

## **DISEÑO Y ADMINISTRACIÓN DEL CURRÍCULUM**

**Publicado por: Lic. JOSUÉ DANIEL SERRANO SÁNCHEZ**

**TEG. 4 de Septiembre de 2013**

“Competencias que debe poseer un docente de educación superior en el área de la docencia, Perfil del docente de la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Módulos curriculares, Programa de capacitación docente para los docentes de la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación”.

# INDICE

Contenido	pág.
<b>MARCO TEORICO</b>	
i. MARCO REFERENCIAL-----	7
A. Antecedentes-----	7
B. Justificación-----	9
ii. MARCO CONCEPTUAL-----	10
a) Fundamento psicológico-----	10
b) Fundamento sociológico-----	10
c) Fundamento epistemológico-----	11
d) Fundamento pedagógico -----	11
e) Fundamento didáctico-----	11
iii. PERFIL DE UN DOCENTE DE PEDAGOGIA-----	12
a) Competencias -----	12
b) Compromiso en la práctica docente -----	13
c) Competencias Personales-----	13
d) Actitudes -----	14
e) Actitudes fundamentales-----	14
MÓDULOS CURRICULARES A DESARROLLAR-----	16
I. INTRODUCCIÓN-----	17

II.	Objetivos-----	18
2.1.	Objetivos generales-----	18
2.2.	Objetivos específicos-----	18
III.	Problemas a de la práctica profesional lo que se refiere el modulo-----	19
IV.	Temas claves para la capacitación docente de la carrera de pedagogía---	19

## **DESARROLLO DEL MODULO I**-----20

	Objetivo general -----	20
	Objetivos específicos-----	20
	Metodología -----	20
	Evaluación-----	20
V.	<b>PLANEAMIENTO DIDACTICO</b> -----	21
5.1.	Acercamiento a los modelos didácticos-----	21
5.2.	Los cuatro modelos didácticos I-----	21
5.2.1.	Modelo didáctico transmisivo-----	22
5.2.2.	Modelo didáctico tecnológico-----	23
5.2.3.	Modelo didáctico espontaneista-----	24
5.2.4.	Modelo didáctico alternativo-----	24
5.3.	Los cuatro modelos didácticos II-----	25
5.3.1.	Modelo academicista o tradicional-----	25
5.3.2.	Modelo conductista-----	25

5.3.3. Modelo constructivista-----	26
5.3.4. Modelo cognitivo-----	26
5.4. Componentes de la planificación didáctica-----	27
<b><u>DESARROLLO MODULO II</u></b> -----	31
Objetivo general-----	31
Objetivo específico-----	31
Metodología-----	31
Evaluación-----	31
<b>VI. EVALUACION DE APRENDIZAJE</b> -----	32
6.1. La actual evaluación de los aprendizajes-----	32
6.1.1. Modelo de evaluación tradicional y del alternativo-----	35
6.2. Estrategias metodológicas-----	36
6.2.1. Resumen comparativo entre tres metodologías didácticas-----	38
6.2.2. Clasificación de las estrategias metodológicas-----	40
6.3. Etapas y tareas del aprendizaje basado en tareas-----	42
6.4. Recursos y medios didácticos-----	42
6.4.1. Clasificación de los recursos didácticos-----	48
6.5. Estilos docentes-----	49
6.6. Consecuencias didácticas, metodológicas y organizativas y enseñanza y aprendizaje por competencias-----	52
6.7. Características de los proyectos de aprendizaje tutorados-----	55

VII.	CONCLUSIONES-----	57
VIII.	RECOMENDACIONES-----	59
IX.	BIBLIOGRAFÍA -----	60
9.1.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	60
9.2.	CITAS BIBLIOGRÁFICAS-----	61
	ANEXOS-----	63

## **PRESENTACIÓN**

En el presente informe se encuentra la información de un proyecto de capacitación que se ejecutara junto a los docentes de la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación, la cual consiste en el estudio, progresión y aporte de la investigación abordando un tema actual como lo es las competencias de profesionales universitarios en el área de la Pedagogía, que ha surgido a través de la necesidad de fortalecer la labor docente, conociendo las competencias que demanda la sociedad actual junto a los conocimientos que debe poseer el profesional docente no solo para ejercer la docencia, si no también llevarlo a la praxis; esta temática contiene todo el desarrollo de una propuesta curricular para el desarrollo del programa de capacitación docente en la Carrera de Pedagogía, siguiendo los criterios de El Modelo Educativo de la UNAH, El perfil de la carrera de pedagogía, asimismo los lineamientos del modelo pedagógicos y diseño curricular por el Mgs. Miguel Posso, ampliándolo más, con los materiales didácticos y bibliográficos sugeridos en el aula de clase.

El trabajo se realizó consultando con los docentes, estudiantes y egresados de la carrera de pedagogía, para conocer de manera general la necesidad de competencias en los docentes de la misma carrera.

Todo lo mencionado anteriormente nos permitió elaborar un perfil para el docente profesional que se quiere formar, fundamentado en teorías de los modelos pedagógicos con autores que demandan un era del conocimiento innovador, práctico, tecnológico e investigativo etc. Para atender la llamada era de la globalización.

## MARCO TEORICO

### i. MARCO REFERENCIAL

#### A. ANTECEDENTES

##### RESEÑA HISTÓRICA DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

La Carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación forma profesionales universitarios que poseen conocimientos técnicos y científicos de Planificación, Administración, Organización, Dirección, Supervisión, Orientación, y Educación Especial.

La carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación se inició en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras el 23 de Marzo de 1962, siendo sus fundadores Manuel Antonio Santos (Q.D.D.G.), Elisa Valle de Martínez Pavetti y Leónidas Granados Cortés.

Inicio combinando Áreas Psicológicas, Biológicas, Matemáticas, Técnicas y Pedagógicas, Así permaneció hasta 1975 se introduce el Grado de Universitario en Educativas en San Pedro Sula y Bachiller Universitario en Administración Educativa en Tegucigalpa siendo este suprimido en otra reforma bajo acuerdo 1 de Septiembre de 1994 (art. 69,70, 78,163) de las normas académicas de la Educación Superior desde la fecha se establece las siguientes Licenciaturas con Orientaciones en:

1. Administración y planeamiento de la Educación.
2. Orientación Educativa.
3. Educación Especia.
4. Educación de Adulto.

- Objetivos de la Carrera de Pedagogía

1. Formar profesionales capacitados para administrar, planificar, evaluar y controlar el grado de eficiencia del sistema educativo.
2. Dotar de conocimientos científicos y habilidades técnicas para detectar y tratar situaciones vocacionales, educativas, sociales y personales de sujetos en diferentes edades y condiciones.
3. Fomentar actitudes de trabajo sistemático, organizado y realista.
4. Capacitar científicamente en los aspectos psicológicos, sociológicos y culturales del adulto.
5. Capacitar para planificación, organización y administración de Instituciones de Educación Especial así como atención individualizada a la persona discapacitada.
6. Impulsar las relaciones de tolerancia, la iniciativa, la voluntad de trabajo, la auto crítica, la auto evaluación y el autocontrol.

- Razones fundamentales para la creación de la carrera de pedagogía

La formación de un profesional de Pedagogía que respondiera a los requerimientos del Sistema Educativo Nacional.

Necesidades de formar un profesional en el nivel superior de la educación que además de enseñar sea capaz de dirigir, planificar, supervisar, administrar y evaluar la educación.



## B. JUSTIFICACIÓN

Los centros de estudio de educación superior están inmersos en profundos e imparables procesos de cambio, generándose nuevas demandas sobre estas instituciones y, evidentemente, sobre el profesorado universitario. Como lo señala Tomàs (2001: 7)

“volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”, significando este replanteamiento en la función docente “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”.

Por tanto una segunda función a considerar del profesor universitario es la investigadora, donde también los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, de tal manera es necesario que los profesionales posean todas las competencias que demandan de conocimiento y de práctica científica técnicas o educativas como lo plantea El Modelo Educativo de la UNAH para su transformación.

Asimismo Mockus (1997), el modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjar las barreras entre: La escuela y la vida cotidiana en la familia, El trabajo y la comunidad, Estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, El académico y el científico.

Todo ello se considera básicamente necesario para la adquisición de una formación académica e intelectual de calidad, para una mejor y más ajustada intervención, día a día, en los diferentes contextos de acción en los que se va a ver implicado y, finalmente, para el desarrollo responsable y compensado de la práctica de la profesión para la que se ha formado, cualesquiera que sea su perfil académico–personal.

## ii. MARCO CONCEPTUAL

### a) Fundamento psicológico

#### **Teoría el constructivismo**

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivistas sus ideas y propuestas ilustran las ideas de esta corriente una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

### b) Fundamentación sociológica

La teoría del suicidio. Durkheim, Emile (1897)

La preocupación básica de Durkheim radica en la influencia de las grandes estructuras de la sociedad y de la sociedad misma sobre el pensamiento y las acciones de los individuos. El concepto central de su Sociología es *el hecho social*. Afirmaba que, a diferencia de la Filosofía, la Sociología tenía que demostrar los hechos sociales; es decir, debe basarse en demostraciones empíricas, más allá de la mera elaboración teórica.

#### **Teoría Sociocultural:**

También llamado paradigma histórico-social o histórico-cultural, fue desarrollado por Vigotsky a partir de la década de 1920. Premisa central de este paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales ni de los procesos educativos. No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmers

### **c) Fundamentación epistemológica**

Teoría del aprendizaje por descubrimiento

Presupone el aprendizaje a través de una búsqueda activa, sin una información inicial, del contenido de aprendizaje. Con este método, las técnicas de exposición se reemplazan por las de elaborar hipótesis, formular preguntas, investigar, verificar y adquirir capacidades. Este aprendizaje pretende, en teoría, lograr la llamada motivación intrínseca.

Lo más interesante, es que se relaciona el aprendizaje con la solución de problemas, que el método de enseñanza debe facilitar en el estudiante la exploración de alternativas (sondeo) a través de tres aspectos: activación (aunque no solo por la curiosidad, como supone el autor), mantenimiento (instrucción alternativa) y dirección (objetivos). Por otro lado, adolece de un marcado individualismo del estudiante, al considerar como objetivo primario, la autosuficiencia del que aprende.

(Bruner, 1992)

### **d) Fundamento pedagógico**

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan un pensamiento crítico. Como un ser humano en cuyo aprendizaje le es inherente el ambiente en el que se desarrolla.

### **e) Fundamentación didáctica**

Según Izquierdo (2005) Los “contenidos escolares” deben hacer posible el desarrollo de actividad científica de la cual los alumnos sean los protagonistas. No todos los contenidos pueden ser aprendidos significativamente, ni de la misma manera por todas las personas.

Como plantea Stodolsky (1991) Si cada contenido implica actividades diferentes, de ello resultarían tipos distintos de enseñanza para cada uno de los contenidos.

