



Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I



Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

Sandra Sandoval Pedauga
Wendy Mariuxi Ortega Orrala
Freya María Andrade Vera
Paola Rosana Pacají Ruiz
José Luis Brito Jurado
Wilmer Romeo Alban Holguín
María Paulina Torres Vásquez
Priscila Oderay Jaramillo Vera
Zila Esteves Fajardo
Luis Armando Arias Duque

EDICIONES **MAWIL**

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

Autores Investigadores

Sandra Sandoval Pedauga

Especialista en Rehabilitación Oral; Odontóloga;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
sandra.sandoval@uleam.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-6637-2902>

Wendy Mariuxi Ortega Orrala

Magíster en Trabajo Social Mención en Métodos y Técnicas de
Investigación; Licenciada en Ciencias de la Educación Mención
Educación Parvularia; Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

wendy.ortega@uleam.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-1367-1933>

Freya María Andrade Vera

Especialidad en Periodoncia; Odontóloga;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí;
Manta, Ecuador;

freya.andrade@uleam.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-4393-9726>

Paola Rosana Pacají Ruiz
Especialista en Atención Primaria de la Salud; Odontóloga;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
paola.pacaji@uleam.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-4194-9867>

José Luis Brito Jurado

Magíster en Nutrición Vegetal; Ingeniero Agrónomo;
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; Manta, Ecuador;
jose.brito@uleam.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-1351-345X>

Wilmer Romeo Alban Holguín

Magíster en Seguridad Higiene Industrial y Salud Ocupacional;
Médico; Investigador Independiente; Guayaquil, Ecuador;
w.alban@hotmail.com;

 <https://orcid.org/0000-0002-1078-0333>

María Paulina Torres Vásconez

Magister en Gerencia Clínica en Salud Sexual y Reproductiva;
Obstetriz; Investigador Independiente; Guayaquil, Ecuador;
dra_mariatorres@hotmail.com;

 <https://orcid.org/0000-0003-4752-1199>

Priscila Oderay Jaramillo Vera

Especialista en Cirugía Plástica; Médico;
Investigador Independiente; Guayaquil, Ecuador;
prijaramillovera@gmail.com;

 <https://orcid.org/0000-0003-1261-9380>

Zila Esteves Fajardo

Magíster en Diseño Curricular;
Diploma Superior en Diseño Curricular por Competencias;
Doctora en Educación;
Máster Universitario en Formación Internacional
Especializada del Profesorado,
Especialidad en Educación Inicial o Infantil; Licenciada en Ciencias



de la Educación Especialización Educación Primaria;
Universidad de Guayaquil; Guayaquil, Ecuador;
zila.estevesf@ug.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

Luis Armando Arias Duque

Magíster en Diseño Curricular;
Ingeniero en Sistemas Computacionales;
Investigador Independiente; Guayaquil, Ecuador;
armandoariasduque@hotmail.com;

 <https://orcid.org/0000-0002-4636-7954>

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

Lcda. Nube Johanna Pacurucu Avila Mgs.

Magíster en Gerencia en Salud para el Desarrollo Local;
Licenciada en Enfermería;
Coordinadora Comisión de Investigación de la Carrera de
Enfermería, Campus Universitario Cuenca;
Universidad Católica de Cuenca; Cuenca, Ecuador;
 <https://orcid.org/0000-0002-4181-0099>

Dra. Fanny Cecilia Rodríguez Quezada. PhD

Magíster en Gerencia en Salud para el Desarrollo Local;
Doctora en Enfermería; Universidad Católica de Cuenca;
Cuenca, Ecuador;
 <https://orcid.org/0000-0002-8139-3816>

Catálogo Bibliográfico

AUTORES:

Sandra Sandoval Pedauga
Wendy Mariuxi Ortega Orrala
Freya María Andrade Vera
Paola Rosana Pacajá Ruiz
José Luis Brito Jurado
Wilmer Romeo Alban Holguín
María Paulina Torres Vásquez
Priscila Oderay Jaramillo Vera
Zila Esteves Fajardo
Luis Armando Arias Duque

Título: Fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica. Tomo I

Descriptor: Educación superior; Pedagogía; Innovación educativa; Investigación pedagógica

Código UNESCO: 58 Pedagogía

Clasificación Decimal Dewey/Cutter: 378/Sa571

Área: Ciencias de la Educación

Edición: 1^{era}

ISBN: 978-9942-622-25-9

Editorial: Mawil Publicaciones de Ecuador, 2022

Ciudad, País: Quito, Ecuador

Formato: 148 x 210 mm.

Páginas: 182

DOI: <https://doi.org/10.26820/978-9942-622-25-9>



Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico **Fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica. Tomo I**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

Director Académico: PhD. Jose María Lalama Aguirre

Dirección Central MAWIL: Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador: Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho

Editor de Arte y Diseño: Lic. Eduardo Flores, Arq. Alfredo Díaz

Corrector de estilo: Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

índice
índice



Contenido

PRÓLOGO..... 17
 INTRODUCCIÓN 20

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 23
 Proceso de enseñanza – aprendizaje..... 24
 Teorías del aprendizaje 25
 Teoría Conductista..... 26
 Teoría Cognitivista 28
 Teoría Constructivista 33
 Teoría Sociocultural 36

CAPÍTULO II

COMPONENTES DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO 39
 El objeto de la didáctica: el proceso docente educativo..... 40
 Componentes del proceso docente – educativo:
 categorías didácticas..... 41
 Problema 42
 Objetivo 42
 Contenido..... 43
 Método 44
 La forma de enseñanza 44
 El medio de enseñanza..... 45
 La evaluación 46
 Las leyes del proceso docente-educativo 47
 Primera ley de la didáctica. La relación entre la escuela y la vida. 49
 Segunda ley de la didáctica.
 La relación objetivo - contenido - método..... 50

CAPÍTULO III

MÉTODOS DE ENSEÑANZA..... 55
 Introducción 56



Método de enseñanza: Dificultades en la conceptualización del término	57
Delimitación conceptual del término métodos de enseñanza.....	58
Significado del término metodología	59
Significado de los términos técnicas y actividades	60
Selección de los métodos de enseñanza	61
Tipos de métodos de enseñanza.....	63
El Enfoque didáctico para la individualización	64
El enfoque de la socialización didáctica.....	65
El enfoque globalizado.....	66
Los métodos en la enseñanza universitaria	67
Criterios para la selección del método de enseñanza.....	70

CAPÍTULO IV

MEDIOS DE ENSEÑANZA: USOS DE LAS TICS.....	72
Concepto de medio de enseñanza.....	72
Empleo y aplicabilidad de medios de enseñanza en la programación educativa	74
Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)	75
Conocimiento de los medios de enseñanza	76
Manejo y las técnicas de elaboración.....	76
Aplicarlos a las condiciones de aprendizaje	77
Clasificación de los medios de enseñanza.....	78
Medios de apoyo a la exposición oral	79
Medios de sustitución o refuerzo de la acción del profesor	80
Medios de información continua y a distancia	79
Criterios de selección de los medios de enseñanza	82

CAPÍTULO V

LA EVALUACIÓN. GENERALIDADES.....	88
Evaluación: conceptos, funciones y tipos.....	90
Concepto de evaluación	90
Características de la evaluación	91
Clasificación de la evaluación	92

Modelos de evaluación	94
Modelo cuantitativo	95
Evaluación cualitativa.....	97
Instrumentos y estrategias de evaluación	99
Estrategias de evaluación	99
Técnicas e instrumentos de evaluación	100

CAPÍTULO VI

COMPONENTES OBJETIVOS Y SUBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN.....	102
Principios de la evaluación	104
Criterios de evaluación de aprendizaje	106
Diferencias entre evaluación y calificación.....	107
Factores que inciden en la evaluación	109
Concepciones sobre evaluación del aprendizaje.....	110
Concepciones de evaluación y la práctica evaluativa.....	112

CAPÍTULO VII

ACTITUDES INTERFERENTES DEL APRENDIZAJE	114
Actitud	115
Ideas iniciales	115
Aspectos fundamentales	118
Actitudes en el campo educativo.....	119
Actitudes positivas y negativa.....	120
Actitudes interferentes	122
Variables que intervienen en la actitud de los estudiantes	123
Autoconcepto académico (Aut)	124
Actitud hacia el aprendizaje	124
Actitud hacia el uso de distintos ecosistemas como medio para el aprendizaje	125

CAPÍTULO VIII

ACTITUDES DISRUPTIVAS	126
Conductas disruptivas	127

Elementos de las conductas disruptivas	129
Clasificación de las conductas disruptivas.....	130
Tipos de conductas disruptivas	132
Las prácticas docentes como mediadoras positivas	133
Teorías psicopedagógicas y las conductas disruptivas	133
Técnicas de prevención y modificación de conductas disruptivas	135

CAPÍTULO IX

ENSEÑANZA PROBLÉMICA. VENTAJAS E IMPLEMENTACIÓN ...	139
¿Qué es enseñanza problémica?.....	140
Perspectiva filosófica de la enseñanza problémica	142
Perspectiva pedagógica de la enseñanza problémica	143
Perspectiva psicológica de la enseñanza problémica	143
Funciones que cumple la enseñanza problémica	144
Categorías fundamentales de la enseñanza problémica	145
La situación problémica como eslabón central de la enseñanza problémica.....	146
El problema docente	148
Tareas y preguntas problémicas	149
Lo problémico	150
Metodología de la enseñanza problémica	150
Exposición problémica	151
Búsqueda parcial	151
Conversación heurística	151
Método investigativo	152
Relación entre métodos problémicas y procedimientos.....	152
Ventajas y desventajas de la enseñanza problémica	153

CAPÍTULO X

COMPONENTES DE LA CLASE	155
Planeación de clase en el proceso de enseñanza aprendizaje	156
Plan de clase.....	160
Estructura de una clase	162
La clase.....	162



Preparación de la clase	162
Definición de objetivos	162
Conocer el nivel de partida	163
Escoger los medios y los métodos	163
Momentos de la clase	164
Inicio	164
Desarrollo	165
Cierre	167
Recomendaciones para el desarrollo de la clase en educación superior	168
Desarrollo de clases teóricas	168
Desarrollo de clases prácticas.....	169
Tutorías	169
REFERENCIAS	171

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

ÍNDICE

TABLAS





Tabla 1. Ejemplos de métodos, técnicas y actividades	60
Tabla 2. Métodos de enseñanza universitaria:	
Descripción y finalidad	68
Tabla 3. Relación entre métodos problémicas y procedimientos ...	153
Tabla 4. Ventajas y desventajas de la enseñanza problémica	153

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

ÍNDICE

FIGURAS





Figura 1. Modelos de evaluación en la educación	95
Figura 2. Diferencia entre evaluación y calificación	109
Figura 3. Semáforo de conducta.....	136
Figura 4. Categorías de la enseñanza problemática	146
Figura 5. Actividades y concebirlas como un sistema	158

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

PRÓLOGO



El mundo de hoy se caracteriza por su incesante cambio. La educación en general y en particular la educación superior latinoamericana se enfrenta actualmente a tres grandes desafíos: A) adaptarse a un mundo globalizado, B) responder a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos educativos, y C) manejar el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, que es también la sociedad de la formación y del aprendizaje. Todo ello, sin duda, exige al docente, en cualquier nivel de la escolaridad del sistema educativo, adoptar una cultura favorable hacia la emergencia de un cambio paradigmático en los procesos pedagógicos; dicho en otras palabras, reclama al docente abordar con responsabilidad y sentido crítico, la transición desde un modelo educativo tradicional centrado en la enseñanza, hacia un modelo educativo innovador centrado en el aprendizaje y la formación por competencias del alumno.

En el marco de esta rica discusión sobre la actualización del modelo educativo, en el presente libro y desde una perspectiva pedagógica, se ofrece al lector interesado información relevante y actualizada sobre diversos temas relacionados con los componentes que integran el proceso docente educativo, entre estos: las teorías que fundamentan el proceso enseñanza-educativo, la didáctica, el método, los medios de enseñanza, la enseñanza problémica, los procesos de evaluación, la organización de la clase, etcétera.

El libro está dirigido, tanto a docentes como estudiantes universitarios, de las ciencias de la educación, y además de apoyarse en una rigurosa bibliografía, tiene por finalidad contribuir a la reflexión, análisis y esclarecimiento de los temas más urgentes y relevantes del debate académico actual entorno a la didáctica del proceso docente-educativo y su necesaria renovación.



Los autores también desean fomentar el interés de la comunidad de docentes y estudiantes por la investigación en el campo de la pedagogía y su impacto sobre la calidad de la actividad didáctica del docente en el aula de clases.

Los autores

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

INTRODUCCIÓN



La pedagogía como ciencia, es pensada como la teoría de la educación y como una ciencia social. Por tanto, la pedagogía, tiene como objeto de estudio a la educación del hombre en la sociedad, en ella concentra su atención. Por ello, es innegable la importancia de la pedagogía, en los procesos de mejoramiento cualitativo de la educación. La noción de pedagogía está ligada al clima social, cultural y educativo de cada momento histórico, así como a contextos en los que surgen nuevas concepciones y enfoques. Por ello, esta obra ofrece a sus lectores una serie de reflexiones, a partir de la experiencia de sus autores, sobre los fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica.

Es importante recalcar, que la obra constituye un recurso pedagógico de utilidad para los docentes formadores, estudiantes y profesionales en las diferentes áreas de la educación. Igualmente se espera contribuir con la divulgación de conocimientos, mejoramiento del proceso enseñanza- aprendizaje y desarrollo profesional del docente, considerando que hacen referencia específica al tratamiento pedagógico que debe orientar el proceso de formación.

La obra se estructura en diez capítulos en los que se presentan los contenidos temáticos siguientes:

En el capítulo I se discute los fundamentos teóricos del proceso enseñanza aprendizaje. Se aborda con especial interés las teorías del aprendizaje. El capítulo II abarca los componentes del proceso docente-educativo. Se trata el objeto y las categorías de la didáctica en el proceso docente-educativo.

El capítulo III se dedica a la reflexión sobre los métodos de enseñanza, sus dificultades conceptuales, los tipos de métodos de enseñanza desde los enfoques de la didáctica y los métodos y criterios de selección para la enseñanza universitaria.

El capítulo IV se enfoca a los medios de la enseñanzas: el uso de la TIC's. se inicia con los conceptos sobre los medios de la enseñanza, su empleo y aplicabilidad en la programación educativa, se hace referencias a las tecnologías de la información (TIC) como medio de enseñanza y se concluye con la clasificación de los medios de enseñanza. El capítulo V se aborda la evaluación, características, su clasificación, los modelos de evaluación e instrumentos y estrategias de evaluación. Los componentes subjetivos y objetivos de la evaluación se plantean en el capítulo VI. En este capítulo se hace referencia a los principios de la evaluación y a los factores que inciden en la evaluación.

El capítulo VII se dedica a las actitudes interferentes del aprendizaje, con especial atención en las actitudes en el campo educativo, aquellas actitudes positivas y negativas y a las variables que intervienen en la actitud de los estudiantes. Mientras que el capítulo VIII se discute las actitudes disruptivas, los elementos y clasificación en este tipo de actitudes y las prácticas docentes como mediadoras positivas. El capítulo IX plantea la enseñanza problémica desde diferentes perspectivas y las categorías fundamentales en este tipo de enseñanza.

La obra concluye con el capítulo X donde se discute los componentes de la clase, su planeación, estructura y momentos de la clase y finalmente algunas recomendaciones para el desarrollo de la clase en educación superior, con especial atención en el desarrollo de las clases teóricas y prácticas, así como las tutorías.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL
PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



Proceso de enseñanza – aprendizaje

La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender.

En este sentido, los procesos de enseñanza – aprendizaje se pueden entender como un fenómeno simultáneo que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; pero a la vez, es un proceso determinado desde fuera, que forma parte de la estructura de instituciones sociales que desempeñan funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses.



Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito y fin contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro profesional, aunque lo sigue dirigiendo el docente, para favorecer el aprendizaje de los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores. En este contexto el tipo de intervención que el docente desarrolle está necesariamente influido por el paradigma teórico – científico con el que este último se identifica. De allí se desprende la relevancia que, para el profesor y su práctica docente, tiene el conocimiento y dominio de las diversas tareas que fundamentan el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Teorías del aprendizaje

El aprendizaje en términos generales, se entiende como un cambio relativamente permanente de la conducta que cabe explicar en términos de experiencia y práctica. Aunque no es posible observar directamente el proceso de aprendizaje, si podemos observar y registrar la ejecución del sujeto, y a partir de ella, ver la presencia o ausencia de aprendizaje. Las diferentes teorías del aprendizaje pretenden explicar cómo el aprendizaje modifica la conducta, además ayudan a predecir y controlar el comportamiento humano posibilitando el diseño de estrategias para potenciar el aprendizaje. Numerosos psicólogos y pedagogos han aportado amplias teorías sobre esta materia. Por ejemplo, el conductismo se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (teoría del condicionamiento instrumental) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. Uno de sus representantes es Skinner, quien describe cómo los refuerzos forman y mantienen un comportamiento determinado.

En las últimas décadas, la investigación psicológica ha mostrado mayor atención al papel de la cognición en el aprendizaje humano, así el reduccionismo conductista da paso a la aceptación de procesos cognitivos causales, se libera de los aspectos restrictivos y el sujeto pasivo y receptivo del conductismo se transforma en un procesador activo de información. A finales del siglo XX, otros investigadores siguen criterios eclécticos en sus ensayos, esto es, no se sitúan propiamente en alguno de estos polos: conductista o cognoscitivista y así surgen enfoques de estos dos pensamientos psicológicos.

En la corriente constructivista, el sujeto adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, por lo que sus expectativas y su desarrollo cognitivo determinan la percepción que tiene del mundo. En este enfoque se destaca la teoría psicogenética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del procesamiento de la información de Gagné.

El enfoque sociocultural, cuyo origen lo ubicamos en las ideas del psicólogo ruso Lev Semionovitch Vygotski (1836-1934), se refiere al origen social de los procesos psicológicos superiores. Este nivel histórico-cultural justifica “los cambios producidos en los procesos mentales humanos, como consecuencia de la aparición de transformaciones en la organización social y cultural de la sociedad”, tal como lo afirma (De Pablos, 1999).

En lo que sigue, se presenta un resumen de los enfoques teóricos de mayor relevancia en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje: El conductismo, la teoría cognitiva, el constructivismo y el enfoque sociocultural.

Teoría Conductista

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento, su mecanismo central del aprendizaje es el asociacionismo, se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento (la secuencia básica es la de estímulo-respuesta) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana.

El conductismo se preocupa por usar el método científico (en sentido restrictivo) y considera que sólo se debe hablar de los aprendizajes observables y medibles objetivamente (Marqués & Sancho, 1987).

Algunos de sus representantes más destacados son Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edwin Guthrie (1886-1959), Edward Thorndike (1847-1949), Skinner (1904-1994) y Neal Miller (1909).

Watson estudió la conexión entre el estímulo (E) y la respuesta (R), él y sus seguidores “mantienen que el aprendizaje era el resultado de un acondicionamiento clásico, es decir, formar nuevas conexiones E-R a través del mismo condicionamiento” (Silva & Ávila, 1998, pág. 26).

El conductismo de Skinner está formado por tres elementos fundamentales: estímulo discriminativo, respuesta operante y estímulo reforzante. Skinner ejerce gran influencia en el campo educativo al proponer el modelo de la enseñanza programada que, con el auge de la computadora, recorre nuevas perspectivas.

En la esencia de la enseñanza programada subyace la concepción del aprendizaje como creación de asociaciones. Actualmente es poco aceptada pero la práctica y la repetición como base del aprendizaje de destrezas es un principio reconocido, por supuesto no se debe basar en él toda la enseñanza pues caeríamos en un reduccionismo insostenible en el tiempo por no reconocer los procesos mentales del pensamiento. Más bien se deben aplicar a problemas particulares del aprendizaje de destrezas sencillas (ortografía, pronunciación, cálculo, reconocimiento visual, etc.) en áreas académicas específicas, es decir, “ocupando un papel conocido y limitado en el contexto de aprendizaje global del alumno” (Bartolomé, 1999 , pág. 121).

En la obra de Skinner se fundamentan algunos materiales de enseñanza formados por pequeñas unidades de información que requieren una respuesta activa del usuario y quien a su vez obtiene feedback de inmediato (Gros, 2000).

Estos materiales poseen un carácter elementalista y atomista, donde toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, como estímulo-respuesta, muchos presentan frases que recompensan las respuestas correctas, aunque para Skinner, el reforzamiento no depende necesariamente de la noción de recompensa, si se quiere que el individuo dé una determinada respuesta hay que enfrentarlo a ciertas condiciones estimulantes que la provoquen.

Entre los programas de enseñanza tenemos los de ejercitación y los tutoriales, los cuales son satisfactorios para tareas de aprendizaje memorístico y algorítmico, pero no fomentan la comprensión, de ellos estaremos hablando en la próxima sección.

Con estos programas, “los individuos aprenden mediante un proceso de ensayo-error, hábilmente dirigido por medio de una serie de refuerzos positivos (o negativos) y la repetición pertinente” (Marqués & Sancho, 1987), es decir: estos programas tienen la función de reforzadores pues nos presentan situaciones o casos que con su ocurrencia permiten que una conducta se repita o sea evitada.

Para el conductismo el aprendizaje es un cambio relativamente permanentemente de la conducta que se logra mediante la práctica y con la interacción recíproca de los individuos y su ambiente, lo cual se logra a través de los programas de adiestramiento y los tutoriales pues son diseñados en términos de una práctica guiada y presentan un feedback que contribuye a reforzar destrezas específicas.

A mitad del siglo pasado, las múltiples anomalías empíricas y factores externos como las nuevas tecnologías cibernéticas y las Teorías de la Comunicación y de la Lingüística hacen que el paradigma conductista entre en crisis y sea sustituido por el procesamiento de información que, apoyándose en la metáfora del ordenador, hace posible el estudio de los procesos mentales que el conductismo marginaba. De esta forma se entra en un nuevo periodo de ciencia normal, bajo el dominio de la psicología cognitiva, que llega hasta nuestros días.

Teoría Cognitivista

En la tradición asociacionista las ideas se enlazan y para aprender una nueva idea se requiere contigüidad de las impresiones sensoriales (combinación de ideas sencillas para formar la nueva idea) y repetición. Esto fue cambiando a medida que se sucedían adelantos en la psicología del aprendizaje, por ejemplo, la asociación, que para Gagné (1979 , pág. 6) “es la forma más sencilla de las capacidades aprendidas, y que constituye el fundamento de otros tipos más complejos de esas mismas capacidades”, pasó de relación entre ideas a enlaces entre estímulos y respuestas.

La distinción básica entre las corrientes conductista y cognitivista radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente. El cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos.

El enfoque cognitivo se interesa en cómo los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben de él la información. Desde Emmanuel Kant (1725-1804), quien argumentaba “que toda la experiencia humana concierne a representaciones y no a las cosas por si mismas” (Gallego, 1997, pág. 35).

Para la Psicología Cognitiva la acción del sujeto está determinada por sus representaciones y “antes de que un comportamiento inteligente se ejecute públicamente, ha sido algoritmizado en la interioridad del individuo” (Gallego, 1997), Esta concepción del ser humano como procesador de información, utiliza la metáfora computacional para comparar las operaciones mentales con las informáticas.

Así, las representaciones, construidas por la inteligencia, son organizadas por el sujeto en estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales, donde se relacionan entre sí significativamente y en forma holística, permitiéndole al sujeto que vive en comunidad, sostener permanentemente una dinámica de contradicciones entre sus estructuras y las del colectivo para, por ejemplo, tomar sus propias decisiones, expresar sus ideas, etc.

Según el paradigma cognitivo, los dos principales objetivos de la educación deberían ser:

- Lograr el aprendizaje significativo con sentido.
- Desarrollar habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

En los párrafos anteriores se ha hecho hincapié en el papel de la atención, la memoria, la percepción, las pautas de reconocimiento y el uso del lenguaje en el proceso del aprendizaje. A continuación, se presentan dos de las formas de aprendizaje más importantes dentro de la corriente psicológica cognitiva.

Aprendizaje como procesamiento de información

Para Gagné (1979 , pág. 2), “el aprendizaje es un cambio en las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos de crecimiento”.

El procesamiento de información se realiza a partir de la interacción de las variables del sujeto y las variables de la situación ambiental en la que está inmerso, ya no es un sujeto pasivo y receptivo (conductismo), ahora se transforma en un procesador activo de la información.

En este enfoque se concibe al ser humano como procesador de información basándose en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de las computadoras. Para ello indaga cómo se codifica la información, transforma, almacena, recupera y se transmite al exterior.

Los principios de la teoría de Gagné se basan en el modelo de procesamiento de información. El modelo señala que un acto de aprendizaje consta de fases: se inicia con la estimulación de los receptores, posee fases de elaboración interna y finaliza con retroalimentación que acompaña a la ejecución del sujeto, esta estimulación externa (condiciones externas) apoyan los procesos internos y favorecen el aprendizaje (Gagné, 1979).

Este modelo explica cómo, de manera intencional, se puede orientar el aprendizaje hacia metas específicas y por lo tanto planificarlo, incluyendo la adquisición de aptitudes. El principio básico es la planificación de la educación con base en el análisis de la tarea, desde una

clase o curso hasta una carrera completa. Gagné pretende ofrecernos un fundamento al momento de planificar la instrucción y para ello toma del conductismo los refuerzos y el análisis de tareas, de Ausubel toma la motivación intrínseca y le da importancia al aprendizaje significativo y toma elementos de las teorías del procesamiento de información para explicar las condiciones internas (Gros, 2000).

Aprendizaje significativo

Para Ausubel (1983) es el aprendizaje en donde el alumno relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, lo cual involucra la modificación y evolución de la nueva información así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Según Serrano (1990, pág. 59), aprender significativamente “consiste en la comprensión, elaboración, asimilación e integración a uno mismo de lo que se aprende”. El aprendizaje significativo combina aspectos cognoscitivos con afectivos y así personaliza el aprendizaje. Ausubel, Novak y Hanesian (1997) expresan:

Todo el aprendizaje en el salón de clases puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes: la dimensión repetición-aprendizaje significativo y la dimensión recepción-descubrimiento. En el pasado se generó mucha confusión al considerar axiomáticamente a todo el aprendizaje por recepción (es decir, basado en la enseñanza explicativa) como repetición, y a todo el aprendizaje por descubrimiento como significativo (pág. 17).

En la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, se presupone la disposición del alumno a relacionar el nuevo material con su estructura cognoscitiva en forma no arbitraria (es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto existente en la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición) y si además, la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa tendríamos que cualquiera de los dos tipos de aprendizaje mencionados, pueden llegar a ser significativos.

