuentro personal o grupal, construimos un espacio donde podemos experimentar maneras diferentes a las que ya conocemos. Y una vez realizadas, las evaluamos, nos descubrimos capaces de hacerlo diferente, conocemos sus impactos, valoramos si pueden ser un nuevo buen hábito y las repetimos hasta hacerlas nuestras.
- *Buscamos entrenar, adiestrar al inconsciente y a la intuición.* En palabras de Marina (2010: 50), “mientras el inconsciente es instintivo, no va más allá de los animales o de los niños. No puede ser el de un hombre maduro. Lo que pertenece a este último es el inconsciente adiestrado, en el que todas las experiencias conscientes que ha atravesado desde la infancia son incorporadas como constituyentes de todo su ser”. Desde el punto de vista sistémico, los sentidos son la única vía para recibir la realimentación; por tanto, cuanto más agudos sean, mejor.
- *Aprendizaje generativo.* Hacemos nuestras las palabras de O’Connor y McDermott (1997) compartiendo un mismo objetivo en la relación docente-coach. El aprendizaje simple deja intactos nuestros modelos mentales, no altera nuestra visión del mundo. En el aprendizaje generativo dejamos que la realimentación influya en nuestros modelos mentales, e incluso que los transforme. El aprendizaje generativo abre nuevas posibilidades. Puede llevarnos a ver de forma completamente distinta una situación que conocíamos previamente. A cuestionar supuestos fundamentales, incluso el tipo de personas que somos. ¿Cuáles son mis presuposiciones respecto a esto? ¿De qué otro modo me lo podría plantear? ¿Qué más puede significar? ¿Para

qué más cosas podría servir?

Profesorado coach

“Si tiramos una piedra, un guijarro, un «canto», en un estanque, produciremos una serie de ondas concéntricas en su superficie que, alargándose, irán afectando los diferentes obstáculos que se encuentren a su paso: una hierba que flota, un barquito de papel, la boya del sedal de un pescador... Objetos que existían, cada uno por su lado, que estaban tranquilos y aislados, pero que ahora se ven unidos por un efecto de oscilación que afecta a todos ellos. Un efecto que, de alguna manera, los ha puesto en contacto, los ha emparentado”

Rodari, (1983: 7)

Desde el comienzo de esta nueva realidad profesional se construyen espacios para poder aprehender esta manera de trabajar. A esta formación no sólo se acercan personas interesadas en trabajar como “coachs”. Se intuye el potencial que esta herramienta tiene para liderar equipos, facilitar procesos grupales, afrontar crisis. Comenzamos a escuchar las palabras “líder-coach”, “gerente-coach” para designar a personas con responsabilidades de dirección en sus organizaciones que capacitados con estas nuevas/viejas herramientas inciden en la mejora del rendimiento personal y colectivo.

En diferentes universidades hay en marcha programas de coaching para alumnado. Experiencias que complementan la carrera con procesos de coaching individual y propuestas más rompedoras donde la dinámica es la de puesta en marcha de proyectos y acompañamiento individual y colectivo.

Estas iniciativas están funcionando y son experiencias a valorar y aprender de ellas. Nosotros recuperamos el contexto previo para hablar del “profesor/a coach”, de estas habilidades que hemos ido compartiendo al servicio de la impartición de asignaturas en planes de formación más generalizados. Una propuesta que sólo se puede entender como complemento reforzador de otras más propias del sistema educativo/universitario como la exposición de contenidos, el trabajo en equipo, la evaluación, etc.

Proceso de cambio para construir un rol “docente-coach”

López y Valls (2013) comparten lo que denominan escalera de cambio para asumir el rol del docente coach. Conscientes de la dificultad y la necesidad de entrenar estas habilidades comparten un modelo sugerente.

Este tipo de “camino” pueden ser visualizados como una espiral continua que crece en altura. Además, la experiencia demuestra que en cada fase de este viaje se da todo el ciclo continuo teniendo en cada momento más importancia el paso que corresponde al momento en el proceso. Poniendo un ejemplo, cuando decimos que dentro de un proceso de coaching es clave comenzar creando un clima de confianza, éste es el primer paso para cualquier sesión/clase pero es especialmente delicado e importante en los primeros encuentros.

Estas fases de entrenamiento son:

- *Silencio*. No saber. Aprender a escuchar. Es clave vencer nuestra inercia a completar frases y a incorporar nuestra vivencia en el relato del otro u otros. Es importante aprender a no interrumpir, apreciar y respetar el ritmo del otro, dar lugar a los silencios. Entrenamos nuestra percepción y estamos atentos a lo que se dice y a cómo se dice.
- *Recoger la emoción*. No juzgar, normalizar y no reaccionar. Damos espacio a lo relacional. Ponemos nombre a lo que percibimos “estás enfadada” y desde ahí podemos entablar una conversación sobre algo importante. Por ejemplo, “En este máster tenemos muchos trabajos parciales de contenidos muy diferentes. No se coordinan”, es una buena frase para seguir trabajando aspectos que ayuden a la organización y al alumnado y a su responsabilidad.
- *Preguntar. No juzgar*. Comprender un punto de vista y vivencia que no es el nuestro. Queremos observar, entender y dar un espacio para la autoobservación y el pensamiento nuevo. Cuestionamos para ampliar nuestra visión y crecer. Para esto utilizamos preguntas limpias, sin respuestas implícitas, exploradoras. Preguntas abiertas cortas que facilitan respuestas largas. Circulares, que ponen en relación, que preguntan por la visión de un tercero sobre algo entre dos personas.
- *Re-encuadrar dar perspectiva. Ayudar a pensar*. Parafraseamos, compartimos sensaciones, imágenes sobre las que conversar; ayudamos a reflexionar sobre el lugar que ocupamos en una determinada situación, otros lugares donde pudo ocurrir, los agentes implicados y que hay detrás de la

resistencia. Mostramos paradojas, construimos dilemas dónde perspectivas diferentes pueden tener lugar y el reto consiste en generar un espacio dónde pueda ser.