### iii. PERFIL DE UN DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

a) El docente universitario en el área de pedagogía se distinguirá como un profesional con sólidas **competencias** para:

- ✓ Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales
- ✓ Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- ✓ Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal
- ✓ Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- ✓ Usar críticamente las nuevas tecnologías para el desarrollo metodológico de aprendizaje para con sus alumnos.
- ✓ Participar activamente en la dinámica académicoorganizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)
- ✓ Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- ✓ Comunicar y difundir, conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación... a nivel nacional e internacional.
- ✓ Analizar e integrar los conocimientos propios del campo y conexos para comprender, contextualizar y explicar hechos educativos.
- ✓ Proponer y desarrollar estrategias y métodos de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos de diversa índole, en las distintas modalidades, niveles y contextos educativos.
- ✓ Generar metodologías innovadoras para diversos escenarios pedagógicos.
- ✓ Valorar las condiciones sociales, políticas y económicas que inciden en su intervención como profesional de la pedagogía.
- ✓ Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Contribuir activamente a la mejora de la docencia
- ✓ Apertura a la innovación en la aplicación de nuevas tecnologías y metodologías en los procesos educativos.
- ✓ Ubica su función en los procesos de transmisión-producción-difusión de conocimientos científicos y tecnológicos.

**b) Compromiso en la práctica docente:**

- ✓ Primero que todo, por la integridad de su propia conducta y desempeño, que lo constituye en modelo de identificación para sus alumnos.
- ✓ Segundo, a través de la colaboración y apoyo que desde la (Psicología, sociología, filosofía, matemáticas, y otras disciplinas de la pedagogía, diseño, economía, ingenierías, computación, disciplinas de la salud...) preste a la labor intencional de tipo humanístico, ético y social de las varias Facultades y Escuelas.

**c) Competencias Personales**

- Tiene capacidad analítica, crítica y propositiva de las situaciones socio-económicas. Se interesa por los problemas educativos en particular, y los sociales en general.
- Se interesa por los problemas humanos relacionados con la educación.
- Tiene capacidad de adaptación al trabajo de equipo.
- Posee disposición y adaptación a nuevos entornos.
- Establece buenas relaciones humanas.
- Tiene capacidad crítica e innovadora.
- Actúa con compromiso y respeto por la diversidad.
- Siente interés por el uso de las nuevas tecnologías y su implementación pedagógica.
- Es emprendedor.
- Compromiso ético.

#### **d) Actitudes de:**

- ✓ Responsabilidad y compromiso con la educación.
- ✓ Sensibilidad hacia los problemas educativos y sociales, buscando el bienestar común.
- ✓ Respeto en el diálogo con los especialistas de otras áreas que intervienen en los procesos educativos.
- ✓ Honestidad y actuación ética en todos los ámbitos de su actividad profesional.

#### **e) Actitudes fundamentales**

- Estima de su condición de educador  
Lo primero que se desea es que el docente aprecie su propia condición como una importante función social y asuma su ejercicio no por necesidad o porque no se puede hacer otra cosa, sino por vocación.
- Sincero aprecio por la juventud de hoy y por el alumno concreto  
El diálogo profesor-alumno alimenta el mutuo aprecio y respeto.
- Excelencia académica y competencia profesional  
Es la aplicación del antiguo adagio latino: "Nemodatus quod non habet" (Ninguno puede dar lo que no tiene). Si se quiere transmitir la ciencia, la cultura amplia, la especialización, el docente tiene que estar imbuido de ellas, permitiendo influir positivamente sobre las personas (universitarios) y servir de modelo de identificación para los futuros profesionales. Esto implica en el docente, el universo de su sólida formación profesional y abarca el amplio abanico de sus competencias culturales y psicológicas.
- Educación permanente  
El docente debe actualizarse constantemente respecto de sus actitudes personales, de los contenidos de las materias que imparte y de los métodos pedagógicos que utiliza.

➤ Capacidad para comunicar el saber y los saberes

No bastan los conocimientos ni el ser uno eminente en su profesión, o en las ciencias, o en las técnicas de su especialización. "El mundo no necesita buenas ideas, sino gente capaz de expresarlas" (James Keller). Tiene que saber comunicar la ciencia y la técnica, acumular aportes invaluable de la psicología y de las ciencias pedagógicas.

# MÓDULOS CURRICULARES A DESARROLLAR



## I. INTRODUCCIÓN

Una institución universitaria es, en gran parte, lo que sean sus directivos y sus profesores. Pero ni unos ni otros se encuentran en estado "puro" o ideal. Pero por otra parte se tiene la ventaja de que existen modelos, tanto antiguos como actuales, que se aproximan a este ideal difícil. Ello anima a caminar, siguiendo penosamente pero con entusiasmo sus huellas. Si una universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada, en buena proporción, su excelencia como institución de educación superior.

Asimismo se conoce por autores como Mertens (1997) y Tobón (2006), quienes señalan la finalidad de la enseñanza, es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben, por tanto, las competencias constituyen la base fundamental para orientar, El currículo, La docencia, El aprendizaje y La evaluación desde un marco de calidad para aumentar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar–investigativo.

Por tanto este desarrollo curricular alude a un modelo por competencia que actualmente demanda la sociedad presente innovadora y el cual se desarrollara junto a los docentes de la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la educación en la Universidad Nacional de Honduras (C.U.). Así también tomando como base fundamental, El Modelo Educativo de la UNAH, y dentro del mismo el MODELO DIDÁCTICO DE LA UNAH

## **II. OBJETIVOS**

### **2.1. General**

- ✓ Analizar el estudio del planeamiento didáctico y la evaluación de aprendizaje para asumir los procesos de cambio e innovación en la docencia universitaria de la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación, desde el marco del nuevo modelo educativo de la UNAH.

### **2.2. Específicos**

- ✓ Analizar los modelos didácticos, considerando los componentes de la planificación didáctica.
- ✓ Reflexionar sobre las prácticas tradicionales e innovadoras de evaluación de aprendizajes.

### **III. PROBLEMAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL A LOS QUE SE REFIERE EL MODULO:**

Las ideas desarrolladas en el modulo permitirán captar la diversidad de posiciones respecto a los modelos didácticos y los componentes de la planificación didáctica, conociendo así también la perspectiva de cada participante sobre las estrategias metodológicas, recursos y medios didácticos del cual ponen en práctica, variando la existencia en los estilos de docentes lógicamente existirá tal diversidad puesto que abordar evaluación de aprendizaje, se debaten, pues las diferentes teorías intentan de articular posiciones con respecto a los requerimientos con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados, a fin de alcanzar las intenciones formativas propuestas.

### **IV. TEMAS CLAVES PARA EL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA**

#### **Modulo I**

- ✓ Planeamiento didáctico
- ✓ Acercamiento a los modelos didácticos
- ✓ Los cuatro modelos didácticas I
- ✓ Los cuatro modelos didácticas II
- ✓ Los componentes de la planificación didáctica

#### **Modulo II**

- ✓ Evaluación de aprendizaje
- ✓ La actual evaluación de los aprendizajes
- ✓ Modelo de evaluación tradicional y alternativo
- ✓ Estrategias metodológicas
- ✓ Etapas y tareas del aprendizaje basado en problemas
- ✓ Clasificación de las estrategias metodológicas
- ✓ Recursos y medios didácticos
- ✓ Estilos docentes
- ✓ Consecuencias didácticas, metodológicas y organizativas de enseñanza aprendizaje por competencia
- ✓ Características de los proyectos de aprendizaje tutoriales

## DESARROLLO DEL MODULO I

### Objetivo General

- ✓ Analizar los modelos didácticos, considerando los componentes de la planificación didáctica.

### Objetivos Específicos

- ✓ Valorar los principales conceptos planeamiento didáctico y su sentido interactivo con la enseñanza- aprendizaje
- ✓ Vincular los aspectos teóricos de los modelos didácticos con los aspectos de la práctica educativa
- ✓ Elaborar la programación didáctica de una asignatura, considerando sus componentes.

### Metodología

Esta unidad será desarrollada con la aplicación de métodos Activos participativos que promuevan un efectivo aprendizaje.

- Técnica análisis de contenido.
- Preguntas y respuestas
- Trabajo individual.

### Evaluación

El desarrollo de la unidad contara con un proceso de evaluación continua serán objeto de evaluación las preguntas y repuestas en el aula a criterio del instructor, se aplicara una prueba escrita individual a los participantes al finalizar la primera unidad.

La inasistencia técnica es importante, con el 30% de inasistencia da lugar a que se pierda el derecho a la prueba sin la cual no podrá obtener su certificación.

## V. PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

### 5.1. ACERCAMIENTO A LOS MODELOS DIDÁCTICOS

Un modelo debe entenderse como un mediador entre la teoría y la práctica. Según Escudero (1981, en López, J., 2008), es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables) y aportar datos a la progresiva elaboración de teorías.

Según Medina (2003b, en Mayorga y Madrid, 2010:93):

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

El modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, una estructura en torno a la que se organiza el conocimiento y tendrá siempre un carácter provisional y aproximativo a la realidad. La comprensión de los casos reales se ha de hacer mediante el solapamiento de las ideas de dos o más modelos teóricos. (Sacristán, 1981, en López, 2008).

### 5.2. LOS CUATRO MODELOS DIDÁCTICOS I

López, D. (2008:36) afirma que, en el actual contexto socio-tecnológico seguiconviviendo con algunas inquietudes y cuestiones educativas difíciles de resolver. Algunas de ellas, podría ser las que a continuación se enuncian:

- ¿Qué finalidades, intenciones, objetivos educativos son prioritarios en la Sociedad actual?

- ¿Qué contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) debemos potenciar en la Educación Superior? ¿En qué medida cada uno de ellos?
- ¿Qué modelo didáctico adoptar para lograr que el estudiante pueda desenvolverse en su desarrollo cotidiano y profesional?
- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizar para que los estudiantes aprendan de forma significativa y funcional?

Para este autor, podemos formular el interrogante que podría ser el núcleo del discurso pedagógico: ¿Qué modelo didáctico consideramos más adecuado como utensilio de indagación, análisis e intervención en la praxis educativa? Para dar respuestas a esta cuestión reseñaremos en primer lugar, una serie de contribuciones interesante para aproximarnos al concepto de “modelo didáctico”.

Respecto al e-learning, Duart y Sangrá (2002, en Mayorga y Madrid, 2010) afirman que existen al menos tres modelos pedagógicos distintos de su uso en la educación superior, que se pueden utilizar también en la enseñanza presencial: a) los modelos centrados en los medios: en el contenido (Modelo didáctico tecnológico y espontaneísta); b) los modelos centrados en el profesor/a: en la enseñanza (Modelo didáctico tradicional); c) los modelos centrados en el alumno/a: en el aprendizaje (Modelo didáctico Alternativo).

López, D. (2008:55-58) a partir de varios autores, hace un resumen de cuatro modelos didácticos: el transmisivo, el tecnológico, el espontaneísta, y el alternativo (o de investigación). A continuación se presentan las principales ideas al respecto.

**5.2.1. Modelo Didáctico Transmisivo.-** Cuando se hace uso de este modelo, se proporciona informaciones fundamentales de la cultura vigente, existiendo una obsesión por los contenidos; se enseña la síntesis del saber disciplinar, predominando las informaciones de carácter conceptual; no se tienen en cuenta las ideas e intereses de los estudiantes; se planifica estructuradamente, con una finalidad meramente predictiva y de control, donde el eje de transmisión es

vertical (programador – profesor - estudiante), existiendo una relación unidireccional, enseñando a partir de metodologías basadas en la transmisión del profesor, con actividades centradas en la exposición del profesor, quien se apoya en el libro de texto y ejercicios de repaso; el papel del estudiante consiste en escuchar atentamente, “estudiar” y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos, mientras que el papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase. En este modelo, la evaluación se centra en recordar los contenidos transmitidos, atendiendo sobre todo al producto, y es realizada mediante exámenes.

