



Fundamentos de la educación basada en competencias

Maestría en Educación con Formación en
Competencias Profesionales

Mayo - Agosto

Rodríguez Alfonso Myreille Eréndira

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad

- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

Fundamentos de la educación basada en competencias

Objetivo de la materia:

El alumno conocerá el enfoque basado en competencias desde sus orígenes, hasta la aplicación en el sistema educativo mexicano. A partir de ello, promueve las competencias y posibilita los procesos de enseñanza a través de la planeación didáctica adecuada y fomentando situaciones reales de aprendizaje significativo

Unidad 3

Didáctica y currículum por competencias

3.1 Orientaciones didácticas en el currículum por competencias

3.2 Recursos, estrategias y metodología de enseñanza

3.2.1 Definición y contextualización de las estrategias de enseñanza

3.2.2 Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza

3.2.3 Métodos de enseñanza

3.3 Condiciones de organización para el proceso de enseñanza- aprendizaje

3.4 Planeación didáctica por competencias

Unidad 3

Didáctica y curriculum por competencias

El docente partícipe de un enfoque por competencias, requiere estar situado en un paradigma socio constructivista, participar activamente junto a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, involucrado en los diferentes contextos de aula y otros espacios en que realiza su práctica docente, ya que esto le permite conocer integralmente a sus estudiantes, reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje, identificar las necesidades educativas, realizar evaluaciones auténticas, diseñar experiencias de aprendizaje significativas, promover el trabajo colaborativo, la tutoría entre pares e intencionar la reflexión crítica de su actuar.

Al implementar un enfoque por competencias dentro de una perspectiva de innovación en formación docente, permitirán a éste interpretar y orientar su propia práctica, resignificar sus creencias y postulados, los cuales obedecen a una construcción personal del conocimiento de la docencia y de la elaboración de un marco valorativo al respecto.

Al promover la innovación de las prácticas docentes, posibilita la transformación de las prácticas, en el enfoque y estilo de enseñanza. Asimismo, se asume un rol distinto al tradicional, ya no solo transmitir los saberes, sino potenciar el desarrollo de capacidades con el fin de construir competencias en el estudiante, ser un formador de formadores, que orienta y acompaña el proceso formativo en toda su dimensión.

Surge entonces, la necesidad de diseñar, seleccionar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje que den la oportunidad al estudiante de reflexionar de manera crítica acerca de su aprendizaje, de resolver problemas, de evaluar su quehacer y hacerse cargo de sus logros y dificultades, como también de transversalizar sus aprendizajes a ámbitos externos al ejercicio estudiantil, permitiéndole movilizar y transferir conocimientos y habilidades.

El docente deberá desarrollar la capacidad de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje y en este sentido realizar los programas de su campo disciplinar (Revista de Formación e

Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97 (2009) 93) incorporando la tecnología y el manejo didáctico de las TIC.. También seleccionar y adaptar los contenidos, con el fin de dar respuesta a los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes, y al nivel de dominio de competencias de los estudiantes. Conjuntamente, el docente debe propender a facilitar los canales de comunicación de manera eficiente y asertiva.

Al diseñar su propia planeación, seleccionar las metodologías más adecuadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, favoreciendo así los canales de motivación, la autorregulación y la significación de los aprendizajes en los estudiantes, siendo necesario que en todo momento el docente intencione y potencie la reflexión de su práctica pedagógica como también la metacognición en los estudiantes. Para lograr lo anterior, resulta relevante realizar procesos de investigación permanente que provoquen el juicio crítico, el cuestionamiento y la búsqueda de actualizaciones disciplinares, metodológicas, evaluativas y de actualizaciones didácticas tanto en recursos como en estrategias. Es así que, es necesario considerar la utilización de la evaluación continua y formativa como complementaria a la evaluación sumativa, al final del proceso (Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, N° 2, 87-97 (2009) 96), es decir, considerar la evaluación como una actividad integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje, la que se debe desarrollar durante todo el proceso formativo y no solo al final de éste.

El docente debe manejar ampliamente este ámbito didáctico, ya que le permitirá establecer criterios e indicadores claros para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo a conocimientos, competencias procedimentales, competencias actitudinales, y procedimentales También considerar la evaluación como una oportunidad para la mejora de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido. Es necesario también, relevar el desarrollo de competencias asociadas al liderazgo, trabajo colaborativo, favoreciendo y modelando la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito. Como así también la potenciación de competencias afectivas, de carácter motivacionales, actitudinales y conductuales (adaptado de Valcárcel Cases, 2003). Es así, como Zabalza (2003) propone el desarrollo de variadas competencias del docente, como las siguientes:

1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- 3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- 4) Manejo de las nuevas tecnologías.
- 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades, organización del espacio, selección del método y desarrollo de las tareas instructivas.
- 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- 7) Tutorizar.
- 8) Evaluar.
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Lo anterior nos entrega fundamentos que no solo nos conduce a focalizarnos en un conjunto de competencias en el ámbito didáctico. El docente de educación superior, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, debe tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, asociadas a competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas. Según Valcárcel Cases (2003), éstas serían:

Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.

Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.

Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.

Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.

Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.

Gestión de su propio desarrollo profesional como docente (pp. 55-56).

Ahora bien, a través de los años, la Didáctica ha sido tema relevante en el quehacer pedagógico, entendiendo por un lado la Didáctica General y la Didáctica Específica.

Al referirnos a la Didáctica General, consideraremos ésta como la que se ocupa de abordar amplios campos del conocimiento, teorías del pensamiento y del aprendizaje, paradigmas y

niveles amplios de educación, poblaciones, etc. Es la que hace aportes al currículo, la evaluación y la calidad de la enseñanza, entre otros focos relevantes.