Ausubel (1983) señala tres tipos de aprendizajes, que pueden darse en forma significativa, éstos son:

- Aprendizaje de Representaciones: Es el aprendizaje más elemental, que se da cuando el niño adquiere el vocabulario. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos al igualarlos con sus referentes (objetos, por ejemplo). El niño primero aprende palabras que representan objetos reales con significado para él, aunque no los identifica como categorías.
- Aprendizaje de Conceptos: Los conceptos se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades que se designan mediante algún símbolo o signos. El niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra “pelota” pueden usarla otras personas refiriéndose a objetos similares.
- Los conceptos son adquiridos a través del proceso de formación (las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, por ejemplo, el niño aprenda el concepto de “pelota” a través de varios encuentros con la pelota) y de asimilación (se produce a medida que el niño usa las combinaciones disponibles en su estructura cognitiva, por ejemplo, el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y texturas y reconocer que se trata de una “pelota”).
- Aprendizaje de Propositiones: Exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones, las cuales se obtienen cuando el alumno forma frases que contienen dos o más conceptos, este nuevo concepto es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Dicha asimilación puede hacerse por: diferenciación progresiva (cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores ya conocidos por el alumno), por reconciliación integradora (cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía) y por combinación (cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos).

De este modo, para Ausuel la enseñanza era un proceso por el cual se ayuda al estudiante a que siga aumentando y perfeccionando el conocimiento que ya tiene, en vez de imponerle un temario que debe ser memorizado. La educación no podía ser una transmisión de datos unilateral.

Teoría Constructivista

Esta perspectiva es organicista y estructuralista. Al referirse a la teoría constructivista De Pablos (1999) señala que “lo fundamental es analizar los cambios cualitativos generados en la organización de las estructuras cognitivas como consecuencia de la interacción entre éstas y los objetos a los que se aplica”. Con frecuencia, se le considera una teoría cognitiva, pues postula la existencia de procesos mentales internos, sin embargo, plantea notorias diferencias, una de ellas se refiere a que el aprendizaje está centrado en el alumno y esto lo podemos apreciar en los puntos de vista que exponen algunos de sus seguidores, como lo son Piaget y Vygotsky, entre otros.

Para Piaget y sus discípulos el aprendizaje es una construcción del sujeto a medida que organiza la información que proviene del medio cuando interacciona con él, que tiene su origen en la acción conducida con base en una organización mental previa, la cual está constituida por estructuras y las estructuras por esquemas debidamente relacionados. La estructura cognitiva determina la capacidad mental de la persona, quien activamente participa en su proceso de aprendizaje mientras que el docente trata de crear un contexto favorable para el aprendizaje.

La idea fundamental de los trabajos de Piaget son las estructuras mentales, que básicamente se refieren a la construcción de una organización intelectual que guía la conducta del individuo, aunque Piaget prefiere el concepto de esquema debido a lo rígido, estático y automático del primer concepto. Todos los esquemas surgen de la asimilación recíproca de las estructuras y la acomodación a la realidad exterior. A juicio de Gallego (1997):

Todos los esquemas forman una totalidad y son los organizadores de las sensaciones y las percepciones, a las que les confiere sentido. Hay esquemas para la percepción, para el razonamiento y para la acción, en ese integrado holístico. Cada uno es la cristalización de procesos y actividades funcionales en los que priman tendencias opuestas hacia la asimilación y la acomodación, hasta alcanzar el equilibrio (pág. 63). Hay acomodación cuando sobreviene una modificación de los esquemas de asimilación debido a situaciones externas (acomodación implica asimilación y viceversa). Pese a la construcción de nuevos elementos, la estructura se conserva, la acomodación y la asimilación tienden al equilibrio.

Según Gutiérrez (1984, pág. 9) “Piaget afirma que no todas las estructuras están presentes en todos los niveles de desarrollo intelectual del individuo sino que se van construyendo progresivamente, dependiendo de las posibilidades operativas de los sujetos”. Así, distingue Piaget tres períodos psicoevolutivos: Período sensorio-motriz (el niño organiza su universo desarrollando los esquemas del espacio, tiempo, objeto permanente y de la causalidad), período de la inteligencia representativa (formado por dos sub períodos: preoperatorio y operaciones concretas), período de las operaciones formales (el sujeto no se limita a organizar datos, sino que se extiende hacia lo posible y lo hipotético). Entre los aportes de la teoría piagetiana, según Silva y Ávila (1998) se tiene:

- El desarrollo intelectual es un caso particular del crecimiento.
- La actividad cognitiva es una instancia particular de la adaptación biológica.
- La estructura es un sistema de transformaciones.
- Aprender es un proceso complejo definido por los límites del crecimiento, la estructura cognitiva y la capacidad de cambiar”.

Según Rios (1999 , pág. 22), el constructivismo es: “Una explicación acerca de cómo llegamos a conocer en la cual se concibe al sujeto como un participante activo que, con el apoyo de agentes mediadores,

establece relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuirle significado a las situaciones que se le presentan”.

En la cita anterior, se puede apreciar el énfasis en el desarrollo personal del sujeto, en el cual intervienen en primer lugar el mismo sujeto, quien participa en forma activa al interpretar la realidad que lo rodea para luego proyectar sobre ella los nuevos significados que construye. Y, en segundo lugar, lo hace un agente mediador o la propia institución educativa como mediadora y facilitadora de la socialización.

En este orden de ideas, y de acuerdo con Coll (1990, págs. 435-453), el aprendizaje y la enseñanza, desde la perspectiva constructivista, se organizan en torno a tres principios fundamentales:

- El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; él es quien construye el conocimiento; nadie, ni siquiera el docente, puede ocupar su lugar, ya que el aprendizaje es un acto individual y nadie aprende por otro. Él construye su aprendizaje cuando manipula, explora, descubre, inventa, lee o escucha las explicaciones del profesor o de los compañeros.
- La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que ya han sido elaborados (mediación social), es decir, son el resultado de un cierto proceso de construcción en el ámbito social (saberes y formas culturales). Los estudiantes construyen o reconstruyen objetos de conocimiento, que de hecho ya están contruidos. Por ejemplo, elaboran y re-elaboran su sistema de lengua escrita, a sabiendas que este sistema ya ha sido elaborado.
- El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel del docente. Su función no se limita únicamente a crear las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa; el docente orienta esta actividad, con el fin de que el estudiante se acerque, de forma progresiva a los conocimientos, teorías y saberes culturales.

Finalmente se destacan algunos de los principales aportes del constructivismo:

- El sujeto filtra lo que le llega del ambiente para producir su realidad individual.
- Los estudiantes construyen interpretaciones personales del mundo, basados en sus experiencias e interacciones individuales.
- El conocimiento emerge en contextos significativos para el sujeto.
- Se presta atención a los conocimientos previos del alumno.
- Globalización de los aprendizajes, aprendizaje significativo.
- Planificar, controlar y reformular objetivos.
- Posibilidad de generalizar y transferir los conocimientos a otros contextos.
- Crear un clima de empatía, respeto, aceptación mutua y ayuda.
- Por último, el modelo constructivista tiene su estructura en el desequilibrio-reordenación-equilibrio, que permite a la persona superarse constantemente.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

Teoría Sociocultural

Dentro de la corriente sociocultural de la psicología del aprendizaje se distingue la figura intelectual de Lev Vygotsky (1896-1934), autor de numerosos estudios, entre ellos: El Desarrollo de procesos psicológicos superiores (1931), Lectura de psicología escolar (1934) y Pensamiento y Lenguaje (1934). A partir de la teoría desarrollada por Vygotsky, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje que amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia de él aún permanece.

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven, la corriente sociocultural sienta sus postulados en la convicción del rol preponderante que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo.

La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada, al utilizar herramientas y signos para aprender. De este modo el sujeto que aprende por un lado transforma la cultura y por otro la interioriza. La interiorización o internalización la define De Pablos (1999) como: “la incorporación al plano individual, intrapsicológico, de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás”.

En un primer momento, el individuo depende de los demás; en un segundo momento, a través de la interiorización, adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Es así, como en contextos socio-culturales organizados, toma parte la mediación cultural a través de la intervención del contexto y los artefactos socio-culturales y se originan y desarrollan los procesos psicológicos superiores: la inteligencia y el lenguaje.

La inteligencia es interindividual y cuando el sujeto comienza a socializar con otros se hace intraindividual (cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece en dos planos: el social y el psicológico), con lo que adquiere y desarrolla las funciones mentales superiores, diferentes a las funciones mentales inferiores que son naturales pues con ellas nacemos. Este es el punto central de distinción entre las funciones mentales inferiores y superiores, es decir, el individuo no se relaciona sólo en forma directa con su ambiente, sino que puede hacerlo a través de la interacción con los demás individuos. Es posible que al hacerlo modifique algunas de sus destrezas o habilidades y con ello puede modificar su estructura cognitiva.

Hemos resaltado aquí tres de los conceptos fundamentales en la teoría de Vygotsky: la mediación, la interiorización y las funciones mentales, ahora nos referimos a la zona de desarrollo próximo (ZDP).

De acuerdo con Vigotsky (1979, pág. 133), la ZDP “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

Este potencial de aprendizaje (inteligencia potencial), se encuentra presente en los aprendices que, con la ayuda de sus profesores y algunas herramientas externas, como las nuevas tecnologías de la información, tendrán la posibilidad de construir herramientas internas para aprender, así, la ZDP define funciones que todavía no han madurado, pero están en proceso.

Como el conocimiento y la experiencia de los demás posibilitan el aprendizaje del individuo, debemos procurar que las interacciones con ellos sean ricas y amplias. La zona de desarrollo próximo, en consecuencia, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la ZDP.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO II

COMPONENTES DEL PROCESO
DOCENTE EDUCATIVO



El objeto de la didáctica: el proceso docente educativo

La ciencia que estudia el proceso docente-educativo recibe el nombre de didáctica” (Álvarez C. , 1999). Desde esta perspectiva, la Didáctica es una ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso docente-educativo el cual se caracteriza por un sistema de conceptos, categorías y leyes que integrados consecuentemente permiten su dirección y potencian su desarrollo. Un proceso docente educativo en vínculo con la sociedad, capaz de dar respuesta a sus exigencias, deviene en un proceso desarrollador y formador de profesionales independientes y creadores, comprometidos con su quehacer social (Mestre, Fuentes, & Álvarez, 2004).



De igual forma, para Morgado, citado en: Mallart (2000).la didáctica es el arte de enseñar o dirección técnica del aprendizaje. Es parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas e integral formación. La didáctica es la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que éste llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Este proceso implica la utilización de una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje (pág. 10).

Por otro lado, el proceso docente educativo, se define como aquel proceso que, del modo más sistematizado, se dirige a la formación integral de las nuevas generaciones en el que el estudiante se instruye y educa, es decir, desarrolla tanto su pensamiento como sus sentimientos (Mestre, Fuentes, & Álvarez, 2004)

Al referirse al proceso docente educativo, Silvestre (2000, pág. 20), señala que “es la relación sistémica de los componentes didácticos hacia una interacción dinámica de manera creadora, reflexiva y crítica de los sujetos con el objeto de aprendizaje y de los sujetos entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación del estudiante”.

En el marco de estas ideas, el proceso docente educativo se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con él de por vida.

En el proceso docente educativo el profesor debe tener dominio de los componentes que lo integran: los sujetos implicados, el profesor, los estudiantes y el grupo, los cuales ofrecen un carácter interactivo y comunicativo: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación.

De allí que, el desarrollo eficaz del proceso de formación de los estudiantes de nivel superior requiera de una concepción armónica que permita prepararlos para dar respuesta a las demandas que la sociedad plantea a la universidad: la conformación de un hombre Íntegro, capaz de cumplir competitivamente sus funciones y tareas en todas las esferas de la vida.

Componentes del proceso docente – educativo: categorías didácticas

Para el análisis y caracterización del proceso docente-educativo de la educación superior se hará referencia a un conjunto de categorías didácticas que, a la vez, constituyen sus componentes y que, interre-

lacionadas en un enfoque holístico, expresan las cualidades del todo, es decir, de la totalidad del proceso. Los principales componentes del proceso docente educativo son: Problema, objetivo, contenido, método, forma, medio y evaluación (Mestre, Fuentes, & Álvarez, 2004), sin olvidar que, situado en el centro de toda esta dinámica sistémica, se encuentra el alumno (educado) y el docente (educador) en constante interacción.

Problema

El problema es el componente o cualidad que caracteriza al proceso docente-educativo en su vínculo con la necesidad social, es punto de partida del proceso que en su desarrollo puede llegar a satisfacer dicha necesidad. Expresa la situación inicial del proceso en su relación con la necesidad social. Comúnmente se le define como la situación inherente a un objeto que crea en el sujeto la necesidad de enfrentarlo y que sólo queda satisfecha con su solución.

Objetivo

El objetivo es el componente o cualidad que caracteriza la necesidad social que recibe la institución educativa. El objetivo tiene carácter subjetivo en tanto es el resultado final que se aspira alcanzar, un proyecto ideal de los que desarrollan el proceso para satisfacer las necesidades sociales. El objetivo es lo que queremos lograr en el estudiante, son los propósitos y las aspiraciones que pretendemos formar en los alumnos. Es por ello que se plantea que el objetivo es la categoría didáctica que expresa el modelo pedagógico del «encargo social» ya que contiene las aspiraciones, los propósitos que se vinculan con el dominio del contenido (su carácter instructivo) y con aspectos de la personalidad del estudiante (su carácter educativo).

De acuerdo con Álvarez (1999), las cualidades fundamentales de los objetivos son las siguientes:

- El objetivo manifiesta las exigencias que la sociedad le plantea a la educación y, por ende, a la nueva generación.
- Al objetivo le corresponde la función de orientar el proceso do-

La relación entre el objetivo y el contenido es de naturaleza dialéctica y permite la expresión de aquella parte de la cultura que se selecciona y se sistematiza para alcanzar el objetivo; no se trata de cualquier cultura, sino de aquella cuyos elementos y estructura posibilitan el desarrollo del proceso docente-educativo.

Método

El método es el componente o cualidad que surge en la relación entre proceso y sujeto. Se manifiesta en la vía o camino que adoptan, para su ejecución, los sujetos que lo llevan a cabo para alcanzar el objetivo. Así, el método es el elemento de enlace entre el par dialéctico objetivo - contenido: mientras el contenido caracteriza el estado del objeto de estudio (el qué) y el objetivo el estado final esperado del proceso (el para qué), el método es el componente operacional que explica la manera (el cómo) en que se desarrolla el proceso docente educativo. A través del método se concreta la relación de los sujetos con cada elemento del contenido, con los cuales se establece una relación cognitivo-afectiva, propia del vínculo de la personalidad del sujeto con el objeto de estudio a partir de sus motivaciones.

Las propiedades del método, según Labarrere y Valdivia. (1989, pág. 102) son:

- Siempre existe un objetivo que encausa la actividad consciente del sujeto.
- La actividad del sujeto se conforma como un sistema de acciones.
- Presupone el empleo de medios.
- La acción del método recae sobre un objeto.
- Siempre conduce a un resultado.

La forma de enseñanza

La forma expresa la estructura espacio-temporal en la que ocurre el proceso docente educativo, es una cualidad del todo, dado que el proceso sólo existe en el espacio y el tiempo. En nuestra concepción, la

forma comprende lo académico, lo laboral-profesional y lo investigativo.

Se trata de los aspectos organizativos más externos. El proceso docente - educativo se organiza en el tiempo, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar; así mismo, se establece una determinada relación entre los estudiantes y el profesor, en esto coinciden la mayoría de los autores. Las formas organizativas constituyen el componente integrador del proceso de enseñanza - aprendizaje, esto se evidencia en la manera en que se ponen en interrelación todos los componentes personales y no personales del proceso. Las formas reflejan las relaciones entre profesor y estudiantes en la dimensión espacial y temporal del proceso. Responden a la pregunta: ¿Cómo organizar el proceso docente-educativo? (Addine, 2010, pág. 79). La Forma de organización de la enseñanza es: la manera en que se manifiesta externamente la relación profesor - alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor (Labarrere & Valdivia, 1989).

La forma es la organización, el orden que adopta el proceso para alcanzar el objetivo, en el que se destaca primeramente, la relación profesor -estudiante (Álvarez C., 1998, pág. 5)

El medio de enseñanza

Son los objetos con ayuda de los cuales se desarrolla el proceso docente-educativo. Es el componente del proceso docente - educativo que manifiesta el modo en que se expresa el método a través de distintos tipos de objetos materiales. En la definición misma de medio de enseñanza se hace evidente que éste es el vehículo, mediante el cual, se manifiesta el método, o sea, que es el portador material del método. En otras palabras, el medio de enseñanza se identifica con los recursos utilizados para alcanzar el objetivo; el medio está en dependencia de la relación entre el método y el sujeto, puesto que en el proceso docente educativo los sujetos implicados, profesores y estudiantes, desarrollan

el método utilizando los medios requeridos. Tal consideración es válida también, aunque en menor medida, cuando nos referimos a la forma. La forma y el medio son cualidades externas del proceso, mientras que el método es una cualidad interna del mismo.

En síntesis: Los medios didácticos, facilitan información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizajes a los alumnos, vienen prescritos y orientados por los profesores, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza.

La selección de los medios más adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales (contenidos a tratar, características de los estudiantes, circunstancias ambientales...), resultan siempre factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretenden.

Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos, etcétera.

La evaluación

Es el componente que expresa las transformaciones que se lograron alcanzar en el estudiante, es el producto que se obtiene del proceso. Como resultado es un componente del proceso docente-educativo que se manifiesta por el estado final alcanzado en dicho proceso, que satisface o no el objetivo programado. En otras palabras, la evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado),

el acercamiento al objetivo, el grado de satisfacción de la necesidad. En el proceso la evaluación no se reduce a una simple valoración del acercamiento al objetivo, sino que, como cualidad del todo, debe constituir un vínculo entre el método que se utiliza, su regulación y el objetivo.

A partir de los problemas que, en un plano muy general, se dan en la vida, en la sociedad, se determinan los objetivos y de estos los contenidos que tienen su primera manifestación en problemas docentes que se presentan al estudiante según esa misma secuencia (problema de la vida-objetivo-problema docente).

El problema constituye el punto de partida para la determinación de los contenidos y, al mismo tiempo, su método de solución constituye un método de aprendizaje, de apropiación del contenido.

Como se ha mostrado, lo más importante no está en las propias categorías, sino en las relaciones que entre ellas se establecen, o sea, en las «leyes».

Las leyes del proceso docente-educativo

La ley es la relación entre los componentes del proceso docente-educativo o entre este y el medio, que explica esencialmente el por qué se comporta de un modo determinado dicho proceso. Los componentes operacionales del proceso (método, forma y medio) describen su desarrollo; las leyes explican el porqué de dicho movimiento, sus causas. Es a través de las leyes que los componentes adquieren su caracterización más esencial. El estudio de los componentes aislados, ofrece cierta información descriptiva, pero su esencia sólo es posible explicarla si se hace uso de las leyes. Son estas leyes las que describen el comportamiento y la dinámica del proceso docente-educativo en su lógica. A pesar de haberse revelado las leyes de la Didáctica, todavía muchos docentes continúan haciendo referencia a un sistema de «principios», los cuales no tienen el mismo nivel de generalidad.

En la Didáctica se denomina principio a una generalización de la práctica pedagógica sobre la base del empirismo que se da en determinadas condiciones de un país, de una comunidad, universidad o de una escuela, lo cual hace limitado su alcance. En cambio, para establecer una ley se deben encontrar aquellas relaciones que, de un modo más esencial, expresen la dinámica del proceso docente-educativo y no generalizaciones de fenómenos, es decir, con las leyes se logra pasar de los fenómenos a las relaciones entre hechos, o sea, a la esencia y de los componentes de estos a las estructuras.

Se debe destacar que en las Ciencias Sociales las relaciones que se establecen tienen un carácter dialéctico, cualitativamente diferente a la concepción hipotético-deductiva propia de las Ciencias Naturales y Exactas. Las relaciones en las Ciencias Sociales no son lineales y analíticas como en la Matemática, en que las relaciones funcionales son de dependencia inmediata, de causa-efecto, expresadas en un vínculo directo entre variables dependientes e independientes.

No comprender esta diferencia puede conducir a interpretaciones rígidas y dogmáticas, no sólo en el sistema conceptual, sino en la estructura de la propia ciencia. En esta interpretación está la influencia de la concepción sistémico-estructural, muy en boga desde la década de los años cincuenta.

No existe consenso entre los diferentes autores entorno a la formulación y número de las leyes de la didáctica; por ejemplo: Danilov y Stkatkin (1984) definen tres leyes generales de la enseñanza; Ginoris (2004) describe cuatro; y Klingberg (1990) habla de ocho leyes; por su parte, Álvarez (1995) se refiere a dos leyes de la pedagogía o didáctica.

En el siguiente apartado, sin pretender ser exhaustivos sobre la materia, se presenta una síntesis de las leyes de la Didáctica, tomando como referencia lo planteado por Álvarez de Zayas en su obra *La Escuela en la Vida* (1999).

Primera ley de la didáctica. La relación entre la escuela y la vida

Establece la relación del proceso docente-educativo, como sistema, con el medio social que lo rodea. La sociedad le plantea a la escuela sus fines y aspiraciones; ésta es una relación entre el todo y las partes, la sociedad es el todo, mientras la escuela es una parte de ésta. Aunque lo fundamental es el todo, ello no significa que el proceso docente-educativo se identifique completamente con la sociedad. En otras palabras, la escuela se subordina a la sociedad para desarrollarla, aunque sin identificarse totalmente con ella.

El objetivo, por su parte, es aspiración y expresa el modelo pedagógico del encargo social (preparar al hombre para la vida en la sociedad); sirve a la escuela para precisar las acciones que tanto profesores como estudiantes deben realizar; en ese sentido, determina las características del proceso docente educativo.

En correspondencia con ello, la primera ley de la Didáctica establece que los objetivos constituyen la categoría rectora del proceso docente-educativo, o sea, la relación entre la escuela y la vida.

Si consideramos al problema como expresión de la necesidad social, como punto de partida o estado inicial, y al objetivo como finalidad, aspiración, entonces la institución desarrollará un proceso con vistas a alcanzar el objetivo que resuelve la necesidad social, de esta manera la sociedad garantiza y justifica la existencia de la escuela como institución social, en tanto ésta resuelva los problemas a la sociedad.

Contexto universitario

En el contexto universitario el problema de partida es el inherente a las profesiones y solamente la interpretación de su solución, expresada en un lenguaje pedagógico, es lo que tiene categoría de problemas para la sociedad. En la relación entre el problema y el objetivo lo primario es el problema, el punto de partida, sin embargo, atendiendo a sus fun-

cciones, en la institución educativa el carácter rector le corresponde al objetivo, al trasladar éste la necesidad social al lenguaje pedagógico. El objetivo expresa, además, la intención de la formación del estudiante: la solución del problema social se da a través de la formación del futuro profesional.

La tarea más general de la universidad es proporcionar una base sólida de conocimientos científicos, teóricos y prácticos en el estudiante; estimular el pensamiento creador, desarrollar la comprensión de los principios científicos y la capacidad de aplicarlos con independencia a los disímiles problemas profesionales que habrá de resolver una vez egresado. Por ello, una Didáctica que no se plantee como punto de partida esta necesidad social, es una Didáctica sin dirección (Mestre, Fuentes, & Álvarez, 2004).

Segunda ley de la didáctica. La relación objetivo - contenido - método

La solución del problema de la formación de las nuevas generaciones se tiene que alcanzar durante el proceso docente-educativo y ahí juegan un papel determinante, como ya se expresó, las relaciones que se dan en su interior de modo tal que la vinculación entre sus componentes determina la estructura del proceso y su dinámica. Este es el contenido de la segunda ley de la Didáctica.

La segunda ley manifiesta la relación entre estos tres componentes donde el objetivo expresa, de un modo sintético y sistematizado, la habilidad generalizadora cuyo dominio posibilita resolver los problemas; a esa habilidad está asociada un sistema de conocimientos. El objetivo es por tanto esencia, síntesis, es una expresión globalizadora, en él se explicitan el conjunto de habilidades y conocimientos que debe dominar el estudiante.

El contenido, por su parte, es lo analítico, lo estructurado, detallado, es más dinámico y se enriquece permanentemente.

El objetivo es relativamente estable y expresa la generalización, la cualidad del todo, mientras que el contenido manifiesta sus partes. Ahora bien, el propio desarrollo de la ciencia que se estudia va enriqueciendo el contenido de las asignaturas y disciplinas llegando el momento en que el objetivo ya no es capaz de sistematizar todo ese contenido, rompiéndose la unidad dialéctica entre los dos componentes y haciéndose necesaria la elaboración de un nuevo programa docente.

Por otro lado, el método es el modo de desarrollar el proceso docente-educativo, es su estructura, es el componente que mejor expresa su dinámica y en la relación dialéctica con el objetivo está la fuente del desarrollo del proceso. Ya que los objetivos están expresados en términos de soluciones de los problemas sociales, para su resolución se requiere de métodos que propicien la participación activa del estudiante y, a través de los cuales, se resuelvan problemas que se identifiquen con los problemas de su profesión.

Desde esta concepción, la resolución de problemas se convierte en un método fundamental de aprendizaje, mediante el cual el estudiante se apropia del contenido, que es, al mismo tiempo, habilidad, conocimiento y valores.

La relación dialéctica entre el contenido y el método se manifiesta en la relación entre el objeto de estudio y el sujeto que aprende, pero ello no lo explica sólo la teoría de la actividad, sino que también se hace necesario la teoría de la comunicación.

Para aprender es necesario que el estudiante, mediante la comunicación, establezca determinados nexos afectivos con el contenido que se estudia. Estos nexos en una universidad vinculada a la vida, a la sociedad, tienen su expresión en la aplicación consecuente del vínculo entre el estudio y el trabajo. En correspondencia con este principio, aspiramos a que, con profesores vinculados a la producción y los servicios, se convoque a los estudiantes al enfrentamiento y solución de

los problemas sociales con una actuación en la que están presentes aspectos de carácter ético y estético propios de cada profesión que serán asimilados durante el desarrollo de actividades equivalentes a las profesionales.

De esta manera se puede ver que una dirección consciente del proceso docente- educativo es posible gracias a la integración sistemática de todos estos componentes, de ahí que el enfoque sistémico e integrador del proceso exprese el comportamiento del mismo desde los niveles más elementales hasta la carrera.

Desde este enfoque, en el diseño curricular del proceso docente-educativo se tienen diferentes niveles de sistematicidad que en orden jerárquico son: el tema, la asignatura, la disciplina y la carrera. La célula de este proceso es el tema, pues es en él donde se dan todos los componentes y leyes. De aquí se desprende un corolario de la segunda ley que expresa la relación entre la integración y la derivación del proceso docente-educativo.