**5.2.2. Modelo Didáctico Tecnológico.-** En este modelo se proporciona una formación “moderna” y “eficaz”; existe una obsesión por los objetivos, se sigue una programación detallada y estructurada, cuya finalidad es la predicción y el control; se enseñan saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares, así como contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores, cobrando mayor importancia lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas. Tal como en el modelo transmisivo, no se consideran los intereses de los estudiantes, pero a veces se tienen en cuenta sus ideas, considerándolas como “errores” que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.

Su eje de transmisión y la relación de los actores es unidireccional, tal como en el modelo transmisivo (programador – profesor – estudiante). Se enseña utilizando metodologías vinculadas a los métodos de las disciplinas, con actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo), el papel del estudiante consiste en la realización sistemática de las actividades programadas, mientras que el del profesor es la exposición y la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden. En este modelo, la evaluación se centra en la medición detallada de los aprendizajes, atendiendo al producto, pero intentando medir algunos procesos (como por ejemplo pruebas diagnósticas y finales), las estrategias utilizadas son tests y ejercicios específicos.

**5.2.3. Modelo Didáctico Espontaneísta.-** Educa al estudiante imbuyéndolo de la realidad inmediata, dando importancia al factor ideológico, por medio de contenidos presentes en la realidad inmediata, donde se le da importancia a las destrezas y actitudes. Su planificación es emergente, y su finalidad la espontaneidad y voluntad, existiendo una relación bidireccional, donde el eje de transmisión es el profesor y el estudiante, de quien se toman en cuenta los intereses inmediatos, pero no sus ideas.

En este modelo se enseña a través de metodologías de “descubrimiento espontáneo” por parte del estudiante, quien realiza múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. El papel central y protagónico pasa a ser del estudiante, que realiza gran diversidad de actividades, mientras que el profesor coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. Las evaluaciones se centran en las destrezas y, en parte, en las actitudes, atendiendo al proceso, aunque no de forma sistemática, realizando observación directa y análisis de los trabajos de los estudiantes (sobretudo de grupos).

**5.2.4. Modelo Didáctico Alternativo (o de Investigación en la Escuela).-** Plantea un enriquecimiento progresivo del conocimiento del estudiante hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él, dándosele importancia a la opción educativa que se tome. Se imparten conocimientos “escolares” que integran diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”. Su planificación es cíclica, cuya finalidad es la comprensión, significación y acción, teniendo en cuenta los intereses y las ideas de los estudiantes, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.



El papel del estudiante es de constructor (y reconstructor) de su conocimiento, mientras que el profesor sigue siendo activo e investigador en el aula, coordinando los procesos.

En este modelo, la evaluación está centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los estudiantes, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto, atendiendo de manera sistemáticas a los procesos, reformulándose a partir de las conclusiones que se van obteniendo, realizándose mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los estudiantes, diario del profesor, observaciones diversas...).

### 5.3. LOS CUATRO MODELOS DIDÁCTICOS II

Respecto a los modelos didácticos, Urzúa (2008) plantea el academicista, o tradicional, el conductista, el constructivista, y el cognitivo, y menciona algunas características de estos, en cuanto a la relación entre la planificación educativa y la docencia de aula:

**5.3.1. Modelo Academicista o Tradicional.-** Este modelo pedagógico presenta mayor énfasis en la enseñanza por sobre el aprendizaje, para lo cual asume que el profesor tiene el rol más importante en el proceso. El profesor es poseedor del conocimiento y tiene a su cargo transmitirlo a los estudiantes. En este modelo el docente tiene un rol activo y el estudiante uno pasivo y básicamente el material didáctico de apoyo es el libro.

**5.3.2. Modelo Conductista.-** En este modelo, importan los resultados de la práctica educativa y por ello considera en la planificación docente los objetivos a alcanzar. Ello tuvo como resultado que los objetivos se redactaran en términos “operacionales” es decir, que connotaran la evaluación. Por su parte limitó la creatividad y los grados de libertad del profesional docente, debido a que los sistemas educacionales

tendieron a la estandarización de planes y programas de estudio.

**5.3.3. Modelo Constructivista.-** Aquí, cambian radicalmente los roles de los actores principales del proceso educativo. Se hace énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, con lo cual el rol del estudiante pasa a ser activo “se aprende haciendo”. En el modelo se privilegia el proceso y a partir de él los resultados. El modelo concibe una alianza de diálogo y construcción mutua entre el profesor y el estudiante. El profesor comienza a perder el monopolio del conocimiento. Por su parte la didáctica incorpora la discusión, el aprendizaje basado en problemas, la disertación, la propuesta y los contenidos o mejor dicho saberes se plantean desde el problema. Las respuestas se construyen desde los estudiantes y el profesor induce, coopera y media.

**5.3.4. Modelo Cognitivo.-** Este modelo mantiene el rol del estudiante y al del profesor le da un carácter de orientador del proceso de enseñanza aprendizaje. Considera que la incorporación de saberes implica varios niveles o procesos cognitivos en los estudiantes. El aprendizaje se centra en él y el tipo de estudiante en cuanto a las aptitudes y capacidades. Esto lleva a mejorar las metodologías de enseñanza, diversificándolas en función de las capacidades de los estudiantes y se incorpora un tercer actor al proceso de enseñanza aprendizaje: el o los ambientes de aprendizaje. Este modelo se encuentra muy relacionado a las propuestas del Informe de Jacques Delors, en el sentido de que la educación para el siglo XXI debe apuntar a desarrollar capacidades que les permitan a las personas, saber ser, saber conocer, saber aprender, saber hacer, saber estar y saber convivir, con toda la carga de valores que estos principios conllevan. Desde el punto de la planificación educativa, esta implica especificar los aprendizajes que se esperan desarrollar, los objetos de aprendizaje y los valores, además de las actividades que subyacen a ellos. Ahora el profesor pasa a ser un mediador del proceso.

#### 5.4. COMPONENTES DE LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Para Ballester y Nadal (2005:3), actualmente, la forma en la que los contenidos son presentados a los alumnos está dominada por la forma en la que son evaluados, por lo que una y otra acción (acciones formativas y evaluación) están limitadas por la capacidad de retención de la información y por la responsabilidad del profesorado para acreditar que se ha producido un aprendizaje suficiente. Por tanto, los mismos autores plantean lo siguiente:

La forma lógica de presentar los contenidos, no se fundamenta, exclusivamente en razones epistemológicas, si no que fundamentalmente está producida por la generación de conocimientos demandados por los alumnos para poder llevar a cabo el proyecto.

Esto es, que los contenidos planteados, se plantean de una forma concatenada, construyendo el cuerpo de la asignatura a partir de una idea central, que es el proyecto que se quiere llevar a cabo.

Esto implica diferentes factores que ayudan a que los contenidos, sean realmente significativos; Por una parte, los contenidos, surgen y se dan al ritmo que los alumnos los van necesitando y se integran unos en los otros. Por otra parte, los contenidos son significativos para los alumnos, trabajando, en la gran mayoría de las veces, en su Zona Potencial de Desarrollo (Vygotsky, 1979). Los contenidos por lo anteriormente dicho son motivadores de una forma intrínseca. Son relevantes las teorías de Harter (1981) en su modelo de la Motivación de Dominio, que postulan la percepción de competencia y de control, son importantes correlatos para una motivación intrínseca. Así, en el modelo presentado, los contenidos son en si mismos un factor de motivación ya que es el alumno el que genera los contenidos que surgen, dándoles significación y demandando los contenidos nuevos para seguir avanzando en el proyecto. Otro factor motivador de los contenidos, y de toda la actividad, se da ya que alumno encuentra una relación directa entre las actividades que realiza y su tarea profesional fuera de la universidad.

Hay cinco criterios que, según Brockbank y McGill (2002, en Ballester y Nadal, 2005) pueden desarrollarse para intentar superar las rutinas negativas de las acciones diarias de los docentes:

1. La selección de contenidos desde el aprendizaje significativo, caracterizado notoriamente por todo aquello que sea relevante profesionalmente, sin descartar el desarrollo de una concepción crítica;
2. La mejora de la capacidad didáctica (capacidad comunicativa, estrategias educativas, etc.); los materiales didácticos para facilitar dicho aprendizaje
3. La diversificación de situaciones de evaluación en línea con las propuestas de evaluación continua;
4. La intensificación del trabajo de orientación centrado en la tutoría presencial y electrónica, y
5. La participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dimensiones de la innovación que permitirán superar

Respecto a la relevancia de los contenidos, Zabalza (2009) argumenta lo siguiente:

*Relevancia e interés de los contenidos: su selección.-* En todo diseño curricular, un elemento clave es el de los contenidos, que no solo han de tener relevancia objetiva respecto del objeto de estudio, sino también interés desde un punto de vista educativo, interés que afecta sustantivamente al discente, por cuanto han de ser cauce de su motivación, interés socioprofesional, por cuanto forman parte de una formación profesional de calidad que revertirá en un desempeño profesional de influencia en la sociedad, e interés desde la arquitectura del conocimiento y de la propia disciplina o asignatura.

Izquierdo (2005) argumenta que las nuevas aportaciones de las ciencias cognitivas y de la lingüística muestran que “conocer” requiere “actividad” y sugieren que los “contenidos escolares” han de hacer posible el desarrollo de actividad científica de la cual los alumnos sean los protagonistas.

Desde el punto de vista de este autor, considerar seriamente que los contenidos están en función de los otros elementos del sistema significa que se tiene en cuenta una nueva cualidad del conocimiento: que sea “moldeable” para que puedan aprenderlo unos alumnos concretos, ya no todo puede ser aprendido significativamente ni de la misma manera por todas las personas.

A los contenidos académicos se añaden los contenidos procedimentales y actitudinales, complementándose todos estos con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal. (Mateo y Martínez, 2008:12).

Asimismo los profesores, consciente o inconscientemente, según Bolívar (2005a), reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, por lo que se trata de investigar, desde el punto de vista de Marcelo (1994, en Bolívar, 2005a) lo siguiente: ¿cómo se produce este proceso?, ¿en qué medida afecta el nivel de comprensión que un profesor tenga de una disciplina a la calidad de esta “transformación”?, ¿en qué grado la formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación?, ¿qué diferencias existen en estos procesos según las diferentes disciplinas y niveles educativos?

El Conocimiento didáctico del contenido es una subcategoría del conocimiento del contenido e incluye diversos componentes: “los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros”. Según Grossman (1989) y Marks (1990, en Bolívar, 2005a), esta forma de conocimiento integra, entre otros, estos cuatro componentes:

- 1) Conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad;
- 2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos;
- 3) Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas; y
- 4) Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.).

Bolívar (2005a) argumenta que, sin llegar a defender una “tesis constitutiva” (la didáctica de cada área/materia es interna o intrínseca a ella), puesto que hay –

es obvio— una metodología y principios generales o comunes, pertenecientes a una didáctica general y dependientes de unas teorías del aprendizaje; también es cierto que cada materia tiene modos específicos de enseñanza y una tradición didáctica propia de sus profesores.

Si cada contenido implica actividades diferentes, como señala Stodolsky (1991, en Bolívar, 2005a), de ello resultarían tipos distintos de enseñanza para cada uno de los contenidos de nuestro estudio. Este sería el verdadero fundamento de una didáctica específica. Cada campo de contenidos tiene su propio alcance, grado de definición, secuencialidad mayor o menor, etc.; por lo que no se puede separar la didáctica de los contenidos.

## DESARROLLO DEL MODULO II

### Objetivo General

- ✓ Reflexionar sobre las prácticas tradicionales e innovadoras de evaluación de aprendizajes.