Al caracterizar la Didáctica Específica, podemos decir que se relaciona con los cada uno de los diferentes niveles educativos, es decir, una didáctica diferenciada para la educación inicial, básica, media y superior y aún más específica para cada curso y edad de los estudiantes que compone los niveles anteriores; también la referida a los campos disciplinares y diversos contenidos que abarcan éstos; a las características de los actores, como los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los inmigrantes, las etnias u otros; a los tipos de instituciones educativas, según el Modelo al cual se adscriben, Escuelas Regulares o Especiales y al Dogma o paradigma al cual se suman las diferentes universidades. A raíz de la gran diversidad y heterogeneidad que se da en este campo, intentar propiciar la integración de teorías, saberes, métodos, es un gran desafío pedagógico.

Consideramos entonces, que las dos Didácticas no suponen una jerarquía, sino una relación de cooperación frente al saber y saber hacer en la educación, sin embargo, pueden coexistir diferentes vertientes y visiones en unas y otras, que en ocasiones no son coherentes entre sí y surgen entonces, las incoherencias y choques de paradigmas.

Algunos teóricos como Vigotsky, Bruner, Piaget y discípulos de éste como Feverstein, nos permiten enfocar la Didáctica General en el entendido de visualizar a los estudiantes desde determinada naturaleza y perspectivas, intencionar y relacionar las prácticas pedagógicas a los enfoques propuestos por ellos. Es así como podemos resaltar ciertas áreas de desarrollo humano o integrarlas o determinar elementos más o menos relevantes en la pedagogía, de acuerdo a la elección paradigmática, es decir, al enfocarnos en el cómo conocen los estudiantes, cómo aprenden a aplicar sus conocimientos, cómo integran la información, cómo resuelven los problemas, cómo transfieren sus aprendizajes, obedecemos a importantes diferencias de miradas, según el énfasis y respuesta a las mencionadas necesidades, lo que nos provoca una disyuntiva, en el supuesto que los estudiantes responden de manera similar a los aprendizajes, pueden tener para cada uno de ellos, diferente significación y comprensión del mismo.

Surge además el papel del docente, quien puede convertirse o definirse según un rol de mediador, tutor, monitor u otro que surja de acuerdo al marco teórico al cual se adscriba.

Por último, frente a toda la problemática que subyace a la formación de profesionales universitarios, es que creemos necesario realizar una evaluación centrada en la Auto percepción de los docentes y estudiantes de las carreras asociados al convenio de Desempeño UPA 1403 de la UPLA, con el fin de identificar la base real de los conocimientos, prácticas pedagógicas y valoración del currículum por competencias y la Didáctica para construir en conjunto propuestas de innovación pedagógica que pudieran dar respuesta a las necesidades (capacitaciones, comunidades de aprendizaje dirigidas al intercambio de saberes y prácticas, reflexión crítica de la realidad, proyección de su labor, etc.), preocupaciones y proyección de las carreras en los próximos dos y más años.

3.1 Orientaciones didácticas en el currículum por competencias

La Didáctica tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje; gracias a ella se puede demostrar, planear, llevar a cabo y evaluar dicho proceso en el aula. Esta disciplina ofrece recursos teórico-metodológicos para integrar diversos elementos y estrategias de manera congruente, acordes con las necesidades y características de los educandos. Marveya Villalobos (2002) dice que la Didáctica "es el espacio educativo donde el estudiante es responsable de su esfuerzo y de su compromiso, primero consigo mismo y luego con los otros, así como es responsable de luchar contra la ignorancia, el egoísmo y la incompetencia. El docente, por su parte, es responsable y participante de las estrategias de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes en el ámbito de la relación Didáctica que se desarrolla".

Elaborar un programa didáctico tiene una función importante en la práctica docente, puesto que de él depende llevar a buen término el proceso enseñanza-aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados, evitando así la improvisación y la pérdida de tiempo. De igual forma, permite prever y aprovechar al máximo los recursos, tomando en cuenta todos los elementos que intervienen en este proceso.

Momentos que sustentan la instrumentación de la didáctica

- Diagnostico

- Planeación
- Evaluación
- Ejecución
- Diagnóstico: Se define el problema, se identifica la fuente de éste y se determinan las posibles soluciones Para esta información se recurre al uso de diferentes métodos y técnicas de investigación, como el análisis de necesidades, la observación, el uso de una encuesta, etc. El resultado de esta actividad es un reporte preciso en el cual se describen las áreas de oportunidad o situaciones de conflicto, así como la sugerencia para resolver tal situación.
- Planeación: Considerar todos los elementos que intervienen en el acto didáctico para definir de qué forma y en qué magnitud se relacionan ¿Qué?, ¿Quiénes?, ¿Cuándo?, ¿Cómo? Y ¿Por qué? Congruencia: Es la relación de los contenidos con el programa. Integración: consiste en dar coherencia lógica a todos los elementos.
- Programación: Es la correlación de contenidos y actividades a realizar en un tiempo determinado.
- Concertación: Consiste en relacionar y armonizar actividades planteadas, integrantes del proceso de enseñanza- aprendizaje. Participación: Es propiciar mecanismos para que el alumno se involucre en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Promoción: Implica el diseño de esquemas que permitan la permanencia de la planeación constante.
- Ejecución: Momento en donde se implanta la estrategia con el público objetivo, abordando el tema planeado y utilizando los recursos y técnicas indicados en la fase de planeación. Es en este punto donde se propicia la comprensión de un tema, el dominio de destrezas y objetivos, así como la construcción de conocimiento en determinado nivel y ambiente.
- Evaluación: Actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar.

Deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos.

- Evaluación formativa: Es continua, es decir, se lleva a cabo mientras se están desarrollando las demás fases.
- Evaluación sumativa: sucede cuando se ha implantado la versión final de la instrucción. En este tipo de evaluación se verifica la efectividad total de la instrucción y los hallazgos se utilizan para tomar una decisión final, tal como continuar con el proyecto educativo o modificar el plan didáctico.

La didáctica de la enseñanza superior (Escudero, 2006; Rué, 2007; Fuentes, 2009) le proporciona al docente diferentes tipos de clases o formas de docencia, las que deben ser planificadas teniendo en cuenta diferentes elementos. Dentro de la amplia gama de maneras para referirse a los tipos de clase que pueden desarrollarse en este nivel, a continuación se mencionan los que se consideran de mayor interés, atendiendo al objetivo trazado. Álvarez de Zayas (1999) cataloga la clase en la enseñanza superior como: conferencia, clase práctica, seminario, concepción asumida por el MES (2007). Zabalza (2004) concibe clases teóricas, debates, trabajos (individuales o en grupo), prácticas (de aula o laboratorio) y tutoría. La Universidad del País Vasco (2006) habla de clases magistrales, teóricas, seminarios, prácticas de aula, de laboratorio, de ordenador, clínicas, de campo, deportivas y talleres (industriales o no). En criterio de Borgobello, Peralta y Roselli (2010) las clases se clasifican en teóricas y prácticas.

Recomendaciones metodológicas para el desarrollo de clases teóricas (conferencias)

Es el tipo de clase que se caracteriza por la realización de una exposición sobre determinado tema, por parte del docente. Esta debe ser clara, precisa, actualizada y lógicamente estructurada; debe abarcar elementos esenciales, haciendo énfasis en los aspectos que resulten más complejos para los estudiantes. Es una clase idónea para explicar los

fundamentos teóricos de un tema en cuestión, en ella se debe suscitar el análisis de los educandos, su reflexión sobre el tema, es decir, su participación activa. Deben emplearse métodos y medios de enseñanza-aprendizaje que despierten su interés para que profundicen en el mismo de manera independiente. 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) (Fiallo, 1997).

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 esta parte de la clase el docente identifica el tema que se va a tratar, y da muestras de su maestría pedagógica al estimular su estudio por parte de los estudiantes; aunque la motivación no se restringe a un momento específico de la clase, todo lo contrario, debe mantenerse a lo largo de la misma. Un elemento significativo dentro de la introducción es la orientación hacia el objetivo planteado.

Esta función didáctica (Valdés, 2013) permite que los educandos sepan lo que deben lograr en la clase, los aprendizajes esperados (Frade, 2014); es necesario puntualizar que dicha función debe estar presente en toda la clase. En la introducción, el docente, además, debe realizar un análisis crítico de las fuentes bibliográficas que se deberán consultar. Es necesario que destaque las que son básicas para profundizar en el tema y las complementarias, las que están al alcance de los estudiantes, el enfoque del tema que aporta cada una, en resumen, que prepare las condiciones necesarias para que posteriormente los alumnos localicen dichas fuentes y las utilicen en su estudio independiente, que les permitirá ampliar y consolidar los conocimientos que exige el tema.

El desarrollo de una clase teórica es aquella parte en la que el docente realiza una exposición lógica, y científicamente fundamentada, del contenido de enseñanza-aprendizaje. El empleo adecuado de métodos de carácter participativo (González, 1990) o los llamados métodos activos (Ventosa, 2004) promueve el análisis y la reflexión en los alumnos; contribuye a que

estos desempeñen un papel activo en la adquisición de los conocimientos. El uso de medios de enseñanza-aprendizaje (Área, 2002; Bravo, 2003) incide favorablemente en el cumplimiento de los objetivos establecidos. Estos son de diferentes tipos: la palabra del docente, el pizarrón (donde se realizan importantes apuntes y esquemas sobre el contenido que se analiza), así como otros de carácter técnico que exigen la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), según Aguilar (2003). Su empleo adecuado hace más vívido el aprendizaje de los estudiantes, lo facilita y estimula.

El desarrollo es la parte más extensa de este tipo de clase, incluye un considerable volumen de conocimientos. Por ello es necesario que el docente realice resúmenes parciales cada vez que lo considere pertinente. Estos permiten a los estudiantes precisar los aspectos que se tratan, tomar notas de lo esencial y analizar las relaciones entre los diferentes elementos que se presentan. El docente, además, debe ir planteando interrogantes que le permitan conocer si los alumnos siguen la lógica de su exposición, si comprenden los fundamentos teóricos que se analizan, con el propósito de esclarecer lo que se requiera. En este tipo de clase es necesario que el docente oriente y, posteriormente, controle correctamente el trabajo independiente de los estudiantes. Estos deben saber con precisión: qué deben estudiar, con qué propósito, qué fuentes fundamentales deben consultar, cómo y cuándo deben presentar sus resultados y cómo serán evaluados.

