

Filière des Etudes Hispaniques
Semestre 6
Matière : Didáctica de ELE 2
Professeur : Dr. Kamal ENNAJI

Capítulo 1 : El texto literario en las clases de ELE

En el período clásico, el lugar reservado al texto literario en los manuales destinados a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas era preponderante. Se aprendía el idioma basándose en textos que consistían en fragmentos escogidos de obras de autores conocidos. Se trataba de textos convertidos en modelos lingüísticos y culturales que servían de pretextos para aprender la lengua, de soporte para ejercicios orales (preguntas dirigidas a la adquisición de la comprensión lectora) y a otros escritos orientados a la adquisición de la gramática y el léxico.

Los autores de aquellos manuales no daban mucha importancia al hecho de que aquella gramática y aquel léxico pertenecían a la lengua escrita, puesto que el objetivo que perseguían no consistía en aprender a hablar, sino en convertir a los alumnos en futuros humanistas capaces de leer las obras de los famosos autores.

Además, los autores de aquellos manuales partían de la idea de que la lengua es el vehículo de la cultura y la literatura es la manifestación más importante de esta última, sin tener en cuenta que solo una parte de la sociedad accede a la literatura. Por eso, aquella enseñanza de los textos literarios fue un fracaso tanto en el marco lingüístico como en el marco cultural.

En cambio, los enfoques comunicativos, que privilegian la expresión oral y la lengua funcional, dan importancia a textos que reflejan aspectos de la vida cotidiana, tomando en consideración que estos textos son frecuentemente periodísticos. Desde el punto de vista didáctico, hay un cambio esencial, ya que la explotación de tales textos consiste en desarrollar la competencia lingüística y no solo comprobar la simple comprensión como era el caso en los métodos anteriores.

Sin embargo, estos textos siguen sirviendo de pretextos para ejercicios orales y escritos. Aun así, los textos literarios son escasos en los manuales actuales.

Por otra parte, debemos reconocer que existen algunos obstáculos en lo que se refiere al uso del texto literario como soporte didáctico ; entre los cuales podemos señalar :

- La falta de motivación de un gran número de alumnos para la lectura en general. Si no están motivados en leer en su lengua materna, ¿cómo motivarlos a leer en una lengua extranjera ?
- La falta de una buena competencia lectora de estos alumnos, que es el resultado lógico de la falta de motivación. En este sentido, es necesario tener un dominio suficiente del idioma para entender lo que se lee.
- La creencia de que, al leer, sólo se enriquece el vocabulario. Cuando se pregunta a los alumnos : « ¿por qué se lee ?, muchas veces contestan : « para aprender más vocabulario ». A esta falsa concepción se añade el hecho de que los alumnos creen que no se puede comprender un texto sin traducirlo.
- La falta de confianza en sí mismo, que tiene como resultado la creencia de que el alumno no será capaz de entender un texto literario sin recurrir constantemente a ayudas externas (diccionarios y libros de gramática).

Para superar estos obstáculos, hay que convencer a los alumnos del interés y del placer que pueden sacar con la lectura de los textos literarios. Leer nunca es un acto gratuito. Cuando se lee, es para algo : informarse, instruirse, deleitarse, etc. Además, se debe « desescolarizar » la lectura ; es decir que no se tiene que limitarla a las aulas ; tampoco se debe convertir en ejercicios de castigo.

Capítulo 2 : Dinámicas de comunicación en el aula

La clase es dinámica por esencia, porque está llena de vidas jóvenes que aspiran a aprenderlo todo, pero entra a veces en un sistema pesado que frena su dinamismo. El aula refleja esta situación: mesas y sillas alineadas en fila, los alumnos tienen delante como paisaje las espaldas de sus compañeros, y si levantan un poco más los ojos, ven una pared, una pizarra y un profesor atento a que todos hagan, aprendan y contesten lo mismo.

En este esquema, la enseñanza de la lengua obedece al principio de autoridad de la norma, de las reglas, de los diccionarios, de la repetición de estructuras que se deben aprender y de la ejecución de ejercicios en clase.