### Objetivos Específicos

- ✓ Socializar la evaluación actual de los aprendizajes
- ✓ Reconocer los cambios necesarios en las prácticas de cada docente, a partir del análisis de cuatro estudios de caso.
- ✓ Elaborar guiones instruccionales y/o metodológicos de aprendizaje
- ✓ Valorar la utilidad de aplicar las estrategias metodológicas
- ✓ Socializar las programaciones didácticas elaboradas por los equipos
- ✓ Reconocer la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recursos y los medios didácticos en la educación.
- ✓ Analizar las tareas de aprendizaje basado en la solución de problemas para fortalecer el aprendizaje educativo.

### Metodología

Esta unidad será desarrollada con la aplicación de métodos Activos participativos que promuevan un efectivo aprendizaje.

- Conversatorio a partir de una lectura dirigida
- Preguntas y respuestas
- Trabajo individual (Estudios de caso).
- Aprendizaje basado en problemas
- Exposición por parte de los equipos

### Evaluación

El desarrollo de la unidad contara con un proceso de evaluación continua serán objeto de evaluación las preguntas y repuestas en el aula a criterio del instructor, se aplicara una prueba escrita individual a los participantes al finalizar la primera unidad.

La inasistencia técnica es importante, con el 30% de inasistencia da lugar a que se pierda el derecho a la prueba sin la cual no podrá obtener su certificación.

## **VI. EVALUACION DE APRENDIZAJE**

### **6.1. La actual Evaluación de los aprendizajes**

Desde el punto de vista de la formación, esta realidad nos lleva a abordar el papel del aprendizaje universitario en esta sociedad del conocimiento, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, y que introduce en los modelos formativos importantes cambios.

La actual evaluación de los estudiantes universitarios por parte del cuerpo docente, es el factor más relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores mencionan que se tiende a ignorar que estos saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), sobre todo lo relacionado con la conducta, reciben influencias diversas de los “estereotipos sociales dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar” como que las lecciones que se aprenden de memoria, se enseña explicando verbalmente el conocimiento que hay que aprender, se sabe algo cuando se aprueba un examen memorístico de esta materia, etc. (Ballester y Nadal, 2005)

Los mismos autores argumentan que existe una serie de rutinas, tanto de profesores como de alumnos que a modo de “ley oculta” condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje. Dichas rutinas tienen que ver, entre otras muchas cosas, con el uso de instrumentos clásicos para la evaluación los alumnos, el uso preferente de determinados textos, la repetición de las presentaciones de los temas usando las mismas transparencias y apuntes, la preferencia por determinadas conductas de los alumnos (que les hagan o no preguntas en clase, que asistan a la tutoría, etc.). Por parte de los alumnos, dichas rutinas tienen que ver con los procesos de adaptación a las rutinas de los profesores, a sus tradiciones y manías, para poder aprobar y sacar mejores notas, objetivo fundamental de todo alumno. Estas rutinas no son arbitrarias ni únicamente relacionadas con la comodidad de los profesores y alumnos.

Gine y Parcerisa (2000, en Ballester y Nadal, 2005) se plantean la pregunta ¿qué es lo que se aprende? En ese sentido, afirman que “está claro que este es el eje del análisis de la evaluación; la consideración sobre la bondad o



fracaso de las propuestas curriculares debe hacerse siempre sobre lo que el alumnado termina por aprender y no sobre lo que el profesor enseña ya que el alumno es el eje central sobre el que debe girar todo el proceso”.

Respecto a los propósitos del aprendizaje, Guzmán (2005:246) plantea lo siguiente:

Uno de los propósitos del aprendizaje es la adquisición e integración del conocimiento. Sin el conocimiento es imposible el aprendizaje, ya que éste es un contribuidor central en el éxito de cualquier actividad académica o no. Los resultados de estudios que comparan el rendimiento en tareas de aprendizaje, entre expertos y principiantes, han puesto de manifiesto que el paso de un aprendiz novicio a un aprendiz competente se produce por el dominio de tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental, y condicional (Paris, Lipson y Wixon, 1983).

Los estudiantes eficaces rinden mejor porque saben qué estrategias utilizar para adquirir y procesar la información (declarativo), cómo utilizarlas (procedimental) y cuándo y por qué emplearlas (condicional). La reflexión de forma intencional sobre el saber qué, el saber cómo y el saber cuándo y por qué son los pilares básicos del conocimiento metacognitivo.

El conocimiento *declarativo* hace referencia tanto a la información que posee la persona como a sus creencias sobre la estructura, objetivos de la tarea, etc., así como al conocimiento sobre sus habilidades personales para realizarla.

El conocimiento *procedimental* proporciona información sobre cómo ejecutar las tareas de manera adecuada. Los estudiantes que poseen este tipo de conocimiento utilizan sus estrategias de manera diferencial según las demandas de las tareas que tienen que ejecutar. Al respecto, Reder y Schunn (1996) señalan que el pobre rendimiento en una tarea es debido a una incorrecta selección entre un repertorio existente por un carente conocimiento de la estrategia apropiada.

El conocimiento *condicional* se refiere a la utilidad de las estrategias cognitivas, lo que implica la posibilidad de reflexionar de forma intencional acerca de cuándo y por qué es oportuna su utilización en diferentes situaciones de aprendizaje.

Mateo y Martínez (2008) hablan acerca de una red de cambios en la evaluación de los aprendizajes, entre los cuales se encuentran: los cambios

fundamentales de la evaluación de los aprendizajes; los cambios en la lógica de la evaluación; y, los cambios en los contenidos a evaluar. Respecto a los primeros, afirman que en los últimos diez años se han producido un conjunto de cambios en la evaluación de los aprendizajes que han supuesto probablemente la innovación más importante en el campo educativo.

Respecto a la lógica en la evaluación argumentan que es en este contexto donde la evaluación de los aprendizajes toma una dimensión especial y focaliza su atención en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes, pero no por proceder únicamente a emitir juicios valorativos respecto a los aprendizajes, sino por incidir en la mejora del estudiante y de la institución en su conjunto, especialmente, en este último caso, en que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Acerca de los cambios en los contenidos sujetos a evaluación, comentan que la naturaleza de las ejecuciones que son objeto de evaluación se modifica substancialmente, ampliando el campo de contenidos y asignándolos y enfatizando sus valores de manera diferente a la tradicional.

Partiendo de lo anterior, los mismos autores plantean nuevos modelos de evaluación de los aprendizajes, argumentando que el carácter más propio de la evaluación actual es el de la pluralidad: pluralidad de los enfoques, de los contenidos, de los métodos, de los instrumentos, de los agentes, de las audiencias, etc. Los enfoques tradicionales basados casi en exclusiva en la recogida de información evaluativa, mediante pruebas construidas por el profesor o estandarizadas, han sido y continúan siendo el modelo preponderante.

Mediante la aplicación de las estrategias y de los instrumentos del enfoque tradicional, no sabemos con seguridad cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum, más aún, el tipo de capacidades que ponen en juego nuestras pruebas no siempre está

relacionado con el tipo de conocimiento y habilidades que tienen verdadera relevancia en el mundo real. (Mateo y Martínez, 2008:14)

Para tener una visión general de las características de la evaluación alternativa (en contraste con la tradicional), sugeridas implícitamente por los estudiantes, presentamos a continuación una síntesis de los modelos de evaluación tradicional y alternativa.

### 6.1.1. Síntesis del Modelo de Evaluación Tradicional y del Alternativo

<b>Características de la Evaluación Tradicional</b>	<b>Características de la Evaluación Alternativa</b>
Utiliza las muestras siguientes: pruebas de elección múltiple, de apareamiento, etc., pruebas de clase.	Utiliza las muestras siguientes: experimentos de los alumnos, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Hace un juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Hace un juicio evaluativo basado en la observación, la subjetividad y en el juicio profesional.
Focaliza la evaluación fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con las de otros alumnos.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los alumnos a la luz de sus propios aprendizajes.
Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
Tiende a ser generalizable.	Tiende a ser idiosincrásica.
Provee la información evaluativa de tal manera que inhibe la acción curricular o instruccional.	Provee la información evaluativa de forma que facilita la acción curricular.
Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Fuente: Mateo y Martínez (2008:15-16)

Estos autores mencionan que los procedimientos alternativos de evaluación de los aprendizajes son: el portafolio; prácticas reales; desarrollo de proyectos;

investigaciones de campo; experimentos; diseños de organización; contextos de simulación; resolución de problemas; estudios de casos, y la generación de debates.

## **6.2. Estrategias Metodológicas**

Las universidades nacionales han anunciado reformas curriculares, importantes acontecimientos que reclaman su evidencia en el aula a través de un cambio en las estrategias de enseñanza y en las actitudes del profesorado frente al conocimiento y al propio aprendiz. (Díaz, 2001). Esas estrategias deben revelar el saber y el hacer didáctico del docente en favor de la significatividad, vigencia y calidad de los aprendizajes. Por estrategias de enseñanza se entiende el conjunto de intencionalidades, procesos, recursos, secuencias que se organizan para promover distintos tipos de conocimientos y distintos tipos de aprendizajes.

Respecto a las técnicas metodológicas, Zabalza (2009 en Pérez, 2001) plantea lo siguiente:

*Combinación efectiva de técnicas o graduación metodológica, que facilite al alumnado adentrarse en la complejidad de los conocimientos y aprendizajes a que, necesariamente, habrá de llegar como etapa avanzada de su formación. Algunos autores señalan aquí tres fases por la que pasa todo universitario en el proceso de aprendizaje; una primera de simple descubrimiento, una segunda de precisión o concreción y la tercera de carácter más bien generalizador.*

En cuanto al proceso formativo de los estudiantes, De Miguel (2005) postula que la clave de esto radica en que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo fundamentalmente a través del estudio y trabajo autónomo del propio sujeto. Si el sujeto ante las exigencias que conlleva la sociedad del conocimiento se va ver obligado a aprender por si mismo a lo largo de su vida, parece lógico que debe aprender a realizar esta tarea cuanto antes, lo que conlleva que las metodologías de enseñanza a utilizar en todo el sistema educativo tengan en cuenta esta premisa, que se hace particularmente oportuna en el caso de la enseñanza universitaria, dadas las características de los sujetos en esta etapa.

Ballester y Nadal (2005:4), en relación al trabajo por proyectos como metodología de enseñanza, opinan lo siguiente:

La singularidad del trabajo en proyectos, requiere de estrategias educativas muy diferentes a la simple lección magistral, ya que se deja recaer en el alumno, la marcha de la asignatura. No obstante, esto únicamente es la apariencia exterior. El profesor, debe estar siempre alerta al trabajo de sus alumnos. Esta actitud de alerta continúa, debe ser algo más que una pose. El profesor debe tener instrumentos de control de trabajo (...) y prever estrategias de explicación y reconducción de los diferentes aprendizajes que el alumno realiza. Eso requiere, que el profesor, previamente, haya realizado la tarea (el proyecto) que el alumno debe realizar. En esta realización, el profesor debe comportarse como un docente y no como un técnico en la materia. Es decir, cuando, desde un punto de vista docente, se realiza un proyecto, se intentan buscar cuáles son las dificultades que se cree que tendrán los alumnos, y cuáles son las estrategias metodológicas necesarias para reconducir esta situación.