Cuando se diseña la carrera, las disciplinas, las asignaturas y temas, se parte del modelo del profesional que trabajará en el contexto social, que es el todo.

Sin embargo, la formación de este profesional se desarrolla por partes. Así, cada tema tiene como contenido una modelación, una abstracción de la realidad, siendo este el camino lógico e imprescindible para poder profundizar en la esencia de lo que se estudia, sin embargo, esa misma abstracción o modelación separa al estudiante de la vida, del trabajo, de valores e intereses. La solución de esa contradicción es la integración paulatina del proceso docente-educativo cuyo contenido se va acercando cada vez más a la realidad profesional con todas sus complejidades y múltiples facetas.

La aproximación al todo a partir de las partes, se da en la relación dialéctica que se produce al integrarlas en una estructura sistémica en que está presente el objetivo, el contenido, el método y sus diferentes relaciones y no en una categoría en particular.

Lo más importante radica en que estas relaciones, en tanto relaciones dialécticas de dependencia e independencia, hacen que en un momento determinado el objetivo pueda ser superado por el método. La relación dialéctica que se establece entre el objetivo y el método constituye la contradicción fundamental del proceso, fuente de motivación y generación de su desarrollo.

Si bien el objetivo es la categoría rectora, cuando el proceso se hace participativo y problemático el método adquiere tal connotación para el estudiante que propicia su identificación con el mismo y, por consiguiente, la asimilación productiva del contenido. Un estudiante universitario motivado y comprometido con su futuro quehacer profesional aprende y supera el objetivo más fácilmente que aquel que sólo tiene el propósito de graduarse y obtener determinadas satisfacciones de orden económico y social.

En una concepción de universidad comprometida con la sociedad a la que tributa, en la que el estudiante como individuo consciente y altamente motivado se realiza en la resolución de los problemas sociales, se requiere de profundas transformaciones en su persona. Para ello el proceso docente debe estar dirigido a la formación de la personalidad de los estudiantes en todos sus aspectos, tanto en cuanto al pensamiento como a los sentimientos y valores, por lo cual es necesario conjugar en un mismo proceso lo instructivo y lo educativo.

Lo instructivo cuya intención es el desarrollo del pensamiento es limitado para comprender el proceso de formación de la personalidad, sin embargo, a la educación se llega a través de la instrucción: son dos procesos que han de marchar armónicamente relacionados.

En la medida en que el conocimiento penetra en la vida del hombre se hacen más amplias y plenas sus capacidades para aplicarlo en la transformación de la sociedad. Por ello hablamos de educar y no sólo de instruir, estamos considerando un proceso docente-educativo en el cual el estudiante adquiere conocimientos, pero también habilidades de carácter práctico y valores personales. En la universidad los estudiantes se deben educar científicamente para que científicamente transformen su objeto de trabajo.

Para que el contenido objeto de asimilación sea un instrumento educativo, no debe ser ajeno al estudiante, tiene que tener una significación y, para ello, ha de estar asociado a sus necesidades, intereses y motivos. Motivar al estudiante es revelar, por parte del docente, la importancia del nuevo contenido.

La esencia del motivo no está en el plano cognitivo, sino en la significación que tiene para el estudiante y ésta, en gran medida, ha de estar vinculada con la actividad profesional.

El nexo entre lo cognitivo y lo afectivo durante el desarrollo del proceso docente- educativo es requisito indispensable para que se desarrollen la instrucción y la educación. Por todo esto, el éxito del proceso docente-educativo depende en gran medida del sentido que tenga para el estudiante lo que aprende.

El proceso docente que tenga una intención educativa tiene que asociar el contenido con la vida, con la realidad circundante, de la que forman parte las vivencias del estudiante y a la que está dirigido el proceso en su conjunto.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO III MÉTODOS DE ENSEÑANZA



Introducción

El mundo de hoy se caracteriza por su incesante cambio. En el ámbito educativo, el sistema de educación superior enfrenta los retos de adaptarse a un mundo cada vez más globalizado, a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación y la sociedad del conocimiento. La sociedad del conocimiento es también la sociedad de la formación y del aprendizaje, y ello exige al profesorado universitario la adopción de una cultura favorable hacia el «cambio de paradigma en los procesos de enseñanza» lo que conlleva a la transición desde un modelo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje y la formación por competencias del alumno.

La centralidad en el aprendizaje y el desarrollo de competencias en la Educación Superior ha puesto de manifiesto la necesidad didáctica de seleccionar los métodos de enseñanza más apropiados para la consecución de las finalidades educativas.

Esta nueva situación hace necesaria la introducción cambios en el modelo docente que se imparte en las universidades, y en particular, en aquellos aspectos que guardan relación con la renovación en los métodos de enseñanza.

De este modo, la elección de los métodos de enseñanza se convierte en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias.



Método de enseñanza: Dificultades en la conceptualización del término

Es común en la literatura científica sobre métodos de enseñanza encontrar listados de métodos que cada autor enumera según su experiencia y conocimiento, siendo ciertamente infrecuente que unos autores se apoyen en la obra de otros. Una de las primeras dificultades que surge tras el análisis de distintos autores es la gran dispersión que existe en la enumeración de métodos. Otra dificultad es que los autores no utilizan los mismos términos para referirse a métodos que parecen similares. Por otro lado, diremos que no siempre es fácil saber si los autores usan diversos términos porque se refieren a métodos distintos, debido a que no siempre definen los términos que usan.

Esta cuestión se complica porque las definiciones utilizadas por algunos autores para determinados métodos son similares a las que otros mencionan para métodos diferentes, o porque algunos métodos parecen englobar a otros. Por citar un ejemplo, Kolb definió el aprendizaje como el proceso a través del cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia (Kolb, 1984) Desde esta definición, y aunque en algunas fuentes el aprendizaje experiencial aparezca como un método de enseñanza (Bourner, 1997), es plausible asimismo considerarlo como un enfoque que engloba a todos aquellos métodos en los que el alumno entra directamente en contacto con la realidad para aprender o descubrir algo, como por ejemplo ocurre en las prácticas de laboratorio.

Otra dificultad que se presenta es que algunos autores unen unos métodos a otros como muestra de su similitud, pero estos parecidos no son compartidos por otros autores. Así por ejemplo, Jares habla de juegos y ejercicios de simulación (Jares, 2002) y Fernández (2006) simulación y juego.

Por último, si fijamos la atención en los objetivos que pretenden los diversos métodos, tampoco parece haber acuerdo entre los distintos

autores. Por ejemplo, Amat refiere que los métodos que fomentan la creatividad son la tutoría y la tormenta de ideas, (Amat, 2002), y sin embargo para Navaridas (2004) la tutoría es uno de los métodos orientados al cambio de conocimientos, concretamente una de las estrategias individualizadoras. Para él, los métodos que fomentan la creatividad son el torbellino de ideas, la interrogación didáctica, las técnicas audiovisuales y el método del incidente. Pero Bourner (1997), sin embargo, amplía el listado de métodos que sirven para que el estudiante genere ideas a diez, entre los que resulta llamativo encontrar las técnicas de relajación.

De modo que, la ausencia de terminología unificada en el campo de los métodos de enseñanza es un hecho constatado, y por eso es común en este terreno que los distintos autores comiencen por definir el significado que para ellos tienen los términos que usan (Fernández M., 1994, pág. 584).

Delimitación conceptual del término métodos de enseñanza

Un método de enseñanza es el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica (Alcoba, 2012, pág. 96). La expresión método de enseñanza se utiliza para hacer referencia a la unidad básica de la metodología.

En el marco de esta discusión, se debe destacar que método es un término de índole más genérica que actividad o técnica, pero más concreta que modelo, y se resalta la relación que existe entre el método y los fines que pretende, que bajo nuestro punto de vista no son otros que las finalidades educativas en sus diversos niveles de concreción. Ahora bien, para que un método sea tal (y no una técnica o una actividad), debe tener sentido como un todo, es decir, debe poder diferenciarse claramente cuándo un profesor está usando un método y

cuándo otro. Así, en su ejecución, la clase magistral no debe ser lo mismo que el método del caso, ni la resolución de ejercicios y problemas deben ser lo mismo que las prácticas profesionales. Por último, un método de enseñanza debe tener un nombre reconocido y compartido por la comunidad científica. Un método no lo es hasta que se investiga y comunica sobre él. Un profesor puede diseñar un gran número de actividades, pero los métodos pertenecen a una escala de complejidad superior y para constituirse como tales debe haber cierto acuerdo en la comunidad científica sobre ellos.

Significado del término metodología

Resulta de interés también clarificar el significado del término metodología. Según el Diccionario de la Real Academia, la metodología es la “ciencia del método”, o bien el “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal (RAE, 2014). En la primera acepción nos estamos refiriendo, por tanto, a un conocimiento científico y en la segunda a un conjunto de métodos. Desde este punto de vista, metodología educativa es, en primer lugar, el área de la Ciencia que estudia los métodos de enseñanza. Y, en segundo lugar, la metodología es el conjunto de métodos utilizados por un docente.

La primera de las acepciones establece una relación entre ambos términos que desde nuestro enfoque resulta crucial, puesto que establece una conexión clara entre la disciplina –la metodología– y su objeto de estudio, que es el método (Martín, 1993, pág. 52). Esta relación no existe si se escogen otros términos (la metodología no es el estudio de las técnicas ni de las estrategias, por ejemplo). Desde nuestro punto de vista, por tanto, la metodología es la relación de métodos de enseñanza que usa un profesor y su articulación en el aula y no, por ejemplo, la forma que este tiene de adjetivarlos. En otras palabras, lo que un profesor ha de consignar en el apartado de metodología dentro de una guía académica, como mínimo, es una enumeración de los métodos que usa y no, o al menos no solo, si esta es activa, si es participativa o si sigue o no los principios del aprendizaje significativo.

Significado de los términos técnicas y actividades

Dentro de esta perspectiva, las técnicas y las actividades son concreciones del conjunto de métodos que usan los docentes. Así, por citar un ejemplo dentro de las primeras, diremos que un ejercicio concreto de sensibilización puede ser considerado una técnica dentro del método general definido por la dinámica de grupos. De igual modo, hablar en público o la utilización de presentaciones con diapositivas pueden considerarse técnicas que forman parte del método conocido como lección magistral. Las actividades, por su parte, se sitúan en otro terreno de concreción, que incorpora el contenido de que se trate y que son contextualizadas dentro de una materia en particular: así, por ejemplo, el visionado de una determinada película es una actividad, como también lo es la disección de un animal específico para su examen anatómico. El brainstorming y el Phillips66 son técnicas de trabajo de grupo, es decir, técnicas dentro del método trabajo de grupo. Por el contrario, un brainstorming en particular orientado a lograr un resultado concreto dentro de un aula será una actividad.

En la tabla 1 se recogen algunos ejemplos clarificadores de la diferencia que existe entre estos tres términos.

Tabla 1. Ejemplos de métodos, técnicas y actividades.

MÉTODO	TÉCNICA	ACTIVIDAD
Clase magistral	Hablar en público. Presentación con diapositivas	Clase sobre “La influencia del lenguaje en la construcción del pensamiento”
Dinámica de grupos	Ejercicio de sensibilización	Ejercicio de grupo sobre “La historia del barquero”
Prácticas de laboratorio.	Disección	Disección de una rana
Audiovisual	Video-forum	Videoforum sobre la película “Doce hombres sin piedad”
Trabajo de grupo	Brainstorming	Brainstorming sobre las diferentes aplicaciones de la Psicología

Fuente: Alcoba (2012)

Selección de los métodos de enseñanza

Toda enseñanza pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto dado (recursos disponibles, características de los estudiantes, etcétera) 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 (De Miguel, 2005).

En este contexto, el método de enseñanza puede definirse como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (De Miguel, 2005).

En este sentido, el método de enseñanza es un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente que implica fases o pasos en una secuencia temporal y lógica que se debe justificar y explicar racionalmente. Esta justificación se deriva de las exigencias de cada uno de los elementos del proceso didáctico, pero especialmente de la finalidad. Además, el método ha de tener otras justificaciones: la psicológica –la adecuación al sujeto o sujetos que aprenden–, la lógica –adecuación al contenido que se aprende– y la contextual –adecuación al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje–. Todas estas características han de estar presentes y deben armonizarse en la elección concreta de un método de enseñanza. En concreto, la acción didáctica debe ser coherente con los objetivos planteados, debe responder a intenciones explícitas: los conocimientos y competencias que el estudiante debe adquirir y/o desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los contenidos pertinentes de la asignatura. Pero debe al mismo tiempo adecuarse a la situación real del estudian-

te, partiendo de su desarrollo cognitivo y promoviendo que aprenda significativamente.

La necesidad de adecuar el método al contexto educativo deriva la exigencia de utilizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza como un recurso estratégico para potenciar el aprendizaje. No obstante, aunque en el contexto se pueden diferenciar diversas dimensiones, las más importantes son las relaciones entre los agentes del proceso didáctico: el profesor, el alumno y los alumnos entre sí. La relación profesor-alumno juega un papel importante de mediación en el aprendizaje, la interacción entre los estudiantes promueve tanto el desarrollo de los procesos cognitivos como el desarrollo de competencias y el rendimiento y productividad de los participantes.

Por otro lado, el respeto a las peculiaridades cognitivas del alumno y la necesidad de favorecer su aprendizaje mediante el uso de técnicas didácticas apropiadas lleva a establecer planteamientos metodológicos globalizadores. Tanto la globalización como la interdisciplinariedad son respuestas didácticas que buscan facilitar al profesorado la organización coherente de los contenidos, la organización de los procesos y la adquisición de las competencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, una metodología inspirada en estos planteamientos no puede defender un modelo único de enseñanza, porque las necesidades individuales y grupales, los diversos contenidos de aprendizaje y las competencias a adquirir necesitan de métodos didácticos flexibles que abarquen gran diversidad de actividades de aprendizaje y satisfagan las necesidades de cada contexto educativo y las intenciones educativas propuestas (Zabala, 1989). Esta perspectiva se orienta, pues, hacia propuestas de trabajo en las que los estudiantes tengan que realizar actividades de aprendizaje que requieran el concurso simultáneo o sucesivo de contenidos de distinto tipo – nociones, procedimientos, actitudes, valores, normas–, y/o contenidos propios de las distintas áreas.

Tipos de métodos de enseñanza

Los diferentes métodos de enseñanza pueden ser situados en un continuo. Brown y Atkins (1988) realizan una especie de catalogación en la que clasifica los diferentes métodos de enseñanza siguiendo este criterio.

En un extremo están las lecciones magistrales en las cuales la participación y el control del estudiante son mínimos. En el otro extremo, estaría el estudio autónomo en el cual la participación y control del profesor son usualmente mínimas. Debe notarse que incluso en cada uno de los extremos del continuo hay algo de control y participación por el profesor y los alumnos; por ejemplo, en la lección magistral los estudiantes pueden elegir qué apuntes tomar, si hacer preguntas o incluso molestar.

El estudio autónomo de un alumno es influenciado por las sugerencias del profesor, los materiales y las tareas que se le han encomendado y los textos que se le han recomendado.

Entre los extremos del continuo pueden estar la enseñanza en grupos pequeños, el trabajo en el laboratorio, y la investigación individual o supervisión de proyectos. La localización precisa de estos tipos de enseñanza no es fácil. Cada tipo de enseñanza contiene una rica variedad de métodos que incluyen distintos grados de participación del profesor y del estudiante. Por ejemplo, la enseñanza en grupos pequeños puede estar muy estructurada y controlada rígidamente por el profesor, o puede ser una discusión libre en la cual el profesor interviene ocasionalmente. El trabajo de laboratorio puede ser una serie de experimentos rutinarios especificados con precisión por el profesor o un conjunto de investigaciones guiadas en las que el estudiante desarrolla las hipótesis a probar, elige los métodos y diseña los experimentos apropiados. Una supervisión de investigaciones particular puede ser dirigida totalmente por el profesor y otra dirigida enteramente por el estudiante. Desde una perspectiva diferente, tomando como referencia los “dis-

tintos escenarios donde tienen lugar las actividades educativas a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo del curso”, De Miguel (2005) plantea clasificar los métodos teniendo como referencia su carácter presencial o no presencial.

En síntesis, el método se concreta en una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje. En función de esta variedad se establecen diversos tipos de métodos: De ahí que hayan sido clasificados por los diferentes autores de formas distintas (Bireaud, 1990), (Brown & Atkins, 1988), (Navaridas, 2004), según el criterio o el aspecto de los mismos que consideraran de mayor importancia.

En lo que sigue, estos métodos se presentan agrupados en tres bloques según el enfoque utilizado:

El Enfoque didáctico para la individualización

Este enfoque centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual. Algunas propuestas didácticas que responden a este criterio son las siguientes:

- Enseñanza programada: la enseñanza se presenta en una secuencia lógica y gradual de modo que todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje están organizadas a partir de unos objetivos señalados, de modo que el estudiante pueda aprender por sí mismo, sin necesidad de ayuda y siguiendo su propio ritmo de aprendizaje.
- Enseñanza modular: se considera una variante de la enseñanza programada. La enseñanza se articula a través de módulos o unidades básicas con entidad y estructura completa en sí mismos y ofrecen una guía de aprendizaje siguiendo unas pautas preestablecidas.
- Aprendizaje autodirigido: el estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de todas sus fases, ordinariamente determinado por un contrato de aprendizaje, ne-

gociado y pactado entre profesor y estudiante en torno a los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y las evidencias de los logros.

- Investigación: este método de enseñanza práctica requiere al estudiante identificar el problema objeto de estudio, formularlo con precisión, desarrollar los procedimientos pertinentes, interpretar los resultados y sacar conclusiones oportunas del trabajo realizado.
- Tutoría académica: el profesor guía y orienta en múltiples aspectos académicos al estudiante ajustando la enseñanza a sus características personales para la consecución de los aprendizajes establecidos.

El enfoque de la socialización didáctica

Se centra en la dimensión social del proceso didáctico y los modelos de enseñanza, relativos a este enfoque son:

- La lección tradicional o logocéntrica: que se polariza en el docente y queda determinado fundamentalmente por el objeto a transmitir. El profesor monopoliza las iniciativas y la enseñanza se vehicula a través del lenguaje oral que se imparte para que todos aprendan en bloque y a un ritmo que todos han de seguir.
- El método del caso: la descripción de una situación real o hipotética que debe ser estudiada de forma analítica y exhaustiva de forma que se encuentre la solución o soluciones a la situación planteada.
- El método del incidente: es una variante del anterior. Los estudiantes estudian un incidente que exige tomar decisiones a partir de una descripción en la que generalmente los hechos no aparecen completos. Los estudiantes deben obtener la información necesaria para resolver el problema interrogando al profesor que asume el papel de las diferentes personas que intervienen en el incidente.
- Enseñanza por centro de interés: diversos subgrupos se constituyen libremente en torno a un tema o tarea que consideran más



interesante. La distribución de los temas en los subgrupos se hace libremente.

- Seminario: enseñanza de trabajo en pequeños grupos de interés y nivel de formación comunes. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado acudiendo a fuentes originales de información.
- La tutoría entre iguales: un estudiante más aventajado enseña a otro que lo es menos, bajo la supervisión del profesor.
- El grupo pequeño de trabajo: el profesor programa diversas propuestas de trabajo que deberán afrontar los grupos formados por estudiantes.
- La metodología de aprendizaje cooperativo: un grupo pequeño y heterogéneo de estudiantes colaboran en la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de todos y cada uno de los participantes a partir de una propuesta de trabajo determinada.

El enfoque globalizado

Aglutina los métodos que pueden abordar interdisciplinariamente la realidad, como pueden ser entre otros:

- Los proyectos: se trata de un trabajo globalizador, individual o grupal, emprendido de forma voluntaria por los estudiantes en función de sus intereses naturales. El profesor orienta a los alumnos y resuelve sus dudas e incentiva su trabajo.
- La resolución de problemas: Metodología ordinariamente de carácter interdisciplinar, consistente en identificar una situación problemática, definir sus parámetros, formular y desarrollar hipótesis y proponer una solución o soluciones alternativas por parte de un grupo pequeño de estudiantes.

En definitiva, los métodos de enseñanza son múltiples y, en consecuencia, pueden aplicarse en diversas combinaciones según los objetivos que se intentan conseguir. El análisis y conocimiento de cada situación concreta permitirá así determinar la posibilidad de intervenir.

ción del profesorado. Los objetivos guían la elección de los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los alumnos y los sistemas de evaluación. Con frecuencia será necesario combinar distintos métodos para conseguir todas las competencias señaladas en la propuesta educativa.

La multiplicidad de métodos aparece pues como el camino más fructífero para emprender la renovación didáctica de la enseñanza universitaria.

Los métodos en la enseñanza universitaria

Una vez establecida la distribución del volumen de trabajo del alumno, según las modalidades de enseñanza establecidas, procede tomar una segunda decisión: determinar la metodología de trabajo a utilizar en la ejecución de cada una de estas modalidades especificando las tareas a realizar por el profesor y el alumno. Como hemos visto en el apartado anterior, los procesos de enseñanza pueden llevarse a cabo de distintas formas, organizándolos con diferentes metodologías. En un mismo tipo de modalidad se pueden emplear distintos procedimientos metodológicos para su ejecución. Así, por ejemplo, la modalidad de seminarios se puede realizar mediante estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos, o trabajo cooperativo. La utilización de uno u otro método dependerá del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo y del escenario donde vamos a realizar la actividad.

Por ello, vista la tipología de métodos que hemos expuesto en el apartado anterior, necesitamos clarificar cuáles son los más aconsejables en el ámbito universitario.

A continuación se presenta en la tabla 2, una selección de diferentes métodos de enseñanza, utilizando para su descripción diferentes fuentes de información (Brown & Atkins, 1988), (Slavin, 1990), (Knowles, 1982), (De Miguel, 2005), que pueden ser considerados como los más

representativos de las diversas formas de trabajar en la enseñanza universitaria en función de la finalidad que se persigue.

Tabla 2. Métodos de enseñanza universitaria: Descripción y finalidad.

MÉTODO	FINALIDAD/VENTAJAS
Método Expositivo/ Clase Magistral	Método cuya finalidad es la exposición de un contenido actualizado que ha sido elaborado con finalidad didáctica. Presentar información de difícil comprensión de forma organizada sirviendo de andamiaje para el aprendizaje. Facilita transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
Estudio de Casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados. Es motivador. Desarrolla la habilidad de análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.
Resolución de Ejercicios y Problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
Aprendizaje Basado en Problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas. Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.
Aprendizaje orientado a Proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos. Es interesante. Se convierte en un incentivo. Permite la adquisición de una metodología de trabajo profesional. Aprender a partir de la experiencia. Desarrolla el autoaprendizaje y el pensamiento creativo.
Aprendizaje Cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa. Permite desarrollar competencias académicas y profesionales. Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación. Permite cambiar actitudes.
Contrato de Aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo y promueve el trabajo responsable del estudiante. Permite la atención a la diversidad de intereses y ritmos. Favorece la maduración y autonomía del estudiante. Desarrolla habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.
Simulación	Representación de un acontecimiento que habitualmente no es accesible para el estudiante con el fin de estudiarlo en un entorno simplificado y controlado. Estimular a los estudiantes y dar un valor a aquello que van descubriendo a través de la creación y utilización de sus propias experiencias e interpretaciones, y compartirlas de manera interactiva con sus compañeros durante el ejercicio. Es una experiencia de aprendizaje agradable. Motiva a la participación. Fomenta gran número de habilidades y capacidades interpersonales.

Fuente: Elaboración propia

El proceso de toma de decisiones en relación con la metodología a utilizar no concluye con la elección de un método ya que, independientemente de la opción metodológica o procedimiento concreto que se elija para desarrollar la actividad en cada una de las modalidades señaladas, resulta imprescindible especificar cuáles van a ser las tareas a realizar por el profesor y los alumnos antes, durante y después de la ejecución de cada una de ellas. La única forma de lograr que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje es que participe activamente en la organización y gestión de la propia actividad, es decir su propio proceso de aprendizaje. De ahí que sea muy importante señalar el tipo de actividades y tareas que conlleva cada una de estas metodologías a fin de que los alumnos tengan elementos de referencia a la hora de planificar el trabajo que deben realizar de forma autónoma. Uno de los hallazgos más consistentes en relación con el aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social, que el estudiante debe regular y por el que tiene que responsabilizarse. Pero ¿cómo se enseña a aprender de forma independiente y autónoma? Un reconocido autor (Biggs, 2005) sostiene que son necesarias cuatro condiciones para que se produzca un buen aprendizaje:

- Una base de conocimientos bien estructurada,
- Un contexto motivacional adecuado,
- Actividad por parte del estudiante, y
- La interacción con otros.

La única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad es enfrentándoles a situaciones en las que tienen que aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. Y estos procesos se deben dar, de una u otra forma, en todas las situaciones de aprendizaje independientemente del método utilizado en cada caso. Por lo tanto, la intervención didáctica del profesor ha de orientarse a seleccionar para cada situación didáctica el método y procedimientos que son más adecuados para lograr la motivación y la actividad del estudiante. El desafío para los profesores consiste, entonces, en diseñar

experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, desde sus formas de ver y comprender la realidad, construir nuevos aprendizajes significativos y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas debidamente contextualizadas.

Criterios para la selección del método de enseñanza

Para permitir al profesor elegir fácilmente un método o una combinación de métodos de enseñanza, se ha de relacionar las familias de métodos identificados en la tabla anterior (véase tabla 2) con cinco variables susceptibles de influir en la elección. Estas cinco variables son las siguientes (Prégent, 1990):

1. Los niveles de los objetivos cognitivos previstos: cuando hablamos de niveles de objetivos, hacemos referencia aquí, por una parte, a los tres niveles inferiores de la taxonomía de objetivos de Bloom (1990) y por otra parte, a los tres niveles superiores de la misma taxonomía.
2. La capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo: se trata de la capacidad de un método para incitar a los estudiantes a adquirir y desarrollar determinadas habilidades de trabajo: planificación de una tarea de aprendizaje y verificación de su cumplimiento; clasificación de la información e identificación de los puntos importantes; organización del tiempo y distribución del esfuerzo; control de la calidad del trabajo personal; organización del trabajo en equipo; desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje, etcétera.
3. El grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje influye considerablemente sobre la calidad de este último. Así, el hecho de que él deba (o pueda) planificar su aprendizaje hace al estudiante más responsable; responsabilidad que genera una motivación más profunda, hace los aprendizajes más significativos, más perdurables y más fácilmente transferibles.
4. El control de un estudiante puede ejercerse también sobre la naturaleza de los objetivos, sobre el grado de profundización en los contenidos, sobre el modo de asimilar estos contenidos e

incluso sobre las modalidades de evaluación del logro de estos objetivos.