Para que el aprendizaje de una lengua sea más eficaz, es necesario potenciar la comunicación teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los aprendientes. Es el alumno el que debe tener la iniciativa señalando lo que necesita y lo que descubre de una forma activa. Esto significa que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede ser sino dinámico ; por lo que hay que crear dinámicas de comunicación en el aula.

Los elementos que nos pueden indicar por qué y cómo crear dinámicas de comunicación en el aula son los siguientes :

- a- La clase como grupo social y situación real : La clase es una situación real, donde se reúnen personas con personalidades únicas, con nombres propios, con aficiones variadas, con intereses más o menos comunes, con muchas cosas que contar, soñar, aprender y compartir. La clase es un grupo social muy rico, donde las redes de interacción son complejas y contiene, por tanto, todo lo que se necesita para comunicarse en la lengua que se aprende sin necesidad de estar siempre simulando o imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases absolutamente irreales.
- b- El papel de la lengua extranjera en la clase : En esta última, la interacción tiene que desarrollarse en la lengua que aprenden los alumnos ; es decir que

esta interacción debe ser auténtica, sin acudir a la lengua materna. Las explicaciones, las aclaraciones y las informaciones del profesor así como las preguntas, las quejas, los permisos y las intervenciones de los aprendientes han de formularse en la lengua extranjera.

- c- El espacio físico (el aula): En cualquier situación, las condiciones externas pueden favorecer el desarrollo de una actividad o hacerla difícil e incómoda. Si el objetivo de la enseñanza-aprendizaje es fomentar el proceso comunicativo, el espacio debe favorecerlo. Por eso, las aulas tienen que ser bien cuidadas. En nuestra realidad, las clases de que disponemos no nos facilitan mucho la tarea pero, en todo caso, podemos hacer algo para crear un clima interactivo.

Capítulo 3: La competencia léxica

El léxico es un elemento imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que la posesión de un caudal léxico permite comunicarse eficazmente con los demás y expresar lo que se piensa. En el ámbito escolar, los profesores suelen resumir los problemas de dominio de una lengua extranjera diciendo que un alumno tiene poco vocabulario, lo que significa que tener un caudal léxico rico garantiza el dominio de las destrezas lingüísticas.

La adquisición del léxico es un aspecto que ha recibido menos interés en la didáctica de las lenguas y su enseñanza ha sido muy a menudo subordinada al componente gramatical.

- **La competencia comunicativa**

La competencia comunicativa consiste en la capacidad de usar la lengua de forma adecuada en cada situación concreta de comunicación. Según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Instituto Cervantes:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

- **La competencia léxica**

La noción de competencia se usa en la lingüística aplicada para referirse a una habilidad (saber hacer algo) y no solo a un conocimiento (saber).

La competencia léxica forma parte de la competencia lingüística. Consiste en el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Esta

competencia no es estática, sino que está siempre en una continua renovación: todos los días se aprenden palabras nuevas, al mismo tiempo se olvidan otras porque no se usan. Se puede afirmar que un alumno ha adquirido una palabra cuando llega a reconocer su significado dentro y fuera de su contexto y cuando es capaz de utilizarla sin dificultad en cualquier otra situación.

El proceso de adquisición del componente léxico pasa por algunas fases que empiezan con reconocer y distinguir la palabra, categorizarla y almacenarla, establecer sus relaciones con otras y, por último, recuperarla para usarla.

¿Qué significa conocer o aprender una palabra?

Enseñar o aprender una palabra nueva en la clase de ELE es una experiencia única para cada aprendiente, es un proceso complejo que necesita mucha atención, una total implicación y motivación, y explicaciones claras del profesor.

Conocer una palabra implica tener conocimientos sobre:

- su pronunciación y ortografía (es decir, saber las letras que la forman, reconocerla, pronunciarla y escribirla),
- su morfología (conocer su composición, flexión y las palabras con las que puede combinarse),
- su sintaxis (conocer su categoría y las reglas sintácticas que rigen su uso),
- su semántica (saber su valor denotativo y connotativo, así como sus diferentes acepciones según el contexto y ser capaz de relacionarla semánticamente con otras unidades léxicas),
- su pragmática (usarla como parte de un texto en relación a un contexto y utilizarla con un propósito determinado),
- sus aspectos sociolingüísticos (conocer su valor dialectal y su registro, además de usarla de forma adecuada a la situación comunicativa).

Entonces, se trata de un proceso mental complicado, sistemático y organizado que consiste en conocer el significado de la palabra, su estructura y saber usarla en

Capítulo 4 : La enseñanza/aprendizaje por competencias

La competencia se refiere a la capacidad de actuar adecuadamente en situaciones reales utilizando conocimientos y estrategias eficaces. En el caso del docente, su papel ha sufrido cambios en los tiempos actuales debido a una serie de factores, entre los cuales cabe señalar el predominio de las llamadas « TICs » (tecnologías de la información y de la comunicación), la desaparición de las barreras geográficas y la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

Hay que tener en cuenta que el concepto de enseñanza o educación por competencias no es nuevo, sino que surgió en los años sesenta en Estados Unidos cuando se llegó al resultado de que a los alumnos no se les enseñaban las habilidades necesarias que les permitieran integrar el mercado laboral una vez graduados.

En la actualidad, el proceso de enseñanza no se limita a una simple transmisión de conocimientos, sino que engloba también aspectos relacionados con las necesidades de la sociedad y las nuevas condiciones profesionales. Por eso, la operación educativa revela la existencia de algunos cambios, que pueden resumirse en el paso de la educación basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje y en el hecho de que el docente no es el centro de interés, sino más bien el alumno.

En este sentido, el perfil profesional del docente debería caracterizarse por la empatía¹. Para ello, todo profesor debería reunir ciertas competencias, entre las cuales mencionamos las siguientes :

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Elegir los contenidos adecuados de la materia
- Transmitir al alumno informaciones bien ordenadas
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Establecer una comunicación fluida con los alumnos
- Proponer actividades en función de las necesidades de los aprendientes
- Seguir una metodología eficaz

¹ Empatía : Saber ponerse en el lugar del otro, que es en este caso el alumno.

- Tutorizar o guiar al alumno en su proceso de aprendizaje
- Implicar al alumno en el trabajo
- Trabajar en equipo
- Saber evaluar el proceso de aprendizaje

Esto muestra que, en vez de centrarse en el tradicional aprendizaje de conocimientos, se debe dar importancia a la adquisición de habilidades por el alumno ; por lo que se habla también del aprendizaje por competencias. Este último tiene dos características fundamentales :

- Se centra en el alumno, quien es el responsable de su propio aprendizaje
- El alumno aplica los conocimientos adquiridos en lugar de contentarse con almacenarlos. Esto significa que tales conocimientos trascienden el ámbito escolar para vincularse con la vida diaria.

El aprendizaje por competencias implica tres saberes :

- Saber Conocer : se refiere a la dimensión cognitiva ; es decir, a la capacidad de interiorizar los conocimientos
- Saber Hacer : se refiere a la aplicación de los conocimientos y las técnicas adquiridos
- Saber Ser : se refiere a las actitudes del alumno cuando se desenvuelve en la sociedad.

Esto nos lleva a destacar que las aulas no son espacios cerrados donde se aprenden contenidos por un determinado período, sino que contribuyen a la capacitación para la vida.

Capítulo 5 : Docencia universitaria y competencias didácticas

Los estudiantes están en la obligación de leer y resumir el artículo siguiente :

Hoy en día, la educación superior debe enfrentar retos particularmente difíciles como el de formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, además de incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en sus ámbitos. Todo ello trae consigo un amplio debate sobre el futuro de la educación superior y genera propuestas que marcan una visión distinta. En sentido amplio, « la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad–mundo compuesta por los ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria » (Morin, 2003:122).