- *Movilizar hacia un objetivo.* El docente-coach ayuda al alumnado a construir sus propios objetivos de cambio y aprendizaje. Acompañamos en la construcción de planes de acción; concretos, mensurables, al alcance de la persona interesada. Los espacios de ajuste y revisión se convierten en momentos privilegiados para “darnos cuenta” y ampliar nuestra visión.

Contextos universitarios y desarrollo de competencias desde el enfoque coaching

“Dejé de hacer preguntas. Todos parecían saber las respuestas excepto yo, y no había nadie que quisiera escuchar” (Charlotte, 11 años)

Marina, (2010: 68)

Esta perspectiva, esta manera de entender la formación universitaria, ¿cómo toma forma en el aula?, ¿cómo se concreta la acción del “profesorado-coach” en entornos universitarios?

Nos parece importante hacer hincapié en la actitud previa y subterránea a cualquier método. Todas estas ideas que vamos ofreciendo nos invitan a ocupar un lugar diferente. A observar lo que ocurre desde diferentes perspectivas. A reconstruir el rol docente, escuchando en función del contenido, hoy, abiertos a nuevos canales, formas de aprender y por tanto, dando lugar a actitudes más proactivas por parte del alumnado.

Como en todo proceso de cambio, en los primeros pasos, se encenderán múltiples bombillas que nos recuerden lo bueno que era repetir lo conocido. Saber que esta situación de crisis es parte del proceso se convierte en clave de esta manera de entender nuestro trabajo. Durante un tiempo el rendimiento no podrá ser el mismo que cuando repetimos lo aprendido y profusamente ensayado.

Creemos que es clave, coherentemente con la misma perspectiva “coach”, la *construcción de espacios de apoyo*. Espacios de contraste entre profesionales, evaluaciones intermedias en el aula, supervisión, coaching, sistematización de las

experiencias, formación continua, contraste externo y conversaciones. Todo ello, dentro de una estrategia compartida, con un apoyo explícito por parte de la institución.

Cuando nos encontramos ante una dificultad es más sencillo, y por eso habitual, describir la situación de manera lineal; una causa provoca un efecto. Argumentamos: “el alumnado está cansado y por eso no me hace caso”, “este profesor es un incompetente y por eso no vamos a clase”. Estas situaciones son el resultado de una interacción, cada una de las partes es responsable del resultado final y ambas tienen en sus manos influir para generar cambios significativos. ¿Qué podemos modificar que esté en nuestras manos?

O’Connor y McDermott (1998: 159) ahondan en esta visión circular de la relación. ¿Qué impide nuestro aprendizaje? Si el aprendizaje es un sistema y estamos recibiendo retroalimentación en todo momento, ¿qué es lo que nos impide aprender sin cesar?

Así, el alumno extrae del profesor justo el conocimiento que necesita aprender. Cuanto mejor haga esto el alumno, más capacitado resultará ser el profesor. Desde este otro punto de vista, el alumno “enseña” al profesor cómo debe enseñar, y el profesor “aprende” cómo debe enseñar a partir de esa interacción. Tanto el alumno como el profesor responden a la realimentación del momento y esto da lugar a un círculo positivo de retroalimentación. No obstante, la situación podría ser otra.

Compartimos a continuación algunas ideas, caminos que hemos explorado en la puesta en marcha de estas nuevas maneras de afrontar el aprendizaje en la universidad:

- Un proceso de coaching comienza con un *contrato*. Explicitamos el contexto, expectativas, roles,..., sobre esta base definimos contenidos, duración, evaluación, etc. Muchas de estas claves en nuestro contexto están prefijadas, tienen límites. Será importante explicitarlos. Conocer qué es lo que podemos modificar y lo que no. Una vez definido el contorno, el resto es parte de un acuerdo al que vincularnos.
- Compartimos a veces la sensación de estar lanzando *preguntas* ajenas al alumnado, no conectadas con sus necesidades. Lanzamos un problema cuando ya sabemos la respuesta y buscamos que el alumnado la acierte. ¿Cómo sería acompañar el aprendizaje con una actitud más “investigadora”? El científico no sabe la respuesta y no sabe si la va a encontrar. Esboza una hipótesis y con la información existente, junto con experimentación y observación, la confirma o descarta.
- ¿Cómo sería programar tareas dentro de las diferentes asignaturas como partes de un único proyecto de *investigación*?, ¿cómo orientar algunos

contenidos relacionados con sus experiencias en prácticas? Planteamos retos que superen sus/nuestras capacidades para conectar con la sensación de “flujo”, a la que se refiere Csikszentmihalyi (1997) como “el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles”.