5. El número de alumnos a los que un método puede abarcar es variable. Cuanto mayor es el número de estudiantes, existen menos posibilidades de interacción, de control, de supervisión individual o de realimentación entre el profesor y los alumnos y entre estos últimos y ellos mismos. El número de estudiantes puede ser pequeño (1 a 15), mediano (15 a 30) o grande (30 a 60) y a veces, incluso, muy elevado (más de 60).

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO IV MEDIOS DE ENSEÑANZA: USOS DE LAS TICS



Concepto de medio de enseñanza

Los medios o recursos de enseñanza son componentes activos en todo proceso dirigido al desarrollo de aprendizajes.

Un Medio es un instrumento o canal por el que transcurre la comunicación. Los medios de enseñanza son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos. Son recursos instrumentales que inciden en la transmisión educativa, afectan directamente a la comunicación entre profesores y alumnos y tienen sólo sentido cuando se conciben en relación con el aprendizaje. Según Colom, Salinas y Sureda. (1998, pág. 16) los medios de enseñanza son aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos.

Para articular los mensajes que a través de ellos se vehiculan, cada uno de estos medios emplea un lenguaje, siempre relacionado con las formas de comunicación del ser humano, basado en un conjunto de palabras, imágenes, sonidos y símbolos que permiten su codificación.

En este marco, un medio de enseñanza es cualquier componente que estimule el aprendizaje. Las características que lo definen son (Bravo J. , 1998):

- Son un instrumento o un ambiente.
- En general son materiales, esto es, se pueden tocar y medir.
- Inciden en la transmisión educativa.
- Se conciben en relación con el aprendizaje.
- Afectan a la comunicación educativa.

El medio, en su doble acepción (como ambiente y como vehículo) tiene una participación activa en el proceso educativo y condiciona positiva o negativamente a éste. Algunos medios sirven más que otros para transmitir ciertos mensajes y su presencia en el contexto educativo influye, significa y modifica los contenidos que transmite.

El concepto de medio de enseñanza empleado como recurso didáctico aparece abarcando desde un instrumento concreto hasta un plan de actuación articulado y orientado a una situación determinada. Por ejemplo, recurso didáctico es un retroproyector, pero también lo es la previsión de una serie de acciones sobre un sujeto integrando instrumentos distintos con un objetivo determinado (Rodríguez J. , 1995, pág. 25).

Empleo y aplicabilidad de medios de enseñanza en la programación educativa

Para el empleo de los medios en la enseñanza se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Existe una amplia variedad
- Cumplen una doble misión:
- Ayudan en la preparación de la exposición.
- Facilitan la comunicación entre profesores y alumnos.
- Algunos medios sirven más que otros para transmitir ciertos mensajes.
- Los medios influyen, significan y modifican los contenidos que transmiten

La aplicación de los medios de enseñanza debe adecuarse a las siguientes actividades:

- Científica, el profesor debe conocer el medio que emplea y saber para qué sirve en cada momento.
- Técnica, debe saber utilizarlo y manejarlo.
- Práctica, debe saber aplicarlo a su materia y a las condiciones concretas de aprendizaje donde lo emplea. Es decir, el empleo de una estrategia didáctica basada en un plan de actuación que integre los medios que forman parte de la programación.

Los medios didácticos deben formar parte de la programación educativa, por ello, su utilización debe ser planificada:

- No es un encuentro casual con el medio.

- Debe estar destinado a cumplir un objetivo educativo o expresivo. Su empleo debe ser justificado.
- Su empleo obliga, en ocasiones, a modificar el contenido y a una programación más exhaustiva. Sobre todo, si la potencialidad expresiva del medio es alta o muy alta, como es el caso del vídeo educativo o de los sistemas multimedia.
- Debemos saber, con la mayor claridad posible, qué debemos hacer o decir con el empleo de cada recurso, antes y después, y fundamentalmente, qué esperamos que interprete el alumno.
- En la programación corta estarán integrados como un ítem más.
- En la utilización de los recursos didácticos hemos de tener en cuenta el denominado «Efecto novedad», pues el medio lleva una carga de motivación que debe ser canalizada adecuadamente por el profesor. La introducción ocasional del medio puede motivar por la novedad, pero puede restar otros valores de interés pedagógicos.
- Hay que considerar unos tiempos máximos y mínimos para la utilización de estos recursos. No podemos proyectar una sola imagen ni agobiar al alumno con un exceso de información.
- La utilización continua y bien planificada puede modificar el estilo o la forma de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, conviene decir que mientras que los alumnos de los primeros cursos reciben de buen grado la inclusión de cualquier medio didáctico que resulte novedoso, los de los últimos años no admiten modificaciones sustanciales en su forma de aprender y se mantienen apegados a los métodos de enseñanza que han tenido a lo largo de la carrera.

Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)

La presencia de las Tecnologías de la información y de la comunicación ha producido profundos cambios en los medios de enseñanza al incorporar algunos nuevos y cambiar muchos de los métodos y técnicas para la realización de los tradicionales. Estos cambios han influido, además, en la forma de enseñar con los medios, al proporcionar nue-

vas técnicas que optimizan la formación y ofrecer otros métodos que facilitan el acceso a ésta.

Desde el punto de vista del profesorado, para conocer los medios de enseñanza y poder enseñar o apoyar sus enseñanzas en estos, debemos partir desde una triple perspectiva:

Conocimiento de los medios de enseñanza

Conocer los medios y ser capaces de interpretar y manejar sus códigos de comunicación. Entendidos estos como sistemas de símbolos, convenidos previamente, destinados a representar y transmitir información entre el emisor y el receptor.

Lo que implica que el profesor debe conocer los lenguajes de comunicación que permiten interpretar y elaborar los recursos. Desde las posibilidades del texto escrito y su organización formal sobre determinados soportes (comenzando con los apuntes, libros de texto o la pizarra y terminando por una página web, un campo de texto en un multimedia o un mensaje a través de correo electrónico) hasta la lectura e interpretación de la imagen y el conocimiento del lenguaje audiovisual en medios de comunicación tan diversos como una fotografía impresa, una diapositiva, una pantalla de una presentación, un vídeo o un multimedia.

Manejo y las técnicas de elaboración

Así mismo, el profesor debe saber utilizar estos medios, es decir, conocer su manejo desde el punto de vista puramente técnico cuando el recurso ya está elaborado o poder dar un paso más y ser capaz de elaborarlos con el dominio de la técnica específica para su realización. Esto supone, en unos casos, el manejo de equipos y aparatos con distinto grado de dificultad (desde un rotulador para hacer una transparencia hasta un sistema de edición en vídeo) y, en otros, el manejo de un software con toda su potencia en cuanto a la creación y el manejo de una gama de periféricos que faciliten la elaboración de estos recursos: impresoras, escáneres, tarjetas de sonido, etcétera.

Dicho en otras palabras, si utiliza un sistema de presentación mediante ordenador ha de saber necesariamente cómo se maneja el programa en el momento de la presentación y sería muy conveniente conocer también cuál es el proceso de elaboración en el que pueden intervenir otros medios de apoyo como la fotografía digital o una tarjeta capturadora de vídeo, por ejemplo.

Aplicarlos a las condiciones de aprendizaje

Saber aplicarlos a la situación de aprendizaje concreta que quiere poner en marcha. Sin una adecuada estrategia de uso sería poco útil el empleo de un vídeo educativo por bueno que este fuera. Este aspecto es puramente didáctico, es decir, va a permitir aprovechar las posibilidades expresivas y técnicas de los anteriores para planificar mejor el aprendizaje de los alumnos.

Cualquier medio de comunicación se puede convertir en un medio de enseñanza si cumple o ayuda a cumplir unos objetivos de aprendizaje. Pero su eficacia será mayor cuando su empleo sea planificado dentro de una estrategia o modelo que lo adapte a las necesidades de las materias que a través de él los alumnos tienen que aprender. Todos los medios de enseñanza, para que sean eficaces, necesitan una planificación y, en definitiva, un modelo de empleo que estará en función de las características específicas de la materia que transmiten.

En síntesis, puede afirmarse que la relevancia y utilidad de los medios en el proceso de la enseñanza-aprendizaje radica en las siguientes razones (Moreira, 2010):

- a. Los medios son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza;
- b. Los medios son parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza;
- c. Los medios ofrecen a los alumnos experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio;



- d. Los medios son potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos;
- e. Los medios, son, asimismo, un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos, opiniones de los alumnos.
- f. Los medios son soportes que mantienen estable e inalterable la información.
- g. En las instituciones educativas, los medios de enseñanza no sólo debe ser recursos facilitadores de aprendizajes académicos, sino también deben convertirse en objeto de conocimiento para los alumnos.

Clasificación de los medios de enseñanza

El empleo de cada medio de enseñanza ha de dar respuesta a todos y cada uno de los objetivos planteados. Pero para hacer un acercamiento riguroso a los diferentes medios debemos plantearnos la tipología de medios didácticos que existen e incluir aquellos que, desde un planteamiento realista, pueden ser utilizados por los profesores en sus diseños formativos.

Las Tecnologías de la información y de la comunicación han entrado con fuerza y rapidez en los sistemas de enseñanza, pero la realidad de nuestras aulas y concretamente las universitarias están lejos de favorecer el empleo sistemático de los medios como es lo deseable. Lo real y cotidiano son los recursos tradicionales y, entre estos, textos escritos, pizarra y transparencias de retroproyector siguen teniendo un papel esencial y, aunque las aplicaciones informáticas han influido considerablemente en la elaboración de los materiales, su concepción como documento didáctico y sus condiciones de aplicación siguen siendo las mismas.

La tipología que nos va a permitir clasificar y seleccionar los recursos que intervienen en el diseño formativo es la siguiente:



Medios de apoyo a la exposición oral

Donde incluimos los medios tradicionales y de carácter fundamentalmente visual:

- **Pizarra** y sus variantes como magnetógrafo y papelógrafo. La pizarra sigue siendo un medio imprescindible para el desarrollo de cualquier actividad de aprendizaje hasta el punto de que se ha convertido en el icono, el recurso, que caracteriza un aula universitaria. Una adecuada planificación en su empleo nos permitirá lograr una mayor eficacia como medio de aprendizaje.
- **Transparencias para retroproyector.** Durante mucho tiempo ha sido la única tecnología que ha estado presente en nuestras aulas. Sus posibilidades expresivas, muy apreciadas por los profesores, no siempre son adecuadamente canalizadas en beneficio de los alumnos. La elaboración de los materiales, los objetivos que con ellos pretendemos alcanzar y el número que empleamos en cada clase condicionan la eficacia del recurso.
- **El Cartel** es un medio de expresión que, a pesar de su veteranía como medio de expresión, en las aulas universitarias ha tenido un papel muy escaso. Su actividad se ciñe más al ámbito científico, para la presentación de pósteres y comunicaciones en congresos. Desde nuestro punto de vista, puede ser un medio interesante como guion de prácticas de laboratorio y para presentar contenidos que, siendo del dominio de los estudiantes, estos deban manejar con frecuencia. Podemos ilustrar a través de un póster fórmulas, medidas, conceptos generales, etcétera.
- **Diapositivas** en formato fotoquímico y digital. La diapositiva fue durante mucho tiempo la mejor forma de llevar al aula la realidad exterior al presentarla con un alto grado de iconicidad. Durante un tiempo el proyector y las colecciones de diapositivas eran unos excelentes medios para ilustrar cualquier presentación oral. En la actualidad, con los formatos digitales y el empleo de sistemas de presentación con ordenador, la imagen se ha integrado en ellos y el proyector y la fotografía fotoquímica como recurso han perdido peso.



- **Vídeo de baja elaboración** como apoyo a la clase presencial. un recurso intermedio entre las diapositivas y el vídeo. La función de estos vídeos es ilustrar las clases con imágenes en movimiento, en fragmentos cortos que den lugar a los correspondientes comentarios por parte de los profesores. Los sistemas de presentación permiten esta utilización de una manera directa, con la posibilidad de ordenar los videoclips y dentro de una presentación completa.
- **Sistemas de presentación con ordenador.** Estos programas constituyen, actualmente, el apoyo a las clases presenciales de carácter teórico más completo. Considerado como un medio de aluvión, incluye en un soporte único y muy fácil de manejar muchas de las posibilidades de los anteriores a las que podemos unir la interactividad y la relación de estos programas con todo el universo informático.

La Pizarra electrónica combina las prestaciones tradicionales de ésta con los sistemas de presentación y la posibilidad de registrar toda la información que sobre ella se elabore sobre un registro permanente.

Medios de sustitución o refuerzo de la acción del profesor

Son aquellos medios potentes desde el punto de vista expresivo que son capaces de transmitir un contenido completo y no se emplean conjuntamente con la acción del profesor.

- **Libros y apuntes** que se comportan como una extensión de los contenidos que se imparten en clase. En ellos se fijan los conceptos y se desarrollan de forma extensa los contenidos que han sido presentados en clase. Los contenidos de los apuntes son fruto del trabajo y la reflexión y deben ser, en consecuencia, el referente indiscutible de lo que se expone en clase.
- **Vídeo educativo,** cuyos programas confeccionados nos permiten transmitir en poco tiempo un contenido lineal que ha de ser dominado por los alumnos. También es importante tenerlo en cuenta como medio de registro de datos en situaciones educa-



tivas donde es necesario analizar habilidades personales y en procesos de investigación y desarrollo.

- **Sistemas multimedia**, como nueva concepción del aprendizaje donde el alumno construye los contenidos creando sus propias significaciones en un diálogo continuo con el sistema. Además, estos medios de extraordinaria flexibilidad, permiten la evaluación continua del proceso y la evaluación final.

Medios de información continua y a distancia

Mediante el empleo de las tecnologías telemáticas que permiten ofrecer al alumno una información continua y actualizada sobre cualquier aspecto de la asignatura. Entre estos medios incluimos:

- Páginas Web a modo de gran tablón de anuncios con todo tipo de informaciones relacionadas con la docencia y la transmisión de contenidos en un mundo en red y extraordinariamente relacionados.
- – Videoconferencia para formación síncrona y a distancia de colectivos dispersos o lejanos geográficamente.
- Correo electrónico, como medio de tutoría a distancia y como información continua mediante listas de correo. Supone un nexo entre alumnos y profesores y entre estos y sus colegas en otros lugares y latitudes. Es una comunicación escrita, asíncrona, a veces, instantánea que carece de determinados elementos formales de la correspondencia epistolar clásica, pero que puede y debe ser meditada pues queda constancia de ella.
- Charla electrónica o chat para establecer contacto en tiempo real con un grupo disperso que hace sus aportaciones a través del teclado de su ordenador. Frente al correo electrónico, este medio presenta una comunicación de carácter síncrono que impide muchas veces la meditación y documentación necesaria para responder a ciertas cuestiones, lo que puede llevar a errores e inconveniencias, en unos casos, y, en otros, a que el diálogo se acabe, falten temas de conversación o dé la sensación de que por la brevedad de los mensajes no se ha tocado ningún



asunto importante. La función del moderador en el chat y una planificación previa de éste son imprescindibles para lograr un determinado grado de eficacia.

- Sistema completo de tele formación, lo que supone un compendio de todos los anteriores que se pueden integran en este último. Ofreciendo, además, un sistema completo de gestión de toda la actividad académica, desde la adscripción a un grupo hasta la evaluación final.

Criterios de selección de los medios de enseñanza

Los recursos didácticos deben estar integrados en la programación de la asignatura y, lógicamente, su empleo debe estar previsto de una forma planificada. Los medios no deben ser empleados de manera ocasional y menos por un encuentro casual con ellos.

Mientras que en la programación de la asignatura la utilización de un determinado medio debe estar contemplada para su selección o elaboración, en la programación corta (unidades didácticas concretas), el recurso didáctico puede incidir en dos formas diferentes:

- Como un medio de apoyo a la metodología que se va a utilizar.
- Constituido en el medio de transmisión del contenido.

Algunos autores como Romiszowski (1974) consideran que los criterios de selección de un determinado medio didáctico deben partir de los contenidos que deseamos transmitir y de las características específicas de cada uno de los medios disponibles. Gagné (1979), por su parte, cree más oportuno efectuar dicha selección teniendo en cuenta las posibilidades de los distintos medios en función de las características específicas de cada uno. Un tercer grupo (Allen, 1967) opina que dichos criterios se comportan como estímulos didácticos encaminados a lograr unos determinados objetivos relacionados con el aprendizaje. A nuestro juicio, en la selección y posterior utilización de medios didácticos intervienen una serie de factores, muchos de ellos ajenos a los propios medios, como son la disponibilidad de estos y otros que

dependen tanto de los alumnos como del lugar donde vamos a impartir la docencia y, en este último caso, de las condiciones ambientales en las que la clase se desarrolla. Aspectos tales como la situación de los asientos con respecto a la pantalla o pantallas, la posibilidad de oscurecer el aula, las condiciones acústicas, etc. nos pueden obligar a elegir unos recursos frente a otros e, incluso, prescindir de éstos.

En cuanto a sus condiciones intrínsecas, la selección de estos medios la planteamos con respecto a los sistemas de comunicación que a través de ellos se pueden representar y que mejor se adaptan a sus condiciones, junto con otras cualidades como son: la interactividad del medio, su iconicidad, su sincronía o asincronía como recurso y la posibilidad de que sean usados a distancia.

Los sistemas de comunicación son aquellos procesos de carácter técnico que permiten establecer a través de unos códigos procesos de comunicación entre los seres humanos y que están basados fundamentalmente en la vista y el oído. Estos sistemas son:

Escrito. Basado en la colocación sucesiva de caracteres que obedecen a un código establecido (lengua) que es conocido y asumido por los usuarios. El lenguaje escrito, una vez conocido por sus usuarios, supone la forma más concreta y directa de comunicación del ser humano.

Lo escrito permanece y cuando se hace con un lenguaje directo es interpretado de forma similar a lo largo del tiempo. Durante muchos años ha sido y sigue siendo la forma de transmisión del pensamiento humano de unas generaciones a otras. Según Moles (1982, pág. 264), el escrito es el sostén de la memoria por mediación de un código más o menos complicado que entraña un repertorio (el alfabeto) y un modo de ensamblaje (el diccionario) y, luego, la ortografía y la gramática.

Visual. Frente a lo escrito que es un lenguaje adquirido, lo visual representa una forma de comunicación directa y natural. La imagen aparece ante nosotros como un todo sin que suponga un proceso secuencial como es la escritura o, incluso, los medios audiovisuales.

Sin embargo, los significados de una imagen dependen de gran cantidad de factores que abarcan desde los elementos que intervienen en la elaboración hasta la formación y el estado de ánimo de la persona que la interpreta. El lenguaje visual es esencialmente polisémico. Su significado es variable y de una imagen puede haber tantas interpretaciones como personas la contemplan. La imagen permite elaborar mensajes abiertos que para lograr alguna concreción deben ser completados con otros recursos expresivos.

Lo Escrito-visual. Supone la combinación de los sistemas escrito y visual en un soporte único para crear un nuevo sistema en el que texto e imagen se complementan. La función de texto es completar las imágenes mientras que éstas añaden una nueva dimensión a la palabra escrita, que va desde el complemento de ésta hasta la mera ilustración, en muchas ocasiones redundante.

El escrito visual también se refiere a aquellos medios que emplean el texto como si fuera una imagen, en el sentido de presentar los caracteres que componen el texto como un todo o una forma más cercana a un icono que a una representación escrita. Este es un lenguaje muy cercano a las fórmulas, donde el aspecto icónico tiene una gran importancia, y a las transparencias y pantallas de presentación que representan imágenes que, aunque compuestas por textos, tienen sobre todo un valor icónico.

Sonoro o auditivo. Al igual que el texto escrito, presenta una naturaleza secuencial. El mensaje se construye con la unión sucesiva de los diferentes fonemas que lo integran. Es un sistema de comunicación total, capaz de crear un lenguaje articulado, lo que representa una de

las características del ser humano. Es el medio de comunicación más cercano y natural que, en situaciones presenciales, se desarrolla sin la intervención de ningún medio interpuesto. El lenguaje hablado es la base de la comunicación humana. Este sistema es propio del profesor y, salvo las ayudas para elevar la voz de forma mediada, no tiene utilización excepto en materias concretas como la música o los idiomas.

Audiovisual. Los sistemas de comunicación audiovisuales surgen de la combinación, en un sistema único, de los sistemas visual y auditivo para lograr un sistema diferente capaz de crear lenguajes específicos de comunicación.

La unión de estos dos sistemas no es una mera yuxtaposición de ambos sino una integración que impide que la separación de uno de los componentes tenga sentido por sí solo. La percepción se realiza por la vista y el oído simultáneamente. Las vinculaciones de imágenes y sonidos son tales que cada uno contrae relaciones con el otro por armonía, complementariedad, refuerzo o contraste (Cebrián, 1995, pág. 54).

Además de la capacidad para representar los sistemas de comunicación, los diferentes medios de enseñanza poseen, a su vez, una serie de cualidades que les hacen interesantes desde el punto de vista educativo. Estas son:

Interactividad, es decir, la capacidad que tiene el usuario de interactuar sobre el medio de manera que éste sea un sujeto activo y no un mero receptor de mensajes. Estas posibilidades de interacción son muy variadas y abarcan desde la pasividad del medio que permanece en reposo, o carente de contenido, mientras que el usuario interactúa sobre él hasta que ofrece la información de manera lineal desde el inicio hasta el final. La interactividad es una cualidad que puede ser muy importante para el desarrollo de unos contenidos y poco útil en otros en los que el alumno debe conocer un proceso de principio a fin sin intervenir en el desarrollo de éste.

La interactividad debe entenderse de forma que propicie una interacción, tanto con los contenidos y materiales de información, tanto horizontal y vertical, con todos los participantes en el mismo, sean estos profesores, alumnos o administradores del sistema (Barroso & Cabero, 2002, pág. 144).

Iconicidad. Entendemos por grado de iconicidad la capacidad que tiene el medio para representar la realidad. La máxima iconicidad nos viene representada por la realidad. Es decir, el objeto representado tal y como es. Mientras que la máxima abstracción es la representación por escrito de ese mismo objeto o un dibujo a mano alzada del mismo. Según Moles (1982, pág. 341) corresponde al grado de realismo de una imagen con respecto al objeto que representa. En el lado contrario de la iconicidad se encuentra la abstracción, en la que la realidad es despojada de elementos reduciéndolos a categorías mentales. Es, en definitiva, la codificación de los fenómenos de la percepción en una serie de signos generales puramente convencionales.

Sincronía o asincronía. Un medio sincrónico es aquel que permite la comunicación entre el emisor y receptor cuando ambos están conectados simultáneamente, permitiendo el intercambio continuo de papeles entre el emisor y el receptor. Conlleva una coincidencia en el tiempo para que la comunicación sea posible. La participación en un chat o una conversación telefónica son ejemplos de comunicación sincrónica.

La asincronía es la cualidad que permite establecer una comunicación diferida. Cada uno de los interlocutores de la comunicación hace la conexión en el momento que puede y recoge o deja sus mensajes sin que los demás participantes en el proceso se encuentren conectados. Esta es la posibilidad que hace que se rompa la barrera temporal en el proceso de comunicación y que ésta sea posible en cualquier momento. La carta escrita, el correo electrónico o la página web presentan esta cualidad que, frente a la espontaneidad de la sincronía, opone la reflexión y la organización del pensamiento que se corresponde con

una cualidad que permite elaborar los mensajes y corregirlos antes de emitirlos.

Telecomunicación. Si la asincronía rompía la barrera temporal en los procesos de comunicación esta cualidad rompe la barrera espacial. La comunicación es posible, aunque los sujetos estén separados miles de kilómetros. Los sistemas de comunicación permiten conectar con individuos dispersos. Esta conexión se puede establecer entre individuos o grupos de estos controlados, como es el caso de una videoconferencia, o en una difusión donde cualquier individuo que tenga acceso a la señal (caso de la televisión) o a la dirección donde está la información (caso de una página Web) pueda acceder.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO V LA EVALUACIÓN. GENERALIDADES



En los procesos que llevan a la obtención de los estándares de calidad básicos dentro de las instituciones de educación superior, entre ellas, las universidades, se privilegia, por su importancia, la evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje. A pesar de encontrarse preestablecido dentro de la propuesta curricular, la evaluación puede ser explicada a partir de las múltiples y diversas experiencias que se da en el mismo acto educativo, que se manifiesta cotidianamente por la diversidad de situaciones que confrontan, tanto los estudiantes como el docente, en un entorno y espacio común para ambos que comparten bajo normas preestablecidas de convivencia social, política, económica, cultural y psicológica.

Ahora bien, toda evaluación de aprendizaje, a cualquier nivel, tiene tras sí una visión particular de lo educativo, una óptica epistemológica alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, toda vez que posee los fines mismos de la educación, aun cuando ésta se desarrolle en espacios virtual o real, pues, es aquí donde se da la interacción y el encuentro entre el estudiante, el docente y una forma de entender el conocimiento, lo que propicia la realización del acto educativo.

En este contexto, evaluar se dice fácil, pero en los hechos no lo es tanto, requiere una actitud reflexiva y madura, recursos para realizarla, personal con entrenamiento y experiencia en sus matices metodológicos y técnicos, tiempo para planearla, realizarla y analizarla, así como infraestructura para documentar las diferentes etapas del proceso. Se requiere igualmente, pensamiento sistémico y visión de largo plazo para que el proceso de evaluación se integre adecuadamente al sistema, y participación activa de las personas que conforman los diferentes elementos del mismo. En resumen, la evaluación no es una tarea fácil ni sencilla, se requiere esfuerzo a nivel individual y colectivo, así como apoyo de los diversos niveles de la estructura organizacional. En las universidades, la evaluación forma parte del currículo universitario. Es decir, forma parte del proyecto formativo (currículo) que cada Facultad desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee al-

gunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Esa doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en sede universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir un elemento a través del cual se va consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de los estudiantes. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que estos poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer.

Evaluación: conceptos, funciones y tipos

Concepto de evaluación

La evaluación es una actividad orientada a determinar el mérito o valor de alguna cosa. Es, por tanto, una actividad propia del ser humano, y como tal siempre se ha realizado y es aplicable en muchos ámbitos del saber humano. Hay muchas definiciones del término evaluación en el área educativa, Miller, Linn y Gronlund (2012) la definen como un término genérico que incluye un rango de procedimientos para adquirir información sobre el aprendizaje del estudiante y la formación de juicios de valor.

Añorga (2001) la define como un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa.

Para Bravo, Fernández y Miranda (2018) evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas,

etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación

La evaluación es también vista como un planteamiento de un proceso, sistemático y lógico; donde existe, un diálogo, reflexión y calidad de acciones, que expresen los alumnos como nuevas líneas de acción propositiva, valoradas dentro de un proceso continuo de aprendizaje. Por tanto, según Foronda y Foronda (2007) se entiende la evaluación como:

- Valorar es comprender, sobre la reflexión tanto del alumno como del docente sobre los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje.
- Como ayuda, propone observar y determinar lo necesario para que los alumnos vayan alcanzando los mayores logros de aprendizaje.
- Los procesos apuntan a comprender los diferentes factores que inciden en el aprendizaje sus causas y las condiciones en que se desarrollan.