El profesor, deja de tener un temario de referencia, perfectamente estructurado, con una pulcritud metodológica y epistemológica, eminentemente lineal, para tener una asignatura basada en una red de interrelaciones donde encontrar respuesta a las posibles dudas del alumno. Y todo ello, sin dejar de tener presente, que los alumnos deben aprender algo, en un tiempo determinado (como se ha dicho ya). Haber realizado el proyecto como docente, da pie a que el profesor confeccione un material didáctico que ayude al alumno a realizar este proyecto. Este material debe tener estas características:

Debe ser una guía para el alumno en la realización del proyecto. Debe presentar el máximo de información requerida por el alumno, sin quitarle la experiencia de descubrir el conocimiento. Debe ser genérico, en el que quepan los diferentes tipos de proyectos que el alumno plantea. Debe ayudar al alumno en la reflexión de su tarea como investigador. Debe ser significativo para el alumno en cualquiera de los proyectos que se haya planteado. Así pues, los materiales didácticos, se deben poner también a disposición del aprendizaje de los alumnos pero sin perder el papel de guía de los aprendizajes que se quieran realizar.

Desde el enfoque por competencias, Gairín y Cols. (2004, en García, 2006)

proponen una serie de estrategias metodológicas que el profesor universitario debe dominar (al menos en parte) para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos y llegar a desarrollar las diferentes competencias genéricas y específicas en los estudiantes: clase magistral, clase magistral participativa, visionado de video, análisis de documentos, trabajo independiente, prácticas de laboratorio, prácticas de campo, comentario de texto, simulación o role- playing, estudio de casos, trabajo por problemas, trabajo por proyectos y seminario. En esta línea, son tres las principales estrategias metodológicas que responden a este enfoque (los Estudios de Caso, Aprendizaje Basado en Problemas, y el Aprendizaje por Proyectos).

#### 6.2.1. Resumen comparativo entre tres metodologías didácticas

Estudio de casos	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Aprendizaje por proyectos
<b>Modalidad más</b>	<b>Modalidad más específica</b>	<b>Modalidad más</b>
<b>Objetivo:</b> Comprender en profundidad una situación en su	<b>Objetivo:</b> Resolver un dilema o problema que inicialmente aparece desestructurado y	<b>Objetivo:</b> Elaborar un producto final
<b>Características:</b> Es esencial la identificación del problema, no su solución  El caso tiene ramificaciones muy	<b>Características:</b> Necesidad de búsqueda de información complementaria  Es lo más convergente: un modo correcto de resolución  El éxito descansa en el	<b>Características:</b> No tiene que haber necesariamente un problema  Los estudiantes planean sus propias estrategias para lograr un producto

Fuente: Sánchez (2008:10).

Respecto a la metodología de estudios de caso, Sánchez (2008) afirma que se trata de una selección narrativa de una situación, problema o decisión. Richards y otros (2005, en Sánchez, 2008) afirma que esta metodología se trata de acontecimientos de la vida cotidiana. Para (López, 1992, citado en Sánchez, 2008), esta estrategia se trata de una representación de la realidad lo cual no significa que tenga que ser verídica sino verosímil.

López, Nicastro y Sánchez (2002, en Sánchez, 2008) afirman que los estudios de caso no tienen que reflejar necesariamente algo que ha ocurrido, pero sí algo que podría ocurrir o podría haber ocurrido. Se trata entonces de un relato de acontecimientos que nos faciliten pensar sobre ellos con el objetivo de promover

y remover las ideas. En definitiva, la estrategia del estudio de casos trata de introducir al estudiante en la reflexión y el análisis sobre aspectos nucleares o significativos de una disciplina, a través de la presentación de situaciones similares a las que nos podríamos enfrentar en la vida real. Algunas modalidades tratan también de involucrar al estudiante en la toma de decisiones sobre problemas significativos de la práctica. Insistimos pues en que la característica fundamental de la metodología del estudio de casos consiste, como apuntara Wassermann (1994, citado en Sánchez, 2008), en promover el examen de las ideas, la discusión y la comprensión profunda de los acontecimientos y problemas.

Esta metodología persigue, por tanto, fomentar actividades intelectuales de nivel superior como analizar, comparar, evaluar y sintetizar. Es también especialmente relevante para desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, potenciando el pensamiento estratégico, así como la curiosidad y el interés en su propio aprendizaje. Los estudiantes por lo general encuentran el trabajo de estudio de casos más interesante que las lecciones magistrales y la lectura de libros de texto. Además, esta estrategia metodológica resulta muy útil para incentivar el proceso de comunicación y para entrenar a los estudiantes en habilidades como la de escuchar y comprender a los demás, y la de dar y recibir ideas. Es decir, fomenta y desarrolla la autoexpresión, la aceptación del otro, la reflexión y la integración de ideas o puntos de vista divergentes.

Junto a estas características, la metodología de estudio de casos facilita el entrenamiento en competencias sociales necesarias para el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo, como la actitud de cooperación, el diálogo constructivo, la flexibilidad intelectual y la empatía. Esta razón es la causante de que argumentemos que esta metodología constituye un recurso útil, un puente para conectar teoría y práctica, única interacción con la que realmente generamos conocimiento.

En su artículo “Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos”, Sánchez (2008) establece la diferencia entre la metodología de proyectos, aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos.

### 6.2.2. Clasificación de las Estrategias Metodológicas

Enfoque Metodológico	Características e Inconvenientes	Objetivos	Aplicaciones pedagógicas	Tipos
Transmisión de la información	Se basan en la transmisión de conocimientos del docente al alumno/a; se parte de conocimientos generales que se desarrollan hasta alcanzar lo específico; el docente es el agente predominante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	Transmitir información y procurar la retención y comprensión de la misma por el grupo; promover procesos de integración y globalización de conocimientos.	Es útil para transmitir nuevos conocimientos; los participantes deben estar suficientemente motivados y tener un buen dominio de los conocimientos fundamentales.	Organización Lineal Descendente: Es el modelo expositivo puro. Planteamiento deductivo de la exposición.  Organización Motivacional: Se parte de una situación próxima para luego conectarla con la exposición.  Organización Asociativa: El docente va relacionando información nueva con otras diversas.
Procesos de aplicación	El/a docente presenta un cuerpo teórico, a partir del cual abre interrogaciones o problemas que el alumnado debe resolver haciendo aplicaciones, explicaciones, deducciones...	Se debe utilizar cuando se pretende que el alumnado, ante la información recibida, sea capaz de aplicarla o producir una nueva.	Ayudan a fomentar la creatividad y el sentido crítico; útiles para el aprendizaje de habilidades.	Métodos Demostrativos: Descomponer el trabajo que se ha de realizar en sus fases importantes, haciendo resaltar los puntos clave de las mismas.  Aprendizajes en el Puesto de Trabajo: Pretende que el alumnado vaya más allá del saber-hacer y aplique lo aprendido en el puesto de trabajo.  Enseñanzas Programadas: Su objetivo es poner al alcance del alumnado con distintas capacidades la posibilidad de aprender por sí solos mediante materiales convenientemente elaborados.
Procesos de aplicación (continuación)				Métodos Interrogativo: El docente formula preguntas sobre lo que se ha expuesto.  Métodos de Casos: El alumnado ha de resolver una serie de problemas planteados por profesor/a.
Enfoque Metodológico	Características e Inconvenientes	Objetivos	Aplicaciones pedagógicas	Tipos
Actividad del alumno/a	Acentúan el papel autónomo y activo del alumnado. Son el principal protagonista del proceso; se parte de una	Facilitar la participación de los alumnos/as; fomentar la	Muy recomendable en la formación de personas adultas; útiles en la modificación de actitudes; favorecen el	Descubrimiento; método tutorial; método por proyectos; métodos individuales.



	<p>situación-problema que se convierte en el núcleo motivacional y temático sobre la que convergen las distintas aportaciones del alumnado; el alumno/a, más que aplicar o transformar las informaciones dadas por el docente, busca su propia información, analiza situaciones, extrae conclusiones o resuelve por si mismo el problema con mayor o menor apoyo del docente.</p> <p><u>Inconvenientes.</u>- Las técnicas grupales, tienen sus normas, y antes de utilizarlas es necesario conocer profundamente su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos. su utilidad depende, en gran medida de su uso adecuado y oportuno; requiere gran experiencia del docente en conducción de grupos de formación; algunas modalidades sólo pueden utilizarse si existe una atmósfera cordial, democrática y una actitud cooperante.</p>	<p>responsabilidad, capacidad creativa y sentido crítico; desarrollar la reflexión conjunta</p>	<p>desarrollo de habilidades complejas de tomas de decisiones, trabajo en grupo; desarrollan las capacidades cognitivas de análisis y evaluación.</p>	
--	---	---	---	--

Fuente: Mayorga y Madrid (2010:102-105)

Acerca de las estrategias metodológicas, el mismo autor argumenta que la metodología de enseñanza a utilizar en la educación superior deberá asumir este principio como criterio fundamental. Finalmente los programas de formación deberán centrarse en que el alumno adquiera un conjunto de competencias genéricas que le aporten los conocimientos y habilidades

básicas para la vida social y unas competencias específicas que le permitan su integración en un sector laboral específico.

### 6.3. Etapas y tareas del aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se contemplan una serie de etapas y tareas que el estudiante debe realizar:

Etapas	Tareas
1. Abordar la situación problemática	1. Leyendo la información planteada 2. Clarificando el conocimiento previo pertinente a la situación. 3. Motivándose a continuar en la resolución del problema
2. Definir el problema	4. Comprendiendo el problema como se le ha planteado 5. Analizando y clasificando la información en partes (objetivo o problema a resolver, contexto o situación, condiciones y criterios de solución )
3. Explorar el problema	6. Tratando de descubrir el problema real y las ideas principales 7. Revalorando su comprensión de la situación 8. Elaborando hipótesis sobre la misma
5. Llevar a cabo el plan	9. De forma metódica y sistemática 10. Aplicando el conocimiento previo y nuevo en la solución del problema
6. Evaluar el proceso	11. Retroalimentándose a sí mismo 12. Valorando la solución, el proceso mismo y lo que se aprendió sobre resolver problemas.

*Fuente: Riverón, Martín, Gómez y Gómez (2008:3).*

Respecto a las estrategias, Mayorga y Madrid (2010), postula que son enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor/a dirija con pericia el aprendizaje del alumnado, y que las estrategias metodológicas se refieren a los actos favorecedores del aprendizaje. Dichas estrategias se pueden agrupar en tres modalidades, tal como ilustra el siguiente cuadro.

### 6.4. Recursos y Medios Didácticos

Desde el punto de vista de Ricoy (2005), el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos se apoya, entre otros aspectos, en el uso de textos

escritos, mapas, fotografías, comic, prensa, imágenes proyectadas, filmes, audiovisuales, encerado, etc. como materiales didácticos. A lo anterior hay que añadir como incorporación más reciente otros dispositivos, entre los cuales se encuentra, el ordenador que con su diversidad de periféricos pone al alcance la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación.

El autor afirma que entre los principales medios de comunicación social se incluye la prensa, la radio y la televisión, de los cuales comenta: “Estos medios presentan lenguajes diferenciados entre sí, la prensa utiliza el texto escrito y la imagen fija, la radio el sonido y la televisión integra diferentes elementos audiovisuales. Sin embargo, las diversas especificidades que presentan los media reflejadas en el soporte empleado, códigos, canal etc. no les quitan a todos ellos el cuerpo común, como tales medios de comunicación social que son”. Ahora bien, respecto a la función de estos recursos en la educación, plantea que no se pueden considerar como elementos aislados en el currículum, sino que deben usarse de manera interrelacionada, integrándose con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la conceptualización de medio y recurso didáctico, Ricoy (2005:156) presenta las siguientes posturas teóricas:

Bergevin (1982) equipara el concepto de medio al de recurso, asimilándolo a los materiales utilizados con intención didáctica en la enseñanza (libros, gráficas, periódicos y revistas, películas, planos etc.), a través de los cuales se obtiene información para complementar las experiencias educativas. En los recursos también incluye las infraestructuras y material inventariable (servicios físicos como edificios, salones, mesas etc.). El autor estima que además de existir esos medios, en educación hay personas-recursos (profesionales, expertos etc.) que pueden proporcionar información útil en ciertas áreas o temas de estudio. Para Rotger y Roque (1987), el recurso educativo entendido como mediador comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como un elemento portador de mensajes o contenidos educativos, así como la infraestructura escolar, los nuevos recursos didácticos (en sentido estricto los que se diseñan con intencionalidad educativa) y el entorno (en sentido amplio). Medina,

Domínguez, Martín y otros (1988) definen el concepto de medio didáctico como todo objeto o recurso tecnológico que facilita la comprensión de los mensajes didácticos, bien presentando la realidad que se desea enseñar o representándola cuando no es directamente accesible. De forma explícita, para concretar el concepto de recurso, matizan su carácter didáctico, diferenciándolo así de otro tipo de medios o recursos que no tienen por qué conllevar por su naturaleza el detonante educativo.

Cabero (1999) hace alusión a la diversidad de términos que se utiliza para referirse a los medios y materiales de enseñanza, recogiendo multitud de denominaciones. Además, añade que entre los términos más recientes se encuentran los de “nuevos canales de comunicación” y “nuevas tecnologías”.

Desde un punto de vista didácticamente amplio, se puede confeccionar una definición que valga tanto para describir los materiales curriculares tradicionales como para los más modernos medios tecnológicos (Blázquez, 2002).

Este autor concibe los medios como recursos que el profesor prevé emplear en el diseño o desarrollo del currículum para aproximar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros, desarrollar habilidades, apoyar sus estrategias metodológicas y facilitar o enriquecer la evaluación. Los recursos representan de distintos modos la realidad que se estudia en los centros educativos. Sanz (1989) y Sevillano (2001) estiman que un recurso educativo es cualquier cosa u objeto susceptible de utilizar para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación de las TIC en la educación superior, según Cabeza, Quintero, Martínez y Martínez (2010) es cada día más palpable. Con las limitaciones que imponen los grupos numerosos de alumnos, es clara la tendencia hacia la creación de entornos virtuales como apoyo de la docencia presencial con una integración lo más completa posible en la programación didáctica.

En cuanto al conjunto de recursos disponibles, Zabalza (2009, en Pérez, 2001) plantea lo siguiente:

*Conjunto de recursos disponibles para los estudiantes.*- Esta dimensión hace referencia sustantivamente a cómo se le prepara el itinerario al alumnado, y que halla su imagen en la metáfora del guía turístico. El profesor no solo ha de ser un selector-explicador de los contenidos, sino que tiene la oportunidad de ser el guía, por excelencia, del proceso de descubrimiento y aprendizaje del alumnado. Fuentes bibliográficas, reseñas, fuentes de información, sitios Web, etc. que le pueden servir para completar información o profundizar más en el conocimiento de aspectos específicos de potencial interés para el alumnado.

*Mecanismos de apoyo y exigencia.* Por una parte es obligación facilitar al alumnado aquellos apoyos que faciliten su éxito formativo, entre cuyas acciones caben las “guías didácticas” y / o los materiales de apoyo, por ejemplo. Pero en otro sentido también es una exigencia del nivel universitario que el alumnado rinda cuentas de su aprendizaje, y para ello los “contratos de aprendizaje” pueden ser una alternativa válida cuando están bien diseñados y se ajustan a las posibilidades reales de llevarlos a cabo.

Los grados de implicación o participación de los estudiantes en aspectos que tienen que ver con las actividades, la utilización de recursos o el empleo de técnicas específicas.

Medina y Domínguez (1993, en Ricoy, 2005) plantean existe una abundancia de medios con los que podemos contar actualmente en los diferentes niveles educativos, así como la conveniencia de aprovechar los de nuestro entorno atendiendo a la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración curricular de los medios en la educación de adultos y demás niveles educativos ha de estar en consonancia con las tareas educativas desarrolladas, estilos de aprendizaje del alumnado y contexto de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, han de considerarse las singularidades, necesidades, potencialidades y expectativas del alumnado adulto, en particular cuando su nivel de madurez y autonomía es propicia.

Como parte de una investigación realizada por este autor y otros, en la Comunidad Autónoma Gallega, de España, acerca del uso de materiales

curriculares en la formación de base para personas adultas, se ha considerado la integración curricular de los medios de comunicación social.

Conceptualmente, acerca de los Medios de Comunicación Social, Ricoy (2005:157) recoge las opiniones de varios autores, que a continuación plasmamos:

Orive (1978 apudBoronat, 1995) remonta la terminología “mass media” al ámbito inglés situándolo tres décadas atrás. Entre las acepciones que fueron surgiendo en torno al término en los diferentes idiomas se hace cuentan las de: medio de comunicación de masas, medios de comunicación social, técnicas de difusión e información, instrumentos de comunicación social y medios de comunicación colectiva. Pese a los diferentes matices que podríamos encontrar en cada una de las acepciones, existe un hecho común entre ellos que radica en la difusión de la comunicación-información a un gran número de personas. “Los mass media son dispositivos técnico-organizativos que permiten la transmisión de mensajes significativos simultáneamente para una gran cantidad de personas desconocidas que los utilizan.” (Roda; Beltrán, 1988, p. 89).

Continuando con los planteamientos acerca de los medios de comunicación social, Grappin (1990, en Ricoy, 2005) afirma que responder a los objetivos de la formación resulta cada vez más necesario en las diferentes materias curriculares integrar diversidad de recursos, haciendo uso de los medios de comunicación social y nuevas tecnologías, con las que el alumnado está familiarizado en su entorno. La presencia e influencia que estos medios ejercen sobre la ciudadanía es un hecho, así como su potencial informativo-formativo y efectos nocivos que pueden generar.

El uso de la tecnología en la enseñanza superior es escaso, y sólo se ha utilizado de manera más intensa en la enseñanza de carácter no presencial, denominada educación a distancia. El funcionamiento de la enseñanza superior se ha basado fundamentalmente en el método particular de cada escuela, lo que el maestro hace en el aula, los recursos didácticos que utiliza y la libertad de cátedra sobre las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que se aplican en el

aula, dando énfasis solo a la transmisión de contenidos. (Edel y Guerra, 2010:702)

Corrales y Sierras (2002) en su libro *“Diseño de Medios y Recursos Didácticos”* hablan respecto a la definición y concepto, funciones y selección de los medios y recursos didácticos. Estos autores denominan medios y recursos didácticos “a todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje”, y afirman que, según dicha definición, podrían ser medios didácticos tanto una pizarra, como un retroproyector u ordenador.

Respecto a las funciones de los recursos didácticos, Corrales y Sierras (2002:20) citan las siguientes: proporcionar información, guiar los aprendizajes, ejercitar habilidades, motivar, y evaluar. Los múltiples medios disponibles para la docencia, según estos autores, se seleccionan atendiendo a: el grupo, presupuesto, tiempo, conocimientos y habilidades que requiere, perspectiva de género, y las características del recurso, para lo cual debe considerar, entre las cuales se encuentran los contenidos o información que pretende transmitir, el espacio del aula, la disponibilidad de dicho recurso y las exigencias que requiere su uso (electricidad, oscuridad, etc.).

En función de quiénes son los encargados de realizar el material didáctico que se emplea en un curso, Corrales y Sierras (2002), distinguen dos tipos, en primer lugar, los materiales diseñados y elaborados por el propio formador, y en segundo lugar, los materiales diseñados y elaborados por profesionales de la producción.

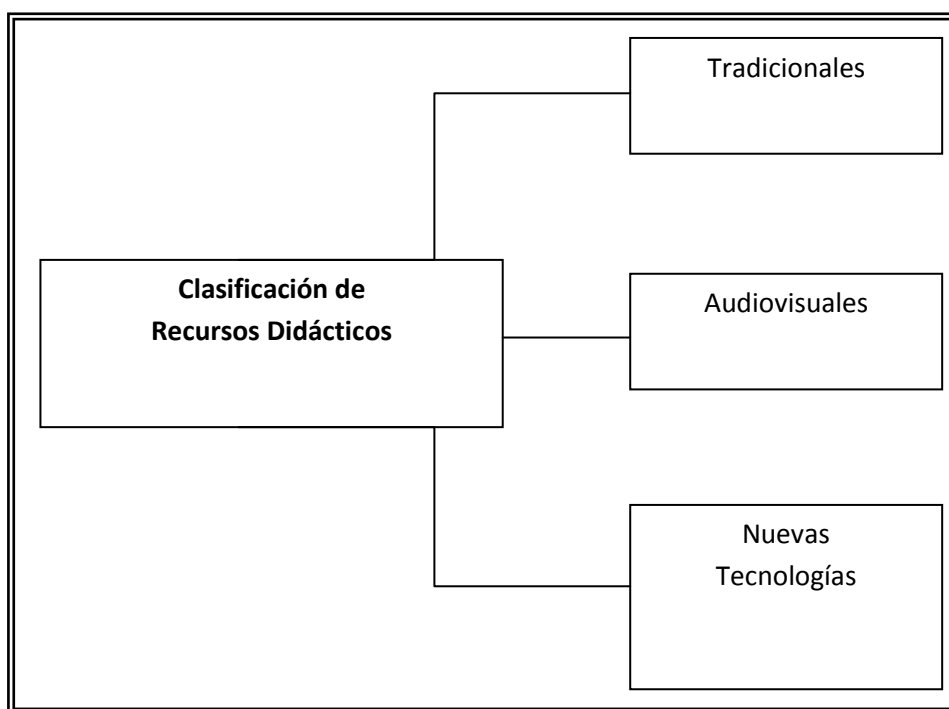
En esta línea, Ricoy (2005) plantea que los formadores de personas adultas deben considerar las posibilidades y sintonía que presentan los medios para facilitar los contenidos, adquisición de experiencias, habilidades, destrezas, vivencias etc. Todo ello conjugado con el conocimiento y manejo técnico de los medios a utilizar.

Esta integración curricular de los recursos requiere que los educadores conozcamos cuáles son las funciones, así como las posibles disfunciones que pueden generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como tales, los materiales curriculares pueden responder a diferentes funciones educativas.

#### 6.4.1. Clasificación de los recursos

Respecto a la clasificación de los recursos didácticos, Corrales y Sierras (2002:26) presentan el siguiente esquema:

##### **Clasificación de los Recursos Didácticos**



Fuente: Corrales y Sierras (2002:26)

Desde la perspectiva de Jiménez y Litjós (2006:1), actualmente, no es imposible pensar que un docente sólo se limite a sus explicaciones orales en sus clases, prescindiendo de cualquier recurso didáctico.

Según Reiser y Gagné (1983, en Jiménez y Litjós, 2006:1) hasta la voz del docente es un recurso didáctico, y afirman que "más allá de la voz del docente o de recursos didácticos más clásicos como los libros de texto, las pizarras (...) el



profesorado (...) tiene hoy en día un amplio abanico de recursos que puede utilizar en sus clases...

### 6.5. Estilos Docentes

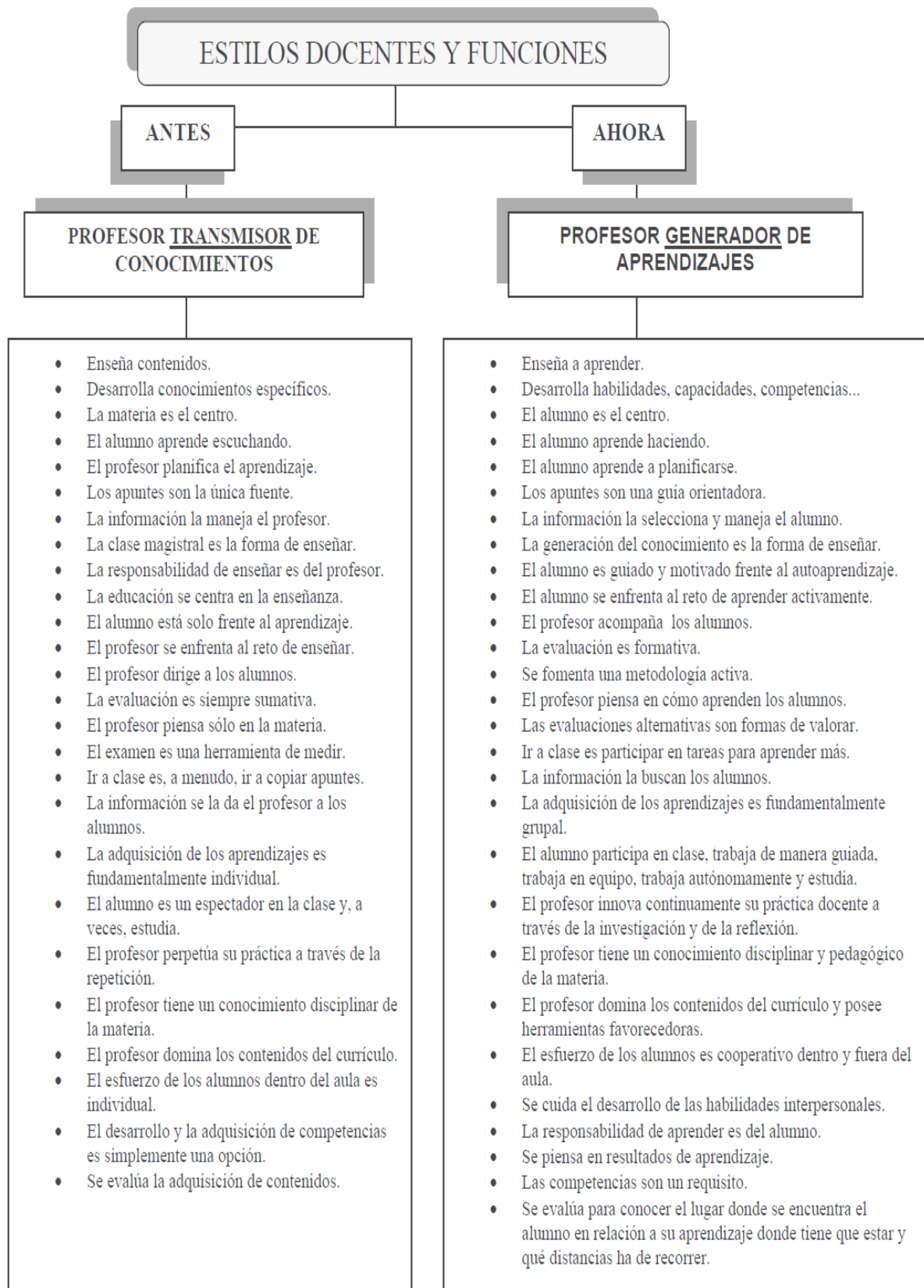
Hacia un nuevo estilo de ser docente universitario: del profesortransmisor de conocimientos, al profesor-tutor, orientador y generador de aprendizajes competenciales.

La nueva organización de la Universidad, con la que estamos comprometidos sin posibilidad deretroceso como consecuencia de los compromisos que unos y otros hemos ido adquiriendo en este yaabarcable planeta universitario, ha supuesto y seguirá suponiendo una serie de cambios importantes delos que aún, tenemos la impresión, no somos suficientemente conscientes, no solamente a nivel deaparición de nuevas titulaciones, de puesta en funcionamiento de renovados planes de estudios, etc.,como así será, lo cual ya es extraordinariamente significativo y comprometedor, sino que, además,afectan también, y muy particularmente, al profesor y a los alumnos en la programación y uso denuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, al nuevo estilo de ser docente y, por tanto, a lamentalización y formación de los docentes menos preparados para esta revolución didáctica y, porende, más habituados a transmitir sus conocimientos desde la oferta exclusiva de unos apuntes, a vecescon carácter perpetuo, como respuesta científica a los requerimientos de una asignatura o disciplina dela que es responsable

Esta dinámica de cambio genera, como ya hemos insinuado, por un lado, un nuevo rol del profesor que se nos presenta con el distintivo de innovador, una nueva función de la Universidad comprometida, como señala Zabalza (2003), con la calidad de la enseñanza, favorecedora de la transferencia del conocimiento, como apunta Medrano (2002), y, finalmente, mucho más reflexiva, en palabras de Biggs (2001) y dispuesta a aprender.

Actualmente se está pasando momentos, de importantes cambios en la propia concepción didáctica, metodológica y organizativa de la Enseñanza Superior que afectan de lleno al proceso de enseñanza y aprendizaje y se proyectan hacia una formación más autónoma, flexible e integral de los estudiantes.

## Esquema Resumen de los Estilos Docentes “Transmisor” y “Generador”



### **6.6. Consecuencias didácticas, metodológicas y organizativas de enseñanza y el aprendizaje por competencias**

A continuación importante señalar las consecuencias que para profesores y estudiantes traen los cambios a los que vengo refiriéndome con una cierta insistencia, ya que se van a ver afectados, de una forma muy importante y en su totalidad, el conjunto de los ejes vertebradores (objetivos, contenidos, actividades, métodos pedagógicos, estrategias de aprendizaje, criterios de evaluación, etc.) alrededor de los cuales se desarrollan todos los demás, que estructuran y regulan la práctica del proceso didáctico y, por lo tanto, de la enseñanza de los docentes y del aprendizaje de los estudiantes en su diversidad y complejidad. Así lo señala CANO GONZÁLEZ, R. (2007), Consecuencias que tienen que ver con:

- ✓ Las estrategias habitualmente desplegadas en la planificación didáctica de las materias o/ya signatura en relación con los aprendizajes de sus contenidos.
- ✓ Las metodologías o formas de proceder de los profesores en el desarrollo de sus actividades docentes, de manera que el método expositivo y, consecuentemente, la lección magistral como forma de concreción, no sea el único ni el más frecuentemente utilizado.
- ✓ Las modalidades o maneras de organizar y desarrollar el conjunto de los procesos de enseñanza/aprendizaje en función de los propósitos u objetivos que se planteen los profesores, de los escenarios donde se han de adquirir y desarrollar los aprendizajes y de los recursos disponibles, teniendo en cuenta que, hasta ahora, la modalidad más habitual y característica de la enseñanza universitaria ha venido siendo la clase teórica.
- ✓ Los sistemas de evaluación y las técnicas empleadas en relación con la adquisición y desarrollo en la acción de las competencias previstas desde una visión constructiva del aprendizaje.
- ✓ La oferta de un plan de acción tutorial y de apoyo a la formación académica, profesional y personal de todos los estudiantes sin excepción, rompiendo con el concepto de tutoría como el tramo de tiempo que el profesor pone a

disposición de los estudiantes para que estos acudan a su despacho a formularle cualquier tipo de consulta, casi siempre de tipo académico.

Consecuencias, pues, que nos hablan de la necesidad de un nuevo diseño curricular, cuyo eje axial se deberá asentar en una planificación didáctica innovadora y facilitadora de una serie de competencias orientadas por el profesor en cada una de sus propuestas de enseñanza en la acción. GONZÁLEZ, R. (2007), plantea desde un nuevo diseño curricular y de una nueva forma de aprender de los estudiantes, a través de la adquisición y desarrollo de competencias en y para la acción, cuya estructura didáctico-pedagógica deberá tener en el punto de mira aquello que realmente deberá conformar el perfil de los estudiantes que, sin duda alguna, deberá caracterizarse por un saber (disponer de conocimientos científicos), por un saber actuar en la acción (responder con calidad y efectividad, de forma autónoma y creativa, a cada circunstancia que se le presente), por un saber contextualizando las acciones (responder a las tareas que demanda su profesión y dar solución a los problemas emergentes en contextos diferentes) y por un saber actuar con vistas a una finalidad (orientar a los estudiantes en la organización de su trabajo y guiarles en su formación e inserción profesional).

Se trata, evidentemente, de ayudar, a través la acción tutorial, a desarrollar cada competencia desde una visión integradora y, al mismo tiempo, dinámica. Integradora, porque va más allá de las cuestiones propiamente técnicas, enriqueciéndose con aspectos metodológicos, organizativos, colaborativos y de orientación. Dinámica, porque acompaña a los estudiantes en el desarrollo de dichas competencias a lo largo de su trayectoria vital y, consecuentemente, profesional.

Parece pues evidente que el ejercicio de la tutoría mediante planes de acción conjuntos ayuda a:

- Orientar y encauzar la oferta de enseñanza docente y el aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de competencias académicas y profesionales con impacto en el mercado laboral, en vez de pensar solamente en términos de adquisición de conocimientos.

- Propiciar diferentes oportunidades organizativas y metodológicas para potenciar el aprendizaje, así como distintos escenarios de enseñanza, además de los actualmente habituales para adquirir esas competencias, a través de:
  - ✓ Seminarios/talleres: estudio de casos.
  - ✓ Clases prácticas: resolución de problemas.
  - ✓ Prácticas externas: aprendizaje basado en problemas.
  - ✓ Tutorías: aprendizaje orientado a proyectos.
  - ✓ Estudio y trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo.
  - ✓ Estudio y trabajo individual: contrato de aprendizaje.
- Restringir significativamente las clases teórico–expositivas para la transmisión de contenidos con la lección magistral como estrategia primada y, a veces, única.
- Renovar los métodos y recursos para la evaluación de los estudiantes, introduciendo otros más adecuados y diferentes a los exámenes tradicionales (autoinformes, observación, diario, portafolios, mapas conceptuales, etc.).

Ayudas que afectan y benefician a la planificación y realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y suponen una transformación radical del paradigma, ya clásico, centrado en el trabajo del profesor y en el aula, y una apuesta a favor de un modelo centrado en la adquisición y desarrollo de competencias mediante la ejecución de un proceso integrado de aprendizaje.

Asimismo (De Miguel, 2005) expresa que toda enseñanza pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto dado (recursos disponibles, características de los estudiantes, etc.) y en un momento determinado en función de los objetivos fijados tanto al nivel de una asignatura concreta como al nivel del proyecto formativo global. Para ello se requiere una metodología, que se puede definir como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional

que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra.

### **6.7. Características de los proyectos de aprendizaje tutorados**

Álvarez (2004), en su obra, *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*, enumeran las características más relevantes de la enseñanza centrada en Proyectos de Aprendizaje Tutorados:

- La oferta docente está específicamente diseñada para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados (no sólo las aulas, sino también las bibliotecas, la internet, instituciones profesionales,...).
- La propuesta de enseñanza se centra, prioritariamente, en el aprendizaje del “cómo hacer las cosas” (*knowhow*), en el desarrollo de competencias y habilidades en el estudiante.
- Esta estrategia docente se basa en la asunción por los estudiantes de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, ayudado, lógicamente, por la supervisión del profesor.