Lo esencial es que lo tratado en el aula sea profundizado por los alumnos mediante tareas docentes coherentemente elaboradas, que serán objeto de análisis en otros momentos del proceso. Las conclusiones de la clase teórica presentan generalizaciones sobre el tema tratado. En esta parte de la clase el docente sintetiza los aspectos fundamentales, en correspondencia con los objetivos propuestos. Hace énfasis en lo que aporta lo estudiado al futuro desempeño profesional de los estudiantes. Realiza interrogantes que le permiten obtener información sobre la asimilación de los conocimientos expuestos; en consecuencia, precisa lo que se requiera, para ello puede emplear organizadores gráficos (Ontoria et al., 2006) que ayuden a resumir las ideas presentadas y a establecer sus nexos. Es recomendable que el docente, en esta parte final de la clase, de manera creativa realice una motivación para la próxima clase teórica. Este aspecto posibilita que los estudiantes se interesen por el tema

que se va a estudiar posteriormente, que localicen fuentes de consulta relacionadas con el mismo, es decir, que lleguen al momento en que se desarrolle esa clase con una información previa que les permita comprenderlo mejor y relacionarlo con lo ya conocido.

El proceder descrito favorece que los alumnos reconozcan los nexos que se establecen entre los diferentes temas que contempla el programa, lo que contribuye a su asimilación. Además, estimula su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues durante la próxima clase teórica estos podrán, incluso, presentar interrogantes que les hayan surgido durante la autopreparación realizada.

Este tipo de clase, la conferencia, se utiliza con asiduidad desde el contexto de la universidad medieval (Valdaliso, 2010). En esta se concebía al docente como el poseedor de saberes enciclopédicos que debían ser transmitidos a los estudiantes. Estos los recibían como un todo único e inamovible, desde una posición pasiva que los situaba como simples receptores, es decir, era una enseñanza esencialmente memorística; a diferencia de la concepción expresada sobre el papel activo de los alumnos en el proceso. En la actualidad, la clase teórica o conferencia sigue siendo de utilidad para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la enseñanza superior, que requiere abarcar amplios conocimientos en cada tema de un programa determinado. Estos posteriormente se aplican a través de actividades prácticas que realizan los estudiantes y se amplían mediante diferentes técnicas de estudio. Es necesario enfatizar que en una clase teórica el docente no agota todo el volumen de conocimientos de la rama del saber que se estudia, lo que además sería imposible por el cúmulo alcanzado en los mismos.

Es necesario apuntar que según los objetivos propuestos, el momento en el que se desarrolle esta forma de docencia, y las peculiaridades de la materia, el docente puede planificar clases teóricas de diferentes tipos. Entre ellas pueden mencionarse las panorámicas y las especializadas o temáticas. Las panorámicas pueden ser útiles cuando se debe estudiar un amplio volumen de conocimientos, lo que puede hacer el profesor dada su preparación; subsiguientemente se podrá profundizar en otros temas contenidos en la generalización presentada, a través de clase teóricas especializadas o temáticas. En este tipo de clase el

docente reflexiona sobre aspectos cardinales para la comprensión de los fundamentos científico-técnicos más actualizados sobre un tema. Evidencia su capacidad y su experiencia pedagógica al dejar a los estudiantes orientados y motivados para continuar la búsqueda del conocimiento, lo que favorece el desarrollo de su independencia cognoscitiva.

Los elementos apuntados no deben indicar que en este tipo de clase solo se desarrollan contenidos cognoscitivos, en detrimento de los procedimentales y los actitudinales (Castellanos et al., 2002). Sin lugar a dudas, una clase teórica se concibe para desarrollar determinados conocimientos (los alumnos adquieren saberes sobre hechos, teorías, conceptos, entre otros aspectos), pero también favorece el desarrollo de habilidades intelectuales (Addine et al., 2004), se ha insistido en el papel activo de los alumnos, quienes deben: analizar, comparar, generalizar, sintetizar, entre otras habilidades. En este sentido, cabe destacar que una clase teórica, al igual que la de otro tipo, no solo cumple una función instructiva, pues esta se relaciona de manera indisoluble con la educativa.

Téngase presente que el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje exige la aplicación consecuente de diferentes principios que lo rigen (Addine et al., 2004), entre otros, el de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo: se transmiten saberes y, mediante ellos, determinados valores.

En esta forma de docencia se contribuye al desarrollo axiológico de los estudiantes en la medida en que se promueven valores, actitudes, modos de actuación, mediante el contenido de enseñanza - aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, que el profesor debe hacer un uso culto de la lengua materna, sirviendo de modelo a los alumnos, incidiendo, a partir de su ejemplo personal, en su competencia comunicativa (Niño, 2008), meta por lograr en el sistema educativo, de marcada importancia en su futura profesión y en lo personal. Este tipo de clase, además, se caracteriza por su rigor científico al exponer los fundamentos teóricos sobre un tema de estudio.

El docente muestra a los estudiantes las fuentes consultadas, presenta opiniones provenientes de los autores que se citan. El respeto que evidencia por las ideas ajenas repercute en una

actitud ética en los alumnos, la que es esencial al desarrollar tareas investigativas y en su formación integral.

Recomendaciones metodológicas para el 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. Mediante tareas docentes que elabora el profesor en relación con los objetivos, se propicia la aplicación, de manera independiente, de los conocimientos adquiridos. En la clase práctica los alumnos emplean métodos de trabajo específicos de la asignatura y de la futura profesión. El adecuado desarrollo de este tipo de clase exige que se oriente con antelación una guía, mediante la cual se den las pautas esenciales a los estudiantes para su autopreparación. Dicha guía debe precisar el objetivo que se quiere lograr, de manera que los alumnos sepan lo que se espera de la actividad. Además, debe contener orientaciones metodológicas que expliquen el procedimiento que se va a seguir, actividades que permitan alcanzar el dominio de los aspectos teóricos necesarios para la clase, así como el desarrollo de las habilidades correspondientes, las fuentes bibliográficas por consultar y los indicadores por emplear en la evaluación.

En la introducción de la clase práctica el docente debe realizar una rememoración de los aspectos teóricos ya estudiados, y que son esenciales para el desarrollo de la misma, que se han de aplicar mediante tareas docentes. El profesor debe cerciorarse de la preparación que han logrado los estudiantes, a partir de la guía orientada; debe proceder a la retroalimentación que sea necesaria, en función del cumplimiento de los objetivos trazados, los que orientará de manera adecuada.

El desarrollo de la clase práctica debe iniciar con precisiones sobre la metodología que se seguirá en la realización de las tareas elaboradas. Los estudiantes deben saber la forma de trabajo que se empleará: individual o colectiva. Deben conocer cómo se realizará la evaluación de su desempeño mediante los indicadores establecidos, lo que tiene un importante valor educativo al contribuir a desarrollar su capacidad de autoevaluación, y, por

consiguiente, el reconocimiento de logros, así como la asunción de dificultades, lo que debe influir en su mejora.

Es necesario que el docente, al preparar la clase práctica, a partir de los objetivos del programa y de las características de sus estudiantes, eleve de manera gradual la complejidad de las habilidades necesarias para solucionar las tareas que exigen la aplicación de los conocimientos adquiridos. De esta forma, puede ir logrando el tránsito de los alumnos de la dependencia a la independencia, dando al aprendizaje un carácter desarrollador (Castellanos et al., 2002), como se aspira.

Las tareas docentes para ejecutar en la clase práctica deben permitir a los alumnos establecer nexos con otros temas de la materia —relaciones intramateria— (Fiallo, 1997). Además, deben propiciar vínculos con los contenidos de otras asignaturas de la disciplina —relaciones intermateria— (Fiallo, 1997). También, dichas tareas deben posibilitar el establecimiento de relaciones con otras disciplinas afines que conforman la malla curricular —interdisciplinariedad— (Ander-Egg, 1994; Torres, 2000).

En la actualidad, no caben dudas de lo que aporta al aprendizaje el establecimiento de nexos entre contenidos, métodos, habilidades (entre otras categorías) de diferentes materias o disciplinas. Este trabajo permite afianzar, consolidar, el contenido de enseñanza-aprendizaje que reciben los alumnos y ampliar la visión que van conformando sobre el mismo. El contenido no puede tratarse de manera segmentada, todo lo contrario, debe adquirir un enfoque holístico, integrador.

Para el logro de este propósito se requiere de un docente preparado científica y metodológicamente. Este debe dominar la materia que imparte, la disciplina a la que pertenece la misma, y, en general, la malla curricular para que pueda trabajar desde cada clase en función del logro de los objetivos planteados en el perfil de egreso de los estudiantes.

La preparación de la que se habla no solo debe entenderse desde el plano cognoscitivo, el que es esencial, por supuesto. Se trata de la actitud que debe tener el profesor para ampliar

su perspectiva sobre los temas que imparte, para su autosuperación de manera permanente, la que comunicará a sus alumnos como un modo de actuación profesional.

En la clase práctica, la realización de las tareas docentes que se plantean a los estudiantes debe permitir el desarrollo de sus habilidades para el trabajo independiente (ya sea este individual o colectivo, en dependencia de lo planificado y orientado). Mientras los estudiantes realizan las tareas orientadas, el docente debe seguir su desempeño; para ello debe organizar el aula de manera tal que pueda pasar por los puestos de trabajo.

Este proceder es muy importante pues le permite estar en contacto con los alumnos, ejercer en ellos su influencia educativa, establecer una adecuada comunicación con los mismos. Además, de esa forma podrá constatar su preparación, el desarrollo de sus habilidades, el cumplimiento de las orientaciones dadas, y, en consecuencia, ofrecer las indicaciones que se requieran para favorecer el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En la parte final del desarrollo de la clase práctica el docente debe realizar la evaluación del desempeño de los estudiantes, según los indicadores establecidos. Es recomendable emplear la autoevaluación y la coevaluación (Sanmartí, 2007), esenciales en la formación de los educandos, los que deben llegar a reconocer potencialidades y debilidades propias y en sus compañeros.

Es necesario preparar a los estudiantes, de manera paulatina, a partir del modelo que transmite el docente, para que con objetividad valoren los logros alcanzados, en su trabajo y en el de sus condiscípulos, a sabiendas de que siempre pueden superarse. Además, deben educarse para que sean capaces de reconocer deficiencias, siempre con el ánimo que contribuir a su mejora. El docente debe realizar la heteroevaluación (Sanmartí, 2007) al ofrecer sus criterios sobre lo logrado y señalar las medidas necesarias para realizar el seguimiento al aprendizaje de los alumnos, de manera diferenciada.

Las conclusiones de la clase práctica deben ser utilizadas para realizar generalizaciones de carácter teórico y metodológico, a partir del objetivo establecido. El docente puede precisar

los fundamentos teóricos aplicados en las tareas desarrolladas, en dependencia de los resultados obtenidos. De igual modo, debe valorar el cumplimiento de la metodología planificada, enfatizando en el desarrollo de las habilidades propuestas. En esta parte de la clase puede asignar otras actividades que se requieran para estimular el aprendizaje de los alumnos.

3.2 Recursos, estrategias y metodología de enseñanza

DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Un buen principio para este capítulo, estará de acuerdo el lector, será si empezamos por definir qué entendemos por estrategias de enseñanza, exponiendo también cómo las entendemos dentro del concepto más amplio de enseñanza (desde la perspectiva constructivista que estamos considerando en este trabajo).

Como se recordará, en el capítulo 1 consideramos a la enseñanza como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, "andamiar" el logro de aprendizajes significativos.