Independientemente de las definiciones técnicas que se tenga de evaluación, el docente que tiene interacciones con estudiantes debe internalizar la evaluación desde una visión más profunda.

Características de la evaluación

De modo resumido, se puede describir las características que definen la evaluación según Añorga (2001) :

- a. Evaluar es comparar: Cuando evaluamos realizamos dos actividades medir (recoger información) y valorar (comparar los datos obtenidos en la medición con los criterios de referencia y los niveles o estándares)
- b. La evaluación es un proceso sistemático: La evaluación no es un hecho puntual, sino un conjunto de procesos que se condicionan mutuamente y actúan de manera integrada, es decir



- como un sistema. Y al mismo tiempo están integrados en otro sistema: el de enseñanza-aprendizaje.
- c. El elemento más característico de la evaluación es la formulación de un juicio de valor sobre el resultado dado por la medición. Esto significa que todo análisis de evaluación posee un carácter axiológico (jerarquía de valores adoptados) y esto sugiere la necesidad de considerar a la vez problemas éticos y problemas técnicos.
 - d. La evaluación tiene una naturaleza global y comprensiva puesto que los factores que afectan a los procesos de enseñanza y afectan a los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta y en interacción. Unos que inciden de forma más directa, como: el bagaje previo con el que llegan los alumnos, la actuación del profesor durante el proceso educativo o los objetivos contenidos en el programa de la materia; y otros cuya influencia es menos inmediata y que se relaciona con el hecho de que la materia responde a un perfil de formación sobre el que debe responder la universidad como institución.
 - e. La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos (Evaluación institucional), como concretos (estrategias didácticas, recursos, etc.). Puede centrarse en personas como es el caso de la evaluación del profesorado o la evaluación del alumnado.

Clasificación de la evaluación

Existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según sus objetivos

Una de las clasificaciones tradicionales de la evaluación educativa, desde el punto de vista de su objetivo, es: diagnóstica, sumativa y formativa.

Evaluación diagnóstica: se realiza al principio de un curso o actividad académica, con la finalidad de determinar el nivel de conocimiento, habilidad o actitud del estudiante. Esta información puede ser de utilidad para las instituciones educativas y el profesorado, ya que permite hacer adecuaciones en el contenido y en la implementación de las actividades programadas que correspondan a las características del alumnado (Melchor, 2022). También se le ha denominado evaluación predictiva. La evaluación diagnóstica también puede ser de dos tipos: inicial y puntual

Evaluación sumativa: es aquella compuesta por la suma de valoraciones efectuadas durante un curso o unidad didáctica, a fin de determinar el grado con que los objetivos de la instrucción se alcanzaron, otorgar calificaciones o certificar competencias. Este tipo de evaluación se inserta en el marco de evaluación del aprendizaje (Melchor, 2022)..

Evaluación formativa: es la que se utiliza para monitorizar el progreso del aprendizaje con la finalidad de proporcionar retroalimentación al estudiante sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora. Esta evaluación ocurre a lo largo de todo el proceso educativo del estudiantado, puede ser formal o informal. La evaluación formativa tiene un poderoso componente educativo, ya que permite identificar aquellas actividades que se llevan a cabo correctamente para continuar realizándolas de dicha manera, y aquellas que poseen alguna deficiencia, poder detectarlas a tiempo y corregirlas (Melchor, 2022).

Según su extensión

Evaluación global: se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

el objeto en sí. Igualmente puede considerarse como una abstracción teórica de una realidad.

En tal sentido, cada modelo de evaluación parte de unos presupuestos teóricos que definen su concepción sobre la enseñanza, y debe proponer unos procedimientos metodológicos coherentes con los puntos de partida. En la figura 1 se presentan los principales modelos de evaluación educativa.

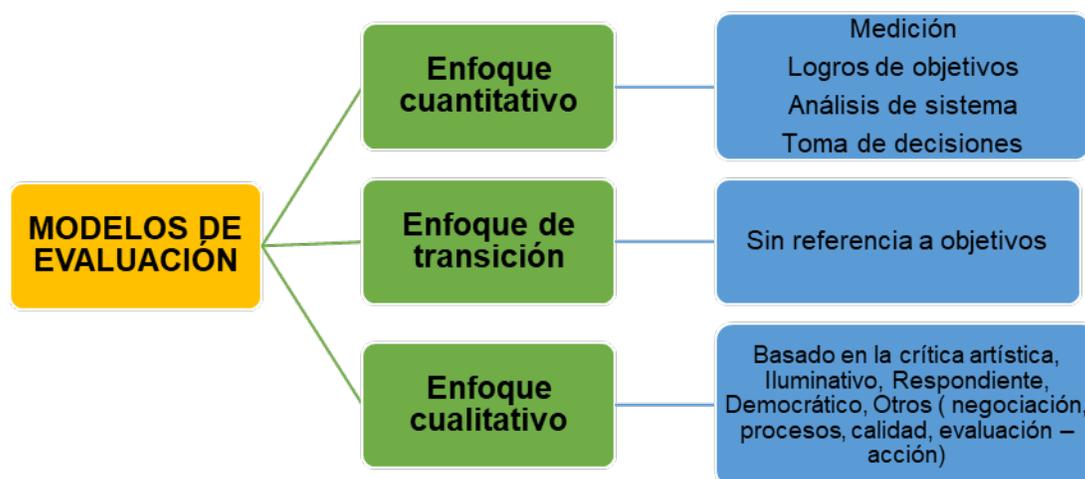


Figura 1. Modelos de evaluación en la educación.

Fuente: Arias, Labrador y Gámez (2019)

Básicamente dos son los grandes bloques de modelos de evaluación en los que se ha centrado la atención de los epistemólogos, los modelos cuantitativos y los modelos cualitativos. Cada uno de ellos se fundamenta en paradigmas distintos que implican distintas concepciones de la realidad, diversas maneras de entender la ciencia o la naturaleza del conocimiento científico e incluso, de los procedimientos para comprender los fenómenos humanos.

Modelo cuantitativo

La evaluación cuantitativa, objetivo o tecnológico, centra la atención exclusivamente en la cantidad de productos y resultados efectuados.

Este modelo trata de evidenciar el nivel en que se han confirmado los objetivos marcados con la aplicación de métodos objetivos. Carlino (2007) define la evaluación cuantitativa como el proceso que permite determinar en qué grado ha sido alcanzado los objetivos educacionales fijados con anterioridad.

En este sentido, la evaluación cuantitativa está basada en factores de medición, con los cuales se determinan conocimientos de un estudiante, ya sea mediante sistemas de pruebas escritas, orales o de ejecución (Galantón, 2013). Como consecuencia del desarrollo de perspectivas cuantitativas, se pueden agrupar distintos modelos de evaluación, tal como lo explican Arias, Labrador y Gámez (2019):

Modelo de evaluación como logro de objetivos: Se fundamenta en la pre especificación de los objetivos a lograr, por esta circunstancia, el propósito fundamental de la evaluación consiste en determinar en qué medida se consiguen dichos objetivos. Hace mayor énfasis en los productos que en los procesos, no considera directamente lo realizado durante un proceso ni la influencia de otros factores que puedan intervenir durante el mismo; simplemente centra su atención en la verificación, comprobación o medición de dichos objetivos.

Modelo de evaluación como análisis de sistemas: Este modelo centra su atención en los resultados que se obtienen luego de que determinados insumos franquean una serie de procesos interrelacionados. Es por ello, que la evaluación se focaliza en datos cuantitativos obtenidos al final de una serie de pasos o fases; evaluar bajo este enfoque conduce a indagar relaciones de causa y efecto mediante variables cuantificables.

Modelo de evaluación para la toma de decisiones (CIPP): El modelo concibe la evaluación como un proceso sistemático mediante el cual se delimita, recolecta y proporciona información útil para la toma de decisiones.

Por otra parte, la evaluación cuantitativa debe ser realizada por el docente mediante el uso de técnicas e instrumentos que permitan comprobar y valorar el logro de los objetivos desarrollados en cada área o asignatura del plan de estudio. Tiene por finalidad:

- Determinar el logro de los objetivos programáticos.
- Asignar calificaciones.
- Tomar decisiones de carácter administrativo o en cuanto a promoción, revisión y certificación se refiere.
- Determinar la efectividad del proceso de aprendizaje.

Evaluación cualitativa

Este modelo describe e interpreta los procesos que tienen lugar en todo el entorno educativo, considerando todos los elementos que intervienen, y dando prioridad a las actividades realizadas y no a la consecución de los objetivos (prioridad de la calidad sobre cantidad). La evaluación cualitativa se caracteriza por:

- Dirigirse a los procesos más que a los resultados.
- Comprender las acciones humanas, los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación evaluada.
- Valorar el progreso del estudiante y no tanto el cumplimiento de los objetivos predeterminados de antemano.

La evaluación cualitativa es aquella donde se juzga o valora más la calidad tanto del proceso como del nivel de aprovechamiento alcanzado de los estudiantes que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad como los medios y el aprovechamiento alcanzado por los estudiantes en la sala de clase (Galantón, 2013). Bajo esta consideración se encuentran los siguientes modelos:

Modelos de evaluación orientados por la crítica artística: Considera la educación como un arte y a los participantes como artistas, donde el evaluador es un experto que apoyado en experiencias propias emite juicios críticos en función de observaciones para describir apreciativamente el valor del objeto evaluado, que en este caso está representado por la adquisición de aprendizajes por parte del estudiantado (Fonseca, 2007).

Modelo de evaluación iluminativa: La base de este modelo es que la evaluación debe realizarse holísticamente, es decir, considerando todos los aspectos que circundan e objeto evaluado, tanto los instruccionales como los ambientales que de alguna forma tienen incidencia en los aprendizajes, entendiéndose como supuesto que la evaluación debe operar en condiciones naturales en su propio ambiente, y no en circunstancias experimentales que lo que logra es convertir las aulas de clase en laboratorios donde se ejerce estricto control sobre el estudiantado (Arias, Labrador, & Gámez, 2019).

Modelo respondiente: Se caracteriza por incorporar, como elementos esenciales, la negociación y la búsqueda de consenso entre todos los involucrados. El consenso es el resultado de negociaciones. El propósito fundamental de esta visión evaluativa es describir y juzgar un programa educacional a través de procesos formales de razonamiento, en tal sentido, se enfatiza en recabar datos descriptivos y de juicio procedentes de diversos usuarios, esto para ser procesado a través de dos matrices, una llamada matriz de descripciones y la otra matriz de juicios (Arias, Labrador, & Gámez, 2019).

Modelo democrático: este modelo de evaluación afirma que para conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquéllos que las viven. Lo que implica que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes evaluadores sean todos cuantos participan en un programa

educativo y por tanto el modelo de evaluación tiene que ser democrático, negociado con ellos.

Instrumentos y estrategias de evaluación

Estrategias de evaluación

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo. Las estrategias de evaluación Barriga (2006) la define como la selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utilizará el profesor para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Para el diseño de estas estrategias es necesario que el profesor tome en cuenta el objetivo de la evaluación y dirija las actividades evaluativas a la corroboración del logro de los aprendizajes y al desarrollo de habilidades o competencias de los alumnos.

Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, mientras que las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

- Estimular la autonomía
- Monitorear el avance y las interferencias
- Comprobar el nivel de comprensión
- Identificar las necesidades

La concepción estratégica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica promover en el aula el uso de estrategias que permitan al estudiante transferir lo aprendido en el aula, su vida diaria de manera que pueda seguir aprendiendo en forma autónoma.

La selección de las estrategias de evaluación debe ser coherente con los criterios de evaluación y los indicadores (estándares de aprendizaje) seleccionados. Todo lo que se planifica ha de evaluarse si se desea que realmente redunde en aprendizaje. Si se planifica que el estudiante desarrolle la creatividad, pero después solo se evalúa sus conocimientos teóricos o procedimentales, la creatividad será un elemento residual del proceso.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos. Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje (García & Arista, 2013).

Las técnicas de evaluación pueden ser de tres tipos: técnicas no formales, técnicas semiformales y técnicas formales.

Los instrumentos se constituyen en el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada.

El conjunto de instrumentos de medición y evaluación deberán cumplir con un criterio de validez de contenido y de confiabilidad para garantizar una evaluación objetiva y de calidad. Por la complejidad de estos aprendizajes y de las estrategias de evaluación, según Verdejo, Encinas y Trigos (2011) se considera que los criterios que se aplican se refieren a:

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO VI

COMPONENTES OBJETIVOS Y
SUBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN



Como ya se mencionó en el capítulo anterior, la palabra evaluación, como muchas otras, posee múltiples significados que van a depender de las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se aborda el término. A estos referentes, y en el ámbito educativo, se deben añadir también las necesidades y objetivos institucionales, los marcos teóricos que orientan la filosofía educativa de la institución y la propia concepción que del término posea quién evalúa, en este caso, el docente. La concepción del docente va a depender, al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cuales se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses, de sus motivaciones y, en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa.



En la actualidad, por lo general, el proceso evaluativo instaurado en las instituciones de educación superior responde a modelos de tipo cuantitativo que se diferencian de manera notable de los seguidos en la educación secundaria, los cuales responden a esquemas cualitativos. Este cambio, indiscutiblemente, afecta el rendimiento¹ de los estudiantes y a las representaciones que tienen de la evaluación, es por ello que la reflexión en torno al tema evaluativo debe ser permanente.

Es un hecho, que en el ámbito universitario no existe una adecuada preparación en áreas específicas de la evaluación de los estudiantes, lo cual ocasiona que muchas veces no se le dé la importancia necesaria a este tema y se asuma sólo con un carácter regulador y de control, desconociendo otras potencialidades de las prácticas evaluativas y sus efectos en los estudiantes en el corto, mediano y largo plazo. Se-

gún Córdova (2006) algunos efectos de la evaluación en los estudiantes son:

- Reactiva o consolida ciertas habilidades o conocimientos previos.
- Estimula estrategias de aprendizaje.
- Ayuda a los estudiantes a monitorear su propio progreso y a desarrollar mecanismos de autoevaluación.
- Estimula un sentimiento de superación.
- Influye en la escogencia y desarrollo de estrategias de aprendizaje y modelos de estudio.
- Influye en la habilidad de los estudiantes para retener y aplicar, en diversos contextos y de formas diferentes, el material aprendido.
- Motiva a profundizar en áreas particulares y generales de conocimiento.

Las anteriores razones, son condición suficiente para valorar la importancia de los procesos evaluativos y su utilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Principios de la evaluación

La evaluación educativa debe tener un carácter netamente formativo para trascender lo instrumental y técnico y debe regirse según Córdova (2006) por ciertos principios que hagan de ésta una actividad coherente y le permitan tener un carácter sistémico y formativo:

- Integralidad: La evaluación no es un proceso aislado, es parte esencial del proceso educativo, por tanto, debe existir coherencia con los otros componentes curriculares que intervienen en el acto educativo.
- Continuidad: La evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo. Exige un control y reorientación permanente del proceso y no se puede estimular u orientar el desarrollo de quienes participan si no se conoce el estado en el que se encuentran.



- **Diferencialidad:** Este principio reitera la necesidad de emplear diferentes fines o propósitos evaluativos, es decir, debe estar presente desde el inicio hasta el final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario el empleo de diferentes medios e instrumentos para la obtención de las evidencias, de ahí que la evaluación no se efectúa con base en resultados de una sola prueba, se hace necesaria la utilización e integración de las distintas evidencias para formular un juicio de valor.
- **Educabilidad:** Este principio busca que la evaluación de los aprendizajes promueva la formación del ser humano, al igual que el resto de los componentes del proceso educativo. También que le permita a quien imparte la formación, tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos y estrategias de enseñanza.
- Una vez que se han considerado estos principios, la fase siguiente es la elaboración de los diferentes instrumentos o actividades que serán utilizados para realizar la evaluación. En esta elaboración se deben considerar, entre otros, los siguientes aspectos:
 - **Conocimientos previos:** Es importante conocer los saberes de los alumnos para tomarlos en cuenta como puntos de partida de los aprendizajes y actividades que queremos desarrollar y promover.
 - **Propósitos de enseñanza:** Especificar aquellos propósitos sujetos a evaluación que servirán de indicadores para reconocer el avance en el logro de los objetivos.
 - **Criterios de evaluación:** Elaborarlos de manera clara, sencilla y coherente con los contenidos sujetos a evaluación. Estos criterios deben emanar de un consenso entre los docentes involucrados y ser del conocimiento de los estudiantes.
 - **Contenidos de la enseñanza:** Se trata de determinar los conceptos, habilidades y actitudes que los diversos temas permiten desarrollar; la evaluación reconocerá el ni-



vel de apropiación y las condiciones de aprendizaje que promuevan mejores alternativas para el desarrollo de este proceso.

Criterios de evaluación de aprendizaje

Los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos. Para Pérez, Méndez, Pérez e Yris (2017) los criterios de evaluación pueden ser desarrollados a partir de los objetivos de aprendizaje o de las tareas de evaluación, pero en cualquiera de los casos deberían relacionarse con los objetivos de aprendizaje

Por otro lado, según García (2010) para definir los criterios de evaluación es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Para cada contenido determinar que competencias se esperan desarrollar y establecerle un criterio de evaluación.
- Especificar claramente el tipo y grado de aprendizaje que se pretende que el alumno alcance. Deben hacer referencia a aprendizajes relevantes, entendiendo como tales, aquellos necesarios para que el alumno avance en dicho proceso.
- Determinar un aprendizaje mínimo y, a partir de él, fijar diferentes niveles para evaluar la diversidad de aprendizajes.

Los criterios de evaluación reflejan los objetivos curriculares, tanto aquellos que se refieren a la comprensión de los conocimientos como aquellos que se refieren a determinadas habilidades y destrezas. Para cada criterio son elaborados descripciones de niveles de logro, constituyendo un continuo de calidad desde un desempeño más básico a uno de excelencia.

Además, Pérez, Méndez, Pérez e Yris (2017) observan que para la selección de los criterios de evaluación, se deberá considerar el contexto educativo: formación anterior de los estudiantes, método de enseñanza, modelo de evaluación. Entonces, los profesores están obligados académicamente a conocer a priori todos estos datos, antes de definir e implementar estrategias y criterios de evaluación del aprendizaje de los alumnos; de lo contrario, se tendrán métodos de evaluación fundamentados en el empirismo y la improvisación con características tradicionalistas.

Diferencias entre evaluación y calificación

No es lo mismo evaluación que calificación, a pesar que constantemente se confunden y se utilizan como sinónimos por gran parte tanto del profesorado como del alumnado.

Entendiendo la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios (2011) opinan que “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”. A continuación, se expone un ejemplo:

En una práctica docente, cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, así como las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio y emite un juicio de valor sobre ello, se estaría hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tiene que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado a términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), se estará hablando de calificación.

La calificación está basada en una evaluación sumativa (pues esta última debe antecederla), pero también pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación; de hecho, cuando así ocurre es cuando la mejor evaluación realiza su labor de potenciar y orientar el aprendizaje.

Para Álvarez (2005, págs. 11-12)

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues, aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende.

Estas confusiones, entre evaluar y calificar también están presentes en los docentes universitarios, a pesar de tratarse de cosas diferentes. Esta preocupación es importante, pues no sólo supone el no diferenciar entre una y otra, sino que gran parte del profesorado va dejando de lado la evaluación, centrándose casi exclusivamente en la calificación, hasta llegar un punto en el que esta práctica calificadora se encuentra tan extendida que una parte importante del profesorado ni siquiera considera que pueda evaluarse de otra manera (Hamodi, López, & López, 2015). En la figura 2 se muestran las diferencias y funciones entre la evaluación y la calificación.

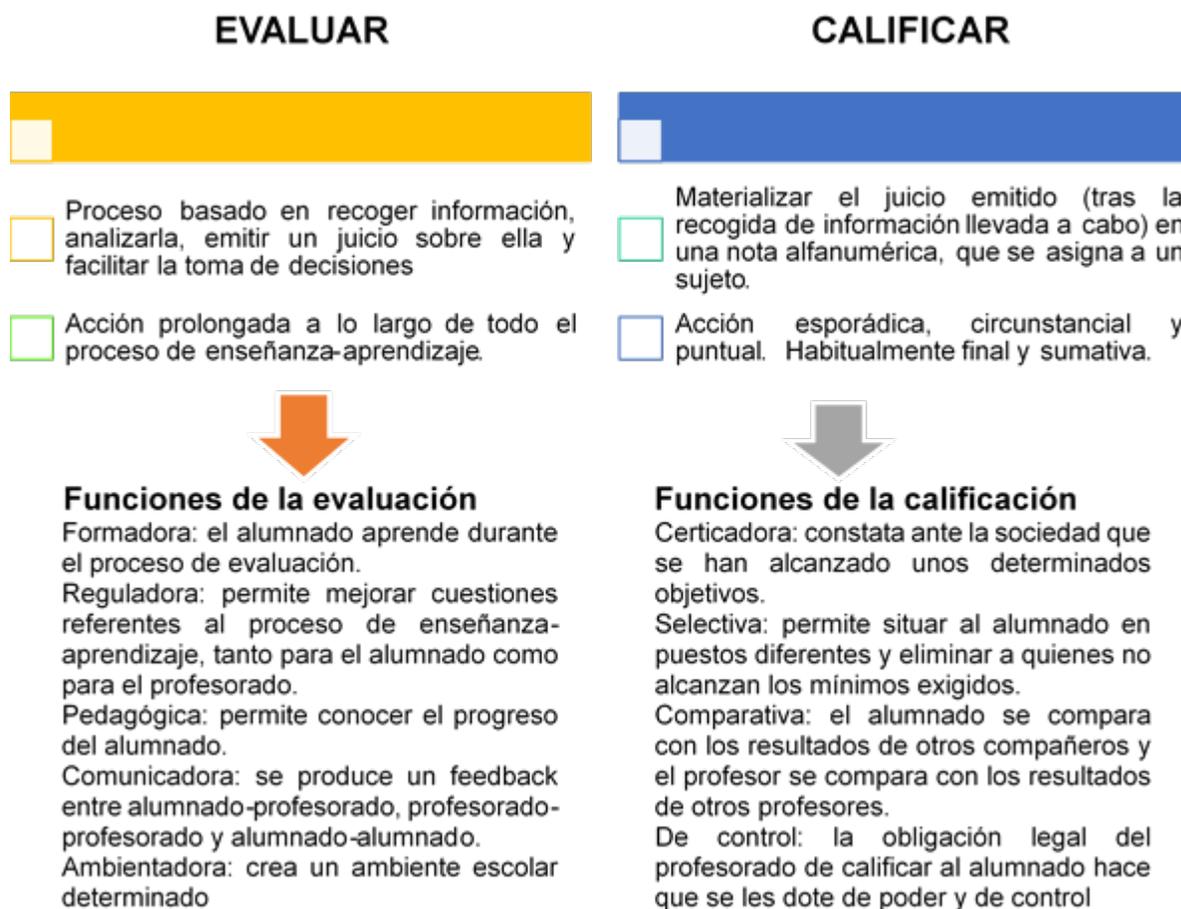


Figura 2. Diferencia entre evaluación y calificación.

Factores que inciden en la evaluación

La evaluación del alumnado puede ser concebida de distintas formas, existiendo múltiples concepciones de evaluación, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por muchos factores, incluyendo el contexto y la cultura en la que trabajan, su formación previa o sus experiencias escolares vividas. En este sentido, la forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa.

En este sentido, a continuación, se expone los factores que pueden incidir en la evaluación.

Concepciones sobre evaluación del aprendizaje

Existen cuatro grandes concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado:

- La evaluación como mejora, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad.
- La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- La evaluación como un proceso irrelevante, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje.

Profundizando en estas ideas, las concepciones de evaluación se encuentran en un continuo con dos polos: un polo pedagógico y un poco social. Los docentes que se encuentran en el extremo de la concepción pedagógica de la evaluación consideran que ésta regula y ayuda al aprendizaje del alumnado mientras que los que se sitúan en el polo social defienden que la práctica evaluativa es un instrumento de acreditación social que sirve para clasificar y calificar a los estudiantes, no para aportarles información sobre cómo mejorar su aprendizaje (Hidalgo & Murillo, 2017).

Factores que inciden en la variabilidad de concepciones de la práctica evaluativa

Fruto de su construcción social, las concepciones sobre la evaluación no están libres del entorno en el que crecen, se relacionan y trabajan docentes o estudiantes, sino más bien al contrario. Asimismo, las vivencias sociales y educativas vividas por los estudiantes y las expectativas del profesorado también determinan sus concepciones de evaluación, y con ello, su aprendizaje y desarrollo integral.

En tal sentido, Hidalgo y Murillo (2017) advierten que un factor que puede incidir en las concepciones docentes sobre la evaluación es las expectativas que estos tienen hacia sus alumnos y alumnas. Estas ideas previas influyen en las expectativas que cada profesor tiene de sus estudiantes, determinando el nivel de la enseñanza, los contenidos y la evaluación.

Otro factor es la influencia del contexto, ya que el entorno y cultura del centro educativo determina las ideas implícitas que tienen sobre sus alumnos.

En palabras de Murillo, Hidalgo y Flores (2016)

El contexto determina las concepciones y con ello las prácticas. De esta forma, frente al supuesto tratamiento indiferenciado por parte de las Administraciones de todos los centros, la investigación muestra que la segregación escolar configura enseñanzas muy diferentes en función del contexto socio-económico. Si tenemos bien asumida la idea de que hay que dar un mayor apoyo al estudiante que más lo necesita, no hay razones para no extrapolar esa idea a los centros. [...] Al final, es el contexto el que está determinando el tipo de evaluación, de enseñanza y con ello el futuro de los niños y las niñas (pág. 260).

En otras palabras, el entorno influye en lo que el docente espera de sus alumnos, pudiendo esperar o pensar que los estudiantes que se encuentran en centros educativos en entornos favorables pueden aprender más por estar en dicho contexto y las expectativas de los profesores serán mayores hacia estos estudiantes

Otro aspecto que influye en las concepciones de evaluación son las experiencias previas vividas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, tal como se ha vivido la evaluación como estudiantes determina las concepciones de los propios alumnos y de los profesores.

Concepciones de evaluación y la práctica evaluativa

La relación entre las concepciones sobre evaluación y la propia práctica es un tema recurrente en las investigaciones centradas en conocer las ideas implícitas de docentes. En efecto, la forma en que los docentes conciben la evaluación tiene repercusiones directas en las prácticas evaluativas del docente y éstas en el aprendizaje de los estudiantes. Hidalgo y Murillo (2017) advierten las siguientes relaciones entre las concepciones y la práctica evaluativa de los profesores:

- Los docentes con una concepción de la evaluación como una herramienta útil para recopilar información para la toma de decisiones, la utilizaban como parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje.
- Los educadores que ven la evaluación como algo que podría usarse para hacer que los estudiantes rindan cuentas por su propio aprendizaje, favorecerían la evaluación formal, sumativa y de alto rendimiento.
- Los profesores que conciben la evaluación como necesaria, pero no importante para su aprendizaje favorecerían las prácticas de evaluación sumativa y cuasi formativa que ayudasen a generar una calificación detallada para rendir cuentas a la escuela.
- Los docentes que consideran que la evaluación es en gran medida irrelevante evitaban la evaluación formativa.

En este sentido, las concepciones previas de evaluación de los y las profesoras conducen a la alteración de sus métodos de evaluación. De igual manera, los cambios educativos impuestos no promueven un cambio real en la práctica evaluativa de los docentes. Para que ese cambio sea factible es necesario que el profesorado sea consciente de sus concepciones implícitas y que reciban formación y apoyo para un cambio de su propia práctica.

Se podría afirmar, que las prácticas de evaluación del profesorado no son siempre un fiel reflejo de sus concepciones. Así, sus ideas implícitas en ciertas ocasiones están vinculadas con una evaluación entendida como reguladora y que mejora el aprendizaje, a través de un proceso cualitativo y formativo. No obstante, factores como el contexto donde se encuentran trabajando los docentes, sus experiencias previas vividas como estudiantes con la evaluación o las directrices de evaluación que tiene el centro pueden marcar irremediabilmente su práctica de evaluación. Cuando estos aspectos influyen en la evaluación del profesorado, según Hidalgo y Murillo (2017) ésta se aleja de sus concepciones y convierten la práctica evaluativa en un proceso mucho más sumativo y dirigido a la rendición de cuentas.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO VII

ACTITUDES INTERFERENTES
DEL APRENDIZAJE



En el campo educativo, la actitud se percibe como variable fundamental que condiciona el aprendizaje y, por ende, el rendimiento académico. Sin embargo, cuando éstas tienen una orientación negativa, interferente, conducen al fracaso académico y a la deserción de los estudiantes. De tal forma, que una mala disposición en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes, puede empeorar hasta el punto de que éstos abandonen por completo sus estudios, Por su parte, un componente importante en el aprendizaje es la predisposición por aprender, lo que permite al estudiante abordar de forma crítica su propio proceso de aprendizaje. Se trata, de algún modo, de las actitudes hacia el trabajo que el estudiante realiza para aprender.

Actitud

Ideas iniciales

Hablar de actitudes es discutir un tema complejo, por cuanto se maneja gran variedad de definiciones o acepciones sustentadas por diferentes autores, además de expresarse desde diferentes perspectivas, como lo educativo, lo psicológico, lo social, lo cultural, lo cognitivo y lo comportamental.

El concepto actitud proviene de la palabra latina “actitudo”, definiéndose desde la psicología como aquella motivación social de las personas que predisponen su accionar hacia determinadas metas u objetivos.

Existen actitudes personales que guardan relación con características particulares de los individuos, mientras que existen ciertas actitudes sociales que inciden en las conductas de un grupo o colectivo. Además, Hernández, Gómez, Maltes y Quintana (2011) establece que para desarrollar una actitud adecuada al proceso de aprendizaje es necesario intervenir:

- Aspectos cognitivos (conocimientos y creencias).
- Aspectos afectivos (sentimientos y preferencias).
- Aspectos conductuales (intenciones o acciones manifiestas).

Todo esto, además debe estar vinculado con las múltiples experiencias y relaciones que las personas o grupos hayan ido acumulando a lo largo de su historia de vida.

Para Gutiérrez (2015) el componente cognitivo se estructura por un conjunto de creencias descriptivas, evaluativas y recomendativas. La información que las primeras contienen puede ser amplia o muy básica, e incluso correcta o incorrecta. Por su parte, el componente afectivo se manifiesta a través de las emociones o sentimientos que el sujeto señala, se originan cuando se establece contacto con el objeto actitudinal.

En tal sentido, se concibe a la actitud como la tendencia aprendida a través de experiencias personales que influyen en el comportamiento favorable o desfavorable hacia un sujeto, un objeto, una situación o, extrapolando al campo educativo, un área particular del conocimiento

La actitud es un sentimiento general duradero, positivo o negativo acerca de un objeto, asignatura o persona (Arandia, Zuza y Guisasola, 2016). Por tanto, estas evaluaciones se caracterizan de acuerdo a su dirección o valencia (positiva o negativa) y su intensidad (baja a alta) o polaridad (favorable a desfavorable).

Las actitudes de un sujeto pueden manifestarse frente al objeto, a través de ideas, percepciones, gustos, preferencias, opiniones, creencias, emociones, sentimientos y tendencias a actuar.

Por otro lado, las representaciones sociales son fundamentales respecto a la actitud de los sujetos, especialmente las que se instalan como mitos en nuestra sociedad; por ejemplo, la religión; aquí se puede mencionar la representación social (escolar) respecto al aprendizaje (Moscovici & Hewstone, De la ciencia al sentido común, 1986).

Según la psicología social, la actitud es como una organización relativamente duradera de creencias (inclinaciones, sentimientos, prejuicios o tendencias, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones)

aprendidas acerca de un objeto, situación o experiencias dadas, las cuales predisponen a reaccionar de una manera determinada. Es decir, que se puede considerar a la actitud como la predisposición de una persona a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia un objeto, que puede ser una cosa, otra persona, una institución, lo cual evidentemente puede provenir de la representación social que se ha construido acerca de ese objeto (Moscovici, 1985).

Ahora bien, la actitud se establece como el vínculo existente entre el conocimiento adquirido de un individuo sobre un objeto y la acción que realizará en el presente y en el futuro en todas las situaciones en que corresponde; la actitud tiene directa relación con la visión que se tenga del mundo, en tanto se modifica sólo cuando se cambia las creencias y percepciones respecto del mundo o las áreas específicas de análisis. Como las creencias se construyen en espacios sociales, también se puede considerar la existencia de actitudes asociadas a ciertos grupos, como, por ejemplo, en el sistema educativo (Hernández, Gómez, Maltes, & Quintana, 2011).

Para Vallejo (2011) una nueva característica a tomar en consideración a partir de la complejidad de las actitudes, es la referida a que la actitud tiene un condicionamiento social progresivo en interacción con las propiedades específicas particulares individuales del sistema nervioso, lo cual debe ser un aspecto de suma importancia a tener en cuenta al momento de establecer cualquier estrategia para su corrección. Es decir, la actitud no permanece inmutable, lo mismo puede afianzarse que debilitarse, en correspondencia con las nuevas experiencias del sujeto; por otra parte, las actitudes tienen un sustrato material: el sistema nervioso, en el cual se reflejan y refractan los objetos y fenómenos y de acuerdo con la calidad de la percepción e interpretación de la realidad, así será la valencia de la actitud hacia ella.

Por otro lado, es importante señalar que el concepto de actitud no es unívoco. Ésta ha sido definida de múltiples maneras dependiendo del

modelo teórico que se asuma. A este respecto, Gutiérrez (2015) presenta los siguientes modelos:

- Modelos instintivistas: que incluyen todos los paradigmas derivados de una interpretación principalista del instinto, según la cual las actitudes quedan explicadas en términos de impulsos innato
- Modelos referenciales: en los que la actitud se explica como un proceso de imitación del sistema social percibido; modelos conductistas que se fundamentan en la acción como clave explicativa (aquí el comportamiento es la causa de la actitud)
- Modelos tradicionales: paradigmas nacidos del enfoque cuantitativo y del análisis de las dimensiones o componentes.
- Existen otros modelos explicativos, como es el llamado teoría de la acción razonada que intenta explicar con un pequeño número de variables, entre las que se encuentran las actitudes, las conductas de las personas.

Aspectos fundamentales

De las definiciones anteriores, se puede inferir una serie de aspectos fundamentales en el marco social en función de sus implicaciones individuales y colectivas. Destacan entre estos aspectos:

- Las actitudes son adquiridas. Toda persona llega a determinada situación, con un historial de interacciones aprendidas en situaciones previas. Así, pueden ser consideradas como expresiones comportamentales adquiridas mediante la experiencia de nuestra vida individual o grupal.
- Están dotadas de una alta carga afectiva y emocional que refleja los deseos, voluntad y sentimientos. Hacen referencia a sentimientos que se reflejan en la manera de actuar, destacando las experiencias subjetivas que los determinan; constituyen mediadores entre los estados internos de las personas y los aspectos externos del ambiente.
- La mayoría de las definiciones se centran en la naturaleza evaluativa de las actitudes, considerándolas juicios o valoraciones



(connotativos) que traspasan la mera descripción del objeto y que implican respuestas de aceptación o rechazo hacia el mismo.

- Representan respuestas de carácter electivo ante determinados valores que se reconocen, juzgan y aceptan o rechazan. Las actitudes apuntan hacia algo o alguien, es decir, representan entidades en términos evaluativos de ese algo o alguien. Cualquier cosa que se puede convertir en objeto de pensamiento también es susceptible de convertirse en objeto de actitud.
- Las actitudes son valoradas como estructuras de dimensión múltiple, pues incluyen un amplio espectro de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual.
- Siendo las actitudes experiencias subjetivas (internas) no pueden ser analizadas directamente, sino a través de sus respuestas observables.
- La significación social de las actitudes puede ser determinada en los planos individual, interpersonal y social. Las actitudes se expresan por medio de lenguajes cargados de elementos evaluativos, como un acto social que tiene significado en un momento y contexto determinado.
- Constituyen aprendizajes estables y, dado que son aprendidas, son susceptibles de ser fomentadas, reorientadas e incluso cambiadas; en una palabra, enseñadas
- Están íntimamente ligadas con la conducta, pero no son la conducta misma; evidencian una tendencia a la acción, es decir, poseen un carácter pre conductual.
- Esta conceptualización proporciona indicios que permiten diferenciar las actitudes de elementos cercanos a ellas como son los valores, los instintos, la disposición, el hábito, entre otros.

Actitudes en el campo educativo

En el contexto de la educación, las actitudes se dirigen hacia numerosos objetos:

- las disciplinas que se estudian

Es necesario precisar que la actitud de un estudiante frente a cualquier área disciplinaria, puede determinar el éxito o el fracaso en su rendimiento académico Mato y De la Torre (2010) usan el término actitud para referirse a respuestas afectivas que incluyen sentimientos positivos o negativos de intensidad moderada y estabilidad razonable.

De igual forma, Martínez (2008) manifiesta:

Los referentes afectivos tales como las emociones, las creencias o las actitudes no representan algo suntuoso o artificial, sino que están comprometidos e involucrados con el éxito o con el fracaso de los estudiantes y de los docentes en el desarrollo de sus tareas destinadas a la producción de conocimientos y a la construcción de los saberes (pág. 247).

En las aulas de clase los docentes y los estudiantes son quienes construyen el verdadero sentido de los procesos de enseñanza a partir de las interacciones entre pares, de allí la importancia de los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de estos en cada uno de los momentos pedagógicos presentes en la práctica docente. Así mismo se observa que los ambientes que fomenta el docente son influyentes en el rendimiento académico y por ende en el desarrollo de actitudes positivas frente al área (Gómez, Prada, & Hernández, 2021).

Los ambientes de aprendizaje Fernández, Reus y Olmos (2014) lo describen:

como un espacio en el cual se dan distintas interacciones entre los sujetos, es decir, estudiantes, docentes y directivos, y todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo, razón por la cual los ambientes de aprendizaje se consideran como un espacio activo en el cual se mezclan los seres humanos, las acciones pedagógicas de quienes intervienen en la educación y un conjunto de saberes que son mediadores en la interacción de factores biológicos, físicos y psicosociales en un espacio que puede ser físico o virtual (pág. 3).

Desde esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje pasa de ser solo un espacio para convertirse en un medio en él que se da, la interacción social, desarrollo de habilidades, participación permanente de los estudiantes desde un ejercicio interactivo para la construcción del conocimiento, dando lugar a la formación de personas competentes y críticas con propósitos y responsabilidades comunes que les permite identificarse como parte de un colectivo. Por consiguiente, la función de crear ambientes de aprendizaje es indispensable y grupal, tanto el docente como el estudiante deben ser partícipes de esta creación.

Por otro lado, Vallejo (2011) precisa que la actitud deferente hacia el aprendizaje es aquella que lo propicia y mantiene una conducta consecuente y de respeto hacia la actividad de estudio que realiza; por su parte, la preferente es aquella donde la alta valoración de este lo coloca en el centro de la actividad del sujeto, en tanto se constituye en su voluntad y elección.

Actitudes interferentes

En términos generales, las actitudes son adquiridas; nadie nace con una predisposición positiva o negativa específica hacia un objeto de actitud. La forma en que se aprenden las actitudes es variada; así, las actitudes se vuelven inevitables.

Ahora bien, la actitud interferente del aprendizaje es el efecto de un mal aprendizaje y su causa posterior. De acuerdo con Vallejo (2011)

El finalismo y el fraude son el resultado de experiencias anteriores adquiridas en el proceso de interacción social, las cuales distorsionan el sentido real del aprendizaje, lo deforman y conducen a la mediocridad profesional, la que el sujeto enmascara con apariencias y mecanismos de defensa de la personalidad, que, en un momento determinado, cuando hay que demostrar la competencia, dejan de ser inadvertidas. Estas actitudes interferentes hacia el aprendizaje pueden comenzar su formación en cualquier etapa de la vida y sus causas pueden estar

en la familia, en la comunidad, en la sociedad producto de influencias negativas, así como también en las instituciones docentes a causa de la Pedagogía (pág. 1659).

Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje son identificadas a partir de los indicadores determinados y se clasifican en primarias y secundarias, clasificación basada en 2 criterios fundamentales:

- momento de formación de la actitud
- nivel de conciencia y capacidad crítica del sujeto (estudiante) con respecto a la causa que genera los problemas de aprendizaje

Actitud interferente primaria

Se forma con antelación y puede sufrir modificaciones a través del tiempo y afectar el nivel de conciencia y la capacidad crítica a lo cual se hizo referencia (Vallejo, 2011).

Actitud interferente secundaria

Son resultado de las primarias, se detectan con facilidad y, en apariencia, son las únicas responsables de los problemas en el aprendizaje. Esto quiere decir que su corrección a nivel fenoménico no es concluyente en la solución del problema, ya que este queda latente en su causa primaria, con posibilidad de manifestarse en cualquier otro momento ante circunstancias similares (Vallejo, 2011).

Variables que intervienen en la actitud de los estudiantes

Existe una multiplicidad de factores que influyen en la conducta humana, tanto en el aspecto positivo como negativo. En la literatura consultada se mencionan, entre ellos, los de naturaleza profesional, socioeconómico familiar, cultural, generacional, de género y satisfacción, entre muchos otros. A continuación, se reconoce una serie de variables que intervienen en la actitud de los alumnos

Autoconcepto académico (Aut)

Se entiende el autoconcepto como el sentido de sí mismo, es decir, la imagen mental descriptiva y evaluativa de las capacidades y rasgos de sí. Éste se forma a partir de las experiencias y de los comentarios y apoyo que recibe de las personas de su entorno (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2001).

Desde esta premisa, el autoconcepto académico influye en el rendimiento y viceversa; puesto que un alumno que confía en sus aptitudes se esforzará por conseguir buenos resultados y dichos buenos resultados contribuirán a fortalecer la imagen de buen estudiante, por ello, lo más probable es que mantenga esta visión, ya que se sentirá confiado de sí mismo. En este sentido, la percepción que los individuos tienen de su valía como estudiantes se forma a partir de sus experiencias personales y con su entorno, influenciado por los resultados escolares obtenidos y/o su imagen como aprendiz. Se superpone, además, con la autopercepción de aptitud y la habilidad para aprender.

Otro concepto importante es la motivación académica, el cual es elaborado a través de las experiencias de aprendizaje y se basa en esquemas mentales que asocian el objeto con experiencias positivas (Hernández, Gómez, Maltes, & Quintana, 2011).

Actitud hacia el aprendizaje

Son diversas las investigaciones que señalan la existencia de una relación entre las creencias y la actuación de los docentes de cualquier disciplina. Entre los profesores universitarios, en especial en las áreas de las ciencias básicas, se nota una creciente sensación de desasosiego, de frustración, debido al limitado éxito de sus esfuerzos docentes. Asimismo, los alumnos cada vez aprenden menos y se interesan menos por aprender, se puede ver que las visiones empobrecidas y deformadas que proporciona frecuentemente la enseñanza en educación superior de la actividad científica no favorecen en los estudiantes una actitud favorable al estudio de la ciencia, las acti-

tudes negativas suelen incrementarse con los años de escolaridad (Gutiérrez V. , 2015).

Actitud hacia el uso de distintos ecosistemas como medio para el aprendizaje

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje utilizando la naturaleza como sala de clases o laboratorio permite a los alumnos desenvolverse en actividades de mayor complejidad, empleando el entorno, indagando y experimentando, lo que presenta posibilidades reales de aplicación de didácticas

Para muchos alumnos, saber que van a trabajar fuera del laboratorio ya es un aliciente. A diferencia del trabajo en el aula, el trabajo de campo es divertido, es biología en acción, sin la simplicidad aséptica y conformidad con las expectativas del laboratorio. Además, si se realiza en el entorno local, puede crear en ellos, como futuros ciudadanos, vínculos fuertes con la vida adulta, al llegar a interesarlos por su región y a comprometerse con su desarrollo (Hernández, Gómez, Maltes, & Quintana, 2011).

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO VIII ACTITUDES DISRUPTIVAS



Actualmente existe un grave problema con las conductas de las y los jóvenes universitarios, pues es muy común encontrar estudiantes que muestren dificultad para adaptarse en las instituciones educativas, dentro de los cuales se encuentra las conductas disruptivas; siendo un problema alarmante para aquellos que intervienen en la responsabilidad en cumplir con el desarrollo de la enseñanza y su control ya sea fuera o dentro de las aulas.

El comportamiento disruptivo en las aulas por parte de los alumnos se encuentra asociado a conductas perturbadoras, entendiéndose como tal aquellas no permitidas en el contexto educativo, dado que afectan al clima de convivencia escolar; pueden considerarse una de las causas desencadenantes de las situaciones de riesgo de fracaso del estudiante de educación superior.

Conductas disruptivas

Cuando se habla de interrupción se refiere al primer indicio de los problemas de estudio, que puede mostrar un estudiante. La desobediencia, la ausencia de apoyo y de motivación del estudiante dificultan una relación adecuada para elaborar un ambiente de enseñanza – aprendizaje productivo. No obstante, este disturbio al interior del aula es un persistente que perjudica a los estudiantes y también a los docentes, siendo un problema y la primera causa del problema educativo.



Ferran (2010) denomina conductas disruptivas aquellas que hacen detonar conflictos en los centros educativos. Con este pensamiento se engloban todas aquellas conductas que los alumnos expresan y que

alteran la normal relación entre los miembros del equipo educativo y la labor de nuestros docentes.

Jurado (2015) las define como aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas.

Por otro lado, Uruñuela (2012) señala que el comportamiento disruptivo tiene como finalidad llamar la atención, así como el indicar el lugar que este ocupa en el grupo o llegar a expresar su registro de notas; pero todas ellas, llegan a ocasionar que el docente no desarrolle adecuadamente sus actividades que tenía previamente programadas; por lo que estas conductas generan un retraso en el ritmo de aprendizaje, debido a que se tiene que dedicar tiempo para realizar las observaciones y correcciones pertinentes; de igual manera llega a dañar el clima que se presenta en el salón de clases, las relaciones sociales de igual manera se ven afectadas de forma negativa.

Así mismo, Castro (2007) la define como una conducta en la que existe una violación del derecho de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad.

Cuando el docente visualiza este tipo de conductas, las llega a catalogar como comportamientos que infringen las normas establecidas, de similar manera las ubican como características de la violencia, pero en una intensidad reducida, debido a que no son conductas violentas, pero que generan malestar para las demás personas.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones resulta pertinente mencionar las características más relevantes de este tipo de conductas:

- Hacen referencia a un conjunto de conductas inadecuadas dentro del aula, como levantarse de manera inoportuna, interrumpir al docente, etc.
- Añaden dificultad e incluso impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Proporcionan un problema académico, no permitiendo desarrollar ni reforzar los contenidos adecuadamente.
- No solo afectan a los alumnos sobre los que se centra la acción sino a todo el grupo.
- Crean tensión en el clima del aula produciendo malas relaciones interpersonales.
- Proporcionan un campo abonado para el acoso escolar

Elementos de las conductas disruptivas

Las conductas disruptivas generan serias consecuencias que llegan a afectar de manera grave a las personas que se encuentran cerca de la persona que posee estos comportamientos. A continuación, se detallan los elementos que se desarrollan teniendo en cuenta en donde se encuentren.

- Familiar: Las conductas disruptivas de los alumnos están muy asociadas a un entorno familiar desfavorable y una relación desadaptada dentro del contexto escolar. Debido a que la familia es otro de los entornos donde se desarrolla, por lo que se debe de generar las experiencias necesarias que ayuden a establecer las bases y forjar fuertes lazos afectivos con todos los miembros de la familia. De igual manera permite el establecimiento de su autoestima y de los valores que guiarán su actuar. Cuando se presenten comportamientos disruptivos la familia debe de buscar la opción más viable para corregirlo (Fernández L. , 2019).
- Dentro del profesorado: Las actitudes negativas del profesor; bien, hacia los alumnos o hacia grupos concretos, siendo estos



de diferentes clases sociales, son casi inapreciables para el observador ajeno a la institución, pero el alumno las capta enseguida y manifiesta diferentes conductas, siendo estas activas o pasivas.

- Psicológicos: son aquellos derivados de problemas emocionales, maltrato físico y/o verbal, sentimientos de abandono, etc., afectando negativamente a la manera de pensar, sentir y actuar del individuo.
- Socioculturales: se debe tener en cuenta la relación entre las normas y valores inculcados por los centros educativos y aquellos enseñados por las familias. Ya que, si esta relación no se produce, se generará un conflicto entre escuela y hogar pudiendo ocasionar que el niño reaccione negativamente debido a que le resulte difícil adaptarse a las normas y valores que desconoce y que le son impuestas en su nuevo entorno.

Clasificación de las conductas disruptivas

Existen diferentes maneras de manifestarse, pero se pueden agrupar en dos categorías que son características propias de las instituciones educativas, como lo son: ser un espacio de aprendizaje y ser un espacio de convivencia; ambas categorías se encuentran unidas y se retroalimentan constantemente.

Por un lado, están las conductas negativas en la primera categoría, ser un centro de aprendizaje, se pueden diferenciar tres grupos.

- El primero de ellos el presentar un rendimiento bajo, mostrar comportamientos de pasividad, no poseer ni llevar los elementos necesarios, no realizar los ejercicios establecidos, no desarrollar los exámenes;
- En el segundo grupo se pueden detectar los comportamientos perjudiciales como el hablar continuamente durante las sesiones de clase, levantarse de su lugar de manera constante, jugar en lugar de atender, cantar, impedir que los demás realicen sus actividades, entre otros.

- En tercer lugar, se encuentra el absentismo, en donde se manifiestan acciones de imputualidad, faltar a las sesiones de clase de manera constante sin presentar justificación alguna, abandonar el centro educativo, entre otros.

En relación a la segunda categoría, convivencia escolar, se subdivide en tres grupos.

- Falta de respeto, se muestran comportamientos de tratar al profesor como un igual, no obedecer las indicaciones dadas por el docente, responder de manera altanera o con términos agresivos.
- Se manifiestan rencillas entre el docente y el alumno o un grupo de ellos, llegándose a atacar de manera constante y directa, en donde el maestro termina perdiendo.
- Comportamientos violentos en donde ya se muestran acciones de violencia física y emocional.

Una tipología reconocida en la literatura es la propuesta por Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar (2010) quienes clasifica las conductas disruptivas en cinco grupos:

- Conductas motrices: aquellas relacionadas con los movimientos que realizan los discentes durante las actividades y que distraen al grupo-clase por no estar relacionadas con las tareas encomendadas.
- Conductas ruidosas: refieren a comportamientos que presentan todo tipo de ruido que perturbe el clima armónico del aula.
- Conductas verbales: involucran cantos, gritos, risas y todo tipo de sonidos llevados a cabo con el propósito de llamar la atención.
- Conductas agresivas: representan golpes, empujones, destrozos al mobiliario o materiales, entre otros.
- Conductas de orientación en clase: tienen que ver con las miradas y actitudes corporales que involucren y despisten a otros compañeros.

Por su parte, Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra (2009) proponen una tipología que clasifica las conductas disruptivas según su gravedad en: leves (ignorar las instrucciones, consumo de alimentos, etc.), moderadas (gritos, cantos, ofensas, etc.) y severas (amenazas, violencia, daños al material, etc.)

Tipos de conductas disruptivas

Morencia (2015) detalla que existen diversos tipos de conductas disruptivas, las cuales pueden presentarse por periodos en las personas, pero siempre habrá una dominante en el individuo, la cual es necesaria detectar para establecer las medidas de corrección pertinentes.

Personalidad: Aquí se indica que cada persona tiene una conducta que lo diferencia del resto, esta se ha ido formando debido al entorno en el que se encuentra y a las experiencias que ha ido adquiriendo. Se puede indicar que la conducta es una respuesta adquirida hacia un evento en específico. La persona puede desarrollar algunas características como egocentrismo, timidez, hiperactividad, entre otros.

Antisociales: Estas conductas se presentan como una respuesta inoportuna ante diversos eventos manifestándose como:

- faltar el respeto al docente
- creando discusiones innecesarias por sentirse atacado el estudiante
- mentir para perjudicar al docente.

Agresivas: Se hace referencia a conductas agresivas que se manifiestan de manera verbal e incluso físicas, por las cuales el individuo intenta satisfacer algún deseo, especialmente el de sentirse poderoso o humillar a los demás. Aquí se explican agresiones como:

- Apodos
- Insultos
- actos de venganza
- Intimidación.

Dentro de esta teoría se plantean dos modelos que intervienen en la conducta como:

- El condicionamiento clásico: describe una asociación existente entre estímulo y respuesta inmediata, explicando así los diversos comportamientos que manifiestan cada alumno dentro del grupo de clase.
- El condicionamiento operante: tiene una mayor atención dentro del campo escolar ya que potencia conductas de aprendizaje, dándose a través de refuerzos por parte de los profesores en aquellos estudiantes que rompen límites, reglas, buscando eliminar aquellas conductas disruptas o inapropiadas a través de premios o castigos. Se muestra óptimo dentro del salón durante la clase; pues promueve distintos comportamientos, las cuales necesitan de la ayuda del profesor, sobre todo en aquellos alumnos que quebrantan las normas; buscando poner fin a estas actitudes mediante las sanciones o recompensas.

Constructivismo y las conductas disruptivas

La teoría del constructivismo en alumnos con problemas de comportamiento en aulas parte desde una concepción multidisciplinaria. Desde la perspectiva constructivista, varias investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar.

Por otro lado, el socioconstructivismo es una visión netamente pedagógica, que atribuye una gran importancia a la interacción social, la cual se encarga de acondicionar cómo se construyen o edifican los conocimientos individuales. Es decir, presupone que las personas adquirirán su conocimiento y educación con la misma interacción que les brinda su entorno social: amigos, compañeros de aula, profesores, familiares, etc.

El cognitivismo y las conductas disruptivas

Para el cognitivismo el ser humano es capaz de auto controlarse, logrando así perfeccionarse y orientarse para ser quien elija la actitud más correcta en determinadas ocasiones.

Técnicas de prevención y modificación de conductas disruptivas

La modificación de conducta tiene como objetivo fundamental promover el cambio mediante un conjunto de técnicas que permitan mejorar el comportamiento del alumnado desarrollando tanto sus potencialidades como las oportunidades disponibles en su medio (Rodríguez, 2021).

Es necesario que los docentes generen en el aula de clase, un ambiente creativo, activo y agradable desde el diálogo entre docentes y los mismos estudiantes, que permita ir acrecentando en los educandos la responsabilidad del trabajo de grupo, la confianza, el autocontrol en favor de su desarrollo integral.

El trabajo del docente frente a las conductas disruptivas y el acercamiento a las diferentes necesidades educativas del aula, permiten una reestructuración de clases activas y búsqueda incansable de estrategias atractivas para la población estudiantil, de esta manera se considera a las estrategias pedagógicas como una herramienta esencial para favorecer el proceso de enseñanza y propiciar la plena participación y aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales

A continuación, se propone un corpus de técnicas de modificación de conducta aplicable a formación del profesorado y sirviendo especialmente para el tratamiento de este tipo de conductas.

Mogrovejo (2014) destaca las siguientes técnicas como prevención de conductas disruptivas.

Psicodrama o juego de roles (Role-Play)

Consiste en que el alumnado a través de la dramatización entienda diferentes posturas, los alumnos intercambian roles, asumiendo el rol de padre, madre, docente, etc., y así pueden experimentar otro punto de vista. Al hacer una inversión de roles el alumno puede entender cómo se sienten los otros, por ello, ligado a esta técnica es importante enseñar al alumnado a identificar los sentimientos y a ser empáticos con las diferentes posturas.

Biblioterapia en solución de problemas

Mediante lecturas adaptadas a sus capacidades y necesidades, los discentes pueden ver manifestadas distintas situaciones conflictivas y al mismo tiempo aprender las soluciones a estos problemas, reflejándose en los personajes de estas lecturas.

El semáforo

Es una técnica orientada hacia la promoción de estrategias en la resolución de conflictos que trata de guiar al alumnado desde el problema que siente hacia la solución de este de manera pacífica regulando su impulsividad (rojo: necesidad de calma; naranja: pararse a pensar; verde: actuar).



Figura 3. Semáforo de conducta.

Técnicas cognitivas

Bunge, Gomar y Mandil (2011) proponen un conjunto de técnicas cognitivas para entrenarse en el reconocimiento emocional, en el reconocimiento de la relación entre emoción, pensamiento y conducta y la reestructuración cognitiva:

Entrenamiento en el reconocimiento emocional: este tipo de técnica busca dar el primer paso, ya que tiene la finalidad de que el niño aprenda a reconocer las emociones, lo cual será imprescindible para poder comunicarlas y compartirlas posteriormente, aprendiendo también de este modo a gestionar las mismas.

- **Reconocimiento de la relación existente entre emoción, pensamiento y conducta:** persigue que el discente comprenda la relación entre estos aspectos entendiendo su influencia, y cambiando la actuación impulsiva por una actuación meditada que le permita controlar sus emociones, pensar sobre la situación y la actuación adecuada y posteriormente, en base a ello, actuar de manera adecuada.
- **Reestructuración cognitiva:** existen multitud de actividades sobre esta técnica, entre las que destacan aquellas que tratan de desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión, haciendo que sea consciente de sus pensamientos negativos para que cuando éstos surjan pueda pararse a pensar y remediar los mismos.

Contratos de conducta

Los contratos de conducta consisten en un acuerdo escrito entre las dos partes, alumno-profesor. El contrato es un reflejo del diálogo y negociación al que han llegado previamente. En el contrato se determinarán las conductas que se quieren regular, así como las consecuencias que tendrán para el alumno.

Gómez y Cuña (2017) afirman que a la hora de aplicar esta técnica se debe tener en cuenta las siguientes pautas:

- El contrato debe ser negociado entre las partes que intervienen.
- Debe explicitarse las conductas en términos positivos.
- Deben especificarse las consecuencias positivas que obtendrá el alumno por la realización de las conductas, así como las consecuencias negativas por el incumplimiento.
- El contrato debe revisarse periódicamente.
- Está indicado para alumnos a los que se les supone cierta responsabilidad en su comportamiento.

Economía de fichas

Esta técnica pretende modificar las conductas inapropiadas, para ello utilizará el refuerzo positivo cuando se emiten conductas deseadas y el castigo para las conductas inapropiadas. El refuerzo positivo es fichas o puntos que se pueden cambiar por objetos de diferentes valores; mientras que el castigo consistirá en restar puntos que el alumno ya había conseguido por la buena conducta.

Para llevar a cabo esta estrategia en primer lugar se debe determinar que conductas se va a intentar eliminar y se escribirá en un lugar visible para que los niños las vean. Cuando el educando realice las conductas deseadas se le dará una pegatina verde por ejemplo y cuando haga una conducta inapropiada se le dará una pegatina roja. Al final del día o de la semana (eso es una decisión de cada persona) se reunirán los puntos que tiene el alumno y podrá sustituirlo por recompensas, que con anterioridad se hayan acordado entre alumno-profesor (Macia & Alarcón, 2021).

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO IX

ENSEÑANZA PROBLÉMICA.
VENTAJAS E IMPLEMENTACIÓN



¿Qué es enseñanza problémica?

La base histórica de este término se inscribe hacia la segunda mitad del siglo xx, y se delimita como un conjunto de principios, categorías y métodos a través de los cuales es posible sustentar una estrategia didáctica coherente, en la que se interrelacionen la actividad cognoscitiva del estudiante con la de resolución de problema.

De acuerdo con Ortiz (2009) la pedagogía problémica, se entiende como una nueva forma de enseñar, donde los sujetos en formación son situados sistemáticamente ante problemas, cuya resolución debe realizarse con su activa participación, y en la que el objetivo no es solo la obtención de resultados sino el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de manera autónoma. En esta dinámica, se generan las posibilidades al sujeto de construir conocimiento, entendido como algo diferente al saber derivado de los laboratorios o centros de alta producción de conocimiento.



Es por tanto un tipo de enseñanza que contribuye a desarrollar el intelecto en los estudiantes (independencia cognoscitiva) pero para alcanzarlos requieren del uso de métodos problémicos. Pero como el proceso es bilateral pues transcurre mediante la interrelación del educador y el educando que enseña y el que aprende, se trata entonces de una enseñanza aprendizaje problémica.

En tal sentido, la pedagogía problémica es asumida como una concepción didáctica que orienta al proceso aprendizaje, en otras palabras,

es una forma de concebir el proceso docente-educativo en la que se ponen en función todos los aspectos de búsqueda creadora de conocimientos, en combinación con la exposición del material de estudio en su dinámica y desarrollo, por medio de la creación de situaciones problémicas (Hernández J. , 2008).

Así mismo, la enseñanza problémica es un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica (Pablos & Rizo, 2009).

Por lo tanto, la actividad del docente se orienta a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición y a su explicación, a la dirección de la actividad de los alumnos en la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como en el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución.

De allí, según García (2012) con las nuevas situaciones que propone el docente, se obliga a pensar críticamente al estudiante, a la vez que le facilita el desarrollo de competencias cognitivas, mediante la comprensión, análisis y aplicación; propicia el pensamiento creador en el desarrollo de la competencia contextual mediante la integración de saberes; contribuye al desarrollo de la personalidad potencializando su autoestima y brindándole la oportunidad de ser protagonista de su propia formación.

La enseñanza problémica es una estrategia alternativa en la asimilación de conocimiento con el propósito de lograr ir más allá de la resolución de problemas siguiendo un algoritmo o de simple memorización del material docente para llegar a la elaboración lógica del mismo, desarrollando no sólo la memoria, sino las diferentes habilidades y capacidades del estudiante. Por tanto, no es un conjunto de métodos de enseñanza, sino un sistema de enseñanza.

Hernández (2008) la concibe como la forma de enseñanza en la cual los alumnos se sitúan sistemáticamente ante problemas, cuya resolución debe realizarse con su activa participación, y en la que el objetivo no es sólo la obtención del resultado, sino además su capacitación para la resolución independiente de problemas en general.

La enseñanza problémica se analiza desde tres perspectivas: filosófica, pedagógica y psicológica.

Perspectiva filosófica de la enseñanza problémica

La formación técnica y profesional exigen que se encuentren los métodos para hacer que el estudiante aprenda a razonar, a operar con conceptos de un mayor grado de abstracción y generalización.

De ahí que, desde una proyección filosófica, la enseñanza problémica se basa, según Pablo y Rizo (2009) en la teoría Marxista – Leninista. Se fundamenta en la concepción dialéctico – materialista del conocimiento científico, que se desarrolla por etapas relacionadas entre sí y que suceden una a la otra, proceso que considera la práctica como fuente primaria para desarrollar el pensamiento abstracto y de ahí volver a la práctica al aplicar y sistematizar el conocimiento alcanzado; es decir, que los nuevos modelos metodológicos deben concebir que en las aulas se haga ciencia y no se trabaje con marcos conceptuales totalmente acabados, que no son susceptibles de perfeccionarse teórica y metodológicamente (Ortiz, 2009).

El principal fundamento filosófico de la enseñanza problémica es la contradicción como fuente y motor del desarrollo. Resolver un problema es solucionar la contradicción, que manifiesta no sólo la dificultad que se debe superar (dinámica de lo conocido y lo desconocido) sino que refleja y proyecta el camino de solución y, con ello, la propia superación dialéctica del problema (Pablos & Rizo, 2009).

El estudiante de la Universidad posee intereses y motivaciones, es un trabajador en formación, en desarrollo, se encuentra integrado al proceso profesional como productor de valores, por lo que incrementa el nivel de comunicación con sus compañeros de estudio y de trabajo (el trabajador en formación, el profesor y el instructor); además, la profesión elegida es para él su brújula, su guía; por lo tanto, toda actividad pedagógica debe guiarse en torno a este centro de interés (Pablos & Rizo, 2009).

De esta manera el concepto estudio se amplía porque la adquisición de conocimientos profesionales traspasa los límites de la escuela politécnica y de los programas de estudio, y abarca su preparación mediante la practica laboral, lo que les permite una mejor realización de la actividad intelectual y una mayor capacidad de comprensión de su papel social (Pablos & Rizo, 2009).

Funciones que cumple la enseñanza problémica

Las funciones de la enseñanza problémica de acuerdo con Pablo y Rizo (2009) son:

- Propicia la asimilación del conocimiento a partir de su aplicación creadora, como resultado de la solución de la contradicción formulada.
- Enseña a aprender, porque sitúa el procedimiento para llegar al conocimiento verdadero como objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Capacita para el trabajo independiente del estudiante, al aportarle herramientas y habilidades creadoras.
- Aporta métodos para conocer la realidad a partir de contradicciones del pensamiento.
- Para otros autores como Caicedo, Gutiérrez y Rivera (2018) le atribuyen las siguientes funciones:
- Desarrolladora: ofrecen una amplia visión de las posibilidades que brinda el contenido en cuanto a la aplicación práctica, métodos de solución y relación intermateria.

- Modeladora: ofrecen a los alumnos un modelo de actuación y se convierten en puntos de referencia para la resolución o elaboración de otros problemas
- Sistematizadora: ofrecen la posibilidad de relacionar, entrelazar conceptos y procedimientos aislados de una o varias asignaturas y construir un nuevo sistema de conocimientos y habilidades desde una visión integradora.
- Socializadora: permiten sintetizar distintos puntos de vista con relación a la forma en que se hayan resuelto, propician el intercambio, el debate, la reflexión entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos a partir de tareas de carácter integrador que requiere el concurso del esfuerzo individual y colectivo.
- Lógica: constituyen la base para la estructuración de la materia en la obtención del conocimiento por la vía inductiva o deductiva.
- Heurística: son la base del desarrollo heurístico a través de los problemas se desarrollan los principios, reglas y estrategias que guían la búsqueda de la solución y planteamiento de nuevos problemas, a través de la formulación de preguntas y estableciendo cadenas de inferencias lógicas. (Rebollar, 2000).

Categorías fundamentales de la enseñanza problémica

La categoría es una de las más importantes formas de descripción del objeto de estudio de la ciencia. El contenido fundamental de las categorías se centra en la propiedad básica o relación del objeto de la ciencia que se refleja o fija en una definición. Por todo lo anterior, se hace necesario analizar las categorías fundamentales de la enseñanza problémica para poder describir y conocer el objeto de estudio y llegar a su esencia.

Por otra parte, la enseñanza problémica tiene como base el sistema conceptual de la didáctica, pero adquiere una connotación diferente, modifica su contenido y extensión en dirección a la solución de los problemas de la sociedad. En la enseñanza problémica se consideran cuatro categorías fundamentales (figura 4)

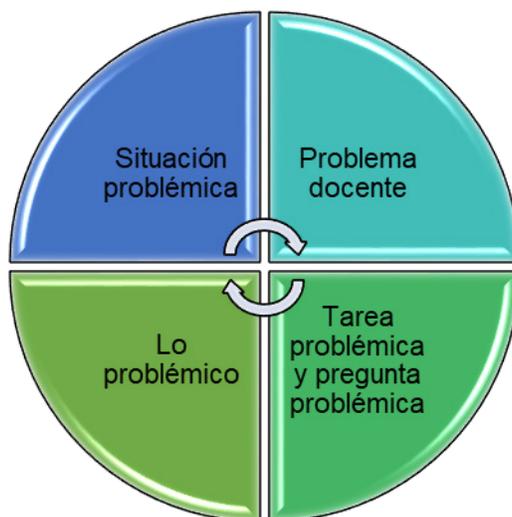


Figura 4. Categorías de la enseñanza problémica.

La situación problémica como eslabón central de la enseñanza problémica

La enseñanza problémica, además de contribuir a la asimilación consciente del conocimiento, plantea teórica y metodológicamente alternativas que, en el criterio de Ortiz (2009) fomenta un tipo de ejercicio intelectual que preparado por el docente, estimula el pensamiento y la motivación intrínseca, sorprendiendo al estudiante en la medida en que se ve envuelto súbitamente en la situación problema que se le presenta.

Ahora bien, la situación problémica se define como la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento en el proceso que surge a modo de contradicción cuando aquel no puede atender la esencia de los fenómenos estudiados ya que carece que elementos para el análisis y que solo la actividad creadora puede resolver.

La creación de condiciones óptimas para que surjan situaciones problémicas y además se garantice su solución es una de las tareas más importantes de la enseñanza problémica; sin lugar a dudas, surge sólo

sobre la base de una interrelación activa entre el sujeto de enseñanza y el sujeto de aprendizaje. El fundamento es la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, entre lo claro y lo no claro. La contradicción funciona como fuente del desarrollo de la actividad cognoscitiva. La identificación de la situación problémica provoca la actividad pensante de los estudiantes para encontrar las causas, consecuencias y relaciones de los fenómenos y acontecimientos estudiados. Las situaciones problémicas surgen orgánicamente del contenido de las tareas educativas y cognoscitivas, del material docente y del nivel de preparación de los estudiantes.

La situación problémica es un estudio de dificultad intelectual que surge en el estudiante cuando, ante una situación dada, no puede explicar lo que sucede con los conocimientos y habilidades que ha adquirido. Se expresa en forma de contradicción que no resuelve de forma inmediata el estudiante. Es un momento pedagógico que suscita preguntas y aprendizajes.

La situación problémica, de acuerdo con Díaz (2006) busca:

- Atraer la atención del estudiante hacia la pregunta generada por un tema.
- Plantear al estudiante una dificultad cognoscitiva que resulte asequible, ya que con su superación va intensificando la actividad intelectual.
- Descubrir ante el alumno la contradicción que existe entre la necesidad cognoscitiva que ha surgido en él y la imposibilidad para satisfacerla con los conocimientos y hábitos que posee.
- Ayudar al alumno a determinar la tarea cognoscitiva en la pregunta o en el ejercicio y a trazar el plan para hallar las vías de solución de la dificultad, lo cual conduce a una actividad de búsqueda

¿Cómo pueden presentarse las situaciones problémicas?

- a. Situaciones basadas en la apreciación de fenómenos y proce-

- Determinación de conocido respecto a lo desconocido.
- Existencia de algo indefinido.
- Determinación de las posibles condiciones para solución independiente.

No obstante, tal como lo plantea García (2012) para lograr una buena estructuración del proceso docente se debe reflejar la contradicción esencial del proceso, vincularse con el material docente y los conocimientos estudiados anteriormente. El problema docente condiciona la organización de la búsqueda heurística de las vías de solución y el objetivo de trabajo determinando antes la consecutividad de las acciones.

Para encontrar solución al problema hay que organizar la búsqueda la cual debe tener una estructura determinada a raíz del problema y en relación directa con él. Para ello, son necesarias algunas operaciones mentales como la comparación, el análisis, la síntesis, las conclusiones, encontrar lo buscado. Todo esto se determina por un hilo orientador que surge del propio problema investigado y que regula todos los pasos de acuerdo con el objetivo trazado.

García (2012) afirma que la contradicción que presenta el problema para el alumno, entre lo que conoce y lo que debe descubrir, implica el análisis, la reflexión, la formulación de suposiciones, la búsqueda y aplicación de estrategias de solución, la profundización en el conocimiento, su interconexión, lo cual deberá representar un esfuerzo mental sistemático, que estimule su propio desarrollo y facilite la interiorización de los procedimientos que emplea y su control (Pablos & Rizo, 2009).

Tareas y preguntas problémicas

La tarea es el factor fundamental de la búsqueda cognoscitiva. Se define como las acciones que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos, en cuya base subyace la contradicción entre lo que hay y lo que el estudiante quiere buscar. Parte de datos iniciales que permi-

ten su respuesta. La tarea presupone varias actividades cognoscitivas de tipo secuencial.

La pregunta expresa de forma concreta la contradicción entre el conocimiento y los nuevos hechos. Conduce a la reflexión del estudiante en la búsqueda de un nuevo conocimiento. Es una acción que presupone sólo un acto cognoscitivo. Es un enunciado incompleto y es un eslabón en la cadena del razonamiento.

La tarea es una actividad de búsqueda cognoscitiva para cuya solución se requiere desarrollar procedimientos especiales que permitan descubrir que datos son insuficientes y donde están las contradicciones que hay que resolver. También se puede llevar a razonamiento lógico en el análisis de una cuestión a través de las preguntas problémicas, que son las centrales en la cadena del razonamiento lógico. La pregunta, como forma del pensamiento es un componente obligatorio de la tarea cognoscitiva.

Lo problémico

El nivel de desarrollo de habilidades determina las condiciones en que se da lo problémico. Se puede decir que, preside todo el proceso de la enseñanza problémica y es la expresión de la inquietud investigativa del hombre de ciencia. Se trata no sólo de una regularidad psicológica sino lógico-gnoseológica del proceso docente y también del proceso de conocimiento. Presupone la relación racional entre lo productivo y lo reproductivo en la actividad cognoscitiva en dependencia, del contenido del material docente, de las tareas didácticas, así como de las posibilidades de los estudiantes.

Metodología de la enseñanza problémica

Existen diferentes criterios en cuanto a los tipos de métodos problémicos que se pueden utilizar y que se pueden agrupar de la siguiente forma:



Exposición problémica

La exposición problémica es uno de los métodos de la pedagogía problémica basada en el principio comunicativo y de construcción de sentidos que reviste el proceso educativo. En tal sentido, consiste en que el profesor comunica el conocimiento a sus estudiantes partiendo de un problema cuya solución se logra mediante la interacción de las partes actantes (profesor-estudiante) que puede estar basada en una conversación monologada o dialogada. De esta forma se exponen los procedimientos necesarios para resolver el problema, ya que los estudiantes no han adquirido aún la habilidad necesaria para encontrar la solución por sí solos.

Búsqueda parcial

La búsqueda de conocimiento es una acción inherente al proceso de aprendizaje desde una visión constructivista. Parte del problema, se organiza la solución, se exponen los elementos contradictorios, pero no se resuelven. La solución requiere una búsqueda independiente. Este método es aplicable durante la preparación de los estudiantes para clases prácticas, seminarios y al plantearles tareas desarrolladoras a los estudiantes más avanzados o que presentan dificultades, así como para el estudio independiente.

Conversación heurística

La conversación heurística constituye un diálogo donde los estudiantes dan a conocer el resultado de sus investigaciones o búsquedas parciales. Refleja los resultados del trabajo de búsqueda independiente de los estudiantes, pues mediante la discusión se puede orientar la solución de un problema sobre la base de preguntas y tareas o de la experiencia personal. En este método es importante que el profesor domine la técnica de cómo hacer las preguntas. Estas se deben expresar de manera clara, comprensible para los estudiantes; además no deben tener respuestas obvias, sino que necesiten de un proceso de razonamiento y esfuerzo intelectual, por último, deben estar concatenadas de tal forma que dirijan ese razonamiento paso a paso y de etapa en etapa.

Método investigativo

El método investigativo como estrategia problémica, corresponde a la articulación de la investigación científica como proceso de construcción de conocimiento, con la enseñanza y el aprendizaje. La esencia de este método puede definirse como el método de organización de la actividad creadora del estudiante, tendiente a solucionar problemas nuevos para él. El método permite el uso de estrategias y recursos heurísticos en general, así como el desarrollo de procedimientos en la investigación o aplicación de este método.

En la Educación Superior, cuando los estudiantes muestran un mayor nivel de independencia se puede utilizar el método investigativo para elaborar trabajos de curso y de diploma. Si los estudiantes logran un alto grado de desarrollo pueden llegar a plantearse por sí mismos los problemas, algunos de ellos llegan a ser los propios de la ciencia para los cuales, tampoco el profesor tiene solución. Aquí se impone, como es lógico, practicar la investigación acción, en algunas de sus modalidades, lo cual además de capacitar a los estudiantes de forma más eficaz los vincula con su propia realidad y colabora a la solución de problemas de la práctica social.

Relación entre métodos problémicas y procedimientos

El sistema caracteriza las relaciones de los métodos problémicos con las formas de organización del proceso docente y propone la introducción gradual de los elementos problémicos, así como el aumento paulatino de la actividad de los estudiantes. El uso de los métodos supone seguir ciertos pasos predefinidos para desarrollar una labor la manera eficaz (uso de procedimientos) tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Relación entre métodos problémicas y procedimientos.

Métodos	Procedimientos
Exposición problémica	Explicación (diálogo mental)
Búsqueda parcial	Trabajo independiente (El profesor organiza la participación de los estudiantes para determinada tarea)
Método investigativo	Observación
	Trabajo con los textos y documentos
	Experimentación
	Búsqueda independiente de los estudiantes dirigida a resolver determinados problemas

Fuente: Caicedo, Gutiérrez y Rivera, (2018)

Para desarrollar los métodos y procedimientos de la enseñanza problémica se requiere una cuidadosa preparación teórica para que, apoyados en el aparato categorial de la misma, se pueda organizar el proceso docente con vistas a lograr las capacidades y habilidades necesarias al hombre contemporáneo. Se requiere también y de manera imprescindible, el conocimiento de la ciencia para poder encontrar sus propias contradicciones y llevarlas al aula para ser resueltas por el estudiante.

Ventajas y desventajas de la enseñanza problémica

La aplicación de la enseñanza problémica tiene ventajas desventajas como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4 Ventajas y desventajas de la enseñanza problémica.

Ventajas	Desventajas
Al reflejar en forma breve, la historia del conocimiento, se reproduce la lógica de esa historia que corresponde a la esencia del desarrollo de la propia ciencia.	La adquisición de los nuevos conocimientos aplicando los métodos problémicos, requiere mayor tiempo que si se emplean los métodos tradicionales.
Los estudiantes se identifican con las leyes, con la lógica del desarrollo de la ciencia, del conocimiento científico y aprenden a ver cómo surgen las verdades de la ciencia.	
Se identifican con la naturaleza de los problemas de la ciencia y con las condiciones que se necesitan para plantearlos y resolverlos.	



<p>Se logra mayor solidez en los conocimientos y habilidades y en su grado de generalización, así como mayor motivación, tensión emocional y volitiva e independencia cognoscitiva y mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje.</p>	
<p>Los conocimientos perduran más y su asimilación se logra de forma creadora lo cual se incorpora de manera sistémica a la personalidad del estudiante en lo que respecta a las cualidades de su carácter y a las normas de vida propias de esta época</p>	<p>Requiere de un mayor tiempo por parte del profesor, en la planificación de las clases, el cual debe entrenarse en la formulación de situaciones problémicas y en hacer que estas lleguen a constituir un problema docente para el alumno.</p>
<p>Se aprecia una fuerte tendencia a eliminar el esquematismo y a desarrollar el pensamiento lógico con una manifestación marcada en la posibilidad de resolver problemas con rapidez, seguridad y decisión lo cual colabora también a la formación de una personalidad creadora.</p>	
<p>Se perfecciona el trabajo metodológico del maestro especialmente en lo relacionado con un enfoque reflexivo, crítico y creador del mismo lo cual contribuye a elevar su nivel científico pedagógico.</p>	
<p>Se favorece la tendencia de enseñar a aprender.</p>	<p>Al no desarrollar todos los eslabones del sistema lleva a un razonamiento incompleto de los estudiantes o a traspasar mecánicamente leyes psicológicas o gnoseológicas al plano didáctico sin tener en cuenta las características específicas del estudiante</p>
<p>Se vincula de manera orgánica los problemas de estudio con la vida práctica y se promueve una integración racional del trabajo colectivo y el individual.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

CAPÍTULO X

COMPONENTES DE LA CLASE



La planeación de clase es un elemento fundamental e indispensable para el docente en el cumplimiento cabal de sus funciones como mediador y facilitador del proceso educativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior debe concebirse en función de la formación de los estudiantes como futuros profesionales. Desde la clase, estos han de prepararse para que sean capaces de identificar problemas relacionados con su carrera, y, por consiguiente, proponer soluciones a los mismos. Este proceder permite dirigir la docencia universitaria con un enfoque profesional en función del desarrollo de modos de actuación en el alumnado.

En este contexto, en la práctica docente, la planeación de clase se convierte en una actividad de primer orden para los docentes, con un sentido práctico y utilitario. Reviste gran importancia dicha tarea para los educadores puntualizando en la orientación, ejecución y control como condiciones imprescindibles para dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. Es pues la planeación de clase, el hilo conductor de las múltiples estrategias y acciones que se desarrollan en el aula y fuera de él.



Planeación de clase en el proceso de enseñanza aprendizaje

Para que el trabajo docente sea significativo desde una perspectiva sistemática y sistémica, es imprescindible que el docente planee dicho proceso desde una visión científica. Al respecto Zilberstein, Silvestre y Olmedo (2016) advierten que la función de la planificación garantiza

que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora que mientras más se planee el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos.

Desde el punto de vista metodológico, la planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos (Ortega, 2012).

De acuerdo con Zilberstein et al., (2016) la planeación docente tiene varias funciones, entre las que destacan las siguientes:

Planificación del proceso docente educativo: Garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. Antes de planear el profesor debe de tener en cuenta los siguientes elementos:

- Dominar el currículo de que se trate.
- Tener en cuenta el diagnóstico integral de los estudiantes.
- Dominar el contenido de la asignatura que se imparte.
- Conocer los métodos de enseñanza, las formas de organización y los medios de enseñanza que mayor contribuye a la formación integral.
- Dominar la bibliografía básica de la asignatura y otras fuentes que permite ampliar el contenido.
- Tener un dominio de los métodos más efectivos para el control de la instrucción y la educación.

Organización del proceso docente educativo: Se refiere a la planeación por parte del docente de los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, formas de organización, medios de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación de la asignatura o sistema de clases.

Desarrollo del proceso docente educativo: Tiene que ver con la eje-

cución de lo planeado y es imprescindible la participación activa de todos los implicados en el proceso. En esta etapa lo planeado no es estrictamente rígido, puede y debe sufrir modificaciones de acuerdo a la realidad concreta.

- **Control:** Le permite al profesor retroalimentarse acerca del proceso y el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de qué y cómo han aprendido sus estudiantes y que valores se han formado en estos.

Por otra parte, Reyes (2016) señala que la actividad planificada de la enseñanza podrá reflejarse en forma de tareas bien planteadas por el docente para mediar el desarrollo progresivo de los estudiantes. Enfatiza en la importancia de promover diferentes actividades y concebirlas como un sistema, considerando las siguientes (figura: 5)

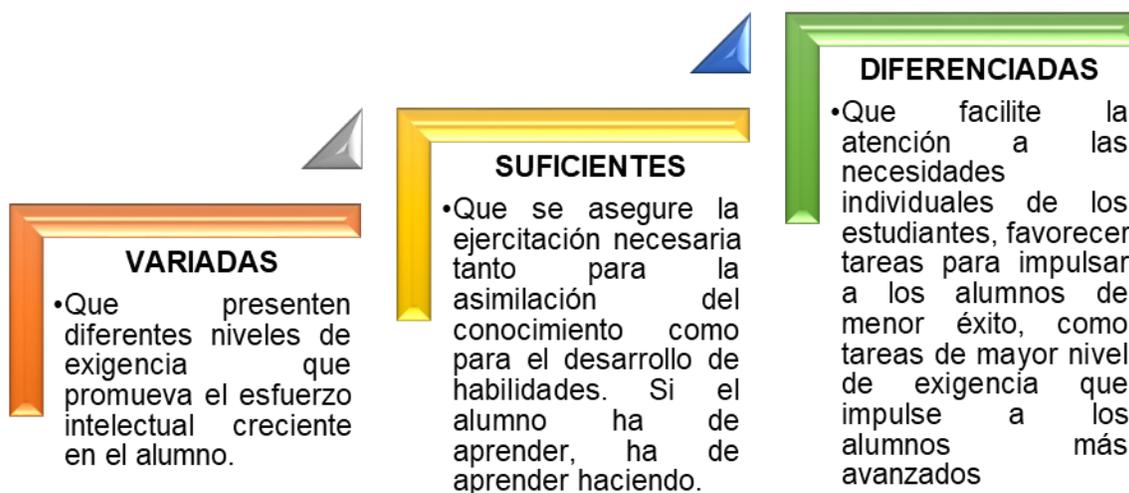


Figura 5. Actividades y concebirlas como un sistema.

En tal sentido recomienda que es de suma importancia integrar en la planeación de clase los principios didácticos que favorecen una educación desarrolladora. Dichos principios son los siguientes:

- Diagnóstico integral de la preparación del alumno para las exi-



gencias del proceso de enseñanza aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido del aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo.

- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar donde estén los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad y los medios de enseñanza que favorezcan la actividad independiente y la búsqueda de información.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno, desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.
- Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida en que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje por el alumno.
- Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo y los procesos de su formación cultural en general.

Es importante recordar que el objetivo didáctico es el punto de referencia que permite, de manera general:

- Marcar el rumbo que tomarán las acciones durante la enseñanza.
- Facilitar la dosificación y el ordenamiento de la información sobre los conocimientos, las habilidades y actitudes a enseñar.
- Orientar la selección de los materiales didácticos a utilizar para el trabajo docente.
- Facilitar la distribución del tiempo para la enseñanza.
- De manera específica u operativa, el objetivo didáctico sirve para:
 - Describir la conducta (aprendizaje) que se espera del alumno después de la clase.
 - Especificar la acción con la cual se debe ejecutar la conducta esperada al término de una exposición.
 - Señalar el tema o la materia en la que se debe ejecutar la nueva conducta.
 - Explicar las formas y maneras en las que se debe ejecutar la nueva conducta y el soporte sobre el cual se debe llevar a cabo la conducta.
 - Establecer la medida en la que se acepta como satisfactoria, la respuesta que demuestre el dominio de la nueva conducta (aprendizaje) adquirida.

Plan de clase

Se entiende como el documento y producto final del trabajo de planeación. Se basa en las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, y se diseña de acuerdo a las metas, necesidades y estilo del profesor, lo que entrega al docente y a los estudiantes tranquilidad y confianza de que se realizarán ordenadamente todas las actividades necesarias para el logro de los aprendizajes y competencias esperados. Hay muchas y diferentes maneras de escribir el plan de clases por sesión, pero generalmente estos planes se realizan ordenando las actividades de enseñanza aprendizaje a realizar por sesión en forma

semanal, mensual y semestral, y tienen definidos diferentes aspectos relevantes del proceso didáctico, los que se pueden agrupar de la siguiente manera:

Objetivos, contenidos, metodología y enfoque de las clases

El componente crítico del enfoque de una clase se encuentra en la descripción del propósito u objetivos y la introducción. El propósito, objetivo o meta, es la parte del “hacia dónde nos dirigimos” con el plan. Los objetivos del plan de la clase se obtienen de los objetivos más amplios del plan de la unidad.

Actividades; recursos y medios para el desarrollo de las clases

Una vez que se ha determinado hacia dónde ir y se ha planificado como introducir esto a los estudiantes, debe determinarse el cómo se va a llegar hasta allá. Es necesario seleccionar las técnicas o métodos más apropiados para comunicar la materia a los estudiantes, y es necesario seleccionar las experiencias de aprendizaje a través de las cuáles los alumnos pueden aplicar el material. Muchas experiencias de aprendizaje se especifican en las guías, ejercicios, trabajos y en otros materiales de enseñanza. Los medios, recursos y materiales incluyen todas las herramientas físicas: medios, ayudas audiovisuales, materiales de lectura, máquinas, equipos y herramientas, suplementos, boletines, gráficos, etc. En relación con ellas, hay que hacer dos tareas importantes para elaborar el plan de clases:

- deben seleccionarse las ayudas apropiadas para apoyar el logro de los objetivos y el contenido de la clase
- debe planificarse anticipadamente el tener estas ayudas disponibles.

Evaluación y resumen de las clases

Se recomienda que los docentes, al finalizar cada clase, realicen dos actividades importantes:

- resumir la clase
- evaluar el avance de los alumnos hacia los objetivos

Estas dos actividades no necesitan ocurrir en ese mismo orden: primero resumir y después evaluar

Estructura de una clase

Toda clase bien planificada debe seguir un orden claro, que permita tanto al profesor, como a los alumnos visualizar el propósito que se quiere lograr a través de ella. Esto no significa rigidizar la clase, sino ser flexible y oportuno para adaptarse a las necesidades que van surgiendo de los estudiantes y a rediseñar si es necesario, las actividades (individuales o grupales) que se desarrollan. Permitiendo un uso eficiente del tiempo, del espacio y de los recursos.

La clase

Una clase es una forma concreta de acción formativa, que se desarrolla durante un tiempo determinado (que suele ser de 50 a 60 minutos) y en un lugar definido (una sala con sillas o mesas dispuestas de forma regular, orientadas de forma preferente hacia una pizarra). La forma como se desarrolla una sesión o un conjunto de sesiones clase es variable y depende fundamentalmente de los objetivos de enseñanza que persigue el profesor.

Preparación de la clase

Preparar una clase implica una visión global de la unidad a explicar, conocer el nivel de partida de los alumnos, haberse definido una meta a conseguir definiendo los objetivos de enseñanza, escoger unos medios y métodos adecuados y preveer la forma de comprobar hasta qué punto se han alcanzado los fines delimitados.

Definición de objetivos

Definir objetivos significa, saber qué es lo que se desea conseguir. Significa delimitar la acción instructiva, definiendo sus perfiles de una forma precisa y clara. Un objetivo bien definido implica por lo menos tres cosas.

- Una descripción de la actividad que los alumnos deben hacer,



- Películas cinematográficas.
- Medios sonoros.
- Emisiones televisivas

Elementos relacionales. Entendiendo a este tipo de relación la que se crea conveniente establezcan los alumnos entre ellos mismos y con el profesor.

Elementos operativos. Entendiendo como tales los diferentes tipos de actividad que los alumnos pueden hacer para asimilar los conceptos:

- Experiencias directas.
- Encuestas.
- Demostraciones.
- Trabajos prácticos.
- Experiencias dramatizadas.

Momentos de la clase

Las etapas o momentos que debiera tener una clase bien estructurada son: inicio, desarrollo y cierre. Cada uno de estos momentos tiene un sentido; sin embargo, en su conjunto, la clase debe dar cuenta de un continuo. La distinción entre uno u otro momento es para enfatizar su intencionalidad pedagógica y didáctica. Cuando se diseña, hay que considerar que en cada momento debieran estar claras: las estrategias y los materiales que se utilizarán, los que serán acordes con la finalidad de cada momento y la estrategia elegida.

Inicio

Es un momento especialmente destinado a rescatar e identificar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema, tópico o aprendizaje que se espera lograr en esa clase. Es necesario, igualmente, dar a conocer el sentido e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes ya sea de la misma asignatura o de otras y, explicitar cómo se van a evaluar; es importante que desde el inicio del proceso los estudiantes tengan claridad cómo serán evalua-

dos y cuáles son los contenidos y aprendizajes principales que incluirá la evaluación. Para introducir la clase existe una serie de recursos utilizables, Farrel (2017) expone los siguientes ejemplo:

- Exposición breve del docente, destinado a posicionar el tema; plantear los objetivos, destacar puntos importantes, señalar el modo de trabajo y, de evaluar.
- Reportaje realizado por los estudiantes, en la clase anterior el profesor puede indicar a los estudiantes que recopilen información sobre el tema o aprendizaje, al inicio de la clase la pueden exponer y generar una discusión.
- Lluvia de ideas con tarjetas, el profesor plantea algunas preguntas generadoras y los estudiantes anotan en las tarjetas sus respuestas y luego, las fundamentan; en conjunto se jerarquiza la información
- Philipp 66, se reúnen grupos de seis estudiantes y, discuten durante seis minutos sobre un tema o pregunta formulada por el profesor; un relator expone las conclusiones; se analiza y examina la información.
- Role Playing, se forman grupos; cada integrante representa un rol relacionado con el tema propuesto por el profesor, luego se discute y comenta sobre el tema central.
- Medios audiovisuales, breves imágenes en video, power point, transparencias, etc. que sirvan para visualizar el tema y/o motivar (es importante no extenderse para no perder el sentido introductorio de la clase.

Desarrollo

Es el momento más intenso de la clase, caracterizado por una fuerte interacción entre el profesor y los alumnos, de éstos entre sí y con los materiales de enseñanza y, encaminado a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina. Las acciones (actividades) que se desarrollen en este momento deben dar oportunidad para que los alumnos pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan y/ o se apropien del aprendizaje y contenidos de la clase (Farrel, 2017).

- Textos guías, para que los estudiantes trabajen en forma autónoma.

Cierre

Este tercer momento o etapa es la más abandonada dentro del desarrollo didáctico olvidando la gran importancia que tiene para los procesos de aprendizajes. de allí lo importante de considerar en el diseño de clase, un momento específico que contemple el uso de algún recurso estratégico y de materiales. Puede ser éste un momento en que los estudiantes que estuvieron más comprometidos con la clase afiancen sus aprendizajes; los que quedaron con algún cabo suelto o alguna parte sin comprender, pueden completar y aclarar los puntos que estaban más oscuros; y, por último, quienes estuvieron más distraídos tienen la oportunidad de mirar en forma sintética o sinóptica los contenidos y aprendizajes centrales de la clase. De acuerdo con lo planteado anteriormente, el propósito principal de este momento es fijar los aprendizajes. Junto con ello, se puede aprovechar la instancia para redondear las ideas o puntos centrales del trabajo realizado; revisar el conjunto del proceso y destacar las partes y/o aspectos importantes; establecer las bases de la continuidad de los aprendizajes y los pasos a seguir; reforzar aquellos aprendizajes que el docente considera claves; aclarar dudas y/o ampliar la información y, también para valorar, estimular e incentivar a los estudiantes destacando los aspectos positivos del trabajo realizado.

Algunos de los recursos que se pueden utilizar en este momento, según explica Farrel (2017) son:

- Una síntesis realizada por el profesor destacando los aprendizajes esperados centrales
- Un recuento de los momentos más importantes de la clase utilizando un recurso visual (powerpoint, pizarra, etc)
- Una exposición breve destacando los puntos centrales de la clase hecha por un alumno o por un grupo
- Una evaluación formativa o una autoevaluación breve sobre los



aprendizajes propuestos (recordando que el propósito de este Momento no es evaluar, pero que, cuando el docente lo estime necesario, puede utilizar la evaluación formativa como un recurso)

- Una dinámica donde cada alumno exprese lo que aprendió utilizando diversos medios de expresión. Finalmente, junto con pensar en el desarrollo de la clase, es necesario considerar la oportunidad en que se comunicará a los estudiantes los estándares o niveles de logro que se desean alcanzar, utilizando ejemplos.

Recomendaciones para el desarrollo de la clase en educación superior

Desarrollo de clases teóricas

Se conoce como clase teórica una modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.

Para Hernández e Infante (2017) el adecuado desarrollo de una clase teórica requiere cumplir con su estructura metodológica (introducción, desarrollo y conclusiones), lo que incide favorablemente en el logro de sus objetivos. En la introducción se debe vincular el tema que se va a tratar con los ya estudiados, proceder que ayuda a la sistematización del contenido de enseñanza-aprendizaje de la materia (relaciones intramateria). Resulta importante que se realice la comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, evaluación que permite la retroalimentación necesaria para el desarrollo del proceso.

En este aspecto, es importante señalar que las clases teóricas contribuyen a activar procesos mentales en los estudiantes que serán más adecuados e intensos en la medida en que el profesor tenga en cuenta que su forma de enseñar ejerce una función de modelado respecto a las estrategias de aprendizaje que deberían aplicar los alumnos. Si el profesor planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estra-

tegias cognitivas implicadas en cada aprendizaje difícilmente podrá lograr que los estudiantes las activen de forma adecuada.

Desarrollo de clases prácticas

La forma de docencia denominada clase práctica es un tipo de clase que se dirige fundamentalmente al desarrollo de habilidades en los estudiantes (Hernández & Infante, 2017). Las clases prácticas es una denominación que engloba a diversos tipos de organización, como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc., puesto que, aunque presentan en algunos casos matices importantes, todas ellas tienen como característica común que su finalidad es mostrar a los estudiantes cómo deben actuar.

Las clases prácticas se pueden organizar tanto dentro de los espacios destinados a la docencia (aulas, laboratorios, etc.) o en marcos naturales externos (prácticas de campo, visitas, etc.). En atención al escenario dónde se desarrolla la actividad y debido, por un lado, a la importancia de las implicaciones que se derivan para la gestión de la organización docente universitaria y, por otro, a las características propias de cada una de ellas, cabe distinguir tres submodalidades: clases prácticas de aula, clases prácticas de laboratorio y clases prácticas de campo.

Aunque dependiendo de la submodalidad concreta puedan perseguirse objetivos concretos diferentes y utilizarse metodologías diversas, se pueden distinguir una serie de características comunes que justifican su agrupación:

- Se suelen organizar en grupos de tamaño mediano o pequeño
- Exigen la presencia del profesor y de los estudiantes.
- Están vinculadas a una materia

Tutorías

La tutoría puede entenderse como una modalidad organizativa de la

enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes. La tutoría como estrategia didáctica centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor-tutor y el estudiante, ya sea individual o grupalmente, con el fin de facilitarle el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto, normalmente la materia en la que desarrolla el profesor-tutor su docencia. Una forma limitada de entender la tutoría es contemplarla como auxiliar y soporte de la docencia ordinaria de la clase.

la tutoría como orientación de la formación académica integral del estudiante el profesor-tutor procura facilitar al estudiante su adaptación e integración plena en los estudios que cursa, así como su desarrollo entre los diferentes itinerarios curriculares en vista a su posterior desarrollo profesional. La tutoría acompaña así al estudiante durante toda su trayectoria académica, desde el ingreso al egreso, de forma que el profesor-tutor facilita y estimula al estudiante en su proceso formativo global, asesorándole incluso en las decisiones de elección y especialización curricular propias de la construcción de su perfil profesional individual acorde con sus expectativas, capacidades e intereses.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I

BIBLIOGRAFÍA



- Addine, F. (2010). La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto . Ciudad de la Habana: Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona .
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. Contextos Educ., 15, 93-106.
- Allen, W. (1967). Medium stimulus and types of learning. Audiovisual Instruction, 12, 2731.
- Álvarez, C. (1995). La Pedagogía Universitaria. Una experiencia cubana. La Habana, Cuba: Ponencia en Pedagogía '95.
- Álvarez, C. (1998). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: MES.
- Álvarez, C. (1999). La escuela en la vida. Didáctica (3ra ed.). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, J. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Amat, O. (2002). Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores . Barcelona: Gestión 2000.
- Añorga, J. (2001). Resultados del proyecto de investigación sobre evaluación de impacto. Centro de Posgrado, ISPEJV, Cátedra Educación Avanzada, La Habana.
- Arias, S., Labrador, N., & Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. Educare, 23(75), 307-322.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo . México : Trillas .
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo . México : Trillas .
- Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida (Primera ed.). México: McGraw-Hill.

- Barroso, J., & Cabero, J. (2002). Principios para el diseño de materiales multimedia educativos en red. En J. Aguaded, & J. Cabero, Educar en red. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bartolomé, A. (1999). Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia . Barcelona: Graó.
- Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario . Madrid: Narcea.
- Bireaud, A. (1990). Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. . Paris : Editions d'Organisation.
- Bloom, B. (1990). Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires. Argentina : Editorial El Ateneo.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. Education + Training, 39(9), 344-348.
- Bravo, B., Fernández, C., & Miranda, J. (2018). La evaluación de impacto en la formación inicial de docentes. Atenas, 3(43), 39-47.
- Bravo, J. (febrero de 1998). Los medios didácticos en la enseñanza universitaria. Recuperado el 19 de Noviembre de 2022, de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/documentacion/libros/tecnorec.pdf>
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). Effective Teaching in Higher Education . London: Routledge .
- Bunge, E., Gomar, M., & Mandil, J. (2011). Terapia cognitiva con niños y adolescentes. Buenos Aires: Akadia.
- Caicedo, M., Gutiérrez, C., & Rivera, L. (2018). La enseñanza aprendizaje problemática. Una necesidad en la formación del TSE. La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI" (págs. 1712-1720). Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador.
- Carlino, F. (2007). La evaluación educacional. México: Editorial Larousse.
- Castro, A. (2007). Prevención e intervención ante problemas de conducta. Wolters Kluwer.

- Farrel, D. (2017). Tres momentos de la clase. Revista Digital Educente, 4.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, 24, 35 - 56.
- Fernández, L. (2019). Conductas disruptivas y estilos de aprendizaje en estudiantes del nivel primario de una Institución Educativa Estatal de la Provincia de Ferreñafe. Universidad Señor de Sipán .
- Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, M., Reus, N., & Olmos, J. (2014). Evaluación de los ambientes mixtos de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo , ISSN: 2007- 2619(12), 1-12.
- Ferran, V. (2010). SOS Bullying Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia (2da Ed). España: Wolters Kluwer .
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. Educere, 11(38), 427-432.
- Foronda, J., & Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje perspectivas. Perspectivas(19), 15-30.
- Gagné, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje . México : Interamericana.
- Galantón, M. (2013). Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa vs evaluación cualitativa. Didáctica y Educación, IV(3), 109-122.
- Gallego, R. (1997). Discurso sobre constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, I. (2010). Sistema de evaluación . España: Universidad de Salamanca .

- educación superior. *Periles Educativos*, 37(147), 146-161.
- Hernández, J. (2008). La enseñanza problémica. Su importancia en la motivación. *Varona*(46), 40-45.
- Hernández, R., & Infante, M. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., & Quintana, M. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de enseñanza básica y media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83.
- Hidalgo, N., & Murillo, E. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15, 107-128.
- Jares, X. (2002). Métodos y actividades didácticas. En M. Rodríguez Rojo (Ed.), *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Jurado, P. (2015). Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa. Barcelona: UAB (Proyecto I+D-2010).
- Klingberg, L. (1990). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Knowles, M. (1982). *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*. México: Alhambra Mexicana.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. (1989). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Macia, E., & Alarcón, L. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Dom. Cien*, 7(4),

- 411-432.
- Mallart, J. (2000). Didáctica: Concepto Objeto y Finalidades. Madrid: Revista Española de Pedagogía.
- Marqués, P., & Sancho, J. (1987). Cómo Introducir y utilizar el ordenador en la clase. Barcelona: CEAC.
- Martín, F. (1993). El método: su teoría y su práctica. Madrid: Dykinson.
- Martínez, A., García, M., & Herrera, C. (2022). Examen objetivo. En M. Sánchez, & A. Martínez, Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e ins (págs. 181-198). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, P. (2008). Discusión Pedagógica. Actitudes hacia las Matemáticas. Sapiens, Revista Universitaria de Investigación(1), 237-256.
- Mato, M., & De la Torre, E. (2010). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. Sociedad española de investigación en educación matemática (SEIEM).
- Melchor, M. (2022). Evaluación, del, para y cómo aprendizaje. En M. Melchor, & A. Martínez, Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos (págs. 17-36). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Mestre, U., Fuentes, H., & Álvarez, I. (2004). Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos. Praxis Educativa(8), 18-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089003.pdf>.
- Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2012). Measurement and Assessment in Teaching (11va ed.). Londres:: Pearson.
- Mogrovejo, M. (2014). Plan de intervención grupal a través del modelo integrativo focalizado en la personalidad en niños de 8 a 10 años que presentan conductas disruptivas . Cuenca, Ecuador: Universidad del Azuay.

- Moles, A. (1982). La comunicación y los mass media. Bilbao: Mensajero.
- Moreira, M. (22 de Septiembre de 2010). Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Recuperado el 19 de Noviembre de 2022, de <https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>
- Morencia, I. (2015). Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades de aprendizajes. España: Universidad de Granada.
- Moscovici, S. (1985). Psicología Social I. Influencia y cambio de actitud. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Paidós.
- Murillo, F., Hidalgo, J., & S, F. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(3), 251-281.
- Navaridas, F. (2004). Estrategias didácticas en el aula universitaria. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Ortega, A. (2012). Del currículo a la acción docente en el aula. México: Ediciones CEIDE.
- Ortiz, A. (2009). Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas. Colombia: Editorial Litoral.
- Pablos, G., & Rizo, E. (2009). Logística/soluciones informáticas. Enseñanza problemática en las clases. Documento en línea. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1(4), Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/04/psrl.htm> .
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). Psicología del Desarrollo. 8ª Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P., & Yris, H. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior. Perspectivas

- Docentes, 28(63), 60-68.
- Prégent, R. (1990). La preparación de un curso. Montreal: Editorial Politécnica de Montreal.
- RAE. (2014). Diccionario de la Lengua Española, 23.^a edición . Recuperado el 17 de Noviembre de 2022, de <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Reyes, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad*, 14(1), 87-96.
- Rios, P. (1999). El constructivismo en educación. *Revista Laurus* , 5 (8), 16-23.
- Rodríguez, J. (1995). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación. En J. Rodríguez Diéguez, & O. Sáenz Barrio (Edits.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (págs. 21-43). Marfil: Alcoy.
- Rodríguez, V. (2021). El manejo de las conductas disruptivas en las aulas. *Campues Educación. Revista Digital Docente*(23), 5-9.
- Romiszowski, A. (1974). *The selection and use of instructional media*. London : Kogan Page.
- San, L., Serrano, G., & Ahumada, V. (2017). *Estrategias pedagógicas para disminuir las conductas disruptivas que inciden en la atención y concentración del estudiante*. Santiago de Chile: Universidad UCIF.
- Serrano, M. (1990). *El proceso de enseñanza aprendizaje . Mérida : Talleres gráficos universitarios ULA*.
- Silva, E., & Ávila, F. (1998). *Constructivismo. Aplicaciones en educación*. Venezuela : Fondo Editorial Tiot Tío.
- Silvestre Oramas, M. (2000). *Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y educativo*. La Habana. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Uruñuela, P. (2012). Lo que realmente sucede en las aulas. Documentación Social.
- Vallejo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. MEDISAN, 15(1), 1656-1663.
- Verdejo, P., Encinas, M., & Trigos, L. (2011). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. En R. Arias , & S. Malo, Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios (págs. 19-48). México: innovaCesal.
- Vigotsky, I. (1979). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. Cuadernos de Pedagogía, 68, 17-22.
- Zilberstein, J., Silvestre, M., & Olmedo, S. (2016). Diagnóstico y transformación de la institución docente 2da. ed. . México: Ediciones CEIDE.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO I



Publicado en Ecuador
Diciembre 2022

Edición realizada desde el mes de febrero del 2022 hasta
septiembre del año 2022, en los talleres Editoriales de MAWIL
publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito

Quito – Ecuador

Tiraje 50, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman; en
tipo fuente.