- Acompañar el aprendizaje desde este lugar significa *no conocer las respuestas*. ¿Cómo es para el profesorado decir “no sé”?, mostrarnos falibles, acompañando en esta manera de ir tejiendo información para construir sentido. Errar, no acertar con las respuestas, es un paso imprescindible en el aprendizaje. Si las preguntas tienen respuestas únicas y se realizan al final sólo tienen como objetivo la medición de la apropiación o, en algunos casos, memorización de contenidos.
- El docente coach acompaña *mostrando contenidos* y dejando en manos del alumnado la construcción del hilo que los une. Cuáles de todos estos acabarán siendo significativos, y los sentidos finales de esas narraciones. “Objetos digitales”, como recuerda Juan Freire, de elaboración propia o ajena, disponibles en la red, de diferente formato; texto, audio, video... que transmiten información/contenido por sí solos pero que aún esconden otro potencial, el de la creación de itinerarios para la comprensión más global e interactiva entre éstos. Acceder a estos “objetos” es un paso necesario para luego ordenarlos en busca de sentido. Lo que nos permite experimentar con nuevas formas de hacer no es solamente acceder a una u otra información. Es, por encima de todo, cómo organizamos esta información.
- En este proceso, la *escucha activa* es una herramienta fundamental. Devolvemos lo que escuchamos, trabajando también esa ampliación o cuestionamiento de los modelos mentales, creencias,... (hablábamos antes del “mapa”). Estas conversaciones no nos apartan del objetivo central de las asignaturas, apuntan a la adquisición de competencias específicas, en muchos casos, y genéricas en un porcentaje altísimo; pensamiento sistémico, trabajo en equipo, pensamiento crítico,...
- A veces la conversación es tú a tú. El espacio de tutoría se convierte en un espacio privilegiado para estas conversaciones significativas. En otras ocasiones trabajamos con el grupo en el aula haciendo apreciaciones sobre dinámicas grupales. Hay momentos especialmente indicados para este trabajo. Por ejemplo, la tensión previa a la evaluación, tareas no realizadas, ausencias, ... ¿Qué nos dice de la asignatura, del grupo, un dato como la falta de asistencia?, ¿en qué se parece este proceso que vivimos a lo que nos vamos a encontrar en el desempeño de nuestras funciones como profesionales?, ¿qué

os ayuda a vosotros y vosotras a conectaros con esta asignatura?,...

Rescatamos algunas ideas de Armstrong (2006: 80) para reforzar la importancia de experimentar con diferentes canales para el desarrollo de estas acciones.

No se trata sólo de mostrar diversidad y apertura en nuestras conversaciones. Consideramos importante explorar las posibilidades del mural, de las cartulinas de colores, el dibujo, la escritura creativa, blogs colaborativos, fotografía y video (...) En la congruencia entre fondo y forma encontramos una de las claves para el desarrollo real de esta perspectiva.

El profesor de Inteligencias Múltiples puede pasar parte del tiempo explicando una lección y escribiendo en la pizarra. Al fin y al cabo, se trata de una técnica docente legítima. Lo único que ocurre es que los profesores abusan demasiado de ella. El profesor de IM, en cambio, también hace dibujos en la pizarra o muestra una cinta de video para ilustrar una idea. En algún momento del día pone música, ya sea para preparar el terreno de cara a un objetivo, para hacer una observación o a fin de crear un ambiente de estudio. El profesor de IM proporciona experiencias táctiles y hace que los alumnos se levanten y se muevan por clase (...); en otros casos, hace que los alumnos construyan algo tangible para demostrar si han entendido las explicaciones. El profesor de IM hace que sus alumnos interactúen de diversas maneras (en parejas o en grupos grandes o pequeños) y planifica el tiempo de manera que los alumnos puedan reflexionar sobre ellos mismos, realizar trabajos a su ritmo o relacionar sus experiencias y sentimientos personales con el material estudiado. Y, siempre que le resulta posible, crea oportunidades de que el aprendizaje se produzca a través de seres vivos o en medio de la naturaleza.

Profesorado coach y los límites organizacionales

De alguna forma, este profesional de la educación, apostando por esta manera de entender el aprendizaje invierte energías en explorar los límites posibles para una nueva acción educativa. El lugar que estas personas ocupan en sus organizaciones es un espacio en la “frontera”. El cambio no surge en las zonas de confort, lo nuevo siempre surge para responder a necesidades e insatisfacciones.

Nos recuerda a un equilibrista que permanece en continuo desequilibrio para llegar de un lado a otro del cable en tensión. Llegar a este lugar tan incómodo es el resultado de una cadena de decisiones, pulsiones o casualidades. Sin descartar el azar, alianzas y lealtades que a veces nos colocan en un lugar o en otro. Creemos que abiertos a esta manera de trabajar despertamos también una conciencia y una sensibilidad especial para detectar áreas de mejora en la organización.

Es un lugar difícil porque conecta con los límites del proyecto y la complejidad. Hay algunas organizaciones excepcionales donde lo disruptivo tiene un lugar en los procesos de mejora continua e innovación. Incluso en éstas se dan algunos movimientos buscando el equilibrio, o intentando conservar lo que existe. Necesitamos controlar y a veces caemos en formalizar lo informal, en medir lo que surgió de la motivación.

Para nosotros es clave generar espacios para poder compartir estas visiones y colaborar en la construcción de dinámicas que las integren. Además es clave tomar conciencia de qué cambios están en las manos de cada persona, cuál es su lugar en la organización y cuál es el territorio donde nuestra acción tiene incidencia, para limitarnos a invertir energía en ese pequeño subsistema. Este tipo de esfuerzo, siguiendo el modelo de Covey (1989) tendrá éxito y nos permitirá alcanzar aspectos que hasta ese momento permanecían fuera de nuestro alcance.

Algunas propuestas metodológicas

Lo hemos comentado a lo largo del capítulo. Consideramos que esta perspectiva se debe hacer más fuerte en el mundo de las actitudes. Los modos, las metodologías y herramientas cobran vida en las manos de quienes las manejan. Las dinámicas pueden ser parte de un proceso de aprendizaje desde la perspectiva coach o servir de pasatiempo en los 15 minutos finales de cada clase. Siendo conscientes de esta realidad compartimos algunas propuestas que pudieran ayudarnos a poner en marcha dinámicas similares a las que compartimos en este capítulo.

Esta diversidad en las metodologías es congruente con una estrategia que busca desarrollar visiones amplias, donde las diferentes caras de la realidad pueden tener lugar. Son, por tanto, *propuestas*:

- *Inclusivas*, que buscan entender las situaciones en su complejidad y teniendo

- en cuenta a todas las partes en juego.
- *Reforzadoras*, de la persona y sus capacidades, que resuenan en su individualidad, necesidades y pasiones.
 - *Provocadoras*, porque buscan reflexionar sobre los modelos mentales que sostenemos y nos abren a la posibilidad de experimentar nuevos marcos para el pensamiento y la acción.

PROPUESTA 1.

Esculturas para hipótesis circulares

Esta actividad bebe del trabajo con esculturas familiares de Virginia Satir, del cajón de arena (*sandplay*) y el coaching sistémico a través de configuraciones en el espacio, y en sesión individual.

Pedimos al grupo que se divida en varios sub-equipos y que cada uno trabaje sobre un tema complejo en el que le gustaría profundizar. Puede tratarse de un tema del aula, un caso concreto expuesto para el aprendizaje o incluso pequeños relatos personales de dificultad.

Comienzan exponiendo el tema y el resto de compañeros y compañeras indagan para aflorar más información. Transcurridos unos 15 minutos les preguntamos por los personajes de la historia. ¿Cuáles son los protagonistas de esta narración? Pueden ser personas, colectivos e incluso alguna idea abstracta que cobre fuerza y se repita en el relato.

Cuando tienen esta lista de “personajes” les pido que elijan entre una serie de piezas de madera y/o muñecos de plástico para que los representen. En pequeños equipos construyen una escultura de esta situación. Les pedimos que lo hagan centrados y despacio, de manera que no afloren las primeras ideas. Todas las piezas tienen una cara y una espalda. Hacia dónde miran y la distancia entre ellas son la clave para mostrar las relaciones y dinámicas.

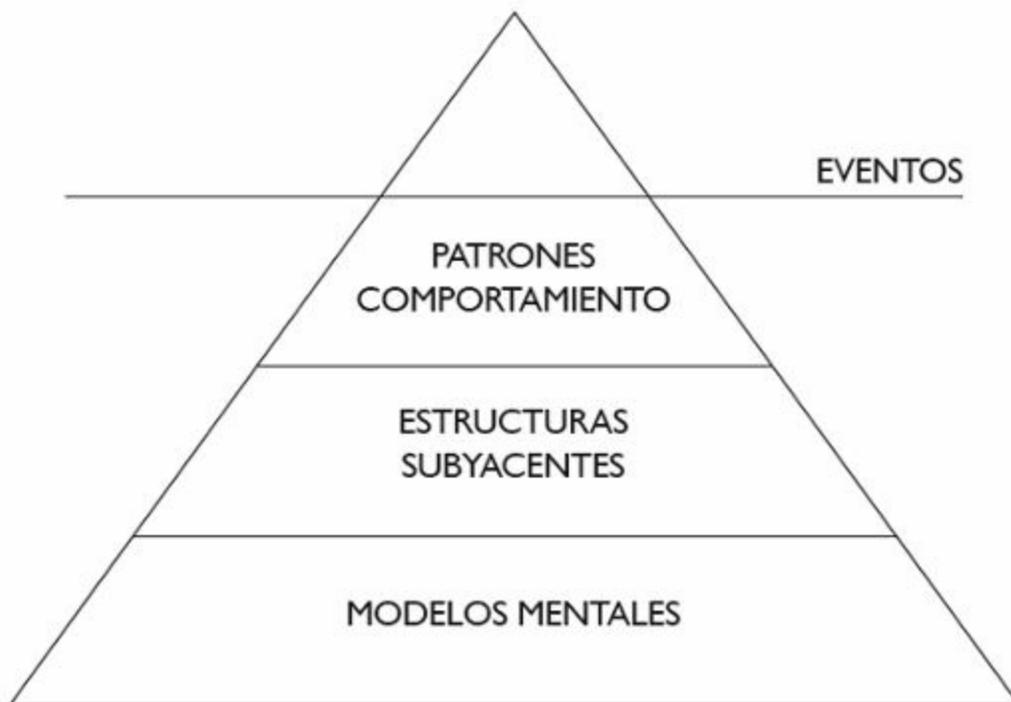
Cuando está configurada la escultura pedimos a otros compañeros que nos devuelvan su visión de lo que ven, sin darles más datos; algo que se repite, quién mira a quién, fantasía, etc. Este intercambio de pareceres siempre es una fuente de nuevas ideas conectadas con la realidad que ayuda a las personas a atreverse a dar un paso, a mover su pieza en el juego y reflexionar sobre qué pudiera significar ese movimiento en la vida real.

nos sirve para encauzar una conversación profunda sobre los desencuentros, conflictos, incumplimientos.

Partimos de la descripción de los hechos, de lo que ocurrió, ésta es la parte que asoma del iceberg (Figura 7.2). Más tarde nos preguntamos por los patrones que se repiten. Esto que ha surgido aquí, ¿se parece a algo que ocurre en otro lugar similar?, ¿me pasa a mí en otros lugares?, ¿es parte de una tendencia más grande?, ¿qué ha cambiado?,... Desde estas reflexiones y grado de conciencia pensamos sobre lo que ha podido influir en estos patrones, ¿cuáles son las relaciones entre las partes? Se trata de dibujar una hipótesis más amplia: qué actores están actuando en esto que pensábamos más sencillo.

Por último, vamos a pensar sobre los modelos mentales. Nuestra manera de explicarnos cómo funciona nuestro entorno y por tanto, de incidir en él, nuestra forma de acercarnos al mundo y afectarlo. ¿Qué suposiciones, valores se mueven en esta situación? ¿Las diferentes personas que estamos en esta situación compartimos modelo mental? ¿Qué me dice sobre el mío?...

Figura 7.2. Ejemplo de iceberg



PROPUESTA 4.

Uso de cartulinas de colores para monitorizar conversaciones

A veces una presentación proyectada se convierte en algo demasiado “perfecto” como para introducir dudas o propuestas. Una manera de hacer una presentación más interactiva y colaborativa es descomponerla en pequeñas ideas que compartimos sobre una mesa. Funciona especialmente bien cuando la actividad se realiza en torno a una mesa.

Se trata de conversar sobre un tema en concreto. Una pregunta suficientemente compleja y conectada con el grupo: construir un proyecto, resumir de manera colaborativa un texto, debatir una situación polémica...

Según se va proponiendo la conversación e interactuando podemos escribir cada idea en un trozo de cartulina y situándola en la mesa. Es interesante contar con material de diferentes colores de manera que podamos categorizar las ideas en cadenas de sentido y, además, discriminar cuándo un contenido tiene que ver con claves del proyecto, necesidades, posibles actividades. La conversación va construyendo un mapa de ideas sobre el que podemos seguir trabajando tras el encuentro.

PROPUESTA 5.

Presentación y aprendizaje

Esta actividad es sencilla pero lanza preguntas que conectan con el refuerzo positivo y contribuyen a construir una imagen de personas en continuo aprendizaje. Está inspirado en López y Valls (2013).

En una cartulina dibujamos nuestra cara y bajo ella escribimos:

- Lo que sé hacer.
- Lo que no sabía y ahora sé.
- Lo que no sé pero en breve tiempo sabré.

Por parejas nos contamos cómo ha sido el ejercicio y compartimos el resultado. A continuación, colocamos estos dibujos en la pared y cada compañero y compañera completan lo que cada uno vimos de nosotros mismos con su percepción sobre nuestras capacidades. Tras la lectura, breve comentario.

Conclusiones

A lo largo del texto hemos ido desgranando algunas claves, valores y actitudes producto de una hibridación entre los procesos de Coaching y el aprendizaje en el marco de la Universidad. Ratificamos la intuición: el marco teórico y práctico del coaching es una magnífica oportunidad para repensar la relación profesorado-alumnado en las aulas universitarias.

Diferentes autores desde distintos marcos teóricos y experiencias docentes/discentes abren una puerta a la reflexión y experimentación de una manera diferente de aprender. El lugar que el contenido y la información ocupaba en los últimos siglos explotó y a quién quiere acompañar en dotar de sentido esta información atomizada y accesible solo le queda reconstruir su rol como alguien que acompaña y guía.

Además pareciera que este cambio que nos toca como docentes también se convierte en “contenido” a aprender. Nuestro reto es construir de manera más abierta nuestras clases, asumiendo siempre un grado de incertidumbre alto en los caminos por dónde pudiera transcurrir la conversación. No nos vale preparar presentaciones enlatadas y ordenadas en una secuencia lógica.

De alguna manera ése también es un aprendizaje clave para el desarrollo personal y profesional del alumnado con el que interactuamos en nuestras aulas. En la vida real las preguntas vienen antes que las respuestas. Durante mucho tiempo en la Universidad hemos alterado el orden y hemos ofrecido respuestas sin que todavía se hubieran formulado las preguntas.

Una apuesta en profundidad por esta manera de trabajar cuestiona el reparto de roles. Es clave que vayamos construyendo un nuevo lugar en el aula desde el que acompañar y guiar. Aviso para navegantes: este aprendizaje a veces es casi invisible. Las personas aprenden, pero a veces no saben muy bien porqué y gracias a qué.

En las próximas décadas, como en las anteriores, los diferentes modelos de enseñanza y procesos de aprendizaje van a convivir. Solo puede ser así. Es un efecto de la existencia de diferentes modelos mentales ¿o es una causa? Nuestra intuición nos lleva a apoyar que la integración de las perspectivas que esbozamos en este artículo mejora la calidad de nuestra propuesta formativa. La adaptan a las personas y a esta nueva sociedad llena que parece respirar mejor bajo el agua.

Referencias bibliográficas ¹

Presentación

Corominas, E., Tesouro, M., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en formación universitaria. *Revista de educación*, 341, 301-336.

En http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_14.pdf

Coloma, A.M., Jiménez, M.A. y Sáez, A.M. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: PPC.

Mora, J.G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de educación*, 330, 157-170.

Vázquez García, J.A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea? 9 (3), 29-38. En <http://redaberta.usc.es/redu> (Consulta 3 de noviembre 2013).

Capítulo 1. *Las competencias genéricas como finalidad educativa*

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) (2007). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (2ª edición). Madrid: Alianza.

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M.P. Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 199-215). Madrid: Morata.

Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica para la autonomía. En C. Monereo (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO* (pp. 11-27). Barcelona: Graó.

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 17-30). Barcelona: Octaedro.
- Morin, P. (2008). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Llanodosa (Coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. Pozo y M.P. Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España. BOE 260 de 30 de octubre (2007).
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yániz, C. (2007). Competencias en la universidad. De la utopía a la pragmatopia. *DIDAC*, 49, 4-9.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1, 1-14. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/59/public/59-48-2-PB.pdf>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Yániz, C y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *DIDAC*, 60, 15-19.

Capítulo 2. Competencia para aprender

- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Treagust, D. y Tuan, H. L. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88, 397-419. doi: 10.1002/sce.10118
- Al Musawi, A., Asan, A., Abdelraheem, A. y Osman, M. (2012). A case of Web-Based Inquiry Learning Model Using Learning Objects. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 1-9.
En: <http://www.tojet.net/volumes/v11i1.pdf#page=11>
- Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con Mapas Conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A. y Granger, E. M. (2008). No silver bullet for inquiry: Making sense of teacher change following an inquiry-based research experience for teachers. *Science Education*, 93(2), 322-360. doi: 10.1002/sce.20298
- Brown, L. y Melear, T. (2006). Investigation of secondary science teachers' beliefs and practices after authentic inquiry-based experiences. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(9), 938-962. doi: 10.1002/tea.20110
- Buzan, T. y Buzan, B. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Caprile, M. y Serrano, A. (2011). The move towards the knowledge-based society: a gender approach. *Gender, Work and Organization*, 18(1), 48-72.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Recomendación del Parlamento y del Consejo sobre las competencias clave del aprendizaje permanente*. Brussels.
Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_cc\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_cc(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)
- Deladrière, J.L., Le Bihan, Fr., Mongin, P. y Rebaud, D. (2006). *Organiza tus ideas utilizando mapas mentales*. Barcelona: Gestión 2000.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de evaluación. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Gargallo, B. Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- G. de Montes, Z. y Montes, L. (2010). *Mapas mentales. Paso a paso*. Barcelona: Profit Editorial.
- González García, F., Ibáñez Moya, F., Casalí Sarasíbar, J., López Rodríguez, J. J. y Novak, J. (2007). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: Los mapas conceptuales*. Pamplona/Iruña: Universidad Pública de Navarra.
- Harris, T. y Tweed, F. (2010). A Research-Led, Inquiry-Based Learning Experiment: Classic Landforms of Deglaciation, Glen Etive, Scottish Highlands. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(4), 511-528.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.
- Healey, M. y Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. Research Report to the *Higher Education Academy*. York: Higher Education Academy. En:
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/Developin>
- Hunaiti, Z.; Grimaldi; S., Goven, D.; Mootanah, R. y Martin, L. (2010), Principles of assessment for project and research based learning. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 189-203: doi: 10.1108/09513541011031574
- Kizilaslan, A.; Sozbilir, M. y Diyaddin, M. (2012). Inquiry based teaching in Turkey: A content analysis of research reports. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(4), 599-617.
- Kolb, D. (1984). *Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kostons, D., van Gog, T. y Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22, 121-132. doi: 10.1016/j.learninstruc. 2011.08.004
- Leonard, J., Barnes-Johnson, J., Dantley, S. J. y Kimber, C. (2011). Teaching science inquiry in urban contexts: The role of elementary preservice teachers' beliefs. *Urban*

- Review*, 43(1), 124-150. doi: 10.1007/s11256-010-0173-7
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Lotter, C.; Harwood, W. S. y Bonner, J. J. (2007). The influence of core teaching conceptions on teachers' use of inquiry teaching practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1318-1347. doi: 10.1002/tea.20191
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. y Spiel, Ch. (2012) Lifelong learning as a goal e Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- Mejía, M.R. y Manjarrés, M.E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. *Praxis & Saber*, 2(4), 127-177.
- Monereo, C., y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Novak, J. D. y Cañas, A.J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006". Recuperado de: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Ontoria, A., Gómez, J.P.R. y Luque, A. (2003). *Aprender con Mapas Mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.
- Plevyak, L. H. (2007). What do preservice teachers learn in an inquiry-based science methods course? *Journal of Elementary Science Education*, 19(1), 1-13. doi: 10.1007/BF03173650
- Pozo, I. y Mateos, M. (2010). Aprender a aprender; Hacia una gestión autónoma y meta-cognitiva del aprendizaje. En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 54-69). Madrid: Morata.
- Sahlberg, P. y Boce, E. (2010). Are teachers teaching for a knowledge society? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 31-48.

- Scharmer, C. O. (2007). *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. Cambridge, Massachusetts: Society for Organizational Learning.
- Schulz, M. y Stamov, C. (2010). Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. *Learning and Instruction*, 20(5), 383-399. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.03.003
- Shih, J.-L., Chuang, C.-W. y Hwang, G.J. (2010). An Inquiry-based Mobile Learning Approach to Enhancing Social Science Learning Effectiveness. *Educational Technology & Society*, 13(4), 50–62.
- Spronken-Smith, R.; Bullard, J.; Ray, W.; Roberts, C. y Keiffer, A. (2008). Where might sand dunes be on Mars? Engaging students through inquiry-based learning in geography. *Journal of Geography in Higher Education* 32(1), 71–86. doi: 10.1080/03098260701731520
- Spronken-Smith, R. y Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, 35(6), 723-740.
- Staver, J.R. y Bay, M. (1987). Analysis of the project synthesis goal cluster orientation and inquiry emphasis of elementary science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(7), 629–43. doi: 10.1002/tea.3660240704
- Trautmann, N., MaKinster, J. y Avery, L. (2004, April). What makes inquiry so hard? (and why is it worth it?). Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Vancouver, BC, Canada.
- Tatar, N (2012). Inquiry-Based Science Laboratories: An analysis of preservice teachers' beliefs about learning science through inquiry and their performances. *Journal of Baltic Science Education*, 11(3), 248-266.
- Varela-Petito, G. (2010). Facing the Knowledge Society: Mexico's Public Universities. *Higher Education Policy*, 23(3), 436-449.
- Vázquez, M. A. (2009). *La universidad del siglo XXI en la sociedad de la comunicación y del conocimiento*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Villardón-Gallego, L., Yániz Álvarez de Eulate, C., Achurra de Blas, C., Iraurgi Castillo, J. y Aguilar Rivera, M.C. (2013). Learning Competence in University: Development

and Structural Validation of a Scale of Measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 1-32.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Eds.) (A. R. Luria, M. Lopez-Morillas & M. Cole [with J. V. Wertsch], Trans.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Original manuscripts [ca. 1930-1934])

Wallace, C. S. y Kang, M. H. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 936-960. doi: 10.1002/tea.20032

Willcoxson, L., Manning, M.L., Johnston, N. y Gething, K. (2011). Enhancing the Research-Teaching Nexus: Building Teaching-Based Research from Research-Based Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 1-10.

Yániz Álvarez de Eulate, C. y Villardón-Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeodmer (Coords.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. *Journal of Psychology*, 215(3), 157-163.

Capítulo 3. *La competencia comunicación escrita*

Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. París: Nathan/HER.

Bajtin, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1984). Does learning to write have to be so difficult? En A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden, *Learning to write: First language / second language*. Londres: Longman.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. *Signo y Seña, 16*, 71-116.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en trono al leer y escribir en las asignaturas. *Red-U, XI(1)*, 105-136.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Di Stefano, M., Pereira, M.C. y Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo y Seña, 16*, 119-136.
- Di Stefano, M. (2010). Los talleres de reflexión sobre la lectura y la escritura para docentes de distintas disciplinas. Ponencia presentada al *Congreso Regional Cátedra Unesco de Lectura y Escritura*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2012). Concepción socio discursiva de la lectura y la escritura y su enseñanza. Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología*. Universidad de Buenos Aires.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process: theory of writing. *College composition and communication, IV (32)*, 365-387.
- Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Mangueneau, D. (2004). Retour sur une categorie: le genre. En *Texte et Discour: Catégories pour l'analyse*. Dijon: Université de Dijon.

Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2011). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos/ Instrumentos.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vázquez, G. (2001). *Guía didáctica del discurso académica escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Barcelona: Edinumen.

Capítulo 4. *La competencia trabajo en equipo*

Aguado, D., Arranz, V., Valera-Rubio, A. y Marín-Torres, S. (2011). Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo. *Psicothema*, 23(3), 356-361.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Oxford England: Sage. Resumen obtenido de PsycINFO, nº de acceso: 1980-51351-000.

En: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=10&sid=05e593e4-e7f1-4ff3-a7b6-fb1399ffb4d0%40sessionmgr15&hid=19&bdata=Jmxhbmc9ZXM%3d#db=psyh51351-000>

Bacaicoa, F. (1998). *Conflicto cognitivo y aprendizaje*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Barraycoa, J., y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: Más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, 111, 1-5. En: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n111/PDFs/Olgacop.pdf>

Bennett, N., y Dunne, E. (1992). *Managing classroom groups*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.

Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T., y Woodley, B. (2001). *The employment of UK graduates: Comparisons with Europe and Japan*. Higher Education Funding Council for England (HEFCE).

En: http://www.hefce.ac.uk/Pubs/HEFCE/2001/01_38.htm

- Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, S. I., Salas, E. y Volpe, C. E. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. En: R Guzzo, y E. Salas (Coords.), *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. (330–380). San Francisco: Jossey-Bass.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- García, R., Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coords). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 73–85. En: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436370.pdf Defini team competencies and establishing team training requirements.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1974). Institutional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. En R. Hertz-Lazarowitx, & N. Miller. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: University Press.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon (4ª ed.).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2000): *Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research*. University of Minnesota. En: <http://www.cooperation.org/pages/peace-meta.html>
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E. J. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje*. Alexandria VA: ASCD.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29. doi: 10.1007/s10648-006-9038-8
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. California: Kagan Cooperative Learning.
- Little, B., Braun, E., y Tang, W. (2008). *Competences possessed and required by European graduates*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE). En: http://www.open.ac.uk/cheri/documents/reflex_report_4.pdf
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Zarautz: Universidad País Vasco.
- Monereo, C., y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Onwuegbuzie, A. J.; Collins K. M. T., y Elbedour, S. (2003). Aptitude by treatment interaction and matthew effects in graduate-level cooperative-learning groups, *The Journal of Educational Research*, 96(4), 217-230. doi: 10.1080/00220670309598811
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick. *Psicología social de la escuela primaria* (242-270). Barcelona: Paidós.
- Slavin, R.E. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.

En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>

Vargas, F. (2006). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Politécnica*, 3, 13-26.

Viles, E., Jaca, C. y Santos, J. (2010). *Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en los grados de Ingeniería*. 4th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management. XIV Congreso de Ingeniería de Organización. Donostia- San Sebastián.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

Villardón, L. (2012). Planificación de la evaluación: de las competencias a los indicadores y de los indicadores a las competencias. *Didac*. 60, 32-38.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Capítulo 5. Competencia emprendedora

Dahlstrand, A. L. y Stevenson, L. (2010). Innovative entrepreneurship policy: linking innovation and entrepreneurship in a European context. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 1, 5602. doi: 10.3402/aie.v1i1.5602

Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Foray, D., David, P. A. y Hall, B. (2009). Smart specialisation: the concept. En *Knowledge for Growth: Prospects for science, technology and innovation*. (Report, EUR 24047). Bruselas: Unión Europea.

Iansiti, M. A. (2004). *The Keystone Advantage*. Boston, Massachusetts: HBS Press.

- Menzel, H. (2008). *Intrapreneurship-conductive culture in industrial R&D: the design of a simulation game to create awareness and provide insight*. Tesis de Doctorado, Eindhoven Technische Universiteit Proefschrift: En: <http://alexandria.tue.nl/extra2/200810440.pdf>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2013). *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*. en: <http://www.oecd.org/pisa/>
- Partanen, J. (2012). *The Team Coach's Best Tools*. Jyväskylä, Finlandia: Partus.
- Partanen, J., Leinonen, N. y Palviainen, P. (2004). *The Team Academy, a true story of a community that learns by doing*. Jyväskylä, Finlandia: PS-Kustannus.
- Spilling, O. R. (1996). The Entrepreneurial System: On Entrepreneurship in the Context of a Mega-event. *Journal of Business Research*, 36, 91-103. doi: 10.1016/0148-2963(95)00166-2
- Team Academy Euskadi (2008). *Planificación Didáctica Competencia Emprendedora*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de Tecnalia.
- Team Academy Euskadi (2010). *Documentación Programa Leadership Adventure*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de Tecnalia.
- Van de Ven, A. (1993). The development of an infrastructure for entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 8(3), 211-230. doi: 10.1016/0883-9026(93)90028-4
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto

Capítulo 6. La competencia comunicación interpersonal

- Arandia, M., Alonso, M.J. y Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Argyris, C. y Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*.