En tal sentido, puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una *construcción conjunta* como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etcétera), que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible. Por ésta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De hecho, puede aducirse a lo anterior que aun teniendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo unas propuestas o método pedagógico cualquiera, la forma en que éste o éstos se concreten u operacionalicen siempre será diferente y singular en todas las ocasiones.

Visto desde otro punto de vista, la enseñanza es también en gran medida una auténtica creación. Y la tarea (que consideramos clave) que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje. De hecho, no podrá hacer una interpretación y lectura del proceso si no cuenta con un marco potente de reflexión (Coll y Solé, 1993), ni tampoco podrá engendrar propuestas sobre cómo mejorarlo si no cuenta con un arsenal apropiado de recursos que apoyen sus decisiones y su quehacer pedagógico.

En fin, no queremos redundar en algo que ya fue expuesto en el capítulo inicial, simplemente nos interesa recalcar estas ideas centrales sobre las cuales tomamos una vez más postura, y señalar

que las estrategias que se presentarán en este capítulo son subsidiarias de tal concepto de enseñanza (la ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos).

Partiendo de lo anterior, señalamos que las estrategias de enseñanza que presentamos en el capítulo son *procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos* (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991). Y, enlazándolo con lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo esbozados en los capítulos anteriores, de los cuales puede echar mano para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además es necesario tener presentes *cinco aspectos esenciales* para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica.

Aunque aquí nos estamos refiriendo principalmente a la educación presencial, los factores también pueden ser relevantes para otras modalidades de enseñanza, como aquella que se imparte por medio de materiales textuales o mediante la computadora, donde, sin duda, tomarán matices diferenciales.

CLASIFICACIONES Y FUNCIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En esta sección presentaremos algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias que hemos seleccionado para su presentación han demostrado en diversas investigaciones una alta efectividad, al ser introducidas como apoyos ya sea en textos académicos o en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (véase Balluerka, 1995; Díaz-Barriga y Lule, 1977; Eggen y Kauchak, 1999; Hernández y García, 1991; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolff, 1991).

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse *al inicio* (preinstruccionales), *durante* (coinstruccionales) o *al término* (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional (véase figura 5.1). Con base en lo anterior es posible efectuar una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su *momento de uso y presentación*.

Las *estrategias preinstruccionales* por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

Las *estrategias coinstruccionales* apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión (Shuell, 1988). Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A, entre otras.

Por otra parte, las *estrategias postinstruccionales* se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales.

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. Tal como se señaló en el capítulo 2, la importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

En este grupo podemos incluir también a aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa.

Señalar explícitamente a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión o secuencia instruccional que éstos abarcan, y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados.

Por ende, podríamos decir que dichas estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la sesión, episodio o secuencia educativa, según sea el caso. Ejemplos de ellas son las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, discusión guiada; véase Cooper, 1990), la enunciación de objetivos, etcétera.

Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación. Algunas estrategias que se incluyen en este rubro son el uso de señalizaciones internas y externas al discurso escrito, y las señalizaciones y estrategias discursivas orales.

Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender

Se trata de estrategias que van dirigidas a proporcionar al aprendiz la oportunidad para que realice una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el enseñante o, en su caso, por el texto. Nótese que la intención es conseguir que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad proveyéndole de una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los aprendices la asimilen mejor. Por tal razón, se recomienda que las estrategias también se utilicen en forma coinstruccional. Los ejemplos más típicos de este grupo provienen de toda la gama de información gráfica (ilustraciones, gráficas, etcétera).

Estrategias para organizar la información nueva por aprender

Tales estrategias proveen de una mejor organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas de la información nueva a aprender denominándolo: construcción de "conexiones internas".

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes conceptuales, a las de representación lingüística, como los resúmenes, y a los distintos tipos de organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos simples, de doble columna, cuadros C-Q-A y organizadores textuales.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (ob. cit.), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: construcción de "conexiones externas".

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos y las analogías.

En el cuadro 5.4 se presentan de manera resumida los principales efectos esperados de aprendizaje en el alumno con cada una de las estrategias, que el lector podrá analizar junto con el cuadro anterior referente a la clasificación de estrategias. El agente de enseñanza debe tener presente este tipo de información para tomar las mejores decisiones pedagógicas.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descrito pueden emplearse simultáneamente e incluso es posible hacer algunas propuestas híbridas entre ellas (por ejemplo, una analogía representada en forma de mapa conceptual, donde tópico y vehículo tengan mapas particulares puestos en comparación; véase más adelante), según el docente lo considere necesario.

El uso de las estrategias, como ya dijimos, esencialmente dependerá de la consideración de los cinco factores mencionados en la sección anterior; pero también de los tipos de procesos activados y los efectos esperados que se deseen promover en un momento determinado. Procedamos a revisar con cierto grado de detalle cada una de las estrategias de enseñanza ya presentadas.

1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Los métodos de enseñanza son las distintas secuencias de acciones del profesor que tienden a provocar determinadas acciones y modificaciones en los educandos en función del logro de los objetivos propuestos.

Para definir el método de enseñanza debemos tener presente que es:

La actividad de interrelación entre el profesor y el alumno destinada a alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Un conjunto de procedimientos del trabajo docente.

- Una vía mediante la cual el profesor conduce a los alumnos del desconocimiento al conocimiento.
- Una forma del contenido de la enseñanza.
- La actividad de interrelación entre el profesor y el alumno destinada a alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante tener presente que no existe un método de enseñanza universal. Es necesario valorar que su selección y aplicación dependen de las condiciones existentes para el aprendizaje, de las exigencias que se plantean y de las especificidades del contenido. El método que empleemos debe corresponderse con el nivel científico del contenido, lo cual estimulará la actividad creadora y motivará el desarrollo de intereses cognoscitivos que vinculen la escuela con la vida. Debe, por lo tanto, romper los esquemas escolásticos, rígidos, tradicionales y propender la sistematización del aprendizaje del educando, acercándolo y preparándolo para su trabajo en la sociedad.

Por tanto el método es, en sentido general, un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, por lo que el método tiene función de medio y carácter final.

El método de enseñanza es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. La característica principal del método de enseñanza consiste en que va dirigida a un objetivo, e incluye las operaciones y acciones dirigidas al logro de este, como son: la planificación y sistematización

Método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Método docente: 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.

Métodos	Finalidad
<i>Lección magistral</i>	Transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante
<i>Estudio de casos</i>	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
<i>Resolución de ejercicios y problemas</i>	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos
<i>Aprendizaje basado en problemas</i>	Desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
<i>Aprendizaje orientado a proyectos</i>	Realización de un proyecto para la resolución de un problema aplicando habilidades y conocimientos adquiridos
<i>Aprendizaje cooperativo</i>	Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
<i>Contrato de aprendizaje</i>	Desarrollo del aprendizaje autónomo

3.3 Condiciones de organización para el proceso de enseñanza- aprendizaje

La universidad, en la actualidad, tiene como una de sus más sustanciales metas la de responder a los retos que le sitúa el complejo contexto contemporáneo. Su propósito esencial es lograr la formación integral de los futuros profesionales, los que aportarán con su labor al desarrollo de la sociedad (Tünnermann, 2006; Tobón, 2010). En el ámbito universitario se desarrollan diferentes procesos que contribuyen a ese propósito (MES, 2006): docencia, investigación y extensión universitaria (Guzmán, 2014) o vinculación con la sociedad (Araque, 2012), como también se le denomina, estrechamente relacionados. El proceso docente, dada su naturaleza, tiene la particularidad de integrarlos a todos; por ello existe una preocupación permanente en la comunidad educativa en cuanto a su necesario perfeccionamiento.

El proceso docente presenta diferentes formas organizativas; se consideran como las principales: la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo, la autopreparación de los estudiantes y la consulta (MES, 1991). Independientemente de la importancia de cada una para el desarrollo de las materias que conforman el plan de estudio

o la malla curricular en determinada carrera, se considera la clase como la forma fundamental para su organización (Bermúdez y Rodríguez, 1996). La clase, entendida como el contexto donde se produce la interacción del docente y de los educandos, y de estos entre sí —sea o no de manera formal en un aula— con el propósito de dar cumplimiento a objetivos trazados (Hernández e Infante, 2011), posibilita la formación integral de los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje se materializa, con toda su riqueza y diversidad, en su desarrollo, en cualquier sistema educativo.

En el nivel universitario se requiere que la clase evidencie la creatividad del docente para motivar a los estudiantes por el estudio, la ampliación de sus conocimientos, la participación activa en su adquisición y el establecimiento de sus nexos con la futura profesión. Las razones expuestas hacen que en el presente trabajo se tome como centro de atención esta forma de organización del proceso, teniendo consciencia de la necesidad de su mejora constante.

Aunque se reconoce la complejidad de la clase, la que debe responder a las exigencias de la carrera, de la materia y, a la vez, a las características de los estudiantes, ante las expectativas que genera en cuanto a su contribución a la formación integral de estos, en resumen, su importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica pedagógica revela limitaciones en su concepción didáctica por lo que se realiza una investigación al respecto. Los resultados obtenidos se presentan en este artículo, el que tiene como objetivo socializar, en la comunidad educativa, las recomendaciones metodológicas elaboradas para contribuir al adecuado desarrollo de la clase, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

La clase en la enseñanza superior

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza 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 por soluciones a los mismos. Este proceder permite dirigir la docencia universitaria con un enfoque profesional (Didriksson, 2003), en función del desarrollo de modos de actuación en el alumnado. Para dar cumplimiento a ese cometido, la

planificación de una clase debe contemplar actividades investigativas para desarrollar por los estudiantes.

Las mismas permiten el empleo de variados métodos de investigación que contribuyen al desarrollo de su independencia cognoscitiva, gradualmente, dando paso a la autorregulación, a la autonomía (Castellanos et al., 2002), aspectos esenciales para lograr como parte de su formación profesional y de la educación de su personalidad.

Es necesario que el docente conciba su clase de manera tal que permita a los educandos desempeñar un papel activo en la construcción de los conocimientos, en el desarrollo de habilidades y valores, en dependencia de las características de la materia, del nivel que cursen y de sus individualidades. Debe estimular un aprendizaje participativo (Mestre et al., 2008), en el cual facilite la actuación de los educandos, estimulando su creatividad y accionar consciente, lo que repercute en su formación integral. El adecuado desarrollo de una clase requiere que en la misma se trate el contenido de enseñanza-aprendizaje con rigor científico (Argudín, 2000). Para ello deben emplearse fuentes actualizadas y suficientes, las que han de permitir al docente realizar una orientación precisa a los estudiantes para que puedan profundizar en lo tratado mediante la utilización de métodos de investigación.

En la enseñanza superior la clase puede adoptar diferentes formas. El docente planifica el tipo de clase que va a desarrollar a partir de los objetivos que deben ser cumplidos en el programa que imparte; tiene en cuenta, además, la modalidad de estudios, las características del contenido de enseñanza-aprendizaje, así como las particularidades del grupo de estudiantes a los que va dirigida, entre otros elementos. El análisis de un programa puede indicar que resulta necesaria la presentación de fundamentos teóricos referidos a un tema, los que por su complejidad y amplitud deben ser expuestos en una sesión de clases, posibilitando a los alumnos su aplicación en momentos posteriores. En la etapa de preparación o planificación del trabajo docente por ejecutar, se decide el tipo de clase que resulta más conveniente para lograr el objetivo propuesto, desarrollar el contenido de enseñanza-aprendizaje, utilizando los métodos más adecuados. En este caso, el docente debe planificar una clase centrada en su exposición (clase teórica o conferencia), con el fin de

abarcando los fundamentos esenciales que deben ser tratados, sin descuidar la participación de los estudiantes. Esta clase ha de contar con medios o recursos didácticos (Cabero, 2001) que posibiliten la transmisión del contenido de enseñanza-aprendizaje y sirvan de apoyo a los métodos seleccionados.

En el proceso de preparación de las clases correspondientes al ejemplo que se presenta, el docente debe concebir una o varias, según se requiera, para propiciar la aplicación de los aspectos teóricos estudiados (clase práctica). Este tipo de clase posibilita el desarrollo de las habilidades, las que son propias de la materia y las necesarias para la futura profesión, concebidas en el modelo del profesional o perfil de egreso de la carrera, en el programa de la disciplina y en el de la asignatura. Las decisiones metodológicas que realiza el docente revisten importancia, en tanto permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle adecuadamente. En la preparación de cada clase se debe tener en cuenta, además, el resultado del diagnóstico que se realice. Este es un proceso de carácter permanente, sistemático e integrador (Zilberstein y Silvestre, 2000), que informa al profesor sobre el estado actual del proceso, lo que le permite ofrecer un tratamiento pedagógico diferenciado para atenuar las debilidades detectadas y estimular las potencialidades en cada uno de los educandos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior tiene variadas formas organizativas, que resultan esenciales para el desarrollo de la malla curricular de la carrera, de las competencias necesarias para la futura profesión y el logro del perfil de egreso, que guardan estrecha relación con la clase.

La clase constituye la forma fundamental para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, donde este se manifiesta con toda su riqueza; en ella confluyen los diferentes procesos que en este nivel se desarrollan, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes, meta suprema del sistema educativo.

La clase en la enseñanza superior puede tener carácter teórico o práctico, de ahí sus características peculiares, pero en sentido general se dirige a la adquisición de conocimientos, y al desarrollo de habilidades y valores.

3.4 Planeación didáctica por competencias

Ejemplo de una planeación de una situación didáctica:

- **Competencia:** utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo
- **Indicador de desempeño elegido:** cuando va a la tienda sabe qué hacer con diez pesos
- **Nivel de desempeño:** a) identificación de atributos de los productos elaborados en el supermercado para asignarles precio, b) compra y venta de productos intercambiando monedas de diez pesos
- **Situación didáctica:** proyecto del supermercado
- **Secuencia didáctica:** se ponen de acuerdo para diseñar el súper, deciden qué producto quieren hacer, lo hacen, le ponen precio con un número a cada artículo, se juega al súper, unos venden, otros compran; se usan moneditas de diez, cinco, dos y un pesos, juegan a adquirir artículos y a darse cambio

Para planear el trabajo docente por competencias deben tener lugar los siguientes pasos:

1. Se elige la competencia a trabajar dentro del programa o plan de estudios correspondiente, sea el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, o bien la Reforma de Educación Secundaria 2006, o el Programa de Bachillerato que incluye el Marco Curricular Común, o el Plan Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo) que está diseñado por competencias para la educación primaria sobre los contenidos del Plan 93 o bien el próximo plan de estudios, el llamado Plan 2009.
2. Se identifican los indicadores de desempeño que definen el contenido de la competencia que se quiere propiciar, pueden ser todos o sólo algunos, esto dependerá del diagnóstico de nuestro grupo.
3. Nos preguntamos: ¿qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes son indispensables para desempeñar esta competencia? Al contestar se hace un ejercicio de conciencia sobre lo que implica la competencia.
4. Se separan por columnas: indicador de desempeño, conocimiento, habilidad, destreza, actitud.

5. De acuerdo con estos contenidos, se elige la situación didáctica más pertinente para que el estudiante se apropie de ellos. Se diseña el escenario de aprendizaje que lo garantice, tomando en cuenta además las necesidades del grupo, sus intereses y motivaciones. Las situaciones didácticas pueden ser: trabajo colectivo, proyectos, experimentos, estudio de casos, resolución de problemas, historias, visitas, testimonios de terceros. El rasgo principal de cualquier situación que se escoja es que debe partir de una circunstancia real, que impulse a los estudiantes a buscar el conocimiento necesario para explicar lo que ahí sucede o bien resolverla. Esto equivale a elegir un escenario donde la competencia seleccionada se ponga en práctica en el salón de clases.
6. Se establece un conflicto cognitivo a resolver, es decir una pregunta o cuestionamiento que despierte el interés por aprender por parte del estudiante.

7. Se diseña la secuencia de las actividades de la situación que en su conjunto resolverán el conflicto cognitivo.
8. Se diseña una actividad de cierre en la que queden asentados los conocimientos clave a adquirir: éstos deben plasmarse en un resumen o mapa mental, un ensayo, etcétera.
9. Se establecen los materiales a utilizar con la finalidad de que estén completos antes de llevar a cabo la situación didáctica dentro del salón.
10. Se definen los instrumentos que vamos a emplear para evaluar que estén centrados en observar el desempeño en el uso del conocimiento adquirido en la resolución de problemas cotidianos, más que en identificar qué tanto sabe el alumno/a mediante la aplicación de un examen.