Entre los temas abordados dentro de los debates destaca el de los sistemas educativos y la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza, asociadas al mundo globalizado en el que se encuentran insertas las sociedades.

En la sociedad del conocimiento la importancia del capital centrado en el individuo radica en que es fuente de creación de ventajas que proceden de la información, la formación, la pericia, la capacidad creativa, la habilidad para identificar y resolver problemas y liderar y gestionar convenientemente organizaciones productoras de satisfactores sociales. La institución educativa parece constituirse en el espacio privilegiado de creación del capital intelectual de la sociedad.

Se concibe a las instituciones de educación superior como entidades asociadas al progreso y a la transmisión del saber; sin embargo, en las últimas décadas cada vez es más frecuente la desarticulación entre las necesidades del mercado de trabajo y la formación que ofrecen las instituciones, lo cual se traduce en largas filas de desempleados o bien en que el tiempo que transcurre entre el egreso y la inserción de los sujetos en las fuentes de trabajo es cada vez más prolongado.

Todo esto hace necesaria una revisión profunda de los sistemas educativos para buscar alternativas que respondan a las demandas del mundo globalizado en que estamos viviendo.

A pesar de las contradicciones y problemas que enfrenta en las diferentes sociedades, la educación se considera como una opción viable para generar desarrollo sostenible.

A nivel internacional y nacional, existe una profunda preocupación por mejorar la calidad de las instituciones que imparten este servicio mediante esfuerzos conjuntos y comprometidos. Como medidas apremiantes se pretende revisar y reordenar misiones y optar por rediseños innovadores que propongan nuevas formas de educación, enseñanza, aprendizaje e investigación en el nivel superior.

Desde la década de los noventa, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante; esto implica el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma

para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo.

Competencias del docente

Los principales debates en torno a la formación y a los roles de los docentes están estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y están afectando a todas las sociedades. Para dar respuesta a dichos cambios, el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará; del uso de las tecnologías de la información, de los contextos culturales y de las comunidades escolares.

Para el cumplimiento de este cometido se le demanda al docente el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser) y el manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo), así como una serie de requerimientos denominados operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas. Finalmente, la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer.

La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. La competencia profesional "se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad" (Contreras, 1999:58).

La docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica. Perrenoud (2007) señala que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos; dicha movilización es única, es decir, situada en contextos específicos. El desarrollo de la competencia pasa "por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento" (Perrenoud, 2007: 11), y, finalmente, las competencias profesionales se crean en el proceso de formación tanto como en los escenarios de trabajo.

En sentido amplio, se concibe a la competencia como un constructo angular que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad. Cada actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Se puede afirmar que la competencia está formada por diversas unidades de competencia.

Aubrun y Orifiamma (1990) clasifican las competencias en cuatro grandes grupos:

1. *Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales.* Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades, etc.
2. *Competencias referidas a actitudes.* Tienen que ver con la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar (la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.).
3. *Competencias referidas a capacidades creativas.* Se refieren a la manera como los sujetos abordan el trabajo en su conjunto: si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
4. *Competencias de actitudes existenciales y éticas.* Son aquéllas que se refieren a si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

(...)

En general, se puede afirmar que los retos que se le presentan a la educación, así como también a los docentes y estudiantes, no sólo atañen al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que están insertos. En sentido amplio, la educación es, por definición, para aprender a vivir con otros, y este saber es enseñado por aquellos que tienen el poder de regular socialmente la convivencia (Cullén, 1997).

Es importante enfatizar que la convivencia se construye cultural, histórica e ideológicamente en el interjuego de relaciones de poder. Enseñar a convivir es enseñar que las relaciones sociales deben basarse en la equidad y en la solidaridad. En este mundo globalizado, los retos para los docentes, emanados de una realidad dinámica y contradictoria, se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo. Las certezas con las que se contaba en los distintos ámbitos disciplinarios, políticos y culturales se han modificado; la esperanza de que la ciencia proporcione certezas ha quedado atrás. Se espera, entonces, que el docente ayude a enfrentar racionalmente las incertidumbres.

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permitirá una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa es claramente ética. Zabalza (2003) señala las siguientes competencias didácticas del docente:

1. *Competencia planificadora:* una competencia fundamental de los docentes la constituye la capacidad de planificar el diseño del programa, la organización de los contenidos y la selección y organización de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Los programas de los grupos de los académicos representan una interpretación por parte de los docentes de los programas oficiales—sintéticos, sobre todo cuando varios docentes imparten la misma materia. El programa del docente se construye a partir de los dos programas anteriores y,

fundamentalmente, a partir de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja. También es importante reconocer el proceso de negociación que realiza el docente a partir de su competencia profesional y las características e intereses de los alumnos. En este proceso de planificación se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinarios y la experiencia didáctica (Zabalza, 2003).

Una de las tareas fundamentales de los docentes en las instituciones educativas es la de planificar su programa escolar, organizar los contenidos, seleccionar y organizar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Los grandes desafíos que para la práctica docente representa este modelo, desde la perspectiva de Perrenoud (2007), son cuatro: el primero atañe a la necesidad de considerar que los saberes siempre se anclan en la acción, por lo que no es posible concebir una relación pragmática con el saber como una relación menor; el segundo implica aceptar como característica inherente a la lógica de la acción el desorden, lo incompleto, la aproximación de los saberes movilizados; el tercero, trabajar los vínculos entre los saberes y las situaciones concretas; y finalmente, en el cuarto, se reconoce la necesidad de tener una práctica personal de la utilización de los saberes en la acción.

2. *Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos.* En esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. Los contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia. En cuanto al indicador de vigencia, se partiría de la siguiente pregunta: ¿los programas reflejan apropiadamente los avances y los enfoques actuales/vigentes de la disciplina? Con relación al indicador de suficiencia/cobertura se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿los programas reflejan una visión amplia y plural de la disciplina?, y tomando en cuenta el perfil profesional propuesto, ¿qué aspectos de la formación profesional son los que se enfatizan en los programas elaborados?

En el indicador de relevancia se considera si los contenidos elegidos son relevantes para la formación profesional (Barrón, 2003).

La secuenciación de los contenidos se refiere al orden en el cual éstos se organizan, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos. Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) reconocen, desde un punto de vista constructivista, tres tipos de contenidos: hechos y conceptos, procedimientos y actitudes. Dichos autores enfatizan el carácter diferenciado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de cada tipo de contenido.

La estructuración didáctica o presentación de los contenidos tiene que ver con la forma de comunicarlos, de explicarlos, de relacionarlos con la realidad y de cuestionarlos, así como con la manera como se entrelazan las diversas indagaciones y observaciones y se articulan entre sí hacia un fin determinado. De acuerdo con Merieu (2002), para la construcción del camino didáctico es necesario:

- Abrir caminos a través de la exploración; se requiere considerar no sólo el punto de llegada, sino también el punto de partida.
- Dejar de privilegiar la dualidad objetivo–evaluación y añadir objetivo–alumno, contenido–alumno, contenido–método, y método–evaluación.
- Establecer una relación pedagógica que incite al alumno al aprendizaje, que le despierte su deseo de saber.

- Considerar la brecha que se tendrá que abrir, no sólo en términos de objetivos sino de contenidos y condiciones para lograrla. Es decir, no sólo establecer lo que el alumno debe saber, sino lo que tiene que organizar y hacer, tanto cognitiva como afectivamente, para lograrlo.
- Considerar las estrategias de enseñanza para provocar el aprendizaje.
- Crear situaciones movilizadoras, es decir, de revisión y aplicación de conocimientos.
- Transformar los conceptos en acciones a realizar.
- Trazar un camino didáctico inventariando las nociones y conocimientos previos necesarios para lograrlo, los procedimientos a seguir y los recursos que se utilizarán.

3. *Competencia comunicativa.* Esta competencia es inherente al rol del docente; en ella se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina.

Como parte de la competencia comunicativa, el docente requiere manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia), lo que implica un cambio de roles: se requiere de un docente que elabore guías de aprendizaje y que mantenga contacto permanente con los educandos a través de la red, de manera que su práctica se centrará más en ayudar y orientar al alumno para la selección y organización de la información, la adquisición de habilidades y el intercambio de información y de experiencias con sus pares nacionales y extranjeros. Quizás el gran reto sea vivir en la incertidumbre en cuanto al manejo mismo de la información.

4. *Competencia metodológica.* Comprende todas aquellas acciones orientadas a gestionar la tarea docente e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos desarrollen éste de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo. El problema del método en el aula implica crear condiciones para despertar u orientar la curiosidad intelectual, establecer conexiones entre las diversas experiencias, formar hábitos, actitudes e intereses subyacentes y permanentes hacia el aprendizaje; interrelacionar la curiosidad orgánica de exploración física (tocar, manipular, palpar) y la interrogación lingüística (por qué, para qué, cómo).

No existe una capacidad única y uniforme de pensamiento, sino una multitud de modos diferentes en los que las cosas específicas observadas, recordadas, oídas o acerca de las cuales se ha leído evocan sugerencias o ideas pertenecientes a un problema o cuestión y que hacen avanzar la mente hacia una conclusión justificable. La formación consiste en este desarrollo de la curiosidad, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación que aumenta la sensibilidad a los interrogantes y el amor a la investigación de lo desconcertante y desconocido, mejora la idoneidad de las sugerencias que se presentan a la mente, controla su sucesión en orden evolutivo y acumulativo, realiza el sentido de la fuerza, la capacidad de prueba de todo hecho observado y toda sugerencia recogida. El pensar no constituye un pensamiento mental aislado; por el contrario, es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos, el modo en que coinciden y en el que se les hace coincidir, el modo en que se los manipula. En consecuencia, ninguna asignatura, ningún tema, ninguna pregunta es intelectual por sí misma, sino por el papel que se le hace desempeñar en la dirección del pensamiento en la vida de toda persona (Dewey, 1989: 64).

Todo lo que el docente realiza, así como el modo en que lo hace, incita al alumno a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del estudiante en uno u otro sentido. Esto plantea la necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más, a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano, la ciencia al mundo del trabajo profesional, y de establecer una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y en el de las tareas cognoscitivas complejas. Para el logro de este fin se proponen los internados y otras fases prácticas en los programas escolares, así como la participación de los profesionales en la enseñanza y en otras actividades académicas.

5. *Competencia comunicativa y relacional*. Se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente-alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula.

6. *Competencia tutorial*. Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas (Sánchez Puentes, 2000).

La tutoría también es concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas por áreas y técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara, 1990). En la tutoría se propicia una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos; en este caso el profesor asume el papel de consejero o de "compañero mayor"; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable (Latapí, 1990).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), en su propuesta institucional de tutorías, la define como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función. Es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye.

En el discurso actual sobre tutorías se ha generado un debate acerca del sentido del acompañamiento que ésta implica:

« La noción de acompañamiento parece haber emergido de las dificultades encontradas por los actores del campo educativo para responder a dos tipos de exigencia: la preocupación de un alumnado desorientado, considerado, no obstante, como ser autónomo o capaz de llegar a serlo, y la exhortación de resultados, de excelencia y de eficacia siempre más altos, provenientes de los responsables de la institución » (Ghouali, 2007:208).

Desde esta posición, acompañar se define como un proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal. La relacional es concebida como una conexión, como "unirse a alguien"; la espacial se refiere a un desplazamiento, a "ir adonde él va"; y la temporal tiene que ver con estar con el otro al mismo tiempo (Ghouali, 2007).

Para Ardoino (2000), sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe adónde va. El acompañante puede existir como persona, pero reconoce que el acompañado es el sujeto de la acción. En este proceso se genera una relación de intersubjetividad "en donde los sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua. Donde el otro cambia al mismo tiempo que intenta cambiarlo. A través de esta idea, la dimensión ética del acompañado es subyacente" (Ardoino, 2000: 7–8).

La tutoría puede estar ligada al apoyo que el docente proporciona al alumno en su trayectoria escolar para la toma de decisiones acertadas, recomendándole bibliografía o sólo intercambiando opiniones sobre la vida académica de la institución; también puede ubicarse en relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular. Cuando se habla de la tutoría para enseñar a investigar se refiere a funciones distintas que requieren de otro perfil del tutor y que se desarrolla con condiciones institucionales particulares apropiadas al logro de este propósito. Lo que aquí hace la diferencia no es propiamente la naturaleza de la investigación, sino el uso que se le da a la misma, y en particular, las condiciones institucionales que la acompañan. En ambas prácticas se requiere del compromiso de ambos actores, el estudiante y el tutor, insertos en un espacio académico en donde se establecen lazos particulares a través de las relaciones diarias, los vínculos, la delimitación de identidades, expectativas, ritos, mitos y creencias, etc. La vida académica se expresa a través de lo micro, de los detalles triviales, de la comunicación diaria. Esta última tiene como ámbito lo intelectual, pero también lo afectivo.

En el ámbito de la investigación, la figura del tutor alude a la del investigador que se responsabiliza académicamente del estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establecen una relación de trabajo y crean un proyecto de formación específico para el estudiante (Sánchez, 2000). Es en este espacio mediado por múltiples situaciones en donde se pone en juego la formación del futuro investigador. "La formación es un proceso de transmisión y asimilación de saberes relacionados con una disciplina, de las habilidades particulares de ésta y de una concepción sobre la vida. Ésta es posible si la persona tiene compromiso con su formación, si está dispuesta a cultivar constantemente su disciplina" (Piña, 2000:89).

Lo más relevante en este proceso es el hecho de que el tutor transmite fundamentalmente un oficio, el de investigador. Sánchez Puentes (2000) señala que el investigador tutor transmite tres tipos de saberes: los teóricos, los prácticos y los significativos.

- a) Los saberes teóricos se refieren a las teorías y conocimientos reconocidos socialmente, paradigmas, supuestos teóricos y marcos conceptuales.
- b) Los saberes prácticos conforman el conjunto de estrategias, habilidades y destrezas propias del oficio del investigador. A través de este tipo de saberes se enseña y se aprende a problematizar, a fundamentar la teoría, a concebir la teoría como una herramienta de análisis, a organizar, analizar e interpretar la información. Cada uno de estos quehaceres de la investigación está integrado por numerosas y diferentes operaciones que requieren conocimientos teóricos, habilidades y estrategias.
- c) Los saberes significativos. El tutor también enseña a cuestionar acerca de los fines últimos de la investigación, los por qué de carácter ético-político del saber científico, así como los para quiénes de la producción científica. Se refiere a los significados y objetivos últimos del conocimiento que se genera.

Estos tres tipos de saberes insertos en las tradiciones disciplinarias, en procesos de socialización y circulación y en las posibilidades institucionales reales permean la formación de las nuevas generaciones de profesionales. Una generación es más que un grupo humano coincidente en un espacio y en un tiempo históricos; es, antes que nada, heredera y por lo tanto receptora de múltiples influencias, pero a su vez estas condiciones de recepción le abren la posibilidad de consolidar, en los ámbitos institucionales, la producción, y en ella no sólo están insertas las visiones que se plantearon en su formación, sino que cobran expresión en las orientaciones que guían al intelectual dentro de las premisas de los que se convertirán en los líderes de las nuevas generaciones.

La utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje por la vía de la tutoría académica requiere de la capacitación y la colaboración por parte de los distintos actores universitarios.

En la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional; en este sentido, Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que saben los docentes sobre la enseñanza proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula a través de un permanente movimiento de continuidad y ruptura con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido. Ello implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan la enseñanza son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismos; sociales, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; y, por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y de las prácticas profesionales del docente.

María Concepción Barrón Tirado