- Reading, MA: Addison-Wesley.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *Estructura de la Magia I*. Buenos Aires: Cuatro vientos.
- Bateson, B. y Ruesch, J. (1984). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Paidós: Barcelona.
- Bohm, D. (1997): *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 23–35.
- Cibanal, L.; Siles, J. y Arce, M. C. (2001). El significado está en las personas, no en las palabras (Hacia una comprensión cultural de la comunicación) 2º Congreso Virtual de Psiquiatría. En: <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/1679>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: oficina de publicaciones oficiales de las comunidades europeas. En: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf
- Echeverría, R. (1999). *El arte de la retroalimentación en los equipos de alto desempeño*. Newfield Consulting (documento fotocopiado).
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje* (6ª ed.). Santiago de Chile: J. C. Sáez.
- Echeverría, R. (2009). *El observador y su mundo*. Santiago de Chile: J. C. Sáez.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno Vasco. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- López, L., Cibanal L., Noreña, A.L. y Alcaraz N. (2010). Reflexiones sobre la comunicación interpersonal. *Revista Española de Comunicación en Salud*. 1(2), 98-112. En: http://www.aecs.es/1_2_interaccion%20comunicativa.pdf
- Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1985). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Myers, D. G. (2007). *Exploraciones de la psicología social* (4ª edición). Madrid: McGraw-Hill.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. En: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.download.List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Searle, J. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Wolk, L. (2003). Coaching. *El Arte De Soplar Brasas*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Capítulo 7. Enfoque coaching para la adquisición de

competencias genéricas

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1975). *La estructura de la magia PNL*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Covey, S. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós Plural.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Ende, M. (1973). *Momo*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Freire, J. (2004). *Nómada, blog de Juan Freire*. En: <http://nomada.blogs.com>
- Freire, J. y Gutiérrez-Rubí (2010). *A32 Tendencias de cambio (2010-2020)*. En http://www.gutierrez-rubi.es/wp-content/uploads/2010/09/32Tendencias_de_cambio1.pdf
- TEDx Talks (2011). *Ecosistemas de aprendizaje y tecnologías sociales*. En: <http://www.youtube.com/watch?v=w7QOERmeG9s>
- López, C. y Valls, C. (2013). *Coaching educativo; las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: SM.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Mayo, A. y Lank, E. (2003). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.
- Moreno Flores, I. (2013). Google, Amazon y Wikipedia, hijos de Montessori. En: <http://www.yorokobu.es/google-amazon-y-wikipedia-hijos-de-montessori/>
- O'Connor, J. y McDermott, I. (1998). *Introducción al Pensamiento Sistémico*. Barcelona: Urano.

- Reig, D. (2014). El caparazón. Consultado el 10 de abril de 2014
en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/08/26/tecnologia-aulas/>
- Roca, G. (2013). Modelos de negocio que van a funcionar en Internet.
En: <http://www.slideshare.net/RocaSalvatella/modelos-de-negocio-que-van-a-funcionar-en-internet>
- Rodari, G. (1983). Gramática de la fantasía. Barcelona: Imprenta juvenil.
- Ruiz Fernández, F. J. (2012). La nueva facilitación participativa. Bubok
- Scott, O. (1993). La voz de los muertos. Barcelona: Ediciones B.
- Silió, E. (28 de noviembre, 2013). Emociones para encarar lo inesperado. El País.
En: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/28/actualidad/1385664217_034628.html
- TEDx (2011). Ecosistemas de aprendizaje y tecnologías sociales. TEDx.
En <http://tedxtalks.ted.com/video/TEDxUIMP-Juan-Freire-Ecosistema;search%3Afreire>
- Traveset, M. (2007). La pedagogía *sistémica*. Barcelona: Graó.

[1] Todas las páginas web que figuran en estas referencias han sido consultadas con fecha 4 abril 2014.

Créditos

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2015
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2077-0
ISBN eBook: 978-84-277-2078-7
ISBN ePub: 978-84-277-2176-0
Depósito legal: M-265-2015

Edición digital: **Vorpal Editorial**

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web.

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en el que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Angie Wilcock

De la
Primaria
a la
Secundaria

CÓMO APOYAR
A LOS ESTUDIANTES
EN LA TRANSICIÓN

narcea



De la Primaria a la Secundaria

Wilcock, Angie

9788427721722

136 Páginas

El paso del estudiante de la escuela Primaria a la Secundaria es uno de los acontecimientos importantes que viven los padres con sus hijos. Esta transición es mucho más que un simple cambio de instalaciones, de profesores, de asignaturas, de modos de evaluar o de métodos de enseñanza. Es un momento de fuertes cambios no sólo a nivel académico sino también en los planos físico, emocional, social y cognitivo. Supone, por tanto, un tiempo difícil y complejo para los jóvenes adolescentes y también para sus padres, profesores y todos los que trabajan o conviven con ellos. Los adolescentes experimentan un cambio sustancial en sus vidas y muchos padres se sienten insuficientemente preparados para acompañarles y ayudarles a afrontar estos cambios.

La autora, docente y madre de dos hijos, ofrece ejemplos reales, claros y prácticos, así como estrategias de apoyo que pueden ayudar a profesores y padres a comprender y afrontar las dificultades de esta etapa de transición.

Índice

Competencias genéricas en educación superior	2
Índice	4
Autores y autoras	6
Presentación	8
1	12
2	24
3	55
4	80
5	105
6	145
7	164
Referencias bibliográficas	187
Créditos	204