Resulta evidente que esta metodología exige introducir cambios en las metas y en el proceso de aprendizaje, en la forma de impartir la enseñanza, en el escenario en que se aprende y en las funciones que desarrollan no sólo los estudiantes, sino también el profesorado.

- Las tareas que se proponen desde los proyectos de aprendizaje tutorados son tareas abiertas; no hay una única solución correcta que tenga que ser lograda, sino que admiten realizaciones diferentes.
- Las tareas que han de realizarse en los proyectos de aprendizaje promueven el desarrollo del pensamiento de orden superior. En efecto, no se trata simplemente de memorizar información

o de repetir datos, sino que las actividades se caracterizan por la necesidad de hacer algo de modo adecuado estilos de aprendizaje activo y pragmático con la información y el pensamiento: buscar información y seleccionar aquella que sea pertinente, promover la reflexión estilo reflexivo sobre las consecuencias de la utilización de la información previamente seleccionada, desarrollar el espíritu crítico.

- Utilización de recursos preseleccionados por el docente. Pueden servir obras de referencia, artículos, *webs* recomendadas, recursos elaborados por el propio profesor.
- Se especifica con claridad la tarea que hay que hacer y las fases en la misma, los pasos que hay que dar (muy importante para guiar eficazmente a los estudiantes).
- Desplaza el centro de gravedad de la clase hacia el alumno.
- Se trata de educar al alumno en la responsabilidad y de fomentar su actividad, estilo de aprendizaje activo.
- Es muy importante el trabajo en grupo.
- Se fomenta la autoevaluación del alumnado y también la coevaluación. Por supuesto, aparece resaltada la dimensión formativa de la evaluación —estilo reflexivo.
- Cambia el rol del docente: planificador del aprendizaje del estudiante, dinamizador del trabajo en grupo, orientador del proceso de aprendizaje, evaluador (no sólo calificador).
- Exige compromiso por parte del profesor y del alumno: confianza recíproca.



## VII. CONCLUSIONES

- El papel del estudiante es de constructor y reconstructor de su conocimiento, mientras que el profesor sigue siendo activo e investigador en el aula, coordinando los procesos, debido a que la evaluación está centrada a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los estudiantes, y de la actuación del profesor.
- Aunque en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.
- Por estrategias de enseñanza se entiende el conjunto de intencionalidades, procesos, recursos, secuencias que se organizan para promover distintos tipos de conocimientos y distintos tipos de aprendizajes.
- Desde el enfoque por competencias, hay una serie de estrategias metodológicas que el profesor universitario debe dominar al menos en parte para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos y llegar a desarrollar las diferentes competencias genéricas y específicas en los estudiantes como ser: clase magistral, clase magistral participativa, visionado de video, análisis de documentos, trabajo independiente, prácticas de laboratorio, prácticas de campo, comentario de texto, estudio de casos, trabajo por problemas, trabajo por proyectos y seminario.

- A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados, dejando a un lado la creatividad del alumnado.
- Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente, en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos, es decir que no se pone en práctica lo que se predica.
- El uso de la tecnología en la enseñanza superior es escaso, y sólo se ha utilizado de manera más intensa en la enseñanza de carácter no presencial, denominada educación a distancia; ya que el trabajo de la enseñanza superior se ha basado fundamentalmente en el método particular de cada escuela, lo que el maestro hace en el aula, los recursos didácticos que utiliza y la libertad de cátedra sobre las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje que se aplican en el aula, dando énfasis solo a la transmisión de contenidos.

## VIII. RECOMENDACIONES

- El docente de la Carrera de Pedagogía debe posibilitar tener un encuentro entre el personal docente del área específica, con el propósito de socializar algunos avances en sus prácticas pedagógicas.
- Se debe tener clara la finalidad de cómo se va a realizar el diseño curricular de capacitación, ya que será determinante para crear las practicas necesarias y, en definitiva, la estructura de la base que sustentara y los conocimientos previos de los expositores en la ejecución de esta capacitación.
- El docente de educación superior de la Escuela de Pedagogía y ciencias de la educación de actualizarse con la investigación de nuevos conceptos ya que la sociedad actual demanda a un mundo cambiante.
- Promover seguidamente trabajos de investigación para con sus alumnos y darse cuenta de la importancia que tienen cada de los términos que se manejan en el ámbito educativo.
- Pensar en la relación que tendrán los participantes y los expositores en la capacitación de manera articulada y participativa para el desarrollo acertado del tema a exponer.
- Fomentar el diálogo, intercambio de opiniones y discusión sobre términos relacionados a la educación partiendo con esta intencionalidad desde el salón de clase.
- Enumerar y seleccionar los contenidos de manera sintetizada de manera eficiente y eficaz para que los participantes se sientan animados y respondan a las preguntas que emanen los facilitadores.

## IX. BIBLIOGRAFIA

### 9.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ [http://www.uazuay.edu.ec/tuningderecho/reunion3/conferencia\\_I\\_diseno\\_curricular\\_uta.pdf](http://www.uazuay.edu.ec/tuningderecho/reunion3/conferencia_I_diseno_curricular_uta.pdf)
- ✓ <http://es.scribd.com/doc/54727506/Analisis-CNB>
- ✓ <http://www.monografias.com/trabajos87/rol-del-pedagogo-profesional/rol-del-pedagogo-profesional.shtml>
- ✓ <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/oportunidades-de-aprendizaje-con-un-curriculo-por-competencias/>
- ✓ <HTTP://MILJANIBLOGEDUCATIVO.BLOGSPOT.COM/2011/04/PERFIL-DE-LA-CARRERA-PEDAGOGIA.HTML>
- ✓ <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/8docenteuniversitario.pdf>
- ✓ [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf)
- ✓ <http://www.ugr.es/~jdomingo/Comppedagogo.pdf>
- ✓ <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/innovacion-utilizando-las-tics-para-el-aprendizaje-combinado.php>
- ✓ <http://www.peremarques.net/innovacionescuelaTIC.htm>
- ✓ <http://www.aula20.com/profiles/blogs/la-tecnologia-como-herramienta>
- ✓ <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=pr-cticas-educativas-con-tecnolog-en-educaci-n-superior-interrogantes-y-perspectivas>
- ✓ <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2008/01/las-tic-estn-generando-innovacin.html>
- ✓ [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22\\_4\\_08/ems10408.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_4_08/ems10408.htm)

## 9.2. CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Ballester, L. y Nadal, A. (2005). La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 8, No. 4, pp. 1-7. Disponible en: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229707140.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229707140.pdf)
- ✓ Bolívar, A. (2005a). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Universidad de Granada, Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005), 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92art6.pdf>. Fecha de consulta: 26-10-10
- ✓ CANO, R. (2009), Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo?. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 12, núm. 1, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado España.
- ✓ Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. Acción Pedagógica, Vol. 10, No. 1 y 2, pp. 64-72. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16970/1/art7.pdf>
- ✓ Fernández A. (2008), Metodologías activas para la formación de competencias. Universidad Politécnica de Valencia
- ✓ Gutiérrez M. (2010), Los proyectos de aprendizaje tutorado en la formación universitaria dentro del espacio europeo.Universidad de Valladolid – España
- ✓ Hernández M. (2011), La Tecnología como Herramienta en la Educación Superior, Ver blog.
- ✓ Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. Enseñanza de las Ciencias, Vol. 23, No. 1, pp. 111-122.
- ✓ Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado, Vol. 15, No. 3, pp. 199-202. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>

- ✓ Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior, exigencias que conlleva. Universidad de Oviedo. Cuadernos de Integración Europea No. 2, pp. 16-27.
- ✓ Montero O'farrill, J.L. (2010). Estrategia para la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*.
- ✓ Osorio B. (2010), Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. Universidad de Los Andes - Venezuela
- ✓ Pérez, R. (2001). Didáctica universitaria y recursos tecnológicos. El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. UNED Centro Asociado de Asturias. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. España. Disponible en:  
[www.uned.es/ca-gijon/web/actividad/publica/entemu01/a7.pdf](http://www.uned.es/ca-gijon/web/actividad/publica/entemu01/a7.pdf)
- ✓ Riverón, O., Martín, J., Gómez, Á., Gómez, C. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa educativa. Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3, No. 18.
- ✓ Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 12, No. 1. Disponible en:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7b.pdf>
- ✓ Santos M. (1999), 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- ✓ UNAH (2009). Nuevo Modelo Educativo de la UNAH. Editorial de la 4ª Reforma: Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Disponible en:  
<https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/1594271282.pdf>
- ✓ Urzúa, C. (2008). La Planificación Educativa una necesidad para la calidad de la docencia de aula. Universidad de Santiago de Chile.

# **X. ANEXOS**

### 10.1. PROGRAMACIÓN PARA JORNADA DE CAPACITACIÓN

DIRIGIDA A DOCENTES DE LA DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

#### Temática General: Planeamiento Didáctico

<i>Fecha y Hora</i>		<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Estrategias Metodológicas</i>	<i>Recursos y Medios Didácticos</i>
Lunes 14-01-2013	8:00 - 10:00am	✓ Valorar los principales conceptos planeamiento didáctico y su sentido interactivo con la enseñanza-aprendizaje	✓ Planeamiento Didáctico	✓ Técnica análisis	✓ Copia de los documentos ✓ Computadora, data show y diapositivas
	10:20am - 12:00m	✓ Vincular los aspectos teóricos de los modelos didácticos con los aspectos de la práctica educativa	✓ Acercamiento A Los Modelos Didácticos	✓ Preguntas y respuestas	✓ Copia de documentos relacionados al tema



<b>Fecha y Hora</b>		<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>	<b>Recursos y Medios Didácticos</b>
<b>Martes 15-01-2013</b>	8:00 - 10:00am	✓ Elaborar la programación didáctica de una asignatura, considerando sus componentes	✓ Componentes De La Planificación Didáctica	✓ Trabajo individual	✓ Copia de documento resumen
	10:20am - 12:00m	✓ Socializar la evaluación actual de los aprendizajes	✓ Evaluación De Aprendizaje	✓ Conversatorio a partir de una lectura dirigida	✓ Documento de referencia
<b>Miércoles 16-01-13</b>	8:00 - 10:00am	✓ Reconocer los cambios necesarios en las prácticas de cada docente, a partir del análisis de cuatro estudios de caso.	✓ La Actual Evaluación De Los Aprendizajes.	✓ Preguntas y respuestas	✓ Computadora ✓ Data show ✓ Diapositivas ✓ Internet

<b>Fecha y Hora</b>		<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>	<b>Recursos y Medios Didácticos</b>
<b>Mie. 16-01-2013</b>	10:20am - 12:00m	✓ Valorar utilidad de aplicar las estrategias metodológicas	✓ Estrategias Metodológicas	✓ Trabajo individual (Estudios de caso).	✓ Copia de estudio de casos.
	8:00 - 10:00am	✓ Socializar las programaciones didácticas elaboradas por los equipos	✓ Clasificación De Las Estrategias Metodológicas	✓ Aprendizaje basado en problemas	✓ Documento de referencia
<b>Jueves 24-05-2012</b>	10:20am - 12:00m	✓ Reconocer la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recursos y los medios didácticos en la educación.	✓ Recursos y Medios Didácticos	✓ Exposición por parte de los equipos	✓ Copia de esquema de una programación didáctica