



Didáctica: Lectura de perspectivas modernas

Colectivo de Autores

Recopilador
Fabrizzio Andrade

ISBN: 978-9942-36-764-8



DIDÁCTICA: Lectura de perspectivas modernas

ISBN: 978-9942-36-764-8



COLECTIVO DE AUTORES

ESTUDIANTES DEL DOCTORADO DE FILOSOFÍA CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO COHORTE 2016-2018

DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL

SARA DÍAZ VILLACÍS

EDICIÓN

FABRIZIO ANDRADE ZAMORA

DISEÑO DE PORTADA

GABRIEL MARCILLO LIMA

EDICIÓN CON REVISIÓN DE PARES CIEGOS

EDITORIAL LIVEWORKING S.A.

www.liveworkingeditorial.com

Guayaquil - Ecuador

NOVIEMBRE DEL 2019

© ® DERECHOS DE COPIA Y PROPIEDAD INTELECTUAL

ISBN: 978-9942-36-764-8



UNR Universidad
Nacional de Rosario

El logo y la marca UNR se referencia por la institución que permitió con sus seminarios la autoría del libro

CONTENIDO DE LA OBRA POR AUTOR

CRÉDITOS	I
CONTENIDO DE LA OBRA POR AUTOR	II
PRÓLOGO.....	IV
ANDRADE ZAMORA FABRIZIO	1
APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	1
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	9
ARMENDÁRIZ ZAMBRANO CHRISTIAN	11
EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	
MATEMÁTICO	11
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22
CARRASQUILLA ORTEGA KATIANA	23
EL USO DE LA PALABRA EN LA DIDÁCTICA	23
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
CAJAMARCA ILLESCA MARICELA.....	34
LA ENSEÑANZA	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
CENTENO MARTÍNEZ JOSÉ LEONARDO	43
METACOGNITIVISMO EN LA ENSEÑANZA	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
CRUZ CRUZ RUTH.....	55
LA EDUCACIÓN DEL NIÑO EN EL JARDÍN DE INFANTES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
FLORES VILLACRÉS EMILIO	66
LA PEDAGOGÍA DIDÁCTICA DE LOS SIMULADORES VIRTUALES	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
FRANCO ZAVALA ANA ZOILA.....	77
PROFESIÓN DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES	
DE DOCENCIA ESCOLAR	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
INGA ORDÓÑEZ GABRIELA CECIBEL	85
LA BUENAS PRÁCTICAS DE PROFESORES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
LALAMA FRANCO AMOR	96
¿POR QUÉ Y PARA QUÉ LA DIDÁCTICA? UN ENFOQUE DE ALICIA CAMILLIONI.....	96
REFERENCIAS.....	101
LOAIZA MINA JUAN CARLOS	103
DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

LOAYZA MINA ROBERTO	110
LA TRANSPOSICIÓN DE LA DIDÁCTICA: LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA ARQUITECTURA	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
MEDRANO FREIRE EVA	118
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: ENSEÑANZA EXPLÍCITA.....	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
MORALES COBOS SUSY GREY.....	127
HABILIDADES PARA LA BUENA ENSEÑANZA	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
NOBLECILLA OLAYA ANA JACQUELINE.....	136
LA BUENA ENSEÑANZA: INTERPRETACIÓN DE LA EVALUACIÓN A DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE MILAGRO AÑO 2018	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
NORERO GIOVANNI	145
LA GAMIFICACIÓN COMO PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	145
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ORDOÑEZ LÓPEZ RONALD.....	157
EL MAESTRO, DEL PASADO, PRESENTE Y FUTURO Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DESDE EL AULA	157
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
RIVERA ESPAÑA RUTH VERÓNICA	178
FUNDAMENTO DE LA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR CON ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA EN RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE IDENTIDAD	178
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
SARANGO SOLANO FERNANDA	191
LA ENSEÑANZA Y LA BUENA ENSEÑANZA	191
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
SÁNCHEZ LASCANO MAGALY.....	200
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	200
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
SOLÍS SIERRA MARLENE NARCISA	207
LA INTERACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON LOS ENTORNOS ÁULICOS Y LABORALES.....	207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
VALLEJO FLORES KATUSKA MARÍA	221
LA BUENA ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS. UN ENFOQUE DE LOS PROFESORES MEMORABLES.....	221
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
YÉPEZ MORA MÓNICA ARACELY	232
EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA DIDÁCTICA.....	232
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247

PRÓLOGO

La pedagogía de la didáctica fue el enfoque fundacional de la lectura y la escritura desde la introducción de la educación masiva, obligatoria e institucionalizada en el siglo XIX. Todavía es un enfoque ampliamente defendido públicamente y aplicado en las escuelas de hoy. Un enfoque didáctico para la educación requiere aprender las reglas de las formas en que se corresponden los sonidos y las letras. Implica aprender las reglas formales de lo que se presenta como la única forma correcta de escribir. Se trata de la comprensión de lo que realmente se supone que significan los autores. Se trata de aprender a respetar los altos textos culturales del canon literario. Sus programas te dicen lo que hay que aprender. Sus libros de texto siguen los programas de estudio. Se espera que los maestros sigan los libros de texto. Y, para obtener una buena puntuación, los estudiantes tienen que dar las respuestas correctas cuando se trata de la prueba. Este libro recopila información importante para los estudiantes de filosofía y de la educación que permite explicar al lector lo que significa de muchas maneras la enseñanza.

La editorial



ANDRADE ZAMORA FABRIZIO

fandrade@liveworkingeditorial.com

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Los estudiantes de la universidad en general deben realizar obligatoriamente un proceso definitivo último de demostración de conocimientos en el área de formación práctica, esto se hace por ahora solamente, a través de un departamento que maneja el programa de práctica preprofesional que lo controla cada facultad independientemente de las otras, por otro lado, cada facultad tiene un departamento de investigación, en la que se desarrolla una actividad formativa en la que los estudiantes pueden participar como asistentes investigadores en proyectos de categoría formativa. Solamente unas cuantas empresas grandes y transnacionales acurruca la solicitud y los estudiantes logran hacer su cuota obligatoria por ley de la práctica.

La investigación teórica se basa en la problemática de que son insuficientes en cantidad, las alternativas para ejercer la práctica preprofesional de los estudiantes universitario de ciencias administrativas en la ciudad de Guayaquil, debido a la presunción de que las leyes ecuatorianas obligan a darles beneficios sociales laborales que son justiciables para ellos, pero que sin embargo, el empleador considera que no necesita pagarle un sueldo con prestaciones a una persona que va a aprender, que aporta poco y que encima es potencial posible competidor del negocio.

Por ello, se busca desarrollar en el presente anteproyecto el constructo teórico metodológico del trabajo doctoral, que busca visualizar el abordaje de las enseñanzas de la investigación formativa en las prácticas preprofesionales de los estudiantes. Este es un estudio interpretativo del tema de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil.

Para determinar las mejores prácticas en el aprendizaje experiencial, es necesario definirlo primero.

En palabras de Lewis y Williams (1994) "En su forma más simple, aprendizaje experiencial significa aprender de la experiencia o aprender haciendo. La educación experiencial primero sumerge a los alumnos en una experiencia y luego fomenta la reflexión sobre la experiencia para desarrollar nuevas habilidades, nuevas actitudes o formas de pensar "(p.5).

Las primeras teorías del aprendizaje experiencial surgieron a mediados del siglo XIX como un intento de alejarse de la educación formal tradicional, donde los maestros simplemente presentaban a los estudiantes conceptos abstractos y hacia un método inmersivo de instrucción. Los estudiantes "aprenden haciendo", aplicando el conocimiento a la experiencia para desarrollar habilidades o nuevas formas de pensar (Lewis & Williams, 1994, pág. 46). El aprendizaje experiencial también se construye sobre una base de aprendizaje interdisciplinario y constructivista. La metodología experiencial no trata cada tema, ya que se está amurallando en su propia habitación, desconectado de cualquier otro tema. El aprendizaje compartimentado no refleja el mundo real, mientras que el aula experiencial funciona para crear una experiencia de aprendizaje interdisciplinario que imita el aprendizaje del mundo real (Wurdinger, 2005, pág. 24).

De manera similar, "el aprendizaje experiencial está alineado con la teoría constructivista del aprendizaje" en que "los resultados del proceso de aprendizaje son variados y, a menudo, impredecibles" y "los aprendices desempeñan un papel fundamental en la evaluación de su propio aprendizaje" (Wurdinger, 2005, pág. 69). La forma en que un alumno elige resolver un problema será diferente de otro alumno, y lo que un alumno saque de una experiencia será diferente de los demás.

Antes de abordar más este tema habría que pensar en las palabras de Sanjurjo: Subyace a la tradición academicista cierto desprecio por la formación pedagógica, a veces extensivo a la

práctica docente. Una de las contradicciones de este enfoque es que enfatiza por un lado la formación científica del docente en el contenido a enseñar, postulando por otro lado una formación artesanal en lo pedagógico. Aunque se trata de posturas epistemológicamente enfrentadas, es destacable que en muchas ocasiones son sostenidas simultáneamente por los mismos actores o colectivos docentes (Sanjurjo, 2011, pág. 76).

Aprendizaje experiencial

La naturaleza abierta del aprendizaje experiencial significa que a menudo puede ser difícil definir qué es y no es una actividad experiencial. Hay muchas actividades que tienen el potencial de ser experienciales, pero pueden no depender de la ejecución. El aprendizaje experiencial también puede definirse por las cualidades que imparte a sus alumnos. Los aprendices experienciales exitosos tienen la voluntad de reordenar o alterar su concepción de un tema. Pueden razonar por sí mismos y son capaces de explicar con éxito su posición. Tienen claridad de propósito con las tareas que realizan, y las habilidades de autogestión necesarias para trabajar con éxito tanto solos como en grupo. Los aprendices experimentales son conscientes de las "reglas" que rigen su disciplina o modo de operación, pero también tienen una mentalidad abierta y pueden trabajar con personas con diferentes puntos de vista. Finalmente, los aprendices experienciales tienen el control de su voz: pueden identificar el papel de la emoción en su aprendizaje y reflexionar sobre cómo han llegado a su nuevo conocimiento (Moon, 2004, pág. 163).

El aprendizaje experiencial también se puede definir por lo que no es, o en qué se diferencia de la instrucción académica convencional. En el aprendizaje experiencial, el estudiante administra su propio aprendizaje, en un lugar que le diga qué hacer y cuándo hacerlo. La relación entre el alumno y el instructor es diferente, y el instructor se transfiere gran parte de la responsabilidad al alumno. El contexto para el aprendizaje es diferente: el aprendizaje no puede haber tenido lugar en

el aula, y no se puede tener libros de texto o textos académicos para estudiar. Finalmente, el currículo en sí puede no estar claramente identificado; El estudiante puede tener que identificar los conocimientos que necesita y luego adquirirlos ellos mismos, reflexionar sobre su aprendizaje a medida que avanzan (Moon, 2004).

Esas características hacen que se trate de un momento especialmente favorable para observar cómo se aprende el desempeño de la profesión docente, cómo articulan los docentes en formación el pensamiento y la acción, cómo se construye el conocimiento profesional durante esta experiencia (Sanjurjo, 2002).

El aprendizaje experiencial también puede definirse por las cualidades que imparte a sus alumnos. Los aprendices experienciales exitosos tienen la voluntad de reordenar o alterar su concepción de un tema. Pueden ser útiles por sí mismos y son capaces de explicar con éxito su posición. Tienen una función de propósito con las tareas que realizan, y las habilidades de autogestión. Los aprendices experimentales son de "reglas" que rigen su disciplina o modo de operación, pero también tienen una mentalidad abierta y pueden trabajar con personas con diferentes puntos de vista. Finalmente, los aprendices experienciales tienen el control de su voz: pueden identificar el papel de la emoción en su aprendizaje y reflexionar sobre cómo han llegado a su nuevo conocimiento (Moon, 2004, p. 163).

Como lo explicaron Chapman, McPhee y Proudman (1995):
“La simple participación en un conjunto prescrito de experiencias de aprendizaje no es algo experiencial. La metodología experiencial no es lineal, cíclica, ni siquiera está modelada. Es una serie de principios de trabajo, todos los cuales son igualmente importantes o deben estar presentes en diversos grados en algún momento durante el aprendizaje experiencial. Estos principios son necesarios sin importar la actividad en la que participe el estudiante o el lugar donde se lleve a cabo el aprendizaje” (p. 243).

Para ello, Chapman et al.(1995) han proporcionado una lista de características que deben estar presentes para definir una actividad o método como experiencial. Estas características incluyen:

1. Mezcla de contenido y proceso: debe haber un equilibrio entre las actividades experienciales y el contenido o la teoría subyacente.

2. Ausencia de un juicio excesivo: el instructor debe crear un espacio seguro para que los estudiantes trabajen a través de su propio proceso de autodescubrimiento.

3. Compromiso en esfuerzos con propósito: en el aprendizaje experiencial, el aprendiz es el auto maestro, por lo tanto, debe haber "significado para el estudiante en el aprendizaje". Las actividades de aprendizaje deben ser personalmente relevantes para el estudiante.

4. Fomentar la perspectiva del panorama general: las actividades experienciales deben permitir a los estudiantes establecer conexiones entre el aprendizaje que están haciendo y el mundo. Las actividades deben desarrollar en los estudiantes la capacidad de ver relaciones en sistemas complejos y encontrar una manera de trabajar dentro de ellos.

5. El papel de la reflexión: los estudiantes deben poder reflexionar sobre su propio aprendizaje, dar vida a la "teoría" y obtener una visión de sí mismos y de sus interacciones con el mundo.

6. Creando una inversión emocional: los estudiantes deben estar completamente inmersos en la experiencia, no simplemente haciendo lo que ellos sienten que se les exige. El "proceso debe involucrar al aprendiz en un punto en el que lo que se aprende y la experiencia golpee de forma crítica, acorde central dentro del aprendiz".

7. El nuevo examen de los valores: trabajando dentro de un espacio que se ha hecho seguro para la autoexploración, los

alumnos pueden comenzar a analizar e incluso alterar sus propios valores.

8. La presencia de relaciones significativas: una parte de hacer que los estudiantes vean su aprendizaje en el contexto de todo el mundo es comenzar por mostrar las relaciones entre "aprendiz a sí mismo, aprendiz a maestro y aprendiz a ambiente de aprendizaje".

9. Aprender fuera de las zonas de confort percibidas: "El aprendizaje se mejora cuando los estudiantes tienen la oportunidad de operar fuera de sus propias zonas de confort percibidas". Esto no se refiere solo al entorno físico, sino también al entorno social.

Esto podría incluir, por ejemplo, "ser responsable de las acciones de uno y ser dueño de las consecuencias" (Chapman et al, 1995, pág. 243).

Cualquier alumno que pueda beneficiarse de tener ejemplos prácticos para reforzar su aprendizaje tradicional (Cantor, 1995, pág. 80). La investigación también ha identificado ciertos grupos de estudiantes que tienen más que ganar con el aprendizaje experiencial. Estos grupos incluyen "estudiantes minoritarios que tradicionalmente no han participado en pasantías y estudiantes que aspiran a ingresar en profesiones no tradicionales y áreas ocupacionales (Cantor, 1995, pág. 89).

Cantor (1995) destaca la importancia de las oportunidades de mercadotecnia experimentales para estos grupos, "use boletines informativos, ferias universitarias, carteles, estaciones de radio universitarias, periódicos universitarios y cualquier otra cosa que exista para difundir el mensaje" (pág. 89). Desde el punto de vista de la universidad, el aprendizaje experiencial puede ayudar a las instituciones a mantenerse relevantes para los estudiantes al proporcionarles las habilidades necesarias para la transición a la fuerza laboral. Cantor (1995) también considera que el aprendizaje experiencial ayuda a la universidad a satisfacer la necesidad de que "la educación superior se

relacione más estrechamente con las empresas para promover el desarrollo económico de la comunidad" (pág. 79). Para las instituciones interesadas en temas de inclusión, el aprendizaje experiencial puede promover "el valor de la diversidad ... y reunir a personas de diferentes clases sociales, étnicas y económicas", preparando a los estudiantes para ingresar al mundo en general (pág. 81). El aprendizaje experiencial también puede ser una bendición para los departamentos con pocos recursos, y "la literatura destaca los beneficios de usar el aprendizaje experiencial para adornar los recursos magros instructivos y presupuestarios" o para "reforzar sus recursos disponibles" (Cantor, 1995, pág. 84).

Tipos de aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial se puede dividir en dos categorías principales: experiencias basadas en el campo y aprendizaje basado en el aula. El aprendizaje basado en el campo es la forma más antigua y establecida de aprendizaje experiencial, ya que se integró en la educación superior en los años treinta.

El aprendizaje de campo incluye pasantías, prácticas, educación cooperativa y aprendizaje a través del servicio. El aprendizaje experiencial basado en el aula puede tomar muchas formas, incluyendo juegos de rol, juegos, estudios de casos, simulaciones, presentaciones y varios tipos de trabajo en grupo. El aprendizaje experiencial en el aula ha ido creciendo en amplitud y profundidad desde que "Chickering y Gamson recomendaron el "aprendizaje activo" como uno de los siete "principios de buena práctica" para la excelencia en la educación de pregrado" en 1987 (Lewis y Williams, 1994, pág. 7).

Si pensamos al grupo desde la grupalidad, desde la posibilidad de ser grupo, algo preexiste en los individuos a la constitución del grupo como tal: la representación interna que cada miembro tiene acerca de la grupalidad. Dicha representación es social y psíquica a la vez, es reconstrucción en el interior del sujeto de experiencias en el mundo social,

de vínculos con los otros, de conjunto de relaciones, y es también actualización de escenas fantasmáticas en las cuales el sentido de lo grupal está inscripto. Cada sujeto por ser un ser social, un ser en el mundo, contiene en sí mismo la posibilidad de ser grupo. La trama, la red social está presente en la subjetividad como representación interna que abre la posibilidad de lo intersubjetivo, el espacio de lo grupal (Souto, 1993).

Una de estas actividades es la investigación formativa que es parte de la categoría de trabajos en grupo, se explica la forma en la que este tipo de aprendizaje se ejerce en la realidad ecuatoriana en ciertos institutos de educación superior, en especial en el área médica, la educación, la arquitectura e ingeniería civil, pero no en la de las ciencias sociales (administrativas), en las que la figura que un estudiante que aprenda a investigador en acompañamiento de un docente que establezca parámetros, logre hacer aprendizaje experiencial de tal manera que se encarnen aptitudes diferentes y distintas al estudiante tradicional del aula que se gradúa con conocimientos básicos en investigación y que luego se refleja en los cargos gerenciales a los que llega. La buena enseñanza es la enseñanza efectiva (Litwin, 1998).

Para alcanzar este propósito los profesores de Universidad deben estar informados de las perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de su propia disciplina y capacitados para recoger evidencias rigurosas de su práctica de enseñanza (Bolívar, 2005).

Es que el aprendizaje no solo llega por estar en un sitio físico o laboratorio, también se puede producir conocimiento en las salidas de campo, las experiencias directas, “los experimentos en el aula también han sido utilizados con estos diversos enfoques, en los que el uso de la observación y de la descripción se articulan de diferentes maneras, con otras formas básicas y actividades” (Sanjurjo, 2003, pág. 97). El problema es determinar hasta qué punto, hasta qué nivel es posible el aprendizaje relevante de contenidos disciplinares que reconstruyan los esquemas de pensamiento de la cultura experiencial (Pérez, 1999).

Ser un practicante supone ubicarse en una zona de paso de transición, en la que se oscila entre ser estudiante y un no-ser profesor, una zona contradictoriamente muy expuesta para quien se dirime allí, en el hacer las prácticas, una construcción identitaria: se trata de devenir profesor y este movimiento se realiza en un máximo nivel, casi obsceno, de exposición (Bombini, 2006). Por lo tanto se concluye que:

- El compromiso del estudiante en la actividad formativa de la investigación es propio y debe ser autónomo en el grado operativo y no en el de aprendizaje del método.
- El aprendizaje experiencial es un reto para el alumnado, por ello se debe aclarar al mismo el grado de compromiso que conlleva el proceso.
- El docente investigador debe dar los contenidos del método, pero el estudiante debe ir aplicándolos en el proyecto, con ello aprenderá haciendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-39.
- Bombini, G. (2006). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. . Córdoba.
- Cantor, J. (1995). *Experiential Learning in Higher Education*. Washington, D.C: Higher Education Report No. 7.
- Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (1995). What is Experiential Education? En K. Warren, *The Theory of Experiential Education* (págs. 235-248). Dubuque: Kendall: Hunt Publishing Company.
- Lewis, L., & Williams, C. (1994). *Experiential Learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. Camiloni. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Pérez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar en la clase*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 71-84.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Wurdinger, S. (2005). *Using Experiential Learning in the Classroom*. Lanham: ScarecrowEducation.

ARMENDÁRIZ ZAMBRANO CHRISTIAN

carmendariz@ups.edu.ec

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO MATEMÁTICO

El presente trabajo, trata de enfocar la teoría de la enseñanza y aprendizaje, propuesta por Lee Shulman sobre el surgimiento del conocimiento didáctico del contenido, en los fundamentos teóricos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las disciplinas de estudios que utilizan los profesores al momento de aprender y enseñar sus clases. Se puede señalar, que, bajo la revisión de algunos textos, enfocados a este tema cuyo fin, es el análisis del conocimiento profesional del docente, sin embargo, no deja de lado los avances y perspectivas teóricas del pensamiento del docente.

Por lo tanto, el conocimiento didáctico del contenido, no se basa en cómo se enseña sino, para lograr conocimiento de la didáctica porque, se obtiene que el profesor comprenda lo que tiene que aprender y cómo debe de enseñar desde la práctica diaria, es desde ahí que se toma en cuenta como el alumno aprende y comprende. El tema de estudio en cuestión es el conocimiento de los profesores y partimos desde, ¿cómo enseñan? Y se lo realiza en base de los siguientes preceptos: Conocimiento sustantivo del profesor, Conocimiento sintáctico del profesor, Conocimiento del contexto.

Es así como, el conocimiento didáctico del contenido se lo puede complementar, con los siete principios que sintetizan algunos elementos claves, que caracterizan el modelo de enseñanza y aprendizaje de las competencias del siglo XXI que son: El que aprende en el centro, El aprendizaje es social, Las emociones son esenciales para el aprendizaje, Reconocer las diferencias individuales, Incluir a todos los que aprenden, Evaluación para el aprendizaje, Construir conexiones horizontales. De la misma forma, también existe una conexión con el Acto Didáctico; para

conocer más a fondo sobre este tema, el acto educativo o acto didáctico reafirma a la comunicación didáctica como pilar fundamental para desarrollar un proceso de aprendizaje eficaz, que determina las maneras como el individuo se adapta a la cultura en la cual se encuentra inmerso, valora las competencias comunicativas entre profesor-alumno.

En definitiva, el Conocimiento Didáctico del Contenido, como modelo de formación de profesores y como objeto de investigación, ha tenido un interés particular en años recientes, en el campo de la educación de las matemáticas.

Esta investigación tiene como objeto interpretar cómo los docentes del Subnivel Superior de la Educación General Básica construyen el conocimiento didáctico del contenido matemático. Para poder cumplirlo se proponen cuatro propuestas para el análisis:

- La Construcción del Conocimiento Didáctico.
- La Construcción del Campo de la Didáctica Específica.
- La Construcción del Campo de la Práctica Profesional Docente.

Para objeto del análisis se las estudiará por separado, aunque están íntimamente relacionados. Al momento de realizar el estudio de **la construcción del conocimiento didáctico** se toma en cuenta el “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica” propuesto por Shulman (1987).

Shulman considera que “... debe existir un <<conocimiento base para la enseñanza>> esto significa que debe haber un conjunto codificado o codificable de destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (Shulman, 1987, pág. 5); este conocimiento es el que orienta al docente al momento de estar en una de clases con sus estudiantes. El autor propone categorías de conocimientos que un docente debería tener:

- *Conocimiento del contenido*, de la materia que imparte, en este caso se refiere a las matemáticas.

- *Conocimiento didáctico general*, relacionado con el manejo de la clase, como la gestiona con el control de las normas sociales relaciones con los estudiantes, estrategias de motivación y organización de la clase.
- *Conocimiento del currículo*, necesariamente debe manejar para la organización de las temáticas, secuencia de los contenidos, utilización de los materiales y recursos a emplear acorde a los temas, planificaciones, evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Conocimiento de los estudiantes*, de la parte psicológica de cada estudiante, del contexto, de sus necesidades, intereses, expectativas y de sus características especiales en caso de que los tenga.
- *Conocimiento de las características* de la institución educativa donde labora, filosofía, reglas que ayudan al desenvolvimiento de la labor docente.
- *Conocimiento didáctico del contenido*, entramado entre la disciplina de estudio y la pedagogía; aquí tiene que ver con la didáctica en general, el uso de estrategias de aprendizaje y los mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por todo esto, el *Conocimiento didáctico del contenido* es entendido como “la capacidad de un docente para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus estudiantes en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 1987, pág. 15).

Entre los diversos conocimientos necesarios para la enseñanza, además del conocimiento de la materia, se enfatiza un “conocimiento didáctico del contenido”, que a manera general de entendimiento no es más que la intersección entre el conocimiento de la materia *per se* y los principios generales didácticos y pedagógicos; es la capacidad en sí para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas comprensibles para los estudiantes. De esta

manera, un “buen” docente de Colegio es aquel que tiene un conocimiento del contenido del campo disciplinar y un conocimiento didáctico del contenido, por lo que aportarían con marcos teóricos de las didácticas específicas en proporcionar dicho conocimiento.

El objetivo que tendrían las didácticas específicas, desde la perspectiva del equipo de Shulman, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el estudiantado al que se dirija. Shulman argumenta que:

La enseñanza y su efectividad funciona directamente en los de las diferentes áreas. La enseñanza de las matemáticas a niños es dramáticamente diferente de la enseñanza de la literatura a adolescentes o adultos. Un conjunto de principios didácticos sería inadecuado para recoger conjuntamente la enseñanza de la física y la enseñanza de la historia. Los contenidos de la enseñanza precisan ser incluidos como aspecto central de los estudios sobre la enseñanza. (Shulman, L.S. & Quinlan, K.M., 1996, pág. 409)

Desde esta perspectiva y de la investigación que se pretende realizar **¿cómo se construye el campo de la didáctica específica** en Matemática, y en especial de la Geometría?, para esto se propone pensar a la matemática como ciencia, teniendo en cuenta dos de sus aspectos:

- El de la historia de su producción, ligada a la búsqueda de fundamentos, en ella se produjeron importantes cambios respecto al objeto de estudio en la matemática, la noción de verdad, y el ideal rigor en las demostraciones, hasta llegar al ideal formalista.
- El de los procesos de descubrimiento de sus resultados, en los que tienen un lugar preponderante la formulación de conjeturas y la búsqueda de confirmación o refutación de las mismas.

La producción matemática se produjo a través de distintas etapas que se pueden clasificar como intuitiva, axiomática y axiomática

formalizada. Un gran ejemplo de teoría que tuvo gran importancia para los fundamentos y el desarrollo de la matemática es la Geometría, en ella se puede ver con claridad cómo en cada etapa se organiza el conocimiento y va cambiando el ideal de rigor en las demostraciones. Es posible así comprender, además, el modo en que la Matemática va haciendo su camino, es decir generando cada etapa a partir de transformaciones de la anterior.

- En la etapa intuitiva se destacan sus orígenes prácticos y sus inicios como teoría deductiva en la Grecia clásica.
- En la etapa axiomática, se resalta el trabajo de axiomatización del saber geométrico preexistente realizado por Euclides en su obra Elementos. También, los problemas relacionados con el quinto postulado, el descubrimiento de las geometrías no euclidianas y su influencia en la fundamentación y desarrollo de la geometría euclídea.
- En la etapa axiomática formalizada emerge el nuevo ideal de rigor lógico: los sistemas axiomáticos formales, y el riguroso trabajo de formalización de la geometría realizado por Hilbert.

Es así como la matemática formalizada se desarrolla mediante el aumento del número de teoremas, demostrados a partir del sistema axiomático que se considera, las informales lo hacen sin estar sujetas a un sistema de axioma, gracias a la incesante mejora de conjeturas.

Sin embargo, es importante aclarar que estas matemáticas no niegan los resultados obtenidos a partir de sistemas axiomáticos, sino que enfatizan los procesos inferenciales, de conjeturas y refutaciones, que conducen a los mismos. Así, la producción matemática se muestra dinámica y todo resultado es considerado punto de partida de nuevos desarrollos.

Toda esta transformación de la matemática tarda en impactar tanto en el ambiente académico como en la escuela, en cuyo escenario los contenidos de la Geometría eran presentados por el docente

directamente, apoyándose en la observación dirigida de la realidad o de una representación, suponiendo que los estudiantes son capaces de apropiárselos y de entender su empleo en otras situaciones (Berthelot Y, 1994). En estas situaciones se impone el modelo, pero el trabajo de modelización está ausente, el problema aparece de manera evocada, no se favorece la puesta en juego de las representaciones de que disponen los estudiantes, ni tampoco la posibilidad de modificarlas en función de la situación. Tampoco se promueve la explicitación y justificación de sus procedimientos. Siguiendo a los mencionados autores se puede decir que, en la enseñanza usual, frecuentemente se privilegian prácticas como las descritas, denominadas ostensivas.

La *ostensión* es una práctica de la enseñanza en la cual el docente presenta directamente los conocimientos geométricos apoyándose en la observación “dirigida” de una realidad sensible o de una representación, dando por supuesto que los estudiantes son capaces de apropiárselos y de entender su empleo en otras cuestiones.

En la nueva reforma curricular vigente para la educación desde el 2016, en el Ecuador, los contenidos matemáticos a partir del subnivel medio y superior de la educación general básica (EGB) se van complejizando de forma sistemática los contenidos y procesos matemáticos, los estudiantes utilizan definiciones, teoremas y demostraciones lo que conlleva al desarrollo de un pensamiento reflexivo y lógico que les permite resolver problemas de la vida real. (MINEDUC, 2018).

De esta manera, se puede hacer llegar a los estudiantes el sentido real de la matemática como ciencia y el aspecto dinámico de su producción y se puede contribuir a dar esa visión de ciencia en permanente cambio.

En lo que respecta a los procesos de descubrimiento de los conocimientos matemáticos en los que pone la mirada el enfoque heurístico de la enseñanza, es posible proponer a los estudiantes situaciones en las que tengan oportunidad de recrearlos y aplicarlos a la realidad, pues, nos ubicamos en una perspectiva según la cual la matemática

es un producto cultural y social. Cultural, porque sus producciones están permeadas en cada momento por las concepciones de la sociedad en la que emergen, y condicionan aquello que la comunidad de matemáticos concibe en cada momento como posible y relevante). (...). La matemática es también un producto social, porque es producto de la interacción entre personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad. Las respuestas que plantean unos, dan lugar a nuevos problemas que visualizan otros, las demostraciones que se producen se validan según las reglas que se aceptan en cierto momento en la comunidad matemática. Son reglas que van se van transformando en función de los conocimientos y de las herramientas disponibles, lo cual lleva a pensar que la idea misma de rigor matemático, cambia con el tiempo. (Sadovsky, 2005, págs. 22 - 23)

Tomando en cuenta esta postura, estudiar matemáticas es efectivamente HACERLAS, en el sentido propio del término, construirlas, fabricarlas, producirlas, ya sea en la historia del pensamiento humano o en el aprendizaje individual. No se trata de hacer que los estudiantes reinventen las matemáticas que ya existen sino de comprometerlos en un proceso de producción matemática donde la actividad que ellos desarrollen tenga el mismo sentido que el de los matemáticos que forjaron los conceptos matemáticos nuevos. (Charlot, 1986, pág. 1)

En este sentido la intención es acercar a los estudiantes a una cultura matemática identificada no sólo por las relaciones establecidas que se refiere a propiedades, definiciones, formas de representación, entre otras; sino también por las características del trabajo matemático. Por eso, las prácticas también forman parte de los contenidos a enseñar y se encuentran estrechamente ligadas al sentido que estos contenidos adquieren al ser aprendidos.

Es por eso por lo que el aprendizaje del estudiante en geometría, se evidencia cuando este nombra las características de los objetos de su entorno y los relaciona con lo aprendido. También, cuando es capaz de crear un modelo geométrico físico con diferentes materiales, las propiedades y características de los cuerpos y figuras geométricas; y de explicar el procedimiento realizado, relacionando para establecer los resultados de manera independiente de la experimentación. (MINEDUC, 2018)

Para los primeros años de educación básica el Ministerio de Educación del Ecuador propone que el estudiante desarrolle procesos cognitivos como reconocer, diferenciar, identificar, clasificar, elaborar, construir, etc., utilizando su conocimiento en cualquier situación de la vida cotidiana; por ejemplo, juegos e interpretación de señales y símbolos para su seguridad e interacción con otras personas; por lo que se propone una profundización de las relaciones más complejas como en la entrada a la argumentación deductiva como forma de trabajo en geometría.

Se trata de un proceso que requiere que las situaciones que se presenta a los estudiantes cumplan ciertas características, es decir permitir que los saberes geométricos aparezcan como instrumentos en la resolución de problemas que pueden ser resueltos desde la percepción o desde la medición. La validación dada a un problema no se podrá establecer empíricamente, sino que deberá apoyarse en las propiedades de los objetos geométricos.

Estar en el juego de la demostración supone, entonces, poder validar las conjeturas sin recurrir a la constatación empírica, si bien es cierto, los objetos teóricos de la geometría se constituyen con el apoyo de la percepción, así se opone al mismo tiempo a los datos de la evidencia.

Aprender geometría es también construir un sentido para las afirmaciones que se formulan, sentido que se va precisando a partir de las discusiones e interacciones que se dan en el aula de clases con los estudiantes.

El estudio de la geometría adquiere entonces características propias que lo diferencian de la Aritmética y el Álgebra, plantea a los docentes situaciones específicas y abstractas por tener en cuenta al momento de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje.

En este sentido de lo dicho hasta el momento, **¿Cómo se construye el Campo de la Práctica Profesional en Matemática?**

En este caso se sustenta la concepción del docente como profesional en la enseñanza, tal como lo propone Perrenoud (1994), quien establece que la profesionalización implica una práctica reflexiva.

Perrenoud (2006) distingue entre saberes prácticos y saberes de referencia. Para este autor no se trata de una oposición entre dos tipos de saberes. Los saberes de referencia desbordan los saberes a enseñar y su transposición. Ellos involucran otros saberes, que provienen de la didáctica, pero también de la psicología, de la sociología y de otras ciencias humanas. Una parte de estos saberes son declarativos: las teorías del aprendizaje, de la relación, de la motivación, de la memoria, de la evaluación, pero en la práctica pueden transformarse rápidamente en reglas de acción. Para Perrenoud (2006), en los dominios en los que hay que manejar experticia, no se deben minimizar ni los saberes teóricos ni los saberes prácticos.

Es así que, para Shulman (1986), para comprender correctamente las elecciones que los docentes hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus estudiantes, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento (Shulman, pág. 60)

Por esto, un profesional debe no sólo afianzar su formación teórica centrada en sus saberes de referencia, sino también un número de esquemas de percepción, de análisis, de decisión que orienten esos saberes. La práctica reflexiva es la capacidad de evaluar los propios actos y completar su saber y su saber hacer en función de la experiencia y de los problemas que encuentre.

Un profesional práctico reflexivo nos dice Sanjurjo (2002) que, supone una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además el desarrollo y ejercicio de capacidades intelectuales que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones, una práctica reflexiva necesita de docentes capaces de llevar a

cabo permanentes procesos metacognitivos sobre su propia práctica. (Sanjurjo, 2002, pág. 32)

Desde estos enfoques y considerando que las prácticas docentes ponen en juego dos sistemas de pensamiento, uno proveniente de la práctica y el otro proveniente del conocimiento, que interactúan y se complementan, pero que pueden llegar a contradecirse, se recuperan los aportes de Robert y Rogalsky (2002) y Rodití (2004) quienes, tomando como marco la Didáctica de la Matemática y la Ergonomía Cognitiva (se ocupa de los procesos cognitivos), analizan las prácticas docentes desde dos puntos de vista: el aprendizaje de los estudiantes y la profesión docente.

En este sentido, al estudiar las prácticas docentes, Rodití identifica cinco componentes. Dos de ellos se refieren a los estudiantes y su aprendizaje:

- Componente cognitivo: que resulta del análisis de lo que el docente planifica para actuar sobre los conocimientos matemáticos que poseen sus estudiantes.
- Componente de mediación: que informa sobre las interacciones que mantiene el docente con sus estudiantes o que mantienen los estudiantes entre sí.

Los restantes conciernen al docente como profesional:

- Componente personal: Da cuenta de la historia del docente (en particular, su experiencia como estudiante, su formación, sus primeros años de ejercicio), sus concepciones (sobre la matemática, su enseñanza y su aprendizaje), del trabajo que ha realizado en sus prácticas, de sus condiciones personales (tolerancia al cansancio, al riesgo, etc.) y también del interés de desarrollo profesional.
- Componente institucional: Se refiere al condicionamiento ejercido por instituciones que organizan la enseñanza.

- Componente social: Toma en cuenta el modo en que las condiciones sociales y culturales de sus estudiantes intervienen en las prácticas de enseñanza.

Para comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social de la práctica profesional a la luz de estos componentes resulta necesario construir el concepto de la categoría "habitus profesional" (Bourdieu, 1991), entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. El habitus da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva y son resistentes a los cambios.

El habitus profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por la imprevisibilidad y la incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas.

Es por eso que, ni el habitus ni la actitud reflexiva se pueden construir solas y de manera espontánea, así, Perrenoud afirma que la práctica reflexiva es un trabajo que demanda un cierto método y una cierta formación.

Con todas estas ideas se pretende interpretar el proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido de los docentes de Matemática que imparten Geometría en el subnivel superior de la Educación General Básica según la reforma curricular vigente en el Ecuador.

Es de destacar que para alcanzar este propósito resulta necesario pensar que, las prácticas de enseñanza sólo pueden entenderse en un contexto social e institucional en el que se despliegan como propuestas singulares y situadas a partir de acciones y decisiones que los docentes toman en relación a la dimensión específica de su trabajo, o sea, compartir y construir conocimientos en el aula de clase (Edelstein, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. . Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 1 - 22.
- MINEDUC. (19 de 11 de 2018). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/curriculo-matematica/>
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de las matemáticas. *Conferencia dictada en Cannes*.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2006). *Saberes de referencia; saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia; saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible*. Francia: IUFM: Grenoble.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Edelstein, G. (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. . Buenos Aires: Del Estante.
- Berthelot Y, S. (1994). *La enseñanza de la geometría en la escuela primaria. Laboratorio de Didáctica de las Ciencias y Técnicas*. Francia: PTFD Selección bibliográfica III.
- Llinares, S. y Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teacher and teacher educators as learners. En Gutiérrez, A. y Boero, P. (eds.) *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education*. Sense Publishers, 429 - 459.

EL USO DE LA PALABRA EN LA DIDÁCTICA

El lenguaje juega un papel preponderante en nuestro entorno social, el cual exige de nosotros un valor que es dado por la forma en la cual nos desenvolvemos y que nos distingue de otros; es allí donde podemos hacer una disertación de la importancia del lenguaje, y lo que este manifiesta en el ser entendido desde cada uno de nosotros, que esa percepción del mismo será diferente, hallando semejanzas que nos llevan a una maravillosa comunicación; que en si misma enmarca la necesidad de ser valorada y analizada con diferentes miradas, pues también comunicar permite entender las historias de los pueblos, de las personas, poniendo en claro cuán importante es el otro y su historia, su entorno, su mundo.

El lenguaje como estructura simbólica del ser humano, está inmersa en una realidad que abarca el ser y que se constituye en un fenómeno complejo, en el cual se ve involucrado un sinnúmero de situaciones y modelos, planteados desde una perspectiva del ser, no entendido como un ente aislado y carente de realidad, sino como un agente integrador que permite que este, sea aplicable a los modelos de enseñanza y que pueda hacer inmersión en las ciencias humanas; es así como Ponty plantea una verdad ajustable a nuestra realidad aseverando que

“Nunca como hoy la ciencia ha sido tan sensible a los modos intelectuales. Cuando un modelo tiene éxito en un orden de problema, ella ensaya en todas partes. Nuestra embriología, nuestra biología, están llenas de gradientes, sin que se vea con justeza como se distinguen de lo que llamaban los clásicos orden y totalidad, pero la cuestión no se plantea, ni debe serlo. El gradiente

es una red que se tira al más sin saber que recogerá". (Ponty, Capítulo I, 1985).

Esta realidad nos plantea la necesidad de entrever las realidades desde el planteamiento de la vida y como los métodos intelectuales se sirven del idioma para comunicar, para expresar y dar una guía en base a un gradiente que expresa la significancia del ser humano, dentro de sus macro entornos y vislumbrar en el mundo de lo visible y lo invisible a través del lenguaje, la cultura que hace parte de una realidad inherente a los seres humanos y que nos identifica y ubica en una realidad que sin duda alguna hace parte de una construcción social mucho más arraigada en nuestras costumbres.

Es así como el lenguaje juega un papel preponderante en nuestro entorno social, el cual exige de nosotros un valor que es dado por la forma en la cual nos desenvolvemos y que nos distingue de otros grupos sociales y culturas alrededor del mundo; las nuevas tecnologías nos han acercado a tener un contacto directo con el conocimiento, con otras culturas, con nuevas formas de pensamiento, nos han dado herramientas fundamentales para entender y comprender nuestro entorno macro. Es el lenguaje el elemento que nos acerca a integrarnos a otras personas, de allí radica el saber cómo llegar, cómo conocer, cómo interpretar al otro e integrarme de manera asertiva a un conocimiento o una ciencia, y ello permite la satisfacción de aprender de todo aquello que nos rodea.

Todo eso que nos rodea, ese mundo físico que experimentamos con nuestros sentidos, se alimenta del lenguaje, para darle valor y nos permite entrever que esta realidad hace parte del mundo tangible, ante ello Ponty manifiesta:

"Basta que vea una cosa para saber unirme a ella y alcanzarla, aunque no sepa cómo se hace en la máquina nerviosa. Mi cuerpo

móvil cuenta en el mundo visible, forma parte de él, y por eso puedo dirigirlo en lo visible. Por otra parte, es cierto también que la visión está sujeta al movimiento. No se ve si no lo que se mira". (Ponty, Capítulo II, 1985).

El cuerpo humano es en sí mismo un agente que nos permite sensorialmente explorar la realidad, en este nos movemos, interactuamos, pensamos y actuamos de forma consciente, de tal manera que no estamos aislados y que este mundo desde lo urbano y lo rural hace parte de un gran escenario en donde de manera adecuada e idónea experimentamos las sensaciones de libertad intelectual, describiendo y participando activamente en nuestro entorno.

No en vano reconocemos nuestro mundo con base a lo que observamos, la percepción visual del entorno, permite reconocerse a sí mismos y reconocer a los demás, plantas, animales, personas y objetos como parte de un todo, este ejercicio consiente del mundo lo hacemos desde pequeños, empezamos desde la infancia a reconocer el entorno y esa propia capacidad creativa y curiosidad, que nos lleva más allá de solo ver, nos permite tocar, oler, sentir... eso se constituye en un proceso de aprendizaje tácito en el cual nuestros sentidos y el movimiento juegan un papel fundamental en el proceso de crecimiento.

Entendemos pues, tal como lo revelan diversos autores *"Mi movimiento no es una decisión del espíritu, un hacer absoluto que decretaría desde el fondo del retiro subjetivo algún cambio de lugar milagrosamente ejecutado en la extensión. Es la consecuencia natural y madura de una visión. Yo digo de una cosa que es muda, pero mi cuerpo, él, se mueve, mi movimiento se despliega. No está en la ignorancia de sí, no es ciego para sí, irradia de un sí mismo".* (Ponty).

En este contexto el movimiento del cuerpo abarca ese conocimiento de la realidad y esa interpretación de un entorno, las expresiones artísticas entonces se alimentan, como la danza de esa significancia y le dan al cuerpo la posibilidad de expresarse activa y conscientemente. El cuerpo humano entonces se constituye como una forma de expresión, se desborda, plasma en sí misma la virtud de dar significado a lo que ve, a lo que aprende y vive de su cultura, lo cuál puede ser transmitido, en forma de lenguaje en cualquiera de sus formas.

El movimiento da vida al cuerpo, lo vivifica, le permite crecer, le permite darse a sí mismo un objetivo, aun en los actos conscientes e inconscientes, esta forma de expresión corpórea alimentada con el lenguaje va más allá de lo simple de la naturaleza y está en sintonía con las experiencias humanas transmitidas de generación en generación. Es así como experimentamos la cultura de la manera como argumenta Lorenz:

“Los seres vivos cuentan, al que sabe escucharlos, las historias más maravillosas, que son precisamente las verídicas”. (Lorenz, 2002)

De nuestros abuelos hemos aprendido y escuchado de la tradición oral historias maravillosas que hacen parte de lo cotidiano, la oralidad es entonces un medio de transmisión de la cultura y una herramienta para entender desde el lenguaje cómo se construye y se experimenta la realidad de los pueblos. El lenguaje hace parte de una construcción colectiva de códigos y señales que no hacen parte del azar sino que están implícitos en la vida misma. En tal aspecto es necesario recalcar lo expresado por Lorenz:

“Cada individuo de una especie de animal superior, principalmente de especies sociables, dispone de manera innata, de un código de señales completo formado por voces y

movimientos expresivos. También es innata la facultad de emitir señales y la de entenderlas correctamente, es decir de responder a las mismas de una manera que tiene sentido respecto a la conservación de la especie". (Lorenz).

Esto permite que cada especie, y en el caso del ser humano, cada grupo social tenga sus propios códigos y que estos estén debidamente fundamentados en una cultura, códigos que no solo son gesticulación o articulación de sonidos o palabras, como ya se ha mencionado, el movimiento, los gestos, permiten también de manera lógica y estructurada expresar un estado de ánimo, por el contrario, dicho proceso de transmisión se caracteriza precisamente por responder a movimientos expresivos muy finos, insignificantes y que, a veces, escapan a la atención consciente; por lo tanto:

"El misterioso aparato emisor y receptor que cuida de la transmisión inconsciente de sentimientos es antiquísimo, mucho más viejo que la humanidad. Sin duda alguna ha ido atrofiándose en nosotros a medida que se iba desarrollando el lenguaje". (Lorenz)

De tal manera somos capaces de reconocer estas expresiones, pues permiten hacer parte ya de un proceso consciente en el cual la evolución, nos ha permitido entender los diferentes espacios y en el cual el sistema nervioso central juega un papel fundamental al momento de asignar un valor y significancia a cada código, interpretándolo de manera única y sincrónica en la medida que nos desarrollamos.

La sensibilidad que se posee en el contexto social basado en la interpretación de los diferentes códigos no lingüísticos; en definitiva no es propio solamente de los humanos; de una u otra manera vemos como otras especies animales responden a estos estímulos, y aunque tienen una misma significancia en el sentido estricto de expresiones de afecto o

desagrado (significado no verbal), no revisten de igual valor lingüístico aparente, basado en la no utilización de un código lingüístico más complejo. Aunque son entendidos de igual manera dado a que reconocemos en los movimientos y gestos parte del significado social que entendemos como emociones. Tal caso se argumenta por ejemplo en el hecho de recalcar cómo resulta admirable la exquisita sensibilidad que algunos animales poseen frente a movimientos expresivos mínimos:

“Como la manifestada por un perro que nota los sentimientos amistosos o enemistosos que su dueño experimenta hacia otras persona. Un paso más, y de observador ingenuo, que humaniza sus observaciones, cree que un ser que comprende hasta dichos sentimientos tan íntimos y no explícitos, por fuerza ha de entender todas las palabras de su dueño. Pero entonces se olvida de que la aptitud para percibir y entender los más pequeños movimientos expresivos se halla tan desarrollada en los animales sociales precisamente porque no pueden comprender las palabras, puesto que carecen de lenguaje vocal”. (Lorenz).

La lengua es entonces un elemento característico a tener en cuenta a la hora de ejemplificar estos conceptos, la palabra se constituye en un elemento distintivo que nos acerca a una visión humana de la realidad, desde la articulación de sonidos para la expresión sincrónica de realidades envueltas de significado, y con características únicas que las distinguen de otras lenguas no solo en su construcción idiomática sino en su significancia. Razón por la cual cada idioma posee códigos diferentes de construcción, que estrictamente no las delimita puesto que cada lengua está en constante crecimiento y se alimenta de la realidad en función de las necesidades humanas.

Desde nuestra infancia estamos entendiendo estas necesidades; sin embargo los bebés en sus primeras etapas carecen de una forma de

lenguaje que les permita interactuar directamente con su entorno; no en vano esto no quiere decir que el niño o niña no esté en capacidad de expresarse abiertamente a su núcleo familiar. Ante la carencia de un código adecuado este emplea en gran medida el llanto, como un elemento para expresar su inconformidad ante cualquiera de las situaciones que a su temprana edad experimenta. Candellero (2010) ilustra sobre esto, expresando:

“Implicamos en esto, que la palabra es toda obra de un cuerpo que anuncia- aunque aún no enuncie-. El niño habla desde antes de afirmar proceder. No distingue, no identifica conceptualmente; no procede ni interfiere lógicamente, sin embargo el niño dice. Y no se diga que no... pues, qué hace si no la madre atendiéndole para entenderle. (Manos, oídos, y ojos dedicados, a saber.) Y lo puede..., puede la madre: pues acaba por comprenderle. Lo acredita el crecimiento del niño”. (Candellero, 2010).

Es desde ese momento en que el ser humano ve la necesidad de aprender esos códigos y durante la niñez desarrollamos habilidades para aprender, sonidos, gestos, palabras, y frases de nuestra lengua materna que nos permitan una comunicación directa con el entorno, de una u otra manera es en este momento cuando estamos en una mayor expectación por entender nuestro mundo, interpretarlo, explorarlo y describirlo. Es nuestra capacidad de curiosidad la que nos permite a través del juego, en la etapa de niñez, lograr una integración con las esferas sociales a las cuales pertenecemos.

En esta capacidad creativa y explorativa, los sentidos enriquecen nuestra experiencia de ser y hacer con base a lograr la comprensión del entorno, como un ejercicio real de la libre expresión del pensamiento ilimitado, en el cual el ser humano plantea desde la percepción, una

necesidad innovadora para de manera coherente interpretar la realidad.

Es así que, la percepción visual está inmersa en la realidad, y aunque no todos los seres humanos tenemos las mismas capacidades visuales; y no por tenerla o no tenerla se carece de lenguaje, esta representa en sí misma un punto diferencial en la explicación e interpretación de las cosas. No en vano experimentamos a través de la percepción visual un sinnúmero de elementos que nos permiten claramente entender el mundo que nos rodea.

Sin embargo, los estímulos visuales en sí mismos están cargados de una subjetividad planteada desde el punto de vista de lo absoluto, no podemos entonces decir que algo es bueno o malo por su color, o características físicas, puesto que la vista hace parte de un conglomerado de sentidos que nos permiten experimentar la realidad; pensemos por ejemplo en dos vasos, uno con agua y otro con alcohol; a simple vista parecería que se trata del mismo elemento, pero con la ayuda del olfato o el gusto podríamos saber de qué elemento se trata, y qué significado lingüístico posee dadas sus características; en este caso fisicoquímicas que a pesar de tener una apariencia similar y difieren en sus características químicas.

Esto lo podemos ver más claramente si analizamos a Candellero (2010), donde nos muestra que:

“La percepción visual garantiza al hombre (en cuanto al receptor) su subjetividad. Ver, es ver imagen, y la imagen nunca es cosa: sí emisario, representante. La imagen habla por la cosa, no es ella. (Lo rojo puede ser dulce y alimentario, y no necesariamente amargo y venenoso como académica y televisivamente se prevé). La imagen, aun no siendo la cosa, o por ello mismo, adelantándose

como información (mensaje), garantiza distancia (de la cosa, al receptor) y en ello entrega al hombre tiempo y espacio para sí".
(Candelero, 2010).

La imagen si bien es necesaria, no es en sí misma un elemento absoluto para definir la realidad, y esto es particularmente un elemento cultural que podemos evidenciar en nuestra vida diaria, no en vano cada cultura experimenta y se reviste esencialmente de valores y conceptos propios, los cuales lleva siglos desarrollando y que no surgen del azar como una respuesta espontánea, sino que parten de una construcción adecuada en la cual la lengua, es distintiva de una cultura y hace parte de un ejercicio amplio de conceptos y saberes.

El hombre desde sus inicios, se ha desarrollado en ambientes influenciados por un conjunto de sensaciones que están basados en sus obras y logros; en este sentido podemos expresar:

"El hombre vive por fuerza de lo factico. El hombre habita sensiblemente en sus obras (observables/y no observables): sus signos. De entre esos signos, hay unos que tienen especial y justificado privilegio: los signos lingüísticos. Signos, que constituyen redes singulares: Lenguas. Cada lengua es un modo de ser, o si se requiere, estéticamente, de reconocer/percibir el mundo".
(Candelero, 2010)

Una de sus creaciones, la lengua surge como respuesta a una necesidad de comunicación y capacidad de expresión, para expresar como percibe el mundo, la cual más adelante se reviste de una importancia lingüística apoyada en la gramática, la semiótica, la semántica para describirla, reglamentarla, vivificarla, estudiarla y representarla como un elemento distintivo y único que merece un valor importante en las sociedades actuales. Se atribuye pues un valor

intrínseco social de la lengua articulada a una cultura y en esta dinámica se permite entrever la asociación fundamental que tiene la lengua a la cultura.

No debemos olvidar que en la evolución humana y dados los movimientos socioculturales derivados de los diversos formas de pensamiento humano, muchas culturas han desaparecido por completo, dejando rastros de sus conocimientos en lenguaje escrito. Algunas de las grandes civilizaciones y que en otro tiempo revestían de una importancia basada en su poder militar y/o económico, solo quedan estudios desde la arqueología, que nos dan una idea acerca de su forma de vida y costumbres, cosa que no debemos olvidar pues:

“Con la pérdida de la lengua, un pueblo pierde su mundo en su variada unidad. Perdida la lengua, menguan hasta venir a cero valores, diferencias, sentidos. Caduca lo divino mismo - los dioses (como los hechos) demoran su brevedad en la lengua y se encuentran por medio de ella, y si esta desaparece... no hay entonces quien los indique, sostenga, recuerde, despeje. Perdida la lengua desaparece el pueblo”. (Candelerero, 2010, pág. 86)

Es allí donde la epistemología del lenguaje plantea una visión que integra y cuestiona sobre la necesidad de ir más allá en los estudios del lenguaje como punto de partida para evidenciar y reconocer, desde la perspectiva del aprendizaje y las ciencias; cómo el ser humano está inmerso en una dinámica de transformación, desde lo particular a lo global; y cómo en el idioma se permite reconocer los cambios del entorno, y evidenciar las transformaciones sociales, haciendo participe al estudiante y al profesional en un análisis prudente de cuál es la posición actual y hacia dónde apunta la transformación del hombre en la sociedad; de igual manera como ciencia está apropiándose y

adaptándose a estos cambios sin perder su carácter y sin olvidar el papel del ser humano de ciencia como parte de la sociedad.

*Somos lo que la piel color canela expresa,
Somos lo que el suave susurro de nuestras voces narran en el
viento,
Somos los oídos de quienes nos escuchan con los ojos cerrados,
llenos de ilusiones y nostalgias,
Somos los que el poema no escrito deja como huella en nuestra
esencia...
Katiana C.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candelerio, N. (2010). *Observaciones Filosóficas Sobre la Palabra* . Rosario, Argentina : Fundamentales .
- Lorenz, K. (2002). *El anillo del Rey Salomón*. España: SL Editores .
- Ponty, M. M. (1985). Capítulo I. En M. M. Ponty, *El ojo y el espíritu* (pág. 67). España: Paidós.
- Ponty, M. M. (1985). Capítulo II. En M. M. Ponty, *El ojo y el espíritu* (pág. 67). España : Paidós .

CAJAMARCA ILLESCA MARICELA

carmen.cajamarca@unae.edu.ec

HERRERA CALDAS VERÓNICA

veronica.herrera@unae.edu.ec

LA ENSEÑANZA

El presente trabajo analiza la enseñanza como objeto de estudio de las ciencias de la educación, para lo cual empieza por establecer su importancia y entender su naturaleza y relación con el aprendizaje. Además, profundiza en el entendimiento de sus implicaciones al estudiar sus enfoques y teorías e ideologías mediante ejemplos y casos.

¿Qué es enseñanza y por qué es importante?

Contreras Domingo (1994) señala que la enseñanza es importante en el proceso de supervivencia cultural, pues la cultura supone para la naturaleza humana el mecanismo de adaptación a los contextos. En efecto, desde que el niño nace está rodeado por artefactos, roles, ambientes, y demás que constituyen y constituirán su identidad para otorgarle un lugar en su sociedad.

Según Contreras Domingo, las sociedades supervisan el aprendizaje formal y espontáneo de sus miembros para garantizar su supervivencia cultural. El espacio institucional para organizar este bagaje cultural se ha materializado principalmente en la escuela. Entonces si la enseñanza posibilita la supervivencia de una cultura, cabe preguntarnos qué es aquello llamado enseñanza.

La definición básica de Gary Fenstermacher (citado en Gvirtz y Palamidezzi, 2006) indica que la enseñanza presupone la existencia de al menos dos sujetos, en la cual uno de ellos conoce algo o posee una habilidad que el otro aún no, e intencionadamente el que posee este conocimiento o habilidad intenta transmitírsela al segundo sujeto, estableciendo entre sí una relación que posibilite este objetivo.

Sin embargo, es importante aclarar que, la enseñanza y el aprendizaje no guardan una relación de causa y efecto, pues el hecho de que uno enseñe no garantiza que el otro aprenda o que al hacerlo este aprendizaje sea acertado.

De hecho, Contreras Domingo (1994) indica que la relación entre enseñanza – aprendizaje es semejante a la relación entre participar en una carrera y ganar, o buscar y encontrar. Pues, se puede participar en una carrera sin necesariamente ganarla o se puede buscar sin que se encuentre nada, así mismo se puede enseñar sin que exista aprendizaje.

Fenstermacher (citado en Gvirtz y Palamidezzi, 2006) sostiene que la relación entre enseñanza – aprendizaje no es causal, sino, en realidad es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje. Según la definición de Contreras Domingo (1994) el aprendizaje es proceso y producto a la vez, y desde esta perspectiva, el enseñar consiste en posibilitar al estudiante el realizar las tareas de aprendizaje.

La enseñanza pretende mejorar el desempeño tanto académico, como no académico de la vida escolar regida por un cúmulo de

interacciones sociales, presiones externas y roles institucionales establecidos. Por su parte, Gvirtz y Palamidezzi (2006) comparan a la enseñanza con un sistema de andamiaje, que le ayuda al aprendiz a irse construyendo, retirando los andamios o peldaños a medida que el aprendiz se fortalece y adquiere los conocimientos y habilidades.

Para que esta relación se dé es necesario un proceso de comunicación en donde se reconozca al enseñante como un guía dentro de un contexto histórico, social y cultural determinado. En este proceso de enseñanza – aprendizaje existen cuatro factores siempre presentes que dialogan gracias a la comunicación: el enseñante, el aprendiz, el problema (algún conocimiento o habilidad para lo cual requiere la guía del enseñante) y el contenido para resolverlo.

Un docente experimentado que procura la buena enseñanza se distingue por su capacidad para ejecutar las estrategias, los contenidos y los recursos más efectivos para ayudarle a sus estudiantes a resolver problemas en una situación determinada, posibilitando e incrementando la intersección entre enseñanza y aprendizaje. Además, la buena enseñanza se aleja de la concepción de un método único, que como lo postuló Comenio, sirve para enseñar todo a todos; por el contrario, sigue la postura de Stenhouse al hablar de las estrategias de enseñanza fundamentadas en principios de procedimientos más amplios.

En este sentido, la enseñanza se cristaliza como un arte complejo que conlleva decisiones políticas y que dan un rol principal a los juicios propios de cada docente dentro de su contexto para decidir cómo, por qué, y para qué

enseñar (Gvirtz y Palamidezzi, 2006). Sanjurjo y Vera (2006) añaden que, para ejercer la profesión docente, es necesario preguntarse, además de, cómo enseñar, para qué y por qué enseñar, qué enseñar, cuándo enseñar; cómo, cuándo, qué, por y para qué evaluar y dónde se está llevando la práctica docente.

Enfoques de la enseñanza

Fenstermacher y Soltis (1998) explican los tres enfoques básicos de la enseñanza: ejecutivo, terapeuta y liberador. Estas tres posturas las establecen desde dos simples, pero a la vez, complejas preguntas: ¿Cuáles son las normas para entregar la tarjeta de persona educada? Y ¿Cómo deben calificar las escuelas a las personas que van a obtener esta tarjeta?

Estos tres enfoques tienen características específicas que las representan, las cuales serán ilustradas mediante el análisis del caso de los profesores expuesta por Fenstermacher y Soltis (1998). En primer lugar, se discutirá el enfoque ejecutivo, el cual es técnico y su principal objetivo es formar a los estudiantes para que sean competentes y hábiles a través del conocimiento. En la escuela, se dan las herramientas a los estudiantes para que con el conocimiento adquirido puedan cursar los niveles posteriores de su escolaridad y lleguen a ser sujetos de bien en una sociedad. Por ejemplo, el caso del profesor Jim Barnes, quien utiliza materiales estructurados, fáciles de comprender. Sus materiales poseen secuencia lógica, ejercicios ejecutables y los estudiantes pueden claramente identificar sus capacidades al ver si pueden o no ejecutar lo planificado.

En segundo lugar, están los profesores representantes del enfoque terapeuta. Ellos son docentes que buscan brindar a sus estudiantes espacios de descubrimiento personal y aprendizaje significativo. Sus materiales no son prefijados, por el contrario, provienen de la elección de cada individuo con relación a sus propias necesidades y gustos. Estos docentes intentan que los estudiantes se enamoren del aprendizaje desde las conexiones generadas con la vida real. Por ejemplo, está el caso de la profesora Nancy Kwong, quien es una profesora de inglés que genera discusiones apasionantes en relación a las lecturas seleccionadas por sus estudiantes. Les ayuda a descubrir su identidad existencial, a formarse como seres humanos a través de su pensamiento crítico y los alienta a expresarse a través de la escritura de sus pensamientos. Nancy es también una docente eficaz en lo que hace.

Finalmente, están los docentes liberadores. En este enfoque, el docente libera la mente de sus estudiantes, promueve su crecimiento como seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros. Por ejemplo, el docente Roberto Umbras, quien al ser profesor de historia busca que sus estudiantes aprendan la historia a través de procesos realizados por los historiadores reales. Les enseña su pasión por la historia a través de situaciones vivenciales de búsqueda de datos, narraciones, resolución de conflictos, validación de datos y demás procesos indispensables dentro del aprendizaje de historia. Hace que sus estudiantes sean críticos, que busquen varias versiones, que comprendan que la historia debe ser apreciada desde varios puntos de vista. Les enseña a pensar, a sentir, a actuar desde la disciplina que lo apasiona, la historia.

Fenstermacher y Soltis (1998) en su obra, caracterizan y ejemplifican los tres enfoques desde las bondades, limitaciones y retos que representa actuar desde cada una de estas posturas de enseñanza; sin embargo, hacen hincapié, en que cada docente debe encontrar un balance entre su proceder desde un pensamiento práctico.

Los docentes que ejercen una profesión responsable deben ser conscientes de que su postura ante las dos preguntas presentadas al inicio de este apartado, definen radicalmente su manera de enseñar. Aun cuando, en la práctica, los docentes enfrenten situaciones que requieran de su oportuna actuación, retándolos a ser prolijos en la selección de uno de estos enfoques dentro de un mismo contexto temporal. Los autores indican que un docente efectivo es capaz de actuar oportunamente ante las situaciones, combinando aspectos de los tres enfoques.

Schiro (2013) analiza cuatro ideologías curriculares que demarcan el proceder docente y los fines que persiguen al realizar su profesión docente. Estas ideologías son: academicista, de eficiencia social, centrada en el estudiante y de reconstrucción social.

La ideología academicista enfatiza el conocimiento y la adquisición de saberes de las disciplinas académicas. Esta ideología prioriza el aprendizaje del contenido, los marcos conceptuales de las disciplinas y las maneras de pensar dentro de cada una de las áreas del conocimiento.

La ideología de eficiencia social le apuesta a la capacitación de los estudiantes para satisfacer las necesidades de la sociedad. En efecto, los estudiantes desarrollan destrezas y procedimientos para ser miembros útiles

del campo laboral, su hogar y comunidad para perpetuar el funcionamiento de la sociedad.

La ideología centrada en el estudiante se aleja de cubrir necesidades sociales o de las disciplinas académicas, sino busca desarrollar las potencialidades individuales de los estudiantes. Considera que la escuela deber ser un lugar de disfrute donde el aprendizaje suceda de manera natural. Los estudiantes se desarrollarán individualmente, pero en armonía con sus atributos intelectuales, sociales, emocionales y físicos únicos.

La ideología de reconstrucción social consiste en utilizar a la educación para resolver problemas sociales reales del contexto. Estos problemas pueden ser de carácter racial, género, social, económico. El objetivo es construir una sociedad nueva, justa, sana que maximice la satisfacción de los miembros de la comunidad.

Teorías de enseñanza

Edith Litwin (2008) en su libro *El oficio de enseñar* hace referencia a las tres corrientes teóricas que predominaron durante, por lo menos cinco décadas, como base para pensar la problemática de la enseñanza: 1) aquella enmarcada en la planificación o pensar la clase anticipadamente desde las categorías de contenidos, objetivos y teorías de aprendizaje, 2) aquella fundamentada por la psicología cognitiva, centrada en la reflexión sobre la clase acontecida con una mirada crítica dentro de comunidades de práctica y 3) aquella que valora el desarrollo de la clase desde lo espontáneo, la intuición y el conocimiento práctico.

Esta primera corriente, según Litwin (2008), tuvo su auge en las décadas de los 60's y los 70's. En este sentido, se priorizaba en la formación docente las habilidades de planificación de las clases. Los docentes novatos visualizaban la didáctica de la clase para cubrir los contenidos propuestos. Aunque, en la realidad el docente enseñase sin lograr que sus estudiantes aprendan, y si lo hacían, no se garantizaba que su aprendizaje haya sido totalmente correcto.

La segunda corriente fue desarrollada principalmente en las décadas de los 70's y 80's. Surgió por el impacto de la ciencia cognitiva en los estudios didácticos, promoviendo en la formación docente la necesidad de reflexión sobre la práctica a posteriori para mejorar las clases subsiguientes.

La tercera corriente teórica, por su parte, enfatiza las capacidades prácticas del docente en el transcurrir de la clase. Hace referencia a la respuesta inmediata, a las decisiones tomadas desde la espontaneidad, cuando un comentario, una lectura de la audiencia o una respuesta estudiantil corta el discurso planificado para la clase.

Según la autora, la copia, imitación o reproducción de una buena práctica es una manera de proceder de los docentes en formación en cuanto esta valoración de buenas estrategias, prácticas efectivas y reconocimiento intuitivo de buenos modelos le permitirá al docente novato ser inspirado en un actuar efectivo.

En conclusión, la enseñanza es primordial para la transmisión de la cultura al mantenerla viva y activa. Existen tres posturas o enfoques que determinan el proceder del enseñante: la ejecutiva, la terapeuta y la liberadora. Se resaltan las teorías de la enseñanza desde las concepciones

sobre diseño concibiendo a la clase como un plan, la reflexión posterior a la práctica y a las tendencias actuales sobre el desarrollo del pensamiento práctico como factores que marcan el estilo de enseñanza de los docentes. Se abordaron las características de la buena enseñanza que le permitirán entender a quién lea este documento la complejidad de la enseñanza para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje en pro de una educación de calidad con calidez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza* (3rd ed.). Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza* (3rd ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L., & Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (1st ed.). Rosario: Homosapiens.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, pp.1-16.

CENTENO MARTÍNEZ JOSÉ LEONARDO

jose.centeno@uleam.edu.ec

METACOGNITIVISMO EN LA ENSEÑANZA

La metacognición se ha definido como el conocimiento de uno sobre los procesos cognitivos propios o cualquier cosa relacionada con ellos y se conoce comúnmente como pensar en el pensamiento de uno (Kaplan, Silver, Lavaque-Manty, & Meizlish, 2013). Tener habilidades de pensamiento metacognitivo bien desarrolladas se asocia con un mejor aprendizaje. Mientras que algunos estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas por su cuenta, otros necesitan instrucción explícita. Según las teorías metacognitivas, la metacognición incluye dos dominios: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El conocimiento de la cognición incluye conocimiento sobre uno mismo como aprendiz, conocimiento sobre estrategias de aprendizaje y conocimiento sobre por qué y cuándo usar una estrategia determinada. La regulación de la cognición incluye la capacidad de planificar, monitorear, regular y evaluar su proceso de aprendizaje. Los instructores pueden incorporar estrategias para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de autorregulación y (o) pueden usar estrategias que guíen a los estudiantes a pensar metacognitivamente sobre el contenido del curso (es decir, pensar como un profesional, abordar los problemas como lo haría un profesional en la disciplina).

Los psicólogos educativos han promovido durante mucho tiempo la importancia de la metacognición para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y sigue siendo un campo de investigación interdisciplinaria en rápido crecimiento. El psicólogo del desarrollo estadounidense, John Flavell, es más comúnmente reconocido por introducir el término "metacognición" como resultado de su investigación en la década de 1970, que se centró en el conocimiento y control de los niños sobre sus

procesos de memoria. Sin embargo, Flavell no fue el primero en estudiar los procesos metacognitivos. Desde principios del siglo XX, los investigadores centrados en la lectura han identificado la importancia del monitoreo y el control en el proceso de comprensión de la lectura. Desde la década de 1960, los investigadores que examinan la memoria han estado investigando cómo monitoreamos el contenido de nuestras memorias. Desde la década de 1970, los modelos teóricos que describen cómo procesamos la información incluían un "ejecutivo central" que controla los procesos cognitivos básicos.

El psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896–1934) teorizó procesos que se considerarían como metacognitivos. Vygotsky desarrolló la idea de la Zona de Desarrollo Proximal . Esta zona se encuentra entre lo que un alumno puede lograr solo y lo que un alumno puede lograr con la guía de un experto. El experto, un maestro, por ejemplo, inicialmente asume la responsabilidad de monitorear el progreso, establecer metas, planificar actividades y asignar atención, por ejemplo. Poco a poco, la responsabilidad de estos procesos cognitivos se entrega al alumno. El aprendiz se vuelve cada vez más capaz de regular sus propias actividades cognitivas. Esta transición descrita por Vygotsky ahora se consideraría desarrollo metacognitivo. Davini (2008) menciona que hay que estimular la autoconciencia sobre el proceso de pensamiento, comprendiendo el proceso seguido al aprender (actividades metacognitivas) (p.46).

Los procesos Metacognitivos

A menudo se considera que la metacognición tiene dos dimensiones: el conocimiento y la regulación metacognitivos. El conocimiento metacognitivo se refiere a lo que los estudiantes saben sobre el aprendizaje. Esto incluye:

- El conocimiento del aprendiz de sus propias habilidades cognitivas (por ejemplo, Tengo problemas para recordar fechas en la historia).

- El conocimiento del alumno sobre tareas particulares (por ejemplo, las ideas en este capítulo que voy a leer son complejas).
- El conocimiento del alumno sobre las diferentes estrategias que están disponibles para ellos y cuándo son apropiadas para la tarea (por ejemplo, Si escaneo el texto primero, me ayudará a entender el significado general).

La regulación metacognitiva se refiere a lo que los estudiantes hacen sobre el aprendizaje. Describe cómo los estudiantes monitorean y controlan sus procesos cognitivos. Por ejemplo, un alumno puede darse cuenta de que una estrategia particular no está logrando los resultados que desea, por lo que deciden probar una estrategia diferente. Durante la fase de planificación , los alumnos reflexionan sobre el objetivo de aprendizaje que el maestro ha establecido y consideran cómo abordarán la tarea y qué estrategias utilizarán. En esta etapa, es útil que los alumnos se pregunten:

- ¿Qué me piden que haga?
- ¿Qué estrategias usaré?
- ¿Hay alguna estrategia que haya usado antes que pueda ser útil?

Durante la fase de monitoreo, los estudiantes implementan su plan y monitorean el progreso que están logrando hacia su meta de aprendizaje. Los estudiantes pueden decidir hacer cambios a las estrategias que están usando si estas no funcionan. A medida que los alumnos realizan la tarea, les ayudará a preguntarse:

- ¿Funciona la estrategia que estoy usando?
- ¿Necesito probar algo diferente?

Durante la fase de evaluación , los estudiantes determinan qué tan exitosa fue la estrategia que usaron para ayudarlos a lograr su objetivo de aprendizaje. Para promover la evaluación, los estudiantes podrían considerar:

- ¿Qué tan bien lo hice?
- ¿Qué no salió bien?

- ¿Qué podría hacer diferente la próxima vez?
- ¿Qué salió bien?
- ¿Para qué otro tipo de problema puedo usar esta estrategia?

La reflexión es una parte fundamental del proceso plan-monitor-evaluar. Alentar a los estudiantes a cuestionarse a sí mismos durante todo el proceso apoyará esta reflexión. En el resto de esta unidad, veremos los conceptos básicos de la metacognición con más detalle. Discutiremos los beneficios, veremos la teoría detrás de la metacognición y descubriremos algunos ejemplos prácticos. A lo largo de la unidad, se lo alentará a reflexionar sobre la metacognición y a pensar cómo puede integrarla en su propia práctica en el aula. Al final de la unidad hay un glosario de palabras clave y frases.

¿Cuál es la investigación detrás de la metacognición?

Como resultado de la investigación en metacognición, entendemos que el uso eficaz de los procesos cognitivos básicos es una parte fundamental del aprendizaje. Estos procesos cognitivos incluyen la memoria y la atención, la activación de conocimientos previos y el uso de estrategias cognitivas para resolver un problema o completar una tarea. Para que un alumno se asegure de que está haciendo el mejor uso de estos procesos cognitivos básicos, debe tener conciencia y capacidad para monitorearlos y adaptarlos. Un desafío clave para los maestros es poder reconocer qué tan bien sus estudiantes entienden sus propios procesos de aprendizaje. David Perkins (1992) definió cuatro niveles de aprendices metacognitivos que proporcionan un marco útil para los maestros:

- Los aprendices tácitos desconocen su conocimiento metacognitivo. No piensan en ninguna estrategia particular para aprender y simplemente aceptan si saben algo o no.
- Los aprendices conscientes saben sobre algunos de los tipos de pensamiento que hacen, como generar ideas, encontrar evidencia, etc. Sin embargo, el pensar no es necesariamente deliberado o planificado.
- Los aprendices estratégicos organizan su pensamiento mediante el uso de resolución de problemas, agrupación y clasificación,

búsqueda de evidencia y toma de decisiones, etc. Ellos conocen y aplican las estrategias que los ayudan a aprender.

- Los aprendices reflexivos no solo son estratégicos sobre su pensamiento, sino que también reflexionan sobre su aprendizaje mientras ocurre, considerando el éxito o no de las estrategias que están utilizando y luego las revisan según corresponda.

Una vez que los maestros han identificado dónde se encuentran sus alumnos en este continuo de "tácito" a "reflexivo", pueden planificar su apoyo en consecuencia. "los procesos metacognitivos y la construcción de conocimiento sólo pueden abordarse desde lo que explicitan los sujetos que los llevan a cabo" (Sanjurjo, 2002, pág. 7).

Beneficios de la metacognición

La metacognición ayuda a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes. Las prácticas metacognitivas ayudan a los estudiantes a monitorear su propio progreso y tomar control de su aprendizaje mientras leen, escriben y resuelven problemas en el aula.

La metacognición tiene un impacto positivo en el aprendizaje. La metacognición hace una contribución única al aprendizaje más allá de la influencia de la capacidad intelectual. Los aprendices que usan estrategias metacognitivas pueden lograr más. La investigación muestra que mejorar las prácticas metacognitivas de un alumno puede compensar cualquier limitación cognitiva que tengan.

La metacognición es útil en una variedad de edades y materias.

Las prácticas metacognitivas son útiles para todos los alumnos desde el nivel primario hacia arriba. El uso de la metacognición mejora el rendimiento académico de los estudiantes en todos los dominios de aprendizaje. Las habilidades metacognitivas ayudan a los estudiantes a transferir lo que han aprendido de un contexto a otro o de una tarea anterior a una nueva tarea. Esto incluye lectura y comprensión de textos, escritura, matemáticas, razonamiento y resolución de problemas, y memorización.

La metacognición no es costosa de implementar

A diferencia de muchas otras intervenciones educativas, la metacognición no requiere costosos equipos especializados ni cambios en la infraestructura escolar. El único costo de implementar un enfoque metacognitivo es el costo del desarrollo profesional. Más adelante veremos formas prácticas en las que puedes introducir la metacognición en la escuela. Un comportamiento intelectual productivo debe tener disposición a la metacognición: tendencia a estar despierto y monitorear el curso de su propio pensamiento (Flore & Leymonde, 2007).

Conceptos erróneos comunes

Hay una serie de conceptos erróneos en torno a la metacognición y el constructo relacionado "aprendizaje autorregulado".

a) La metacognición es simplemente "pensar en pensar".

Aunque la metacognición implica pensar en el pensamiento de uno, es más complejo que eso. Una gran parte de la metacognición es monitorear activamente el propio aprendizaje y hacer cambios en los comportamientos y estrategias de aprendizaje basados en este monitoreo.

b) Cualquier estrategia utilizada al realizar una tarea cognitiva es metacognitiva.

Este no es siempre el caso. Por ejemplo, usar reglas fonéticas para decodificar una palabra desconocida cuando la lectura es una estrategia cognitiva. Flavell (1981) identificó una distinción útil entre los dos: las estrategias utilizadas para hacer el progreso cognitivo son estrategias cognitivas; Las estrategias utilizadas para monitorear el progreso cognitivo son "estrategias metacognitivas".

c) Un maestro no desempeña ningún papel en la práctica metacognitiva de sus alumnos.

Aunque un enfoque metacognitivo generalmente se enfoca en permitir que el alumno tome el control de su propio aprendizaje, el maestro aún debe ayudar en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Por ejemplo, el maestro necesita establecer objetivos de

aprendizaje claros, demostrar y monitorear estrategias metacognitivas, e impulsar y alentar a sus estudiantes.

d) La metacognición solo es aplicable a los alumnos mayores.

Algunos investigadores como Veenman y Spaans (2005) creen que las habilidades metacognitivas no surgen hasta que el niño tiene entre 8 y 10 años. Sin embargo, Whitebread y Pino Pasternak (2010) documentan una serie de estudios que indican evidencia de las habilidades metacognitivas de los niños pequeños. Los hallazgos incluyen niños de hasta 18 meses que demuestran estrategias de corrección de errores, niños de 5 años que muestran conciencia de olvido y niños de 3 a 5 años que muestran una amplia gama de indicadores verbales y no verbales de procesos metacognitivos en la guardería y aulas de recepción. Estos estudios demuestran que, aunque los niños pequeños pueden no ser capaces de describir los procesos metacognitivos que están exhibiendo, esto no significa que estos procesos no estén ocurriendo.

Un enfoque metacognitivo generalmente implica que los estudiantes apliquen estrategias metacognitivas para responder a objetivos de aprendizaje claros y explícitos que hayan sido establecidos por el maestro o identificados por el propio estudiante. El estudiante utiliza sus estrategias metacognitivas para planificar, monitorear y evaluar su propio progreso hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Para aplicar un enfoque metacognitivo, los estudiantes necesitan acceso a:

- Un conjunto de estrategias para usar.
- Un ambiente de clase que alienta a los estudiantes a usar, explorar y desarrollar sus habilidades metacognitivas.

En el caso de la tesis doctoral que se está desarrollando, el ambiente está identificado por el aula en el sector rural, que no necesariamente se compone de cuatro paredes, porque la premisa de la tesis es que los procesos de enseñanza aprendizaje se están llevando de forma equivocada en la ruralidad con docentes que vienen de la ciudad a hacer sus pasantías y con diseño un curricular que no contempla efectivamente las condiciones de aprendizaje del estudiante

rural. Es aquí en donde se ancla la didáctica que se debería contemplar para estudiantes distintos a los urbanos.

Estrategias metacognitivas

Se requieren objetivos de aprendizaje claros para que los estudiantes apliquen efectivamente sus estrategias metacognitivas. Con objetivos de aprendizaje claros, los estudiantes pueden planificar estrategias que los ayudarán a alcanzar los objetivos y también controlarán su progreso hacia el logro de estos objetivos. El trabajo con los procesos de metacognición de los alumnos es otro ejemplo en el que el planteo del problema, la dirección de lo general a lo específico y el retorno de lo específico a lo general configuran un esquema de trabajo, por lo común no programado inicialmente por sus protagonistas, pero siempre altamente fructífero (Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, 2007).

Los estudiantes pueden usar estrategias en diferentes dominios del currículo escolar. Por ejemplo, una estrategia que han aplicado en una lección de matemáticas también podría ser efectiva al estudiar un idioma. Discutir estrategias en clase ayuda a los estudiantes a comprender qué estrategias están disponibles para ellos, cómo afectan su aprendizaje y por qué funcionan las estrategias. Aquí se explican cinco de las muchas estrategias que los estudiantes pueden aplicar en una variedad de temas diferentes.

“Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas metacognitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender” (Barriga & Hernández, 1999).

Mnemónicos

Muchos maestros estarán familiarizados con el uso de mnemotecnia para ayudar a los alumnos a recordar información que de otro modo podría ser difícil de recordar. Hay diferentes tipos de mnemotécnicos. Los elementos de expresión o palabra mnemónicos en

una lista están ordenados por su primera letra para crear una palabra o frase. El nombre “Sucre” puede ayudar a comprender la historia independentista del Ecuador:

S ueño
U nidos
C aballeros
R epública
E mancipación

Las mnemotécnicas de imágenes utilizan una referencia visual para ayudar a recordar. Por ejemplo, puede usar sus manos para recordar cuántos días hay en cada mes. Aunque las mnemotécnicas son limitadas en términos de apoyar el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, son útiles para ayudar a los alumnos a recordar rápidamente la información para poder continuar con su aprendizaje.

Diario escolar o registro de ideas

Mantener un diario de pensamiento puede ser una forma muy efectiva para que los estudiantes desarrollen su capacidad de planificar, monitorear y autoevaluarse. Un diario es una poderosa herramienta de aprendizaje activo que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre cómo piensan. Además, un diario de pensamiento puede animar a un alumno a explorar, cuestionar, conectar ideas y persistir en su aprendizaje. El registro se puede utilizar de muchas maneras, incluyendo:

- Para registrar ideas de una lección, película, presentación, etc.
- Para hacer predicciones sobre lo que sucederá a continuación.
- Para registrar preguntas .
- Para resumir y replantear las ideas principales de un libro, película, etc.
- Para reflexionar y conectar el Ideas presentadas a otros dominios del conocimiento.

Enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca es una estrategia utilizada para desarrollar la comprensión lectora. Trabajando con grupos pequeños de estudiantes, el maestro modela el uso de cuatro estrategias clave que apoyan la comprensión de lectura:

- Cuestionamiento
- Aclaración
- Resumiendo
- Prediciendo

Luego se les pide a los estudiantes que asuman el rol de maestro y enseñen estas estrategias a otros estudiantes.

Conversación metacognitiva

Según Sanjurjo (2003) el diálogo, en general, supone el establecimiento de lazos sociales; el diálogo pedagógico implica, además, una relación epistemológica que une al maestro y al alumno en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. El diálogo no exige la identidad de los participantes ni busca eliminar las diferencias bajo el pretexto del consenso, pues sin el reconocimiento de éstas es imposible pensar el acto educativo. "La búsqueda de una comprensión mutua o de un acuerdo sobre alguna cuestión de interés común no forzosamente amenaza la diferencia ni se ve amenazada por ella (p.68).

La conversación metacognitiva implica que una persona diga en voz alta lo que piensa mientras realiza una tarea. Los maestros a veces consideran que los estudiantes que hablan en voz alta son una molestia o una distracción en el aula. Sin embargo, hablar en voz alta puede ayudar a los alumnos a concentrarse y controlar su procesamiento cognitivo, así como a desarrollar una comprensión más profunda de sus propios procesos de pensamiento.

- En la etapa de planificación, el alumno puede hacerse preguntas tales como: ¿Qué sé sobre este tema?, ¿He hecho una tarea como esta antes?, ¿Qué estrategias funcionaron la última vez?

- Mientras monitorea su progreso, el alumno puede preguntar: ¿Cómo me va?, ¿Qué debo hacer ahora?, ¿Debo probar una estrategia diferente?
- Al evaluar su desempeño, el alumno puede preguntar: ¿Qué tan bien lo hice?, ¿Obtuve los resultados que esperaba?, ¿Hay algo que todavía no entiendo?, ¿Qué podría hacer? hacer diferente la próxima vez?

Los aprendices, especialmente los que están por encima de la edad primaria, pueden no haberse acostumbrado a hablar en voz alta con ellos mismos en el aula. Para introducir a los alumnos en esta estrategia, el profesor puede modelar la conversación metacognitiva trabajando en una tarea o actividad en voz alta. Cuando los maestros verbalizan sus procesos de pensamiento interno, ayuda a los niños a comprender cómo los pensadores más competentes resuelven los problemas. Esto se puede extender alentando a los alumnos a pensar en voz alta, tanto con el profesor como entre ellos mismos.

Cuestionarios de examen

Los cuestionarios de examen son hojas de trabajo que contienen preguntas reflexivas que ayudan a los alumnos a revisar su desempeño en un examen o prueba, se pueden entregar a los alumnos antes y después de que reciban los resultados de la prueba y sus comentarios. Las hojas de trabajo que se entregaron antes de recibir comentarios le piden al alumno que reflexione sobre cómo se preparó para el examen, incluidas las estrategias de estudio que usaron. Después de recibir los comentarios de la prueba, se le puede pedir al alumno que revise los comentarios para clasificar los errores cometidos y discutir cómo pueden prepararse de manera diferente para la próxima evaluación.

Blog educativo virtual

Este blog educativo contiene videoclips de un maestro que modela prácticas metacognitivas en el aula y un alumno que explica los procesos metacognitivos que utilizaron para responder a una pregunta del examen en particular.

Con todo lo revisado se concluye que:

- El proceso metacognitivo es un mecanismo útil y necesario para lograr que el aprendizaje sea significativo.
- La metacognición es un referente de aprendizaje propio.
- Las habilidades de los estudiantes tales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas, deviene de una estrategia metacognitiva adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Flore, E., & Leymonde, J. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magno.
- Kaplan, M., Silver, N., Lavaque-Manty, D., & Meizlish, D. (2013). *Uso de la reflexión y la metacognición para mejorar el aprendizaje de los estudiantes*. Virginia: Stylus Publishing Inc.
- Perkins, D. (1992). *La escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar en la clase*. Rosario: Homosapiens.

LA EDUCACIÓN DEL NIÑO EN EL JARDÍN DE INFANTES

Cada niño es único y tiene su propia idiosincrasia, dependiendo de las capacidades que tenga y de cómo ha sido educado en casa podrá absorber los conocimientos que el educador le enseñe. La educación en la primera infancia es fundamental, desde los primeros años hay que poner unos límites, ellos necesitan normas básicas para vivir y convivir con sus semejantes. También es fundamental tener como objetivo la formación de personas con valores como tolerantes, solidarios, creativos y con voluntad de superación. Es importante inculcarles la riqueza intelectual, la responsabilidad y la generosidad. Educarlos en la libertad pero entendiendo las responsabilidades de cada uno.

Potenciar el desarrollo intelectual del niño respetando su individualidad, creando ciudadanos independientes, libres y con capacidad crítica. Es importante la disciplina que aplicamos padres y profesores en la educación de los niños, conviene darles pautas para que ellos aprendan a regularse ya adquieran autodisciplina. Es importante potenciar los buenos sentimientos de los infantes, ayudarles a que puedan defenderse de la manipulación del entorno y guiarles para que descubran sus habilidades y aptitudes para conseguir que sean niños felices.

La educación en el niño según Bruner se ajusta entre temas generales que son referentes a las áreas del lenguaje, la organización social, la fabricación de herramientas y la infancia en general. El primer tema es el grado y la forma en que la amplia humana traslada al sentimiento en la vida humana enfrentado con las pautas intuitivas de asistencia y contestación que prevalecen en niveles mínimos al hombre.

Un segundo tema en torno a la preferencia humana a someter una destreza, representada en los humanos por el hábito de superar la

carestía adaptativa contigua para ir en exploración de innovaciones y ocurre en el curso de nuestro aprendizaje de lo que nos envuelve.

El tercer tema se refiere a la formación del hombre mediante pautas educativas durante su infancia, todos los hombres son básicamente humanos, el término de la humanidad está establecida por el ideal de infancia que haya habituado cada uno.

El rol del docente es muy importante, no solamente es quien guía al niño, sino también el profesional que conoce sus necesidades y dificultades con las que se va encontrando. La relación y convivencia con sus iguales es enriquecedora, los niños aprenden por la imitación y cada uno de los compañeros proporcionará al otro numerosas ideas y estímulos diferentes.

La educación del niño en el jardín de infantes

El papel que juega el educador en la sociedad actual es el de intermediario y mediador entre el educando y la sociedad, debe transmitir a sus alumnos el respeto hacia el pluralismo y fomentar una práctica educativa lo más libre y autónoma que la convivencia democrática lo permita. Antes de iniciar el primer año de educación básica es necesario que tenga un dominio de diferentes instrumentos tales como pensamiento, cognición, comunicación, información, tecnología. Lo que tiene que saber los docentes sobre la enseñanza son, conocimientos de los fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, culturales de la situación educativa; deben tener conocimiento del currículo; conocimiento de los contenidos a enseñar, conocimientos pedagógicos, conocimiento de los estudiantes y sus características y conocimiento del contexto.

El estudiante debe poner en juego todo su esfuerzo y voluntad, el aprendizaje es un hecho individual que requiere un esfuerzo por parte del aprendiz; crear las condiciones, proporcionar los procesos y contenidos, acompañar y dirigir al que aprende son elementos que adquieren una relevancia notoria. Un niño que va a ingresar al primer año de educación básica o conocida también como preparatoria tiene que aprender a convivir,

el conocimiento empático de uno mismo y los demás, los sentimientos y las emociones, formas de consenso y disenso. En la actualidad algunas de las concepciones de la niñez tienen vigencia en determinadas manifestaciones de cultura, también en ciertas prácticas pedagógicas. Las diferentes concepciones a lo largo de la historia permiten reconocer al niño y sus necesidades en la práctica diaria y poder buscar mejores alternativas en el logro de los objetivos de la educación.

Las posibles relaciones que se establecen entre los adultos y los niños se pueden clasificar en dos órdenes diferentes: las acciones comunes que realizan habitualmente en el ámbito familiar consideradas como conductas naturales de la especie humana basadas en el afecto, en el vínculo socio emocional, y las tipo institucional que tenderán a la socialización del niño y a su desarrollo integral, dan lugar al surgimiento de nuevas experiencias. Los niños no desarrollan por si solos sus capacidades iniciales, necesitan de la presencia de la figura del adulto que los acoja y contenga emocionalmente y a su vez que le ofrezca situaciones y experiencias nuevas.

Trabajar juntamente en casa padres de familia y en el jardín de infantes o escuela y/o colegio son eficaces en apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos cuando se les ofrecen objetivos claros como desempeñar esta tarea, los padres de familia son fuentes válidas de información sobre el desarrollo de sus hijos, por medio de la comunicación permanente con los representantes del niño, los docentes obtienen información valiosa sobre los aprendizajes de sus estudiantes, es muy importante que exista un ambiente de armonía y colaboración entre padres de familia y educadores.

Aunque es de los 0 a los 6 años cuando el cerebro presenta una mayor disposición para recibir estímulos que favorecerán su socialización, creatividad y aprendizaje. En la educación preescolar, el niño aprende a relacionarse con otros, a desarrollar la responsabilidad, la solidaridad y la importancia de respetar las reglas y las normas, además de una serie de hábitos que forjarán su carácter, todo ello en un ambiente lúdico y grato que

le proporcionarán confianza y seguridad en sí mismo. El objetivo principal de la educación preescolar es favorecer el desarrollo integral y armónico del infante por medio de los campos comunicativos mencionados anteriormente, satisfaciéndolo plenamente en sus necesidades biológicas, emocionales, motoras, sociales y culturales, también establecer una relación con la labor formativa del entorno familiar y comunitario del pequeño.

Los educadores deben contar con la inducción adecuada para el desarrollo integral del niño y tomen conciencia que el fracaso escolar no siempre es por pereza, indiferencia, falta de interés en el estudio o deficiencia mental, existe una gran mayoría de niños cuya dificultad para aprender se determina por otros factores. Están llamados a promover en las familias capacidades productivas que contribuyan al mejoramiento de las capacidades de los niños, gestionar actividades que permitan compartir con afecto y ternura el tiempo libre de las familias, brindar recursos básicos que se constituyen en herramientas fundamentales para un mejor desarrollo de las capacidades psicológicas, motrices, del lenguaje, cognitivas de los pequeños, las cuales deben ser adecuadamente estimuladas para efectos de lograr influenciar favorablemente en las áreas de aprendizaje.

La gestión docente:

El papel que juega el educador en la sociedad actual es el de intermediario y mediador entre el educando y la sociedad, debe transmitir a sus estudiantes el respeto hacia el pluralismo y fomentar una práctica educativa lo más libre y autónoma que la convivencia democrática permita. El docente ser capaz de adaptar los aprendizajes a los requerimientos a la sociedad en la que se encuentra inmerso y estar verdaderamente cualificado para ello; aunque para cumplir con dichos cometidos es de gran importancia la participación de la sociedad la cual debería dotar a la escuela con los materiales didácticos necesarios para la realización plena del educador en clase, de la familia y demás miembros de la sociedad. Y es que la escuela es de todos y tiene como misión fundamental preparar a cada uno para vivir juntos, para la participación activa en la vida ciudadana.

Fenstermacher y Soltis, (1998) afirma, es un docente que dirige y conduce con entusiasmo; maneja la clase y hace las tareas con habilidad; juzga y avalúa con equidad. Los materiales tienen sentido y la tarea es realizable.

En la actualidad el docente no es quien enseña, sino quien facilita, promueve, guía y acompaña en el aprendizaje del discente; la enseñanza hoy no es tanto un logro cuanto el proceso de aprendizaje del otro. El concepto de aprendizaje es desarrollarse como persona y mejora de uno mismo como el de una educación bancaria, no sólo trata de que el estudiante adquiera conocimientos y competencias, sino en desarrollar su capacidad para aprender a aprender. Quien tiene la responsabilidad de enseñar debe tener una notable capacidad de comunicación, no sólo desde el punto de vista oral, como la escrita, la no verbal, la gestual e incluso el dominio de técnicas de comunicación como las audiovisuales; adaptado a las necesidades y condiciones de los niños, este es el modelo de una formación abierta o a distancia. Su clase debe?? contener lo siguiente: comunicación, interacción, relaciones de poder, consenso y conflicto, encuentro social y epistemológico, procesos de negociación de significados, sentido de la transferencia al aprender, clima de la clase, construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Fenstermacher y Soltis, (1998) sostienen, el enfoque del ejecutivo como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. En esta perspectiva, son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza, pues estos proporcionan al docente las técnicas y los conocimientos necesarios para gobernar la clase y producir el aprendizaje.

Es sabido que cuanto más inseguras son las circunstancias con las que se encuentra, más se experimenta la necesidad de seguridad y de auto confianza. Si el educador tiene la misión de enseñar, de aportar nuevas nociones al estudiante, no por ello deja de ser una persona portadora de

vivencias, las cuales condicionan y orientan sus propias actitudes como docente. Un educador debe tener presente lo siguiente: ¿para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?, relación alumno-docente y evaluación. De acuerdo con los fundamentos de la escuela nueva, el sujeto que aprende está activo, la actividad necesita del interés, es posible generarlo, el sujeto es "naturalmente" curioso, el uso de los sentidos favorece el aprendizaje, la articulación con la vida y con la práctica enriquece la comprensión, el docente es apropiado por el sujeto de interacción con el medio, se favorece el buen clima del aula.

En cuanto al Constructivismo, el conocimiento es una construcción social, es producto de un proceso complejo en el que intervienen factores culturales, sociales, políticos. Piaget es uno de los representantes del Constructivismo, sus seguidores toman sus ideas. Piaget no hace didáctica, él es un psicólogo e investigador del aprendizaje del desarrollo. Dice que se necesita una edad para desarrollar las capacidades, si no hay interacción con el medio no se desarrollan las capacidades. Las pruebas estandarizadas son descontextualizadas, para que haya desarrollo tiene que haber interacción. Piaget dice todos los seres vivos van cambiando y a su vez el medio lo cambia, ese concepto lo lleva al aprendizaje, toma el concepto biológico de adaptación pero esa adaptación es activa, no pasiva. Tiene dos subprocesos asimilación y acomodación.

Los aportes del constructivismo a la didáctica

Sujeto activo

Conocimientos de estructuras cognitivas como redes-interacción entre sujeto-objeto. Estructuras redes con el conocimiento vulgar. El docente explica, pregunta, da ejemplos, pide ejemplos, le ayuda a establecer nuevas relaciones para que el estudiante construya nuevos conceptos.

Procesos de adaptación y acomodación.

Conflicto Cognitivo, generar ese conflicto entre las teorías vulgares y las teorías científicas. Ideas/hipótesis teorías previas, están condicionando lo que el niño sabe y lo que debe aprender.

Ideas/hipótesis teorías previas.

Obstáculos pedagógicos/epistemológicos, trabajar con las ideas previas. El constructivismo le da valor didáctico e importancia al error, el error siempre es un error constructivo.

Moreno, O (2011) Afirma, con el transcurso del tiempo, el ámbito de la didáctica general ha sufrido profundas transformaciones, debido al surgimiento de nuevas formas de conocimiento en educación, a los importantes avances de la investigación educativa, a la aparición de teorías psicológicas del aprendizaje, a la forma de concebir la inteligencia humana, entre otras. En la segunda mitad del siglo pasado, aparecieron dos teorías en el campo de la psicología cognitiva que han revolucionado en el ámbito de la educación, se trata de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993; 1998) y la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996).

Después del surgimiento de estas teorías, los educadores no podemos ver el proceso educativo como lo hacíamos antes, gracias a sus valiosos aportes hoy podemos tener una comprensión mucho más potente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y, desde luego, una forma distinta de mirar la función de la didáctica. Estas teorías han cambiado el cómo enseñar, el cómo diseñar las estrategias de instrucción, cuál es el papel de los alumnos y cómo funcionan las estructuras cognitivas y afectivas, cuando aprenden. La escuela puede aprovechar esas capacidades de los educandos para diseñar diversas experiencias de aprendizaje que permitan potenciar mejor sus talentos.

La institución de nivel inicial y la familia

Tanto las relaciones familiares con el niño como las relaciones docente y estudiante se asientan sobre los vínculos naturales de la relación adulto y niño, la diferencia reside en que la escuela desarrolla una actividad intencional, organizada y sistemática para promover el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños. La escuela como organización dedicada a la educación, orienta su vida y su accionar en dos direcciones

esenciales: la familia y la sociedad; si la escuela está disociada de la familia pierde su sentido, ya que lo que siempre ha hecho es ayudar a la familia. La escuela tiene la obligación de indagar acerca de sus aspiraciones y necesidades educacionales e intentar satisfacerlas en la medida de lo posible.

Es importante que los padres y madres se involucren en la educación de los más pequeños y participen en todas las actividades que se llevan a cabo en la institución, a fin de lograr una comunicación fluida y un estrecho contacto que redunde en beneficio de los niños. Para contribuir a la integración familia y escuela se dictan clases abiertas, se les pide a los padres y madres que acompañen a sus hijos a las clases de cultura física de la que son invitados a tomar parte activamente, si se realiza una feria de ciencias son los padres y madres los que van a experimentar con los niños. Es fundamental que exista una continuidad entre lo que se permite y no se permite hacer en el hogar y en la escuela, la importancia de estos límites sean establecidos por consenso entre la escuela y la familia. El nivel inicial y la escuela en general no pueden arguyendo la posesión de la verdad educativa, contraponerse a actitudes y tradiciones de ciertos hogares, enfatizar la necesidad por parte de los padres y madres de recabar toda la información necesaria al momento de elegir escuela para sus hijos, la escuela debe completar la tarea educativa de la forma armónica para que la alianza establecida redunde en beneficio de los educandos.

La gestión directiva en el nivel preescolar

La institución educativa se encuentra atravesada por múltiples dimensiones que determinan un complejo entramado, la función del directivo se encuentra ante múltiples responsabilidades y compromisos con la sociedad, los docentes, los representantes legales, los niños y la entidad propietaria que asume en la sociedad el cargo; constituye una pieza clave a la que todos los actores dirigen pedidos, consultas y reclamos, que pueden ser diferentes en función de las características de cada gestión. Quienes llegan al cargo directivo lo hacen después de cierta trayectoria como

docente del nivel, cuestión que sin duda les permite conocer lo relativo a la tarea docente, aspecto importante pero no suficiente como para encarar una gestión satisfactoria; al no disponer de formación para el cargo, muchos suelen gestionar y aprender por ensayo y error o tomar decisiones intuitivamente las que pueden ser acertadas y fructíferas, demandan el doble de esfuerzo y le suman obligaciones interrumpidas a las ya muchas propias del cargo.

Davini, M. (2008) Manifiesta: La enseñanza debe ser capaz de brindar oportunidad de desarrollar modos de pensar sistémicos y de manejar la información y los conocimientos de manera eficaz y orgánica. Con ello, los estudiantes podrán asimilar el conocimiento y desarrollar destrezas para el manejo de las informaciones, necesarias más allá de un aula, para la actuación en la sociedad y para el aprendizaje permanente.

En épocas de reformas educativas, los directivos suelen encontrarse ante importantes cambios en el currículum y en la manera de concebir el hecho educativo, es importante que mantengan una actitud flexible y abierta ya que no todo es lo mismo pero con distinto nombre. En la dimensión administrativa muchas son las responsabilidades del director, la previsión y la administración de los recursos, el control normativo, la organización de las tareas, del tiempo y del espacio son aspectos básicos e imprescindibles pues no se puede llevar adelante una tarea educativa sin recursos, sin cumplir con las normativas ni sin contar con tiempo ni espacio. Quien gestiona deberá encontrar el modo de distribuir los tiempos entre estas actividades y las concernientes a las demás dimensiones, también tendrá que aprender que delegar lo delegable y a optimizar los recursos de que disponga para facilitar la tarea. La dimensión comunitaria, el directivo debe evaluar los niveles de participación e intercambio entre la institución escolar y la comunidad, además de generar proyectos para consolidar una escuela democrática e inclusiva que favorezca las interacciones y la participación de todos sus miembros en el proyecto.

Dimensión epistemológica

Existe una relación entre alumno-docente y contenido, conocido como "Tríada didáctica"; si uno de esos tres elementos está ausente o devaluado, la relación pedagógica se desvirtúa. Ciertos docentes dan importancia a los aspectos socio-afectivos descuidando su preocupación por el contenido. Otro grupo de docentes solamente se preocupan por el contenido olvidando la tarea de lograr que el estudiante comprenda, es decir, la intervención del docente está ausente. Tanto la relación pedagógica es siempre de tres, es decir es social, epistemológica y pedagógica, cabe recalcar que la tarea del docente no empieza ni finaliza allí.

Trillo, refiere a la importancia de la tarea previa y posterior a la clase. Jackson (1986) refiere a los momentos pre activo, interactivo y postactivo. Shulman (1989) refiere a la tarea profesional docente como una conversación que el docente entabla con su práctica, con el contexto, con el contenido a enseñar. La misma se inicia cuando comienza a pensar sobre qué hablará y trabajará con ellos. Conversación que adopta su momento más crítico cuando ve la cara de sus alumnos que no comprenden, o cuando piensa hoy la clase se me cayó, creo que no entienden nada, hoy sentí que todos disfrutamos de la clase, me sentí bien. Conversación que se hace un continuo, reflexiones que le permiten revisar lo que se hará en el próximo encuentro con sus alumnos.

Se ha reconocido que el desarrollo de los niños, su aprendizaje y sus trayectorias educativas son influenciados por cuatro sistemas principales: la familia, considerado el sistema más importante, el sistema de salud, el sistema educativo, y, el sistema de cuidado de la primera infancia, las condiciones ofrecidas por el sistema educativo para que los niños aprendan, ante condiciones adecuadas para su desarrollo y aprendizaje, es importante enfatizar que para mejorar las oportunidades actuales y futuras se requiere también de la articulación con los otros sistemas mencionados. Esto implicaría la definición de prioridades para la atención integral de la primera infancia y la concentración de esfuerzos para lograrlas.

La familia es el eje central que tiende puentes de enlace con escuela y casa. La situación de la niñez es un rasgo de identidad de una comunidad. Una sociedad que se ocupa y privilegia a los niños está sembrando un mundo mejor, sentando las bases para una vida más digna y justa. El compromiso con la educación de los chicos es una llave que abrirá puertas, un camino que debe involucrar a todos. La integración de los esfuerzos y la suma de voluntades nos conducirán hacia las metas buscadas, tengamos la decisión, la fuerza y la valentía para alcanzarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Autores, v. (2018). La importancia de la educación preescolar. *Educación y cultura*.
- Bruner, J. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. E
- Davini, M., (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires-Argentina. Santillana.
- Fenstermacher Gary y Soltis Jonas, (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires-Argentina. Amorrortu Editores.
- Karime Osorio Sánchez, A. L. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13-30.
- Moreno, T., (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. México. Perspectiva Educativa.
- Leyva, A. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil*. Bogotá- Colombia: Tesis presentada a la Pontificia Universidad Javeriana como requisito parcial.
- Trillo, F. y Sanjurjo, L, (2008). Didácticas para profesores a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica. Rosario- Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

LA PEDAGOGÍA DIDÁCTICA DE LOS SIMULADORES VIRTUALES

Ecuador Universitario (2016) menciona que la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación –SENESCYT-, es la institución rectora de la política pública en el campo de la Educación Superior, la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y Saberes Ancestrales mediante la coordinación y articulación de sus acciones entre el sector público y los sectores productivos públicos y privados, cuyos resultados son la semilla para el desarrollo del país. Con la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010, el Ecuador inició un proceso orientado a garantizar el derecho a la Educación Superior de calidad, que propenda a la excelencia, al acceso universal, a la permanencia y egreso sin discriminación.

También afirma que, durante los últimos años, el acceso a la Educación Superior se ha incrementado en varios puntos porcentuales, lo que muestra un enorme esfuerzo por ampliar la cobertura. El origen de este cambio radica en acciones progresivas que permiten ir eliminando las barreras de acceso. En la actualidad, Ecuador cuenta con Universidades y Escuelas Politécnicas con excelencia académica, reconocidas a nivel nacional e internacional. Sin embargo, también existe un número significativo de instituciones de Educación Superior, que se encuentran en proceso de acreditación para alcanzar los estándares establecidos. Los institutos técnicos y tecnológicos forman parte de la Educación Superior, presentando un porcentaje muy bajo en relación con el tercer nivel de educación, en relación con otros países de América Latina.

De la misma forma recalca que, en Ecuador se lleva a cabo el Proyecto de Reconversión de la Educación Superior Técnica y Tecnológica. En el marco de este proyecto se están implementando Institutos Técnicos y Tecnológicos Superiores Sectoriales (INTES), que contarán con oferta especializada hacia

un sector priorizado de la producción, industrias estratégicas y de interés público en áreas determinadas del conocimiento.

Teorías acerca del uso de las TICs

Las TIC generan un nuevo paradigma en la enseñanza, pues la relación entre alumnos y docentes y el propio proceso de enseñanza se ve invadido por los medios y recursos técnicos e informáticos y lo mejor que se puede hacer es integrarlos en vez de prescindir de ellos, o lo que es peor batallar contra ellos.

Teoría Constructivista

Hernández (2008), en su estudio sobre el modelo constructivista con las nuevas tecnologías advierte que se busca cambiar el esquema tradicional del aula, donde el papel y el lápiz tienen el protagonismo principal, y establecer un nuevo estilo en el que se encuentren presentes las mismas herramientas, pero añadiéndoles las aplicaciones de las nuevas tecnologías, y aportando una nueva manera de aprender que cree en los estudiantes una experiencia única para la construcción de su conocimiento. De allí la relación de las TIC con el modelo pedagógico constructivista.

Según (Carreño, 2009) El constructivismo desde sus inicios ha tenido un lugar revolucionario en el campo educativo. Sobre todo, porque comprende la existencia de diferentes etapas en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos; y además redefine el lugar y "rol" de los estudiantes y profesores. Con todo, el constructivismo ha dado lugar a la elaboración de nuevas teorías de aprendizaje como así también de renovadoras políticas educativas.

Según Payer (2005) el constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget (1952), Lev Vygotsky (1978), David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

Adicional tenemos que según Méndez (2002) citado por (Payer, 2005) mencionan que El Constructivismo, “es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano”. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

Según lo citado por los autores podemos decir que en el Constructivismo la persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales, cabe resalta que cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se origina según los siguientes autores importantes: David Ausubel, Joseph Noak, Paul Watslawick y Mario Carretero.

Teoría socio-constructivista

Y más allá del modelo constructivista, tres profesores de la Universidad de México (Velasco, Bojórquez, y Armenta, (2009), citando a Marqués (2002) señalan que el enfoque del aprendizaje será “socio-constructivista”, donde el profesor-tutor es guía que motiva y aprende y el alumno es social, activo y con iniciativa. Hay una interacción presencial y virtual, por lo cual deberá actualizarse el currículo.

En ese sentido, estos mismos docentes mexicanos -citando a Garay (2006)- advierten, además que en la sociedad del conocimiento la universidad tradicional coexiste con universidades virtuales. Sin importar la modalidad en que se ofrezca un programa educativo, este debe estar diseñado bajo una estructura lógica definida que contenga al menos los siguientes elementos: a) fundamentación y función básica dentro de la institución: su razón de ser, b) el modelo pedagógico, c) el modelo tecnológico, d) el modelo operativo, e) la estructura organizacional y f) su

proceso de implementación. Cada uno de estos elementos tiene su propia organización y sus propias características a ser evaluadas atendiendo a objetivos generales o específicos, recursos y procedimientos, etc. (Velasco et al., 2009, pp. 4-5).

El conectivismo

Es una teoría del aprendizaje propuesto por George Siemens y Stephen Downes para una sociedad del conocimiento interconectada. Para el quehacer educativo, esta teoría promueve a la enseñanza en red, maximiza el uso de las tecnologías, innova estrategias pedagógicas y hace uso de las redes sociales. “El conectivismo postula que, a más conexiones, mayor es el aprendizaje significativo” (Rodríguez y Molero, 2009, p. 76).

El conectivismo se va constituyendo en un nuevo paradigma, pero no respecto al propio proceso de enseñanza sino como una alternativa que bien vale la pena explorar dentro de las instituciones de educación, equilibradamente, sin violentar la educación formal, sus procesos, ni tampoco alterando su fundamentación metodológica (Oballes, 2014, p. 78).

La gran cantidad de herramientas Web 2.0 representan el comienzo de una verdadera revolución en la educación. Siemens enfatiza que es el cambio subyacente a estas herramientas lo que hay que ver, indica que “no son los blogs sino pensar en el dialogo abierto, no son las wiki sino pensar en colaboración (...) Olvidarse de cualquiera de estas herramientas y en vez de ello pensar en esta reestructuración fundamental de cómo el conocimiento es creado, compartido y validado” (Rodríguez y Molero, 2009, p. 77)

Las TICs y la didáctica

Al describir una asignatura sobreviene un dilema. De un lado, es preciso comenzar exponiendo la esencia intelectual de la materia de enseñanza, ya que, de lo contrario, no habrá manera de saber qué es lo que despierta y configura la curiosidad del alumno. Sin embargo, en el momento en que uno cede a la tentación de entregar la asignatura, el ingrediente pedagógico se

ve en un serio peligro (Bruner & Olson, 1973). Hoy en día, las TIC se utilizan cada vez más en la educación. La invasión de las TIC en la educación está ocurriendo desde el jardín de infantes hasta la educación de adultos a lo largo de toda la vida de muchas maneras diferentes. Por lo tanto, es lógico deducir que esta invasión continua de la tecnología en la educación llevará a una situación en la que coexisten con la tecnología. Esta interacción también ha provocado un aumento tanto en la investigación individual como en la conjunta en este campo. Sin embargo, el aprendizaje relevante a menudo se centra en la tecnología en lugar de en la enseñanza. La tecnología no es un fin en sí misma sino un intermediario. Para ser más exactos, la tecnología no solo debe ser un intermediario, sino que debe convertirse en la herramienta más adecuada para la enseñanza.

Coloma Sureda y Salinas (1988) afirman que se utiliza el concepto de estrategia didáctica como una instancia que acoge tanto métodos, como medios y técnicas, considerando que el concepto proporciona mayor flexibilidad y utilidad en relación con el tratamiento de las TIC en el proceso didáctico.

La voluntad de implementarlas está en el centro del modelo, y la interacción es la clave. La didáctica compara el comportamiento de aprendizaje con un tejido con patrones, donde la cognición, la conversación y la afectación son los hilos de varios colores y calidad. Depende del tejedor individual (aprendiz) cómo los combina y cuál es el patrón final. Para descubrir el patrón, diseñó el Inventario de Combinación de Aprendizaje que consta de afirmaciones: ¿Qué es lo que hace que el aprendizaje de la informática sea frustrante para el estudiante?, ¿Cómo enseñar a los alumnos a aprender? Aquí la tecnología juega un papel central. Los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye, pero también aquellos a través de los cuales se difunde. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinado (Maggio, 2012).

Simuladores virtuales

En la actualidad en el sistema educativo se exige el uso de los recursos virtuales como medios de apoyo al aprendizaje.

Según (Contreras & Carreño M, 2012) menciona que el uso de simuladores y su caracterización permite en primera instancia un cambio de ambiente de enseñanza aprendizaje representado por la modelación de situaciones reales, facilita el logro de determinados objetivos educativos, en cursos en los que se puedan aplicar, utilizando metodologías de trabajo por proyectos y por problemas, en donde, algunas variables determinadas, de acuerdo con cada caso, los estudiantes pueden jugar con ellas haciendo la simulación para obtener los resultados posibles. (pág. 107)

La enseñanza

La enseñanza como arte de representación, Sarason (2002) indica que los profesores memorables son actores sobresalientes de sus individuales puestas en escena, ya que un docente es más que un conducto por el que circula la materia. El autor menciona que la enseñanza como arte de representación, que cada clase se asemeja a una obra de teatro con diferentes actores que asumen roles distintos, los cuales involucran un problema al comienzo, luego un desenlace y, por último, un final.

Aebli (1988) menciona que las formas básicas de enseñar son “modos habituales de pensar y comunicar que por su naturalidad constituyen la base de todo aprendizaje y de todo proceso de enseñanza. Asistemático o planificado: narrar, mostrar, leer, escribir, referir, ejemplificar, resolver una situación, son modos cotidianos de conectarnos con el mundo natural y social”. Un docente con vocación de enseñanza “reconstruye narrativas significativas con sus alumnos y responde a las complejas exigencias de la escuela contemporánea” Emplea “la escucha sensible, la comprensión y la compasión que son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar” (Litwin, 2008). Según lo indicado por los autores se tiene que estos aspectos personales del acto de enseñar se revalorizan y salen a la luz en las

narraciones docentes, pues los profesores vuelven sobre sus experiencias e indagan en las razones que guían sus prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica*. (1ra Edición ed.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología*. Narcea.
- Alfageme, M. (2009). *El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES*. Educatio Siglo XXI.
- Al-Jarf, R. (2004). Differential effects of online instruction on a variety of EFL classes. Paper presented at 3rd Asia CALL: Perspectives on Computers in Language Learning, Penang, Malaysia.
- Altbach, P. G. (2002). Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*, 27, 154-168.
- Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. 1.
- Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior Año II. *Registro Oficial N° 298*.
- Aycock, A., Gamham, C., & Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the hybrid course project. *Teaching with Technology Today*. Obtenido de <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm>
- Barnes, K., Marateo, R., & Ferris, S. (2007). Teaching and learning with the net generation Innovate. *Journal of Online Education*, 3-4.
- Barone, C. (2001). Conditions for transformation: Infrastructure is not the issue. *Educause Review*, 36(3), 41-47.
- Biggs, J. (2004). *Teaching for quality learning at university*. Londres. Open University Press.
- Bruner, J., & Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*.
- Campbell, N. (2007). Bringing ESL students out of their shells: Enhancing participation through online discussion. *Business Communication Quarterly.*, 37-43.

- Carreño, L. (2009). *Constructivismo y educación. Propuesta educativa*.
- Cole, D. J. (2000). *Portafolios Across the Curriculum and Beyond California. Sage Publications*.
- Coloma, A., Sureda, J., & Salinas, J. (1988). *Tecnología y medios educativos*.
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era del portafolios?. *Bordón*, 509-521.
- De la Cruz, A. (1999). *Formación del profesor universitario en metodología docente. Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria. Universidad de Jaén*.
- De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europeo: Ocasión para modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Dondi, C., Haywood, D., Lowyck, J., Mancinelli, E., & Proost, K. (2004). Percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de las TIC para estudios universitarios. *En Sangrà, A. y González*.
- Ecuador Universitario. (27 de 6 de 2016). *La Educación Superior en el Ecuador*. Recuperado el 10 de Abril de 2018, de <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/la-educacion-superior-en-el-ecuador/>
- Ecuador Universitario. (27 de 6 de 2016). *La Educación Superior en el Ecuador*. Guayaquil. Recuperado el 10 de Abril de 2018, de <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/la-educacion-superior-en-el-ecuador/>
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Finley, L., & Hartman, D. (2004). Institutional change and resistance: Teacher preparatory faculty and technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*(12), 319–337.

- Gairín, J. e. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- García, M. R., & Fernández, N. G. (2015). El aprendizaje cooperativo en la universidad. valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4(7), 106-128.
- Gaverly, D. C., Nicholson, S. A., & Radcliffe, R. (2004). The effectiveness of strategic reading instruction for college developmental readers. *The Journal of College Reading & Learning*, 35(1), 25-49.
- Guerra, S., González, N., & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 35, 141-148.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: Ider.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 35.
- Jurgenson, J., & Luis, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México.
- Larrea, E., & Montalván, M. (2016). Modelo Educativo Ecológico de la Universidad de Guayaquil. *Modelo de Formación Integral Orientado a la Investigación y Gestión Social del Conocimiento*.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mayor, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Octaedro-EUB.
- Noro, J. (2005). *La formación de la escuela moderna*. 7.
- Oballes, L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?. *Mundo FESC*, 1(7), 72-79.

- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Recuperado el 10 de Junio de 2018, de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46991264/TEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_JEAN_PIAGET.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529139653&Signature=81vQUq0OykWcX7klq4sZ8yg93bg%3D&respons
- Pérez, A. I. (2005). *Informe de la CIDUA*. Obtenido de <http://www2.uca.es/facultad/medicina/nuevosplanes/informecidua.pdf>
- Rodríguez, A., & Molero, D. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(13).
- Rodríguez, R. M. (2011). *Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones*.
- Ruiz, A. P. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación The educational model at university and the use of new methodologies for teaching, learning and assessment. *Revista de educación*, 355, 591-604.
- Sanmamed, M. (2011). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sarason, S. (2002). La enseñanza como arte de representación.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, págs. 83-94.
- Soto, C. F., Senra, A. I., & Neira, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista electrónica de Tecnología educativa*, 29.

- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación*, 13, 1-15.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa. Primera*. Barcelona.
- Velasco, F., Bojórquez, C., & y Armenta, L. (2009). Evaluación de la efectividad de un Programa de Educación a Distancia. *En X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D.F.
- Zabalza, M. (2000). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

FRANCO ZAVALA ANA ZOILA

Docente de la Universidad de Guayaquil
ana.francoz@ug.edu.ec

PROFESIÓN DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE DOCENCIA ESCOLAR

La construcción de las identidades profesionales de los estudiantes que van a ser docentes, al comienzo de su educación vocacional y capacitación profesional, brinda oportunidades para explorar la diversidad de las prácticas y brindar apoyo externo. En la literatura disponible, solo hay un pequeño número de estudios que exploran la identidad profesional de los estudiantes para profesores escolares. El principal objetivo de este documento es examinar las actitudes auto informadas hacia las dimensiones de identidad profesional de los estudiantes de docencia escolar.

Los educadores de docentes han sido invitados por la presión de las normas de calidad de la educación, a recrear el espacio para la construcción de una identidad profesional individual, significativa y resistente, sustentada por fuertes creencias y valores. Comprender la identidad inicial de los maestros estudiantes puede permitir que los mentores preparen a futuros maestros para una carrera docente al facilitar el desarrollo de la identidad profesional como profesores de escolares.

La identidad profesional de los futuros docentes se ha investigado como variable con mayor frecuencia como identidad docente, la misma que se analiza de forma conceptual en la primera parte del ensayo seguido por la identificación de la formación y luego del profesionalismo del maestro.

Identidad docente

El concepto de identidad docente se refiere a cómo ellos se identifican a sí mismos como docentes, incluyendo quiénes son como profesionales, y a quién se esfuerzan y están facultados para convertirse

en un proceso constante de reflexión sobre sus prácticas y experiencias. La identidad del maestro no es una entidad estática; un maestro construye y desarrolla constantemente un sentido reflexivo de sí mismo a través de su práctica y su vida de enseñanza, como un espejo. Los maestros enseñan quiénes son; la identidad de un maestro está asociada con su conjunto distintivo de prácticas, como la enseñanza basada en la indagación. En este sentido, la identidad del maestro se entrelaza con las prácticas de los maestros.

Los factores y condiciones fuera del aula se refieren a temas como si el maestro tiene una familia o un segundo trabajo, etc. Los otros factores y condiciones se refieren a las actitudes, creencias, mentalidades, etc. de los maestros. Estos factores afectan la forma en que su identidad como profesional se forma considerando que hay presiones y condiciones sociales, como las expectativas de otros que dan forma a la identidad de un maestro.

En una iniciativa de creación de conocimiento centrada en un área curricular profunda, los maestros y sus alumnos construyen conjuntamente objetivos de investigación basados en preguntas progresivas de los alumnos y diseñan actividades de creación de conocimiento a la luz de los principios. Se han establecido recursos y apoyos para que los maestros compartan ejemplos de lecciones y reflexionen sobre los procesos de construcción de conocimiento utilizando datos analíticos en tiempo real sobre contribuciones de ideas e interacciones sociales. Araujo (2008) afirma que "las teorías e interpretaciones que han intentado entender la esencia de esta transformación adjudican un papel central en la nueva revolución sociotécnica a los procesos de generación y procesamiento de la información" (p. 154).

Los maestros han utilizado la retroalimentación automatizada generada por las herramientas automatizadas con el fin de facilitar la reflexión y mejorar la práctica. Este enfoque basado en principios les da a los maestros una apropiación de alto nivel sobre la práctica y la

innovación en el aula, para que puedan mejorar y adaptar continuamente los diseños de aula y la comprensión pedagógica para permitir que los alumnos adquieran experiencias cada vez más productivas de construcción de conocimiento.

Nuestra conceptualización de la identidad se basa en gran medida en el trabajo de otros investigadores que destacan una serie de características importantes de la identidad docente, la identidad del maestro es un proceso en constante cambio en el cual una persona se interpreta y se reinterpreta a sí misma como un cierto tipo de persona en un contexto particular.

Litwin (2008) se pregunta: ¿Cómo hacer para provocar aprendizajes más duraderos, más profundos y que los estudiantes recuperen el entusiasmo por aprender? Ella no se limita a responder la pregunta "¿Quién soy yo en este momento?", sino que también implica responder la pregunta: "¿En quién quiero convertirme?" Por lo tanto, los maestros deben explorar y reflexionar constantemente sobre quiénes son como profesionales según sus experiencias y buscar activamente nuevas formas de definir su trabajo profesional para abordar temas educativos importantes. Enmarcan y desarrollan quiénes son a través de relatos reflexivos sobre lo que se esfuerzan y hacen como maestros: "historias para vivir" que están moldeadas por el pasado y se proyectan en sus vidas y obras en curso.

Por lo tanto, la identidad de los maestros implica sub identidades que se reflejan en sus relaciones con los compañeros, los estudiantes, los administradores y otros miembros de sus comunidades escolares. Examinar la identidad de un maestro requiere comprender cómo el maestro establece ciertas relaciones con sus estudiantes, maestros compañeros y administradores escolares y se posiciona en el contexto, como el currículo, la política escolar y el entorno físico escolar. Las relaciones sociales son cruciales para la identidad, porque tener una identidad debe ser reconocida como un "tipo de persona" particular por otros. La forma en que un maestro se identifica a sí mismo se deriva de la

naturaleza de las interacciones sociales que el maestro tiene con sus compañeros.

Identidad de la formación docente

Bullough (1997) señaló la identidad como algo crítico para la práctica de la formación docente. Según él, comprender el pensamiento de los alumnos de aprender y enseñarse a sí mismos como profesores es vital para los educadores de maestros, porque es la base para dar sentido y tomar decisiones. Esto representa un desafío emocional complejo que no solo afecta la vida profesional de los docentes, sino también su vida personal, Darling-Hammond y Bransford (2005) han identificado tres problemas comunes en el proceso de aprendizaje para el aprendizaje:

- Los profesores estudiantes deben comprender y reconocer sus propios prejuicios sobre la enseñanza en función de sus muchos años de experiencia como estudiantes en entornos de aula.
- Los estudiantes necesitan poner la teoría en práctica. Esto requiere una comprensión profunda de la teoría y la práctica antes de capacitar a los estudiantes. La práctica es específica de cada situación, pero la teoría no lo es.
- Los maestros estudiantes deben tomar control de su propio aprendizaje para comprender y moverse en la complejidad de la enseñanza.

Según Sanjurjo (2003) el uso de los ejemplos en la enseñanza está relacionado con la importancia que se le ha otorgado al proceso inductivo en la misma y al proceso deductivo en la construcción del conocimiento científico (p. 76).

Meijer et al (2014) estudiaron la forma en que los candidatos a maestros ven su propio desarrollo después de un año de trabajo docente, y qué experiencias clave ayudan a desarrollar. Los autores encontraron que las experiencias positivas y (o) negativas de los participantes desempeñaron un papel importante en su desarrollo. Descubrieron que

los maestros que tenían dos o más "fases de desilusión" estaban luchando para desarrollar su papel en experiencias clave. Los maestros perciben su desarrollo como una línea ascendente permanente, pero los datos apuntan a caídas con cambios de transformación internos. Lamote y Engles (2010) encontraron cambios en el pensamiento de los estudiantes después de las experiencias en el lugar de trabajo en su investigación sobre las percepciones de los docentes de escolares en sus diferentes etapas de su educación.

Los factores clave que afectan el desarrollo de la identidad de un profesor candidato se podrían identificar desde:

- Las experiencias pasadas del candidato de un profesor y cómo afectan su desarrollo de identidad durante la enseñanza del alumno.
- Los puntos de vista de los maestros sobre el impacto de la gestión del aula en el desarrollo de la identidad.
- El conocimiento del área de contenido del maestro determina cómo enseña.
- La pedagogía o filosofía de enseñanza de los docentes afecta su desarrollo de identidad.
- La participación o el compromiso del maestro con los estudiantes afecta el desarrollo (disposiciones).
- El reconocimiento de la identidad del candidato a profesor escolar es crítico para el desarrollo de la identidad.
- Experimentar una tensión elevada ayuda a moldear la identidad del maestro.
- La experiencia y las conexiones de los mentores / supervisores tienen un impacto en el desarrollo de la identidad del candidato de profesor.

Identidad profesional del docente

Sanjurjo (2002) menciona que "el desarrollo teórico de las Ciencias de la Educación -así como el avance teórico y tecnológico en todas las

áreas de conocimiento- pone en cuestión cómo se forman los formadores que serán los encargados de la transmisión sistemática de dichos conocimientos" (p. 6).

La identidad profesional de los docentes es un área de investigación reciente que ha atraído académicos solo en la última década y los estudios son limitados. En los estudios disponibles, el concepto de identidad profesional se ha operado de manera diferente o no se ha operado en absoluto. Algunos investigadores han tratado de definir las características de la identidad profesional, mientras que otros han tratado de definir este concepto para explicar la formación de la identidad profesional principalmente a través de los análisis realizados a partir de narraciones narradas por profesores.

La autoimagen profesional de los docentes se trata de cómo definen sus roles profesionales, cómo se ven a sí mismos como maestros, cómo se integran con roles personales como los roles sociales o familiares, qué tipo de personalidad tendrían y qué papel asumirían. como maestro. La identidad profesional de los maestros está influenciada por muchos factores y condiciones dentro y fuera del aula.

Los factores y condiciones dentro del aula incluyen temas como el éxito que el maestro cree que tiene o el éxito que los alumnos creen que tiene. Shulman (1986) menciona que desde la perspectiva del desarrollo docente se abre un abanico de interrogantes. ¿De dónde surgen las explicaciones del docente? ¿Cómo deciden que enseñar? ¿Cómo deciden representarlo? ¿Cómo preguntar a los alumnos y cómo manejar las comprensiones erróneas?

La identidad profesional de los docentes surge de sus diversos tipos de prácticas docentes en contextos en los que construyen puntos de vista holísticos de sí mismos en relación con los estudiantes, colegas, propósitos profesionales y circunstancias de la enseñanza, la identidad del maestro difiere de las prácticas específicas y los roles funcionales de los maestros: sus roles están asociados con trabajos y habilidades de enseñanza

específicos, mientras que la identidad del maestro es una entidad más personal que indica cómo uno se identifica como docente.

En múltiples contextos, un maestro forma múltiples relaciones que generan múltiples aspectos de sí mismo. La identidad del maestro se construye de manera conjunta a través del compromiso con otros en la práctica cultural. La identidad de un maestro influye en la forma en que negocia su papel en relación con la administración, el currículo y los estudiantes, y estas relaciones influyen aún más en la identidad del profesor.

Bombini (2006) también encontró que convertirse en un maestro profesional implica interactuar con las opiniones de los demás. El conflicto entre las propias imágenes de la enseñanza y las expectativas de los compañeros sobre lo que hace a un maestro profesional puede llevar a una profunda reflexión sobre la identidad.

La capacitación para ser un maestro es un desafío, pero hay una serie de beneficios para una carrera docente. Utilizará sus conocimientos y habilidades para inspirar y educar a la próxima generación y la variedad de su trabajo significa que a cambio obtendrá muchas habilidades transferibles. El profesor podrá ver cómo los jóvenes aprenden y se desarrollan, lo que significa que la satisfacción laboral está garantizada. Además, de tener amplias oportunidades para progresar en la carrera, los maestros también disfrutan de una gran seguridad en el empleo y otros beneficios, como un salario competitivo, un generoso subsidio de vacaciones y una pensión, al menos en el Ecuador.

En conclusión, una característica final y crítica de la identidad de los maestros se relaciona con su formación y voz para dar forma a sus propios caminos profesionales. La identidad profesional de los docentes se desarrolla como resultado de la negociación entre factores dados, como las estructuras y políticas sociales existentes, y la participación y el compromiso impulsados por los docentes con los recursos e ideas educativas. Un maestro con experiencia no solo sabe cómo actuar dentro del mundo educativo existente, sino que también actúa y rehace

el mundo de acuerdo con su visión. Dicha formación profesional resulta de la realización de la identidad de un maestro y además impulsa sus continuos esfuerzos para explorar y formar nuevas identidades a medida que él o ella va más allá de las prácticas actuales en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. (2008). *Los materiales curriculares en la enseñanza*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Bombini, G. (2006). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Córdoba.
- Bullough, R. (1997). Convertirse en profesor: el yo y la ubicación social de la formación docente. En *Manual Internacional de Docentes* (págs. 79-134). Dordrecht: Springer.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). El desarrollo de la identidad profesional de los alumnos docentes. *European Journal of Teacher Education*, 3-18.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Meijer, P., Pillen, H. O., & Ardema, A. (2014). Pedagogías del desarrollo de la identidad docente. En *Avances en la Investigación sobre la Enseñanza: Formación docente internacional: pedagogías prometedoras*.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar en la clase*. Rosario: Homosapiens.
- Shulman, L. (1986). Desde la perspectiva del desarrollo docente. *American Educational Research Association*, 4-14.

INGA ORDÓÑEZ GABRIELA CECIBEL

gcinga@utpl.edu.ec

LA BUENAS PRÁCTICAS DE PROFESORES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Este trabajo tiene la finalidad y propósito de indagar sobre la didáctica y prácticas pedagógicas de los profesores significativos, del cómo estas orientan a sus procesos de enseñanza en el aula de manera específica a partir de sus experiencias, preparación profesional y en especial de sus biografías –narrativas; el análisis de todos estos apartados permitirá identificar de manera sistemática y reflexiva a los docentes significativos de la Academia de Inglés “Fine-Tuned English Language Institute”.

Esta investigación es de gran relevancia, ya que en Ecuador, no se ha considerado la investigación sobre la buena enseñanza de los profesores de inglés a partir de sus biografías narrativas. Los posibles alcances de este estudio intentan dar a conocer la didáctica y prácticas pedagógicas que aplican y poseen los profesores significativos para lograr una buena enseñanza a través de la indagación de sus biografías personales y profesionales. La trascendencia también ambiciona contribuir desde el propio sitio de práctica y escritura de la investigación biográfica-narrativa y cualitativa en los diferentes contextos y niveles de la investigación en educación, ya que en Ecuador se mantiene fuerte la investigación cuantitativa y escaso énfasis en la biografía-narrativa. Otra posible derivación de este estudio ambiciona hacer conocer las voces de los profesores significativos, a los demás profesores, autoridades y estudiantes sobre su labor en el aula.

Desde esta perspectiva se abarcarán algunos temas en el marco teórico como la buena enseñanza, profesores significativos (Memorables), didáctica, prácticas pedagógicas, biografía-narrativa. Claro, que se irán incorporando y profundizando en más temas según el desarrollo de la misma

La buena enseñanza

La buena enseñanza es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos, así como la autonomía de pensamiento y acción. Así también se dice que la enseñanza debe estimular el compromiso y la responsabilidad ética hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje permanente. Álvarez (2008) sostiene que la enseñanza tiene un carácter intencional y un significado social dado que se generan procesos de transmisión, comunicación, interacción, recreación y construcción del conocimiento y tiene la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, y en enseñar cómo aprender, enseñar para la comprensión.

Por otro lado, los primeros aportes teóricos en torno al concepto de buena enseñanza fueron tomados de Fenstermacher (1989) quien identifica la buena enseñanza en función de cuatro elementos fundamentales. La actividad - la buena enseñanza se refiere al acto de transmitir un contenido a un destinatario -; la razonabilidad - la buena enseñanza es moralmente razonable y sostenida por fundamentos racionales-; la enseñanza exitosa - relacionada con el rendimiento de los estudiantes-; y la relación ontológica - que existe entre enseñar y aprender-. El autor también hace hincapié en los quehaceres de la buena enseñanza, que consiste en permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje.

Adicional a esto, en trabajos posteriores, Gary Fenstermacher y Virginia Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al afiliar el concepto de enseñanza de calidad. Este comprende el aspecto de tarea: buena enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, sensibles al aprendiz.

Sin embargo para Porta y Sarasa (2006) la buena enseñanza es aquella cuyas prácticas docentes son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral, dándole más importancia al aprendizaje y al compromiso del profesor, que transmitir

una serie de conceptos de manera lineal. Allí es donde reside la importancia del concepto de las “buenas prácticas”. Con todos estos aportes, es esencial seguir indagando sobre buena enseñanza en los diferentes instituciones y ambientes educativos.

Profesores significativos (Memorables)

Es substancial conocer y mostrar el arduo trabajo que desarrollan los profesores en su labor diaria de la enseñanza, de su pasión y compromiso con la educación, para lograr un aprendizaje significativo en los educandos, a través de su didáctica y prácticas pedagógicas. A esto García (2001) sostiene que es importante reconocer el papel protagónico que tienen algunos profesores en el campo del saber y la enseñanza, edificándolos a partir de sus prácticas pedagógicas

El indagar a los profesores significativos en una institución educativa, no se enfoca simplemente en el recorrido profesional, el logro de méritos o títulos del profesor. Por el contrario, se trata de buscar las implicaciones éticas y profesionales donde se pueda apreciar el trabajo profesional bien hecho y el reconocimiento social y político de sus pares y alumnos. En palabras de Fenstermacher y Richardson (1993) el profesor memorables aquel en el que su buena práctica está acompañada de su saber práctico. El buen profesor conoce bien la materia que imparte y es capaz de reflexionar sobre qué es lo importante saber en esa disciplina (Bain, 2007). Por lo tanto, lo que interesa es conocer sus narrativas-biográficas para conocer y entender las experiencias personales y sociales que les han permitido ser buenos profesores, cómo se han construido históricamente y por qué y para qué continúan siéndolo. López (2006) afirma que

Un profesor es quien busca la autenticidad, es un profesor que está en autoconstrucción permanente y que puede, por ello, contagiar y propiciar la construcción de sus estudiantes, su propio progreso en autenticidad el desarrollo de su afectividad y la orientación de su trabajo común —el docente y alumnos— hacia algo que valga la pena, hacia la

consecución de genuinos bienes particulares y de un más humano y justo bien de orden entre todos los hombres sustentados en valores terminales (p. 217).

Toda persona sabe reconocer a un profesor excepcional y puede dar diversas razones que lo caracterizan, dentro de las cuáles una de las más relevantes es que generan aprendizajes en sus alumnos, es decir, conocimientos y habilidades adecuados que no pueden ser medidos sólo por pruebas estandarizadas (Vegas, 2008: 49).

Bain (2007), que afirma que los profesores memorables:

conocen su materia extremadamente bien [...] son consumados eruditos, artistas o científicos en activo [...] están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas. (pp. 26-27).

Didáctica

La didáctica es una ciencia y un arte que contribuye en el proceso enseñanza aprendizaje aportando estrategias educativas que permiten facilitar el aprendizaje. La didáctica es la disciplina científica pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas. La didáctica juega un papel muy importante en el sentido de que, como conocimiento científico y/o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción (normativos), le debe permitir al docente llevar a cabo de la manera más adecuada su tarea de enseñar (Peña, 2013).

Contreras (1994) dice:

“...La didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa y sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica”.

Sin embargo, Litwin (1996), con relación a la definición del campo de la didáctica expresa:

“Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (...) Las prácticas de la enseñanza constituyen para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio - histórica”.

Adicional a esto, Marqués (2001) nos define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. El citado autor circunscribe el fin de las actividades de enseñanza de los procesos de aprendizaje como el logro de determinados objetivos y especifica como condiciones necesarias:

La actividad interna del alumno. Que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando con los recursos educativos a su alcance. La multiplicidad de funciones del docente. Que el profesor realice múltiples tareas: coordinación con el equipo docente, búsqueda de recursos, realizar las actividades con los alumnos, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su actuación, tareas de tutoría y administrativas.

Prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica es una acción en que el pensamiento reflexivo y crítico del profesor se aplica, reflexiona y construye para generar cambios en pro de una educación integral y cultural en cada uno de los educandos. Brunner (2000), al analizar las necesidades de investigación en educación para la primera década de este milenio,

alude a la necesidad de indagar en lo que señala como "la caja negra de la educación". Palacios (2001) plantea la conveniencia de desarrollar investigación relativa a las prácticas pedagógicas que permita evitar la importación de metodologías foráneas, las que no siempre logran un buen ajuste con el cambio de contexto.

Para Diker y Terigi (1997), citados por Moreno (2002, p. 6) la práctica pedagógica se entiende como: "...práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en que se regula la educación...", lo que permite determinar el compromiso de los sujetos que interactúan en este campo, deben de asumir roles sobre los componentes que hacen parte de estos procesos, como procedimientos, estrategias y acciones, sin olvidar los objetivos a alcanzar, temas a enseñar, posiciones y disposiciones de los escolares, acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional, compenetrándose en el contexto en el que se encuentran inmersos.

A la vez que Zuluaga (1999), opina con relación a éstas que:

"Práctica Pedagógica es una noción que designa: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica."

Lo anterior requiere que los docentes asuman las prácticas pedagógicas como procesos curriculares de espacio, maleables, dispuestos, afectivos y efectivos; que sobre todo haya sensibilidad y la tolerancia, e incida sobre los ritmos de aprendizaje del escolar, ya que hay variedad de necesidades, habilidades y potencialidades del y los

individuos. Además que se accionen las actividades formativas y educativas en un ambiente particular para un mundo globalizado.

En la definición de Campos (2013) se percibe las prácticas pedagógicas desde el contexto social, en el cual el docente debe promover acciones que se enfoquen en trabajar por los derechos y obligaciones:

“La práctica es un ejercicio que se presenta en forma continua, coherente y permanente, sustentada en contextos sociales, culturales y legales, practicar involucra siempre actuar en medio de una cultura y de la cotidianidad e historicidad de los sujetos; se orienta por la reflexión y actitud crítica” (p. 160)

De igual manera, el docente debe contribuir al comportamiento individual y colectivo de las comunidades generando procesos de participación, que comprometan a la comunidad en la toma de decisiones y escenarios para la discusión que puedan ayudar a la cimentación de una ciudadanía ética.

Es por ello que el docente debe acompañar al estudiante en su formación crítica ubicándolo en la realidad social del contexto para que el estudiante logre examinar e interpretar, enriqueciendo y fortaleciendo sus capacidades conceptuales, abrazando y reconociendo la realidad social para diagnosticar, a partir de la consideración y el análisis de algunos elementos determinantes, aquello que busca conocer y transformar, como señala Campos (2013):

“La práctica se centra en el contexto. Una vez inmerso el y la estudiante en el contexto, lo reconoce, analiza e interpreta. Potencializa sus capacidades, comprende el entorno mediante ejercicios conceptuales en lo que involucra lo cotidiano, cultural y ambiental. Reconoce y comprende las características de la realidad social de los sujetos con quienes hace su intervención.” (p. 167)

Biografía - Narrativa

La investigación biográfico-narrativa, considerada como un enfoque metodológico cualitativo, mediante el cual se posibilita acometer el estudio del desarrollo profesional docente, implica, entre otros aspectos, el estudio de documentos, informes y relatos personales de los profesores; de esta manera, se constituye en “una perspectiva o enfoque propio, que permite construir legítimamente conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 32).

El método narrativo posibilita a través de las historias de vida, el acceso a las experiencias, ideas, a las personas relacionadas con la vida de otras personas, a las trayectorias escolares, personales y profesionales de las personas, en la intención de reconstruir, develar e interpretar su vida profesional, para dar significado en un pasado con referencia a un presente. A este respecto, Booth (1996), refiriéndose a la narrativa, señala que esta se asemeja a un retrato a través del cual se revelan las experiencias subjetivas de los sujetos en el sentido fiel que ellos confieren a sus propias vidas:

La multiplicidad de las formas que integran al espacio biográfico ofrece un rasgo en común: cuenta, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. Más allá del género en cuestión, se trata de una de las grandes divisiones del discurso —la narrativa— que está sujeta, por lo tanto, a ciertos procedimientos compositivos. Entre ellos, y prioritariamente, se encuentran los que remiten al eje de la temporalidad (Arfuch, 2008). Es decir, el anclaje imaginario en un tiempo ido, fantaseado, actual o prefigurado (Álvarez, 2009, p. 8).

Entendemos como narrativa, por otra parte, la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; asimismo (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (Osorio, 2016, p.105)

Por otro lado, Ricoeur, (1995) sostiene que la narrativa es una reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido.

Además, el enfoque biográfico, como lo afirma Álvarez (2009):

Por su parte, destaca dos conceptos fundamentales como plataforma para su elaboración: el relato de vida —o narración de una vida tal como se ha vivido o es contada— y la historia de vida, que agrega a los relatos de vida las elaboraciones de los investigadores, así como otros registros y fuentes que validan la historia (p. 8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S. (2008). Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, (1), 159-179.
- Brunner, José Joaquín. (2000). *Educación y escenarios del futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: Serie Documentos de PREAL 16.
- Campos Aldana, A. (2013). Construyendo ciudadanía desde las prácticas profesionales de Trabajo Social. En *Prácticas Docentes Universitarias: reflexiones desde sus escenarios* (págs. 159 - 174).
- Carballo, R. F. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Pensamiento actual*, 2(3).
- Contreras Domingo, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd.
- Diker, Gabriela & Terigi, Flavia. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires. Editorial Paidós.1997. Pozo J., Aprendices y Maestros. Madrid. Alianza. (1997).

- Fenstermacher, G. D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). "On making dererminations of quality in teaching", *Teachers College Record*, Vol. 107, N° 1: 188-213.
- García, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Gómez, S., & Roquet, J. V. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), 227-246. Consultado en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- Gutiérrez, J., & Delgado, J. M. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: síntesis*.
- Krueger, R.A. (2004). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills; California: Sage Publications.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 91-115.
- Marqués, P. (2001). *Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, Barcelona.*[<http://dewey.uab.es/pmarques/actodid.htm>].
- Martínez M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas; 1999.
- Martínez, M., & Meza, M. R. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. *Educere*, 11, 757-758.
- Olabuenaga, J. I. R., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Palacios, M Amelia. (2001). *La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos. Séptima Reunión del Comité Regional*

Intergubernamental del Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo (citado 10 agosto 2002).

Disponible en la Wide World Web:

<<http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/palacios.pdf>>

Peña, A. K. R. (2013). *Didáctica: una introducción panorámica y comparada*. Itinerario educativo. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Porta, L., Sarasa, M. C. & Álvarez, Z. (2011). "Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior". En *Revista de Educación*, 2(3), 181-210.

Taylor, SJ y R. Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Vegas, E. (2008) ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?. En Bellei, C. et al (edits.). *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Vergara, M. (2005). *Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria*. REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en educación. Nro. 1. Madrid, España: Universidad Autónoma de México

Zuluga, Olga. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ LA DIDÁCTICA? UN ENFOQUE DE ALICIA CAMILLIONI.

Esta es un pequeño ensayo monográfico de la obra El saber didáctico de Alicia Camilloni, quién sugiere el sistema educativo es una unidad integrada, que no debe percibirse como la suma de sus elementos, aunque durante el proceso de cognición la conexión entre los elementos se entienda gradualmente. La cognición ordenada del mundo y la acción sucesiva se corresponden con la forma en que los humanos piensan. Si se crean las condiciones apropiadas, los estudiantes integran la información obtenida en diferentes campos pero en una sola unidad completa.

Cuando nos preguntamos, por ejemplo, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica.

El enfoque sistémico de la educación garantiza la retroalimentación entre estudiantes y profesores, así como también proporciona información sobre su motivación y logros. La pedagogía humana se centra en una persona como un ser activo equipado con voluntad y sentidos dentro de todos los aspectos de la vida, y esta integridad no se limita solo al intelecto. Las diferentes direcciones de la pedagogía humana se basan en la filosofía de la ciencia humanitaria

moderna de Wilhelm Dilthey quien lo separó de las ciencias normativas (ética, teología) y ciencias naturales.

El enfoque de la pedagogía humana hacia el proceso educativo está más orientado a la persona y tiene un carácter individual, lo cual es importante al desarrollar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes como una cualidad personal. La pedagogía humana se basa en la igualdad y la asociación entre profesores y estudiantes, promoviendo así la participación activa de los estudiantes en el proceso de estudio.

La posición activa y motivada del estudiante indica un cierto nivel de madurez personal. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes solo comienzan a darse cuenta y comprender cómo se organiza el proceso de estudio. Al acentuar la autodependencia de los estudiantes como un elemento clave para el proceso de estudio autodeterminado, se crea una base para objetivos sucesivos: dominar y desarrollar el aprendizaje permanente. Sobre la base de los principios mencionados, se formó un modelo llamado justamente didáctico que se adapta a la noción de un proceso de estudio efectivo en una situación dada, en este caso, el comienzo del proceso de estudio.

La didáctica renace hoy cada día sobre la base de la crítica a los ocho supuestos que Camilloni enumera como (a) La educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan de acuerdo con las concepciones de sociedad, de cultura y de hombre que le sirven de sustento. (b) se puede enseñar de diferentes maneras. (c) Los contenidos de la enseñanza provienen, en general, de campos disciplinarios. (d) Las decisiones acerca de para qué hay que aprender. (e) La historia y la sociología de la educación. (f) El límite de los aprendizajes. (g) La evaluación de los aprendizajes.

Porque pensamos, según Camilloni, que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el

compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; El concepto didáctico moderno comenzó a formarse en el último tercio del siglo XX. e incluyó los logros de toda la historia del desarrollo de la teoría y la práctica educativa. La base teórica inicial del concepto didáctico moderno se basa en la comprensión del aprendizaje como un proceso de desarrollo y nutrición del conocimiento, un medio de desarrollo personal de acuerdo con los objetivos socialmente determinados y las demandas educativas de los ciudadanos. En base a esta definición, se formulan cinco funciones del concepto didáctico moderno:

- 1) Función de aprendizaje social, cuya implementación está dirigida a la formación de una personalidad que satisfaga las necesidades del público y que pueda adaptarse en el mundo moderno;
- 2) Función de desarrollo de la personalidad, dirigida a desarrollar la capacidad de una persona para el autodesarrollo y la autorrealización, la formación de la esencia espiritual y la formación moral;
- 3) Función de preservación de la salud, responsable de mantener el potencial para un desarrollo saludable;
- 4) La función de protección social contribuye a la formación de un sentido de estabilidad vital y motivación para una mayor actividad social en las condiciones de vida más difíciles;
- 5) La función de difusión cultural, dirigida a preparar a los estudiantes para el desarrollo del patrimonio cultural existente y la formación de una necesidad sostenible para su desarrollo creativo posterior.

Camilloni (2002) menciona que: la educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan de acuerdo con las concepciones de sociedad, de cultura y de hombre que le sirven de sustento. con frecuencia, el logro de los fines ha primado por sobre la consideración de la

ética de los medios pedagógicos y que, cuando esto ocurre, es porque una ideología de la eficacia ha tendido a privilegiar los resultados a costa de la consideración de la correspondencia entre la modalidad de la formación que se brinda y la libertad del sujeto (p .1).

El modelo didáctico cognitivo se basa en la enseñanza (transferencia de conocimiento y difusión del mismo). Su objetivo es investigar la técnica y la estrategia utilizadas para resolver problemas, razonamiento y toma de decisiones al vincularlo con el intelecto humano¹.

La adquisición de conocimiento y el análisis de la situación que se transforma en acción ocurre a través de la revelación durante el proceso de estudio y viceversa: el análisis de acciones prácticas crea valores intelectuales y mentales. Estos deben ir acompañados de lo que Aebli (1992) enumeró como formas básicas de enseñar: 1) narrar y referir; 2) mostrar; 3) contemplar y observar; 4) leer con los alumnos; 5) escribir y redactar textos; 6) elaborar un curso de acción; 7) construir una operación; 8) formar un concepto; 9) construcción solucionadora de problemas; 10) elaborar; 11) ejercitar y repetir y, 12) aplicar.

Según las cogniciones de Vygotsky (citado por Lipman, 2004), las más altas funciones mentales humanas están constantemente acompañadas de acciones: actuar y pensar están unidos y son mutuamente dependientes. La acción verbalizada en cierto punto de desarrollo adquiere importancia en el sistema de comportamiento social como indicador de socialización. Las acciones de los adultos están estructuradas y siguen la autorreflexión analítica en oposición al sincretismo del niño.

Esta condición exige el uso de elementos del modelo didáctico pragmáticamente práctico. J. Piaget caracteriza el conocimiento como

¹ El aprendizaje como proceso cognitivo está presente y explicado en la taxonomía de objetivos didácticos de Benjamin Bloom (Ver Anexo 1).

un proceso. Saber significa actuar basado en el conocimiento, tanto cuando la acción es teórica o práctica (Piaget, 2002). El modelo didáctico debe ser pragmático y se dirige a las necesidades actuales más que a las futuras y permite obtener los conocimientos necesarios para actuar de manera competente en situaciones estándar de la vida. Por otro lado, J. Dewey señala que se obtienen nuevos conocimientos y habilidades en función del proceso cognitivo que ya se domina. Por lo tanto, el aprendizaje depende del desarrollo más que de la enseñanza. Es importante recordar que la noción de aprender haciendo también es importante. Como resultado, se gana experiencia con la justificación psicológica de la cual se usa en la pedagogía de la acción de Dewey citado por Rakow (2019).

Camilloni (2002) menciona que el empleo de métodos de enseñanza que se centran en la transmisión de información que se piensa idéntica para todos los alumnos no tiene en cuenta la especificidad del contenido por enseñar, así como también la falta de consideración acerca de los fenómenos de perjuicio o beneficio para el aprendizaje, producidos por el orden elegido para la secuencia de contenidos o actividades que se presenta muestra que la pregunta “cuándo” se ha omitido al construir la propuesta didáctica (p. 1)

A partir de la lectura de obras pedagógicas, de relatos o de observaciones directas, estamos (los docentes) en condiciones de afirmar que se enseña y se enseñó empleando diversos métodos en el transcurso de la historia, en distintos pueblos y en cada época. Y que aún hoy se enseña recurriendo a una gran cantidad de estrategias de enseñanza diferentes. Si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria (Camilloni, 2002).

La didáctica tendrá así una dimensión normativa pero también una teórica...no es que las teorías del aprendizaje deban decirle a la didáctica que debe ser, sino que es importante realizar una aproximación al aprendizaje de la didáctica misma (Alonso & Sanjurjo, 2008, p. 106). Las características distintivas de la didáctica se convirtieron en el papel dominante del maestro, la organización de la capacitación sobre la base del sistema de clase-lección, el papel clave del aprendizaje de libros y los métodos de enseñanza verbal. Los logros del concepto didáctico tradicional son significativos hoy en día pues es el principio de la formación educativa en la organización de la formación, indica los pasos formales que determinan la estructura de la educación y entregan la forma lógica de la actividad del maestro en la presentación del material a través de su explicación, y conlleva, como se dijo antes, a la asimilación durante el ejercicio con el maestro y la aplicación de las lecciones aprendidas en las tareas de aprendizaje posteriores.

Tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica.

REFERENCIAS

Alonso, F. T., & Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie: Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=bJTzWEECAAJ>

De Camilloni, A. (2002). *¿Por qué y para qué la didáctica?* Recuperado de www.unter.org.ar

Lipman, M. (2004). *Natasha: Aprender A Pensar Con Vigotsky*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=kxqpvgEACAAJ>

Lucio, R. (1992). EL PENSAMIENTO DIDACTICO DE HANS AEBLI. *Revista Colombiana de Educación*. <https://doi.org/10.17227/01203916.5214>

Rakow, L. (2019). *John Dewey*. <https://doi.org/10.3726/b15406>

LOAIZA MINA JUAN CARLOS

Docente de la Universidad de Guayaquil
juan.loaizam@ug.edu.ec

DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA

Según Camilloni et al, (2007) los contenidos de la enseñanza provienen, en general, de campos disciplinarios organizados que están demarcados de acuerdo con los objetos de conocimiento de que se ocupan, las metodologías de investigación y validación de los conocimientos que emplean, los temas que tratan y los conceptos que construyen, así como, también, las estructuras de conocimientos que desarrollan. Si creyéramos que la enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario, entonces la didáctica no sería necesaria.

La didáctica se centra en el individuo (el aprendiz) y sus características cognitivas y su funcionamiento, cuando aprende un contenido determinado y se convierte en un sujeto que sabe. Según Sanjurjo (2003) “la etapa de construcción de un nuevo aprendizaje hace referencia a aquella en la que, una vez producido el desequilibrio necesario que posibilite la disposición del sujeto para aprender, se realizan acciones tendientes a que el nuevo contenido de aprendizaje (concepto, operación, acción) pueda ser integrado a una red en la estructura cognitiva, estableciendo semejanzas, diferencias, pensando reflexivamente sobre las propias acciones” (p. 30).

Toma una perspectiva de la realidad educativa que se basa en gran medida en la psicología cognitiva y más allá de la teoría de la enseñanza, aunque algunos investigadores se basan en la psicología social. Tiene su fondo en filosofía (el texto emblemático es Didáctica Magna de Johan Amos Comenius, 1657). El propósito de la didáctica es modificar las prácticas de enseñanza y promover su desarrollo, con el fin

de proporcionar las bases para el cambio en la educación. Como campo de investigación, investiga formas adecuadas de instrucción (así es cómo se puede enseñar y aprender mejor un contenido, en qué entornos y por qué medios). Por estas características, la didáctica se diferencia, incluso socialmente, de la pedagogía.

Un presupuesto necesario para abordar los problemas de la educación arquitectónica es la aclaración de los conceptos básicos utilizados en su debate. El uso indiscriminado de términos como pedagogía, educación, didáctica, constituye una seria fuente de confusión (Sousa, 2010). En este artículo defiende la necesidad de cambiar el enfoque de la pedagogía a la didáctica de la arquitectura, a fin de equilibrar las explicaciones dominadas por la pedagogía en la educación arquitectónica. Si bien la pedagogía aborda cuestiones sobre aspiraciones, ideales y objetivos (lo que debería ser) de la educación arquitectónica, la didáctica puede verse como un intento de elaborar formas de alcanzar los objetivos, las aspiraciones, etc. (Jackson, 1998). A este respecto, debemos distinguir entre el carácter normativo de teorías pedagógicas desde la fundamentación descriptiva o científica (qué es) de la didáctica. Esta distinción plantea la cuestión de hasta qué punto las herramientas educativas, como el proyecto de estudio y el proyecto en vivo, están bajo el dominio de la pedagogía o la didáctica de la arquitectura.

La educación arquitectónica, como cualquier práctica educativa, implica una teoría. La teoría implícita está siempre cargada de valores: encarna intenciones e intereses ligados a contingencias históricas, culturales y sociopolíticas. Sus programas, como cualquier otro diseño educativo, se basan en suposiciones de valor y, en última instancia, en elecciones sobre la naturaleza de los seres humanos (sus intereses, aspiraciones y necesidades, así como su visión de lo que constituye una buena vida), el valor de formas específicas de contenido (que es lo que más vale la pena el conocimiento y las habilidades), y oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (inclusión, pedagogía equitativa,

conocimiento de los profesores sobre los estudiantes, etc.), todo lo que constituye teorías normativas que llamamos pedagogías.

(Bolívar, 2005) Desde luego el enfoque de Shulman es reivindicar la enseñanza como una profesión, en que los profesores tengan, como tales profesionales (no técnicos) un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destacan el conocimiento de la materia y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumnos. De hecho, esta reivindicación de un "conocimiento base" de la enseñanza como profesión ha servido como referente ideológico importante para un Comité Nacional para los Estándares de la Profesión de Enseñanza (p.6).

La educación arquitectónica no puede permanecer afectada por la falta de investigación a nivel de la didáctica. Es indicativo que en el discurso relevante la terminología involucra solo derivados de la pedagogía, como es el caso de las pedagogías arquitectónicas, la pedagogía arquitectónica basada en el conocimiento, la pedagogía de los estudios arquitectónicos, la enseñanza de la arquitectura, la práctica pedagógica, etc., donde la palabra pedagogía abarca el concepto de didáctica. Sostengo que una investigación de la educación arquitectónica, privada del concepto de didáctica, no puede ser exitosa. A la inversa, al reintroducir la didáctica en la investigación sobre educación arquitectónica, se amplían las perspectivas analíticas ya proporcionadas por la pedagogía. Preguntas de un nuevo orden fertilizarán la discusión. Quizás, no sería una exageración sugerir que, al reintroducir la didáctica en el vocabulario del discurso sobre la educación arquitectónica, se ampliarán los límites de su mundo. Ya que según Sanjurjo (2002) "las propuestas de formación docente que desconocen las experiencias institucionales y regionales al respecto y que se formulan e intentan desarrollarse es una síntesis de los lineamientos de la política educativa" (p11).

Según Litwin (1998) "hay una fuerte tendencia de las comunidades profesionales a aceptar las teorías del aprendizaje" (p.92) la pedagogía,

como teoría del carácter normativo, prescribe lo que debe o debe hacerse en la educación y por medio de la educación. Sobre la base de su carácter normativo, la pedagogía establece metas. Es decir, al hacer suposiciones, expresa intenciones y deseos acerca de cómo un ser humano, una sociedad, una arquitectura, etc. deben ser o convertirse. Por otro lado, la didáctica consiste en proposiciones fácticas sobre cómo se puede lograr un objetivo. Basándose en la ciencia, la didáctica no está preocupada por cómo debería ser la naturaleza humana, sino que compete con la comprensión y la descripción. Se trata del descubrimiento del conocimiento, por lo tanto, de las creencias verdaderas y de las características observables y (a veces) medibles de la naturaleza humana. Por lo tanto, sería justo asumir que mientras la didáctica aborda los hechos (lo que es) y la razón, la pedagogía aborda las actitudes (lo que debería ser), e incluso el deseo.

Las actitudes y el deseo son fuerzas motivadoras de la acción humana. El deseo necesita la guía de la razón para su éxito y para su justificación. Además, tendemos a percibir la razón como instrumental: no hay contenido para la razón sin deseo. En este punto, puede plantearse una pregunta plausible: ¿existe una relación lógica entre la parte normativa y la descriptiva de la teorización educativa? ¿Una teoría descriptiva (es decir, una teoría del aprendizaje científico) deduce una teoría normativa, o viceversa? Y, además: ¿podría un elemento normativo residir en la didáctica?

La didáctica es una de las dos corrientes principales de reflexión sobre la educación; la otra es la pedagogía. Se refieren a la misma realidad, en el sentido de que constituyen formas de investigar el fenómeno educativo. Cada uno es un campo distinto de investigación educativa, y el grado de distinción difiere entre países y tradiciones educativas. Es frecuente encontrar manifestaciones visibles de miedo a la pérdida y al ataque ante las situaciones de cambio en la escuela; por ejemplo, los cambios curriculares generan numerosas expresiones de rechazo, algunas incluyen verbalizaciones de oposición a las

modificaciones y otras, en cambio, aparecen menos claramente a través de actitudes de no participación, de desconfianza, etc. (Souto, 1993).

En toda Europa continental, la teorización educativa ha conservado históricamente un significado distinto para la didáctica, desde el de pedagogía. Por otro lado, en el mundo angloamericano, la didáctica seguía siendo una concepción marginalizada, si no invisible, dentro del discurso educativo. En un artículo con el elocuente título "La paradoja pedagógica, o: ¿por qué no hay didáctica en Inglaterra?" Hamilton traza las condiciones históricas de este rechazo en la escuela inglesa del siglo XIX. Los objetivos políticos de la escuela inglesa eran incompatibles con las nociones de crecimiento mental, comprensión, autorrealización y cambio social. Por lo tanto, la idea de una ciencia de la enseñanza (y del aprendizaje), derivada a menudo de Herbart en Europa, aunque circuló en las discusiones educativas angloamericanas hacia fines del siglo XIX, se consideró superflua para los entendimientos en inglés de educación y escolarización. En medio de los esfuerzos por mantener el statu quo de un orden predeterminado e inmóvil de las cosas, los sistemas educativos apropiados se desarrollaron específicamente para las clases sociales, como autocontenidos y segmentados. Esto contradecía el desarrollo de una gran teoría general de la educación relacionada con la enseñanza: Durante más de 100 años, las ideologías de diferencia humana, capacidad mental predeterminada y contención social de los siglos XIX y XX impidieron la creación y diseminación de una ciencia del desarrollo de la enseñanza (Quintar, 2008).

Dado que David Hume, quien señaló la brecha lógica "saber-ser", hay una fuerte corriente de pensamiento que afirma que ningún puente lógico conecta "saber" con "ser" podemos deducir un "ser" de un "saber". ¿Este problema sería relevante para la educación arquitectónica? Pienso que podría ser útil en la práctica saber si las tradiciones de enseñanza, las prácticas, la materia, etc., establecidas desde hace mucho tiempo en la arquitectura, funcionan hasta la fecha,

independientemente de si están asociadas directamente con teorías normativas específicas (pedagogías) sobre, por ejemplo, qué tipo de arquitectos son necesarios para nuestra sociedad, lo que es esencial del saber, etc. Sin embargo, aclaro en específico que no es el aprendizaje lo que se discute sino lo que se aprende y la forma en el que el docente debe encaminar su enseñanza para que sea real al entorno del estudiante.

Para plantear la cuestión de manera diferente: ¿puede una didáctica de la arquitectura desarrollarse específicamente para una pedagogía concreta y viceversa? Si no, esto significa que la didáctica es simplemente instrumental e incluso puede tener un uso universal independientemente de las diversas pedagogías, es decir, si es emancipativa, autoritaria o técnica. Si es así, entonces debe haber una conexión de la didáctica con las características normativas. Se pueden desarrollar más preguntas. Por ejemplo: ¿Pueden dos pedagogías antitéticas, (es decir, centradas en el estudiante y centradas en el maestro) usar las mismas herramientas didácticas para lograr sus objetivos educativos (opuestos)? O, ¿cada una de las pedagogías necesita una didáctica diferente, específica a sus aspiraciones, para alcanzar sus objetivos? ¿Pueden las diferentes herramientas didácticas de la educación arquitectónica (es decir, el proyecto de estudio y el proyecto en vivo) servir igualmente teorías educativas opuestas (pedagogías)? La primera condición crítica es que el profesor conozca bien el contenido que enseña, lo domine y tenga experiencia o agregue una reflexión personal en su desarrollo (Davini, 2008, pág. 93).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-39.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Fundación Rogelio Salmons. (4 de octubre de 2018). *Premios al desarrollo arquitectónico*. Obtenido de <http://premio.fundacionrogeliosalmons.org/>
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. Camiloni. Buenos Aires: Paidós.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral*. Manizales: Instituto del pensamiento y cultura en América Latina.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar en la clase*. Rosario: Homosapiens.
- Sousa, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

LOAYZA MINA ROBERTO

Docente de la Universidad de Guayaquil
roberto.loayzam@ug.edu.ec

**LA TRANSPOSICIÓN DE LA DIDÁCTICA: LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS
EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA ARQUITECTURA**

La oposición entre el punto de vista del actor y las construcciones teóricas del didáctico no cesa al entrar en el aula. Es en el aula donde se puede descubrir mejor aquellas condiciones y limitaciones que conforman el ecosistema específico en el que el maestro tiene que manejar el conocimiento. El camino está abierto al análisis de fenómenos aún más didácticos. El incumplimiento del contrato didáctico es fundamental para la enseñanza en su relación con la sociedad, sigue siendo la fuerza fundamental en el aula. "El sujeto que aprende no es una hoja en blanco" (Sanjurjo, 2003).

Enseñar a alguien algo conlleva un contrato y, al mismo tiempo, incumplimientos de ese contrato, una visión muy alejada de la representación idílica habitual. Del mismo modo que la relación con cualquier conocimiento difiere de un grupo a otro fuera de la escuela, la relación oficial del estudiante con ese conocimiento cambiará con el tiempo o, para ser más exactos, con el tiempo didáctico, pasará. "El entorno inmediato de un sistema didáctico está constituido inicialmente por el sistema de enseñanza, que reúne el conjunto de sistemas didácticos y tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico y que intervienen en él en diversos niveles" (Chevallard, 1998).

La versión autorizada, puede cambiar y, de hecho, cambia todo el tiempo: no obstante, sigue siendo, en cualquier momento, la verdad última, que el estudiante debe aprender a alcanzar la salvación. El mismo conflicto en el que se basa la enseñanza como institución social se extiende así hasta la relación didáctica propiamente dicha. La tarea de

la teoría didáctica es aclarar los mecanismos que hacen que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles e improbables. Su principal objetivo debería ser aumentar nuestro dominio, tanto teórico como práctico, del proceso de enseñanza y aprendizaje, para obtener la mejor ventaja de nuestras sociedades. La teoría de la transposición didáctica nos permite dar un paso adelante en esa dirección.

La transposición didáctica une tres, no dos, "objetos" a saber, el maestro, el enseñado y, por último, el conocimiento; O, para ser aún más precisos, los conocimientos enseñados. Esta es una definición mínima, una que necesita más comentario. La razón por la que debemos introducir el conocimiento en la transposición didáctica es que muy poco de lo que ocurre entre el profesor y los alumnos puede entenderse únicamente en términos del profesor y de los alumnos concebidos, por así decirlo, como personas sin contexto.

Se han hecho esfuerzos decididos para explayarse sobre la relación profesor-alumno, que al final ha resultado ser vana. ¿Uno podría también tratar de explicar la relación entre el pianista y su audiencia, o el camarero y el cliente, ignorando la música o la comida? Ciertamente, algunos hechos pueden explicarse de manera tan restringida, por ejemplo, en términos de dinámica de grupo. Pero tal enfoque no puede arrojar nada más profundo con respecto a la estructura específica en la que estamos interesados.

El problema real que surge aquí no es tanto decidir si incluir o no el conocimiento en la relación didáctica. El principal problema que enfrenta el didáctico en este punto radica en el hecho de que la mayoría de los maestros y estudiantes aparentemente evitan la cuestión del conocimiento. ¿Por qué tienden a eludir esta pregunta? O, para decirlo de forma más explícita, ¿Por qué ignoran espontáneamente el conocimiento y su propia relación personal con el conocimiento, y se enfocan solo, no tanto en la relación del alumno con él, sino en su *relación* con la relación del alumno con él?

Esto ya es una situación bastante compleja y confusa en las que se debe leer con cuidado y con conocimiento previo de la didáctica. De hecho, es una situación que se hace eco de un problema importante de la didáctica de las ciencias denominadas duras (Litwin, 1998); A saber, la del procesamiento del conocimiento dentro del sistema de enseñanza. Ciertamente, es solo una faceta de ese problema. La observación sin sesgo muestra que el conocimiento es al mismo tiempo el ingrediente esencial de la vida didáctica, y el más frágil y oculto de sus componentes, al que se debe hacer referencia de manera sólo de manera alusiva e indirecta.

Según Litwin (2008) estamos acostumbrados a analizar porque los estudiantes no comprenden, porque sostienen más de una vez que frente a las dificultades es mejor memorizar o simplemente pasar por alto la dificultad y abordar otro tema más amigable (p. 28), por extraño que parezca, el conocimiento, en el sistema de enseñanza, parece generar actitudes ambivalentes por parte de los responsables, los actores que son realmente agentes del sistema. Por lo tanto, hay más que un toque de lo sagrado y lo horrible en las reacciones que inspira, como si algo sobre esto debería mantenerse en secreto. Para decirlo claramente, el conocimiento es el esqueleto en el armario. Y es precisamente la tarea de la teoría de la transposición didáctica revelar qué, si es que algo, puede haber salido mal en el proceso de enseñar, pero principalmente como solucionarlo.

La difícil situación de la enseñanza de la apreciación artística ya se convierte en un dilema de la transposición de la didáctica puesto que la definición de la relación didáctica sigue siendo hasta ahora insatisfactoria. De hecho, existen otros tipos de situaciones sociales de interacción entre dos personas en las que está implicado un cuerpo de conocimiento.

Cada vez que le pide a un mecánico de garaje que repare su automóvil, o que llame a su médico para que lo asesore, se involucra en una relación ternaria en la que está involucrado el conocimiento de

algún tipo. (La mayoría de las relaciones humanas son de hecho relaciones ternarias, que involucran algún tipo de conocimiento). Sin embargo, ni el mecánico de garaje ni el médico pensarán que ha acudido a él para aprender medicina o mecánica del automóvil. La forma en que estos cuerpos de conocimiento interfieren en la situación se define de antemano. Está, más exactamente, definida implícitamente, y los individuos concretos que vienen a compartir la situación no están en posición de establecer las reglas del juego.

Lo que caracteriza la situación se impone a sus protagonistas por la sociedad, en forma de contrato social. En una medida decisiva, el contrato dicta y controla el comportamiento de ambos protagonistas. Gracias al contrato, ambos socios saben que el conocimiento en torno al cual gira la interacción particular no es, en los casos en cuestión, ser enseñado ni aprendido. Es un conocimiento que debe ser utilizado, que debe ser utilizado por el mecánico del garaje o el médico para reparar su automóvil o restaurar su salud.

Llevando esta analogía al caso de la expresión artística, el dicente recibe del docente la información y la decodifica, pero si esta viene de fuentes ajenas a su entorno o realidad pueden pasar entre varias cosas que se mal interprete, que se aplique equivocadamente o que simplemente esta no sirva para el aprendizaje.

La aportación de una didáctica específica para arquitectura

Según Hudson (2016) el estudio de la Didáctica ha brindado perspectivas frescas en un número de cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje relacionadas con el significado de la intencionalidad reconociendo la complejidad y la atención en el estudio del rol del docente como punto destacado. A pesar de las dificultades que surgen de la teoría del "saber hacer", los educadores (uno de los primeros es J. Dewey, a principios del siglo XX) han presentado una descripción de una relación que parece sugerir todo lo contrario, lo que podría ser considerado como una reconciliación de la dualidad problemática de la teorización educativa normativa y descriptiva. La

relación se retrata en el círculo de aprendizaje. El ciclo representa un proceso que implica aproximadamente tres pasos.

En primer lugar, los instructores obtienen una comprensión de lo que sucede con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en su entorno educativo y forman juicios descriptivos sobre cuestiones de hecho (sobre cómo suceden las cosas, sobre los requisitos de los estudiantes, sobre las condiciones locales, las interacciones, etc.). Luego, reflexionan sobre su comprensión y proceden a hacer juicios evaluativos (¿Es esta una buena práctica y por qué?). Finalmente, transforman los nuevos conocimientos producidos por las evaluaciones, a través del razonamiento práctico, en proposiciones prescriptivas (qué dirección de la enseñanza, qué contenido, cuál método, etc. deberían resultar en una nueva planificación). Esta área del ciclo constituye el arco normativo (Universidad técnica de Munich, 2018).

El ciclo ilustra claramente un proceso de deducción de teorías normativas ("saber") a partir de enfoques descriptivos y analíticos ("hacer"). Es sabido entre los educadores que los instructores se enfrentan al desafío de salvar la experiencia de "conocer" de su práctica docente con el "saber" de las teorías normativas formales. El desafío motiva una postura reflexiva, que puede desarrollarse aún más en una teoría privada que sirve para llenar el vacío entre los dos. Lo mismo sucede con los sistemas simbólicos. La esencia misma del ser humano descansa en el empleo de símbolos. (1995).

Después de todo, la pregunta sobre si las pedagogías en arquitectura y la didáctica están asociadas lógicamente puede reducirse a: ¿qué pedagogías (teorías normativas) pueden deducirse de la práctica didáctica (a través de una teoría con contenido descriptivo)? Para responder a este conflicto aparente, podría ser útil si distinguimos entre dos categorías de enfoques normativos: los que son deducibles de los hechos (saber) y los que no lo son. Pero ¿Qué teorías normativas pertenecen a cada categoría y por qué es útil saberlas? En general, se percibe que las teorías normativas de carácter ideológico, político o

ético (es decir, progresivas, emancipativas, autoritativas, etc.) no pueden deducirse de juicios de hecho (descripciones de hechos). Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la "innovación", tema que si bien significa un reto, su ejecución, la mayoría de las veces, va acompañada de una compulsividad que impide su consolidación y revisión conceptual (Díaz, 1994).

Si la arquitectura hubiera desarrollado su didáctica (descriptiva), entonces podríamos distinguir entre pedagogías, aquellas lógicamente implícitas de la didáctica, y la "arbitraria". La didáctica descriptiva puede informarnos si una pedagogía específica se ha convertido en parte integral del proceso de aprendizaje. De esta manera, es posible reconsiderar y reposicionar las pedagogías a través de esta línea divisoria, por lo tanto, modificando una categorización inicial (siempre por medio de didácticas descriptivas).

Una pedagogía crítica para la arquitectura, como una teoría que se basa en la historia del arte arquitectónico, inicialmente se consideraría como el tipo de teoría normativa que no puede ser impuesta por la situación natural (la enseñanza y el aprendizaje de la arquitectura en un entorno específico). Por lo tanto, se consideraría como no relacionado con el "saber", como no verificable y arbitrario, que aparentemente satisface la ecuación de Hume. Sin embargo, involucra un cuerpo real de ideas clave (relaciones de conocimiento de poder, comprensión de significado profundo, contexto social, etc.) susceptibles de verificabilidad. Aquí promocio la relación en conflicto de este trabajo de investigación pues el estudiante aprende de lo que es, sin saber que lo es, además de la imposición de culturas importantes de las que se debe de aprender, pero sin abandonar el conocer su propia cultura. Si el docente es arbitrario como se espera en esta asignatura, simplemente los saberes no son contextuales con el desarrollo profesional del estudiante.

El análisis mediante didácticas descriptivas podría revelar una interrelación sólida entre los principios de la pedagogía crítica y los hechos del proceso de aprendizaje (es decir, con respecto a los

conceptos clave de desaprendizaje, aprendizaje, reaprendizaje, etc.). Luego, alteraríamos nuestro juicio inicial y veríamos en lo sucesivo esta pedagogía como algo relacionado con la didáctica de la arquitectura (como determinante de los modos y los efectos de la enseñanza y los mecanismos de aprendizaje). En ese caso, sería justo asumir que es la naturaleza específica de la pedagogía crítica, como teoría normativa, lo que afecta el aprendizaje y la enseñanza en arquitectura de una manera especial.

Este trabajo tiene el propósito de ayudar a distinguir entre el carácter normativo de las pedagogías arquitectónicas de la base descriptiva de la didáctica de la arquitectura, en un esfuerzo por aclarar los dos campos distintos de la didáctica y la pedagogía. Un cambio de enfoque de la pedagogía a la didáctica de la arquitectura ampliaría los entendimientos sobre la educación arquitectónica. Más específicamente, sugiere que el desarrollo de la didáctica descriptiva de la arquitectura puede proporcionar juicios válidos sobre qué teoría pedagógica está afectando el aprendizaje en arquitectura y que no está relacionada con el aprendizaje efectivo y (o) verdadero. Por lo tanto, la exploración de la brecha lógica “saber hacer” de la educación arquitectónica ayudaría a que sus discusiones sean más efectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J., & Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Díaz, Á. (1994). *El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?* México: Perfiles educativo.
- Hudson, B. (2016). *7 didácticas*. Sage Knowledge.

Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. Camiloni. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar en la clase*. Rosario: Homosapiens.

MEDRANO FREIRE EVA

Docente de la Universidad de Guayaquil
eva.medranof@ug.edu.ec

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA COMO CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO: ENSEÑANZA EXPLÍCITA**

La instrucción explícita se basa en una teoría del aprendizaje que sugiere que recordamos lo que pensamos más. Instrucción explícita es un término que resume un tipo de enseñanza en la que las lecciones se diseñan y se entregan a los principiantes para ayudarles a desarrollar conocimientos previos disponibles sobre un tema en particular. Surgió de la investigación realizada en los años sesenta y setenta. Los investigadores se sentaron en la parte posterior de las aulas y buscaron relaciones entre los comportamientos particulares de los maestros efectivos y el rendimiento académico de sus estudiantes. Los estudiantes aprenden conectando nuevos conocimientos con los conocimientos y conceptos que ya conocen, construyendo así nuevos significados. “La profesionalidad del profesorado está ligada, en buena medida, al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas” (Jackson, 2009, p. 15).

Al igual que hornear un pastel, la instrucción explícita es un proceso paso a paso en el que desviarse de la receta u omitir ingredientes puede tener un resultado decepcionante. Esto contrasta con un tipo de aprendizaje en el que, antes de que se muestre la información esencial a los alumnos, se les pide que practiquen una tarea y luego descubran y construyan parte o toda la información esencial. Esto a veces se conoce como aprendizaje basado en la indagación. Puede ser útil para alguien que quiera realizar un experimento aprender sobre la evaporación y la condensación, siempre que ya entiendan la naturaleza de los sólidos, líquidos y gases y cómo usar un quemador Bunsen de manera segura.

“En las prácticas pedagógicas cotidianas subyacen diversas concepciones acerca de: qué es el hombre, el mundo, la relación entre ambos, qué función cumple la escuela, cuál la sociedad, como se relaciona la escuela-sociedad”(Sanjurjo & Vera, 1994, p. 17). La investigación bibliográfica sugiere que los estudiantes conectan el conocimiento de manera más efectiva en las aulas sociales activas, donde negocian la comprensión a través de la interacción y los enfoques variados. Los docentes deben ser conscientes de que los estudiantes, como aprendices principiantes, a menudo poseen marcos conceptuales menos desarrollados o incompletos. Como resultado, puede llevar tiempo aprender a "dividir" el conocimiento en categorías similares y recuperables, hacer crecer ideas conceptuales más grandes e interconectar ideas. También pueden albergar ideas erróneas o formas de pensar erróneas, que pueden limitar o debilitar las conexiones con nuevos conocimientos.

Los profesores pueden crear enfoques que ayudan a los estudiantes a desarrollar y aprender vías para convertirse en aprendices expertos cuyos marcos conceptuales están profundamente interconectados, son transferibles, están arraigados en una sólida base de memoria y habilidades, y se recuperan fácilmente.

Los maestros que siguen un enfoque constructivista brindan oportunidades de aprendizaje que les permiten a los estudiantes llegar a su propia comprensión única de lo que se está enseñando. El constructivismo es popular y prevalente porque personaliza el aprendizaje, enfatiza la construcción activa del conocimiento y privilegia el aprendizaje práctico para resolver problemas del mundo real.

Los críticos de la instrucción explícita argumentan que es un modelo deficitario que ve a los estudiantes sentados pasivamente en filas todo el día participando en el aprendizaje de memoria. Este es un malentendido de la instrucción explícita, que, cuando se realiza correctamente, es atractiva y rara vez se realiza durante largos períodos de tiempo.

Es cierto que el modelo requiere que los alumnos se enfrenten al maestro. Esto se debe a que el proceso involucra que el maestro haga muchas preguntas. También puede pedir a los niños que escriban en mini-pizarras (en muchos casos ya en tabletas electrónicas) para mostrar su comprensión durante la lección.

Los estudiantes construyen marcos conceptuales sólidos cuando los docentes: les ayudan a evaluar y aclarar el conocimiento previo ; facilitar entornos sociales a través de actividades de aprendizaje activo que interconectan ideas y varían enfoques de conocimiento; e invite a los estudiantes a reflexionar, co-construir mapas de ruta del curso y buscar otras formas de metacognición .

Ya sea que un profesor enseñe un seminario, una conferencia u otro tipo de curso, tiene a su disposición una variedad de estrategias probadas para dirigir las discusiones en el aula, mejorar las clases, cultivar el aprendizaje colaborativo y enseñar grandes clases. Podrían considerar el aprendizaje activo, un método respaldado por la investigación que puede conducir a resultados de aprendizaje positivos. También pueden considerar el aprendizaje basado en equipo y los enfoques de aprendizaje digital. A través de conferencias, discusiones, trabajo en grupo y más, los profesores pueden invitar a sus estudiantes a participar en el proceso de aprendizaje.

Enseñanza explícita

De acuerdo con Sanjurjo y Rodríguez (2003), “junto a la narración la explicación constituye una forma básica del pensamiento y de transmisión. Desde los orígenes de la humanidad, el hombre ha tratado de explicarse los fenómenos que lo rodean y de comunicar sus pensamientos” (p. 53). Los maestros efectivos utilizan la enseñanza explícita para proporcionar instrucción, demostrar conceptos y desarrollar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes. La instrucción explícita es:

- Sistemática

- Implacable
- Atractiva
- Exitosa

La instrucción explícita es sistemática si la instrucción se centra en el contenido crítico. Se enseñan habilidades, estrategias, términos de vocabulario, conceptos y reglas que permitirán a los estudiantes en el futuro a entender conceptos que se secuencian lógicamente.

- Habilidades más fáciles antes que habilidades más difíciles.
- Habilidades de alta frecuencia antes de habilidades de baja frecuencia.
- Requisitos previos primero.
- Habilidades similares separadas.

Las habilidades y estrategias complejas se dividen en unidades de instrucción más pequeñas (fáciles de obtener). En la práctica docente explícita, los maestros les muestran a los alumnos qué hacer y cómo hacerlo, y crean oportunidades en las lecciones para que los alumnos demuestren comprensión y apliquen el aprendizaje. Sanjurjo y Rodríguez (2003) agregan que no desconocen las limitaciones de este concepto por su origen filosófico ligado al desarrollo lógico clásico y a las concepciones tradicionalistas de la ciencia de la naturaleza (p. 55).

Cuando los maestros adoptan prácticas de enseñanza explícitas, claramente les muestran a los estudiantes qué hacer y cómo hacerlo. Los estudiantes no se quedan para construir esta información por sí mismos. Souto (1993) defiende el momento de desarrollo como grupo, textualmente menciona que En su devenir dialéctico van apareciendo ciertos fenómenos típicos que permiten pensar en momentos de la evolución...<<no se trata de escalones rígidos sino de configuraciones que caracterizan la vida de los grupos y que, por reiterarse con cierta regularidad, permiten plantear su existencia en el desarrollo. Los momentos, pueden resurgir según las circunstancias azarosas que se presentan adoptando formas más o menos singulares>> (p. 11).

El profesor decide sobre las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito, los hace transparentes para los alumnos y los demuestra mediante el modelado. Además, el maestro verifica la comprensión y, al final de cada lección, repasa lo que la lección ha cubierto y los une a todos. Litwin, (2008) hace varias preguntas en cuanto al oficio del profesor “¿Qué convierte a una clase en una experiencia memorable? ¿Qué sentidos adquieren lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica? ¿Qué valor tiene para la comprensión de las prácticas de la enseñanza el estudio de estas experiencias memorables e inciertas?” (p. 54), al citar estas interrogantes se hace la reflexión de ¿Qué tan efectiva es la enseñanza explícita?

La educación, menciona Quintar, (2008) “es sin duda, el medio más relevante gracias al cual todo individuo puede acceder a los discursos instituidos en una sociedad” (p. 7). La enseñanza explícita es eficaz para acelerar el rendimiento de los estudiantes. El objetivo es enseñar generalizaciones más allá del aprendizaje de memoria, y secuenciar el aprendizaje. En la práctica docente explícita, los maestros monitorean constantemente el progreso de los estudiantes hacia metas desafiantes.

La docencia explícita confía y debería confiar en que “el pensamiento complejo busque religar, relacionar, entrelazar, abrazar sabiendo que el conocimiento acabado, la omnisciencia son imposibles. Acepta el principio de la incertidumbre y de la incompletud. Desde la complejidad para dar cuenta de una problemática se toman las interacciones, los encastramientos, lo que de acuerdo con Souto (2000, p. 5) dice en su reflexión. Los efectos de la enseñanza explícita son similares para los estudiantes en todos los entornos escolares. También tiene el tamaño de efecto más alto para la lectura entre los estudiantes en cada nivel de año. Es compatible con ataques de palabras de bajo nivel y comprensión de alto nivel.

Ludueña (1998) menciona que “corresponde a la didáctica buscar los medios eficaces para instruir y educar. Instruir es facilitar la adquisición de conocimientos, comunicar el saber y favorecer la adquisición de las

técnicas que permitan proseguir la búsqueda del saber al mismo discípulo" (p. 2), entonces se piensa que esta estrategia está demostrada cuando el profesor:

- Explica lo que los estudiantes necesitan saber y poder hacer al final de la lección o unidad.
- Usa ejemplos trabajados para mostrar a los estudiantes cómo hacer algo.
- Les da a los estudiantes tiempo suficiente para practicar lo que han aprendido
- Guía la práctica de los alumnos al monitorear su trabajo y brindar ayuda cuando es necesario.
- Refuerza los puntos principales al final de la lección.

Así mismo, se considera que esta estrategia no está demostrada cuando el profesor:

- Utiliza un monólogo ininterrumpido centrado en el profesor con pocas oportunidades para que los estudiantes participen activamente en el aprendizaje
- Restringe las discusiones en clase y se desalienta la participación de los estudiantes.
- Responde juiciosamente a los intentos de los estudiantes de resolver problemas en lugar de tratar cada intento como una oportunidad para aprender más.

Mientras que algunos estudiantes logran el éxito rápidamente, otros necesitan muchas más oportunidades para practicar. Los maestros de instrucción explícita proporcionan revisiones diarias de los conocimientos y habilidades aprendidos previamente para que se vuelvan automáticos.

Esta estrategia explicativa está demostrada cuando los estudiantes:

- Comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito.
- Tener acceso a múltiples ejemplos antes de emprender la tarea de aprendizaje

- Dominar los nuevos conocimientos y habilidades antes de seguir adelante
- Recibir retroalimentación según sea necesario.

Gvirtz & Palamidessi (1998) mencionan que “la selección y organización de los contenidos están ordenadas según valoraciones sociales que define lo que en cada momento es valioso” (p. 31). Por lo tanto, debe guardar una relación de lo que se demuestra con la estrategia de lo que se usa en la misma y guardar concordancia clara de los medios, sin embargo la palabra relación preocupa por su definición y para ello se cita a Lipman (2004) quién cita a Dewey Bentley diciendo que “debería restringirse la palabra relación a las conexiones entre palabras y conexiones debería utilizarse para las relaciones de las cosas” (p. 43).

En el proceso se pueden observar el uso de las estrategias didácticas explícitas en cuatro momentos diferentes:

1. Acción emergente

- Los maestros saben lo que los estudiantes deben saber y poder hacer al final de la lección.
- Los profesores explican nuevos conocimientos y habilidades.
- Los maestros planean actividades de aprendizaje que les permiten a los estudiantes demostrar su comprensión.

2. Evolucionando la clase

- Los maestros dejan claras las intenciones de aprendizaje antes de que los alumnos emprendan la tarea de aprendizaje.
- Los profesores explican los nuevos conocimientos y habilidades, y modelan cómo aplicarlos en la práctica.
- Los maestros planifican actividades de aprendizaje y tareas de evaluación que les permiten a los estudiantes practicar sus habilidades y demostrar su comprensión.

3. Incrustando el proceso

- Los maestros explican claramente las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito antes de que los alumnos emprendan la tarea de aprendizaje.
- Los maestros proporcionan ejemplos prácticos y evalúan la comprensión de los alumnos antes de que los alumnos practiquen sus habilidades de manera independiente y demuestren su comprensión.
- Los maestros monitorean a los estudiantes individuales y proporcionan retroalimentación.

4. Logro de la estrategia

- Los estudiantes pueden articular las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito. Los maestros proporcionan ejemplos de trabajo y oportunidades para la práctica guiada.
- Verifican la comprensión antes de que los estudiantes se involucren en una práctica independiente.
- Los maestros monitorean de cerca el progreso de los estudiantes individuales y ofrecen comentarios específicos según sea necesario.
- Los maestros concluyen la lección reforzando los puntos principales para consolidar el aprendizaje y para ayudar a los estudiantes a aplicar su aprendizaje en nuevos contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=ZKSAAAACAAJ>

Jackson, P. (2009). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Lipman, M. (2004). *Natasha: Aprender A Pensar Con Vigotsky*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=kxqpvgEACAAJ>

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=otrntgAACAAJ>
- Ludueña, M. (1998). *La didáctica y sus modelos*. 19.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica No parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: Bibhuma.
- Sanjurjo, L., & Rodríguez, J. (2003). *Volver a empezar en la clase*. Recuperado de <https://www.academia.edu/18475398/111907444-SANJURJO-Liliana-Formas-basicas-de-ensenar-RESUMEN>
- Sanjurjo, L., & Vera, M. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica grupal*. Miño y Dávila editores.
- Souto, M. (2000). *Introducción al pensamiento de la complejidad en la didáctica*.

MORALES COBOS SUSY GREY

Docente de la Universidad de Guayaquil
susy.moralesc@ug.edu.ec

HABILIDADES PARA LA BUENA ENSEÑANZA

Hay estudiantes que califican a los maestros como excelentes por múltiples razones, sea por el arte de enseñar, por el arte que consiste en saber ¿cómo estimular?, ¿cuándo ser flexible? y ¿cuándo dejar que el estudiante sea autónomo? El descubrimiento de esto es algo poderoso, pero debe reforzarse discutiendo y demostrando repetidamente lo que ha encontrado como elemento importante.

La buena enseñanza comprende muchas facetas, las mismas que nace del nivel en el que se encuentre el objetivo, sin embargo, la enseñanza del contenido, las habilidades verbales aplicadas son fundamentales, junto con la ramificación de estos para enseñar a resolver problemas, fomentar la creatividad, fomentar el pensamiento flexible y crítico, para que en un futuro el estudiante pueda ser innovador al aplicar lo aprendido y así incrementar la investigación científica.

Los buenos maestros tienen siempre la capacidad de llegar al estudiante y la predisposición de trabajar sin importarles las condiciones impulsadas de un caso mayor o fortuito que se le presenten, también, alientan las preguntas y no reprimen a los estudiantes que no están de acuerdo con ellos. Los buenos maestros esperan y exigen que los estudiantes se respeten unos a otros para que todos puedan hacer preguntas cómodamente y participar en una discusión o debate.

El planteamiento adecuado para este trabajo es:

- ¿Cuáles son las cualidades que se combinan para crear un maestro excelente y memorable?
- ¿Por qué algunos maestros inspiran a los estudiantes a trabajar tres veces más duro de lo que lo harían normalmente, mientras que otros inspiran a los estudiantes a saltar a clases?

- ¿Por qué los estudiantes aprenden más de unos profesores que de otros?

El "énfasis en la enseñanza" se enfoca en las cuatro cualidades esenciales que distinguen a los maestros excepcionales:

- Conocimiento,
- Habilidades de comunicación,
- Interés
- Respeto por los estudiantes.

La buena enseñanza en el profesor

En el aula, los buenos maestros están estructurados y organizados. La mayoría de los estudiantes necesitan esto, la desorganización y la falta de estructura hacen que el ambiente sea caótico para muchos. Los buenos maestros se mantienen al tanto del contenido en sus áreas de especialización y de la metodología de enseñanza. Es fundamental que se realice aquello con regularidad, ya sea tomando clases formales, participando en cursos o talleres en línea, asistiendo a conferencias, leyendo, etc.

Otra pieza de buena enseñanza es la capacidad de dar un paso atrás y hacerse una autoevaluación. ¿Es necesario evaluar? Sí, ¿qué? y ¿cómo se está enseñando? ¿está llegando a los estudiantes? Si no lo es, entonces es responsabilidad del maestro determinar qué debe cambiar en su enseñanza para conectarse con los estudiantes. Esto puede implicar simplemente trabajar por cuenta propia, pero también puede significar hablar con otros (colegas, administradores) para buscar ayuda. La concepción más tradicional, representada por la corriente verbalista, considera que el aprendizaje se produce por la adquisición receptiva de la información (Sanjurjo & Vera, 2003).

La buena enseñanza puede definirse en cualidades:

- 1) Un conjunto de "cualidades fundamentales" que los estudiantes reconocen en buenos maestros, y

2) Un conjunto de habilidades específicas desarrolladas por ellos.

Las "cualidades fundamentales" son las características esenciales necesarias para ser un buen maestro. Para que un aprendizaje sea significativo se deben dar ciertas condiciones en el objeto a aprender; el nuevo conocimiento debe ser: funcional, integrable, potencialmente significativo, internamente coherente (Sanjurjo & Rodríguez, 2003).

La buena enseñanza es cuando el educando:

- Se siente en una conexión mientras se escucha al profesor.
- Desea profundamente escuchar al profesor.
- No se pierde del foco de la clase.
- Le gustaría escuchar al profesor al día siguiente.
- Siente que el maestro entiende tus problemas internos.

Características de la buena enseñanza

El buen maestro para que llegue a su estudiante con una buena enseñanza, aprende a hablar de una manera interesante, no puede ser aburrido, y si habla de algo que no le gusta usa solo un tono, no espera a que a alguien le guste el tema que explica, aprende contextos educativos para que sea la enseñanza más profunda, hace paradas con temas acorde a la audiencia, no hablar demasiado rápido, repetir las cosas que diga para asegurar que llegue el mensaje, debe sonar genuino. "Siempre bajo la premisa de que la buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos" (Souto, 1993, pág. 5).

Esto se puede decir que son las capacidades transversales del buen educador que origina una buena enseñanza. Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permitan identificar hechos novedosos (Jackson, 1998). Pero para comunicarlos deben encontrar las formas específicas de llegar a crear una buena relación con el alumno, la que ayuda a que este aprenda y estas son:

Usar palabras sencillas: usar palabras difíciles de entender le hace parecer que no es un amigo de sus alumnos, y si lo hace dé a conocer su significado con ejemplos, de manera que, el estudiante trate de entender lo que su maestro manifiesta. Se podrá observar en su rostros la satisfacción del aprendizaje.

Hacerse preguntas que su estudiante podría formular: prepare las respuestas antes de la lección, recuerde que conoce el tema que enseña profundamente, por lo que incluso si algo es simple, puede que no sea tan simple para el estudiante.

Hacer preguntas a los alumnos mientras explican el tema , y no crea al instante que entendieron algo, podrían mentir porque temen a las personas que los rodean, o que serían criticados por la falta de comprensión. Enseñar a las personas que la falta de conocimiento es un estado temporal que puede cambiar al hacer preguntas.

Aprenda sobre la postura de confianza y cómo mirar a las personas para hacerles pensar, como si les hablara directamente.

Sea oportuno: haz una broma, no muy a menudo, pero hágalo, reír hace que personas como tú y el tema que enseñas más, busque un repertorio que guarde relación con los temas de la asignatura.

Cometa errores: no hay que tener miedo de cometer errores, responsabilícese de ellos, no siempre tendrá la razón, si puede aceptar los errores frente a las personas y si no es el ideal, entonces es similar a sus alumnos, lo que lo hace un humano, no una especie de bufón artificial que no puede aceptar el hecho de no estar en lo correcto. La expresión de buena enseñanza debería contemplar la epistemología de la matemática donde no se suman barcos con banderas (Litwin, 2008).

Leer libros psicológicos en educación o pedagogía y sobre la mente humana : mejorará su comprensión para sus alumnos y tendrá momentos más fáciles para salir de los conflictos.

Indicar las razones por las que vale la pena que sus estudiantes aprendan lo que le enseña: si no las da, a las personas no les gustará su

presentación, los humanos tendemos a recordar las cosas que creemos que serán necesarias en nuestro futuro.

Clasificación de estilos de la buena enseñanza

Litwin (2008) cita a Jackson (2002) quien dice que la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas. Dentro de la literatura se han encontrado clasificaciones aparentemente distintas de la "buena enseñanza" que se incluyen en categorías más amplias:

Conocimiento del contenido

Compartiendo el entusiasmo personal por el contenido y el aprendizaje.

- Involucrar a todos los estudiantes en el contenido.
- Pedagogía dirigida a lo que se enseña.
- Personalización y adaptación de la instrucción en actividades.
- Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje.
- Desafiando a los estudiantes a trabajar duro y pensar críticamente.
- Disposición hacia la enseñanza.
- Cuidar a los estudiantes de que no se desvíen de la ética.
- Comunicación con los estudiantes y de ser el caso de sus familias.
- Colaborar con colegas en estrategias educativas
- Reflexionar sobre la práctica docente.

Comunicación

La segunda cualidad fundamental que poseen los buenos maestros es la capacidad de comunicar sus conocimientos y experiencia a sus estudiantes. Puede ser el mejor experto en su campo, pero ¿qué pasaría si diera clases en latín o un lenguaje técnico sofisticado?

Es un error común en el nivel universitario que el conocimiento de una materia es todo lo que se necesita para ser un buen maestro; que los

estudiantes deben estar dispuestos y ser capaces de extraer lo esencial de lo que diga, independientemente de cómo se entregue (incluso si se entrega en latín). Esto puede ser cierto en el nivel superior de posgrado, pero en otros lugares es definitivamente falso. Es especialmente falso a nivel de pregrado. El trabajo del maestro es tomar conocimientos avanzados y hacerlos accesibles a los estudiantes. Un buen maestro les permite a los estudiantes entender el material y entender lo que significa.

Un buen maestro puede tomar un material y ayudar a que los estudiantes la vean muy claro. Un mal maestro puede tomar ese mismo material y hacerlo impenetrable. Un buen maestro está dispuesto a dedicar el esfuerzo necesario para encontrar formas innovadoras y creativas para hacer que las ideas complicadas sean comprensibles para sus alumnos, y para incluir nuevas ideas en el contexto disponible para el educando.

Hay un dicho: "Dame un pescado y como por un día, enséñame a pescar y comeré por toda la vida". Esta es la filosofía de un buen maestro. Dé a sus alumnos una respuesta y podrán resolver un problema, pero muéstrole las técnicas necesarias para encontrar la respuesta por sí mismos y pueden volverse autosuficientes en el campo. Los estudiantes necesitan que se les muestre cómo aplicar las nuevas técnicas que enseña para resolver problemas.

Causar interés

Un buen maestro comienza con un conocimiento firme de la materia, y se basa en eso con una claridad y comprensión diseñadas para ayudar a los estudiantes a dominar el material. Los mejores maestros luego van un paso más allá, están interesados en el material que se enseña, hacen que la clase sea interesante y relevante. El conocimiento no vale nada a menos que se entregue a los estudiantes en una forma que puedan entender, pero el esfuerzo realizado para hacer que el material sea comprensible se desperdicia si los estudiantes están dormidos cuando se entrega, o si los estudiantes no ven ningún punto en aprender el material.

Los buenos maestros reconocen esto y trabajan arduamente para que su material sea relevante, mostrando a los estudiantes cómo se aplicará el material a sus vidas y sus carreras. Los malos maestros hacen que el material sea "relevante" al amenazar a los estudiantes con el fracaso en una prueba. Los buenos maestros van mucho más allá de esto: hacen que los estudiantes quieran aprender el material haciéndolo interesante.

Esta es una de las cosas que hace que la investigación sea tan importante y vital para una universidad: la investigación hace que las ideas discutidas en clase sean emocionantes e importantes para el profesor, así como para los estudiantes. Si el profesor no está interesado en lo que se está enseñando, ¿por qué deberían estarlo los estudiantes?

Infundir respeto y no miedo

Los buenos maestros siempre poseen estas tres cualidades fundamentales: el conocimiento, la capacidad de transmitir a los estudiantes una comprensión de ese conocimiento y la capacidad de hacer que el material sea interesante y relevante para los estudiantes. Complementar estos tres es una cuarta cualidad: los buenos maestros tienen una profunda preocupación y respeto por los estudiantes en el aula. ¿Por qué otra cosa haría un maestro el tiempo y el esfuerzo necesarios para crear una clase de alta calidad?

La creación de una buena clase requiere una inmensa cantidad de trabajo. Cuando te esfuerzas y trabajas para convertirte en un buen maestro y crear una buena clase, las cuatro cualidades fundamentales son esenciales: el conocimiento, las habilidades para transmitir ese conocimiento, la capacidad de hacer que el material que estás enseñando sea interesante y relevante, y una profunda onda de respeto por el alumno. Sin estas cuatro cualidades, la buena enseñanza no existirá.

La enseñanza es una profesión noble y ardua porque su resultado se verá a corto plazo, cuando encuentre a su discípulo y le manifieste, gracias a usted y al amor que puso cuando dictaba sus clases, pude

aprender y estoy poniéndolo en práctica. La buena enseñanza proviene de la persona que está profundamente dedicada a hacer una diferencia en la vida de los estudiantes a través de sus enseñanzas. No todos los maestros pueden hacer una diferencia, además del plan de estudio, un buen maestro enseña a sus estudiantes a ser buenos seres humanos, inculcar valores morales, especialmente, el de la humildad.

Hay un pensamiento que reza “Cuando somos grandes en humildad, estamos más cerca de lo grande” Rabindranath Tagore.

La motivación y el estímulo de un buen maestro hacia un estudiante lo ayudará a llegar a las alturas, es la persona que planta la semilla del amor, el cuidado, el conocimiento, la inspiración, la motivación de casi todo en un estudiante, aparte de la familia. Ojalá solo la buena enseñanza prevalezca en nuestra sociedad, de esta manera habría menos pobreza y casi todos estarían incitados en aprender, porque dentro de sus salas de clases les estarán esperando seres humanos capaces de cambiar el mundo a través de esa calidez, calidad moral y el amor que ponen en las actividades que realizan.

Todos pueden enseñar cualquier cosa que conozcan, pero la capacidad de enseñar es más difícil que la de aprender. Todos pueden aprender pero no todos pueden enseñar he ahí la diferencia. La buena enseñanza va más allá de algo, cuando la otra persona comprende y responde a lo que se enseña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-39.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). La clase improvisada. En E. Litwin, *El oficio de enseñar*.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 71-84.
- Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar en la clase: Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L., & Vera, M. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homospaiens.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

NOBLECILLA OLAYA ANA JACQUELINE

anoblecillao1@unemi.edu.ec

ANA PRISCILA GUILLEN RODRIGUEZ

arodriguez@unemi.edu.ec

LA BUENA ENSEÑANZA: INTERPRETACIÓN DE LA EVALUACIÓN A DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE MILAGRO AÑO 2018

"El objetivo de la enseñanza es simple: hacer posible el aprendizaje de los alumnos ... Enseñar es hacer una suposición sobre qué y cómo aprende el alumno; por lo tanto, enseñar bien implica aprender sobre el aprendizaje de los alumnos" (Ramsden, 1992) .

A nivel universitario, esperamos que los estudiantes proporcionen su propia motivación y su propia disciplina, y traigan sus propias habilidades cognitivas ya desarrolladas para influir en el tema. Sin embargo, el profesor todavía tiene un papel crucial y exigente que desempeñar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al crear un contexto en el que el deseo y la capacidad de aprender de los estudiantes pueden funcionar de manera más efectiva.

La tarea del docente en educación superior tiene muchas dimensiones: implica la provisión de un amplio contexto de conocimiento dentro del cual los estudiantes pueden localizar y comprender el contenido de sus estudios más específicos; implica la creación de un entorno de aprendizaje en el que se anima a los estudiantes a pensar con cuidado y de manera crítica y a expresar sus pensamientos, y en el que desean enfrentar y resolver dificultades en lugar de pasar por alto las mismas, implica monitorear y reflexionar constantemente sobre los procesos de enseñanza. y la comprensión de los estudiantes y la búsqueda de mejorarlos. Quizás lo más difícil de todo sea que implica ayudar a los estudiantes a lograr sus propios objetivos y adoptar la noción que subyace en la educación superior: que el aprendizaje de los

estudiantes requiere de ellos un compromiso, trabajo, responsabilidad por su propio aprendizaje y la voluntad de asumir riesgos.

Estas no son tareas fáciles, y no hay una manera simple de lograrlas. Aún menos hay recetas que sean válidas en todas las disciplinas y para todos los estudiantes. La forma en que enseñamos debe ser cuidadosamente adaptada para que se adapte tanto a lo que se debe aprender como a quienes deben aprenderlo. Para decirlo de otra manera, y para agregar otro ingrediente, nuestros métodos de enseñanza deben ser el resultado de nuestros objetivos (es decir, lo que queremos que los estudiantes sepan, entiendan, puedan hacer y valoren), informados las concepciones de cómo aprenden los estudiantes y el contexto institucional, con todas sus limitaciones y posibilidades, dentro de las cuales se realizará el aprendizaje.

La Buena enseñanza

Durante varias décadas, la mayoría de los temas de análisis o de preocupación de la didáctica se han referido a problemas estudiados o investigados en otras disciplinas: La mayoría involucró a la psicología y privilegió, en este caso, las teorías interpretativas respecto del aprender (Litwin, 1998).

La buena práctica docente es una influencia clave en el aprendizaje de los estudiantes, un resultado deseado y el objetivo principal de las instituciones de educación superior. Los maestros se esfuerzan por cumplir los principios de buenas prácticas en un esfuerzo por brindar la mejor experiencia de aprendizaje para sus alumnos. Las consideraciones clave en la formación de buenas prácticas de enseñanza incluyen:

- Fomentar la buena comunicación entre profesores y alumnos.
- Fomentando la interacción entre alumnos.
- Proporcionando oportunidades para la participación activa.
- Respuesta y comentarios oportunos y apropiados.

- Enfatizando el tiempo en la tarea.
- Motivar el aprendizaje mediante la comunicación de expectativas.
- Respetando diversos talentos y formas de aprendizaje.

Estas consideraciones clave han formado la base de los siete principios de la buena práctica de enseñanza defendidos por primera vez por Chickering y Gamson (1987) las adaptaron posteriormente en 1996 para incluir pautas para la implementación de los principios en los entornos de aprendizaje en línea para ayudar a los maestros que utilizan la tecnología en la enseñanza.

Es importante tener en cuenta que las buenas prácticas de enseñanza también se adhieren al principio de "alineación constructiva" que requiere que todos los componentes del currículo estén alineados para lograr el máximo impacto en el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, las herramientas y estrategias de evaluación deben estar alineadas con los resultados del aprendizaje. Esto significa que si el resultado de aprendizaje deseado es producir aprendices con buenas habilidades analíticas, la herramienta de evaluación debe incluir preguntas y escenarios que requieran y probar las habilidades de pensamiento analítico. Una herramienta de evaluación con preguntas de opción múltiple no facilitará el logro del resultado de aprendizaje deseado. Hay que entender que aprender es como un proceso de establecimiento de relaciones entre lo que se sabe y lo que se desconoce (Sanjurjo & Rodríguez, 2003).

Un conjunto de características de la buena enseñanza, extraídas de estudios de investigación y resumidas desde el punto de vista del profesor Ramsden (2013) incluye:

- Un deseo de compartir tu amor por el tema con los estudiantes.
- Una habilidad para hacer que el material que se enseña sea estimulante e interesante.

- Una facilidad para interactuar con los estudiantes en su nivel de comprensión.
- Una capacidad para explicar el material claramente.
- El compromiso de dejar absolutamente claro lo que se debe entender a qué nivel y por qué.
- Demostrando preocupación y respeto por los estudiantes.
- Un compromiso para fomentar la independencia.
- Una capacidad de improvisar y adaptarse a nuevas exigencias.
- Usar métodos de enseñanza y tareas académicas que requieren que los estudiantes aprendan de manera activa, responsable y cooperativa.
- Usando métodos de evaluación válidos
- Un enfoque en los conceptos clave y los malentendidos de los estudiantes, en lugar de cubrir el terreno.
- Dar la más alta calidad de comentarios sobre el trabajo de los estudiantes.
- El deseo de aprender de los estudiantes y otras fuentes sobre los efectos de la enseñanza y cómo puede mejorarse.
- Un conjunto similar de características se ha derivado de la retroalimentación de los estudiantes, y se resume en la siguiente sección.

La enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos es una constante en la historia desde que el hombre es hombre y vive en sociedad. Los adultos han enseñado siempre a los más jóvenes, los padres a sus hijos, los adultos a otros adultos (Davini, *Métodos de enseñanza*, 2008).

Bolívar (*Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*, 2005) menciona que en efecto, la caída de la investigación positivista –asociada con la tradición conductista de proceso/producto– y la emergencia del cognitivismo posibilitaron, a fines de los setenta, el estudio del pensamiento del profesor. De las investigaciones iniciales

sobre toma de decisiones y procesamiento de la información, comparando fundamentalmente el proceso en profesores expertos y principiantes, en una línea aún cercana al modelo proceso-producto; se fue pasando al estudio del conocimiento práctico personal, con un enfoque más cualitativo y etnográfico, focalizado en el estudio interno de la organización del pensamiento de los profesores (imágenes, teorías implícitas, metáforas, etc.), así como sobre la naturaleza reflexiva del conocimiento en acción.

María Ludeña (2004) la didáctica tradicional se mantuvo al margen del desarrollo científico – psicológico en general y de la teoría del aprendizaje en particular. Buena parte de la práctica actual sigue ignorando de hecho esa teorización, en sus planteamientos y en sus realizaciones.

Habilidades y prácticas de enseñanza.

El comentario más frecuente hecho por los estudiantes dentro de la evaluación sobre las cualidades que valoran en los docentes de la UNEMI 2017 fue el que los maestros altamente calificados explicaron de una manera clara y que ayudó a los estudiantes a comprender. Hicieron que el trabajo difícil fuera comprensible sin simplificar demasiado, y usaron un lenguaje simple. Si se usaba el lenguaje técnico, estaba claramente definido. En conferencias, se utilizaron medios visuales, como transparencias, diapositivas, folletos y diagramas de pizarra para ayudar en la explicación o aclaración, según corresponda. Los conceptos abstractos se ilustraron con ejemplos, y la distinción entre concepto y ejemplo quedó clara.

Nuestro objetivo (como docentes) al impartir enseñanza sobre las herramientas no es tanto explicar lo que son y cuáles son sus usos, cuanto averiguar de qué forma influyeron sobre la evolución del hombre y siguen hoy influyendo sobre su vida (Bruner, 1995). Los profesores de la Unemi, según los informes, los que altamente calificados estaban bien preparados, estructuraron el contenido de sus clases de manera efectiva

y comunicaron la estructura a los estudiantes. Definieron claramente los objetivos de la asignatura y enfatizaron puntos importantes. Hablaron con claridad y a una velocidad adecuada y permitieron un tiempo adecuado para que los estudiantes tomaran nota y escucharan, indicando cuándo era necesario o no tomar notas. A menudo proporcionaban folletos para ayudar a los estudiantes a tomar notas sin copiar furiosamente. Usaron preguntas y actividades para atraer el interés y el pensamiento de los estudiantes.

Estaban muy bien informados y actualizados en su área temática, pero no pretendían "saberlo todo" y estaban dispuestos a aprender de sus estudiantes, reconociendo que la experiencia laboral hace que muchos estudiantes de tiempo parcial y superiores sean un recurso valioso. Los profesores trataron de hacer el trabajo interesante. Relacionaron los nuevos conceptos con las experiencias de los estudiantes por medio de estudios de caso, ejemplos relevantes o anécdotas, y asignaron una alta prioridad a las diversas actividades de los estudiantes durante las sesiones de clase.

Se alentó la participación de los estudiantes, tanto en conferencias como en tutorías o sesiones de laboratorio. Estos profesores sabían que la mayoría de los estudiantes obtuvieron una mejor comprensión de la participación activa que de la toma de notas pasiva. Por lo tanto, hicieron un esfuerzo consciente para liberar el tiempo de "sermonear" para el análisis de los estudiantes, la resolución de problemas, las preguntas, las discusiones o las actividades del "grupo de discusión" relevantes para el tema de la conferencia. Durante las conferencias, hicieron frecuentes oportunidades para las preguntas o discusiones de los alumnos e intentaron responder todas las preguntas con prontitud y claridad. Trataron seriamente todas las preguntas de los estudiantes y no intimidaron ni ridiculizaron. También hicieron preguntas directas a los estudiantes para verificar la comprensión antes o durante una conferencia.

Dar tiempo a los estudiantes para que se involucren activamente con el tema implica reducir el tiempo disponible para cubrir el contenido nuevo. Las estrategias más frecuentes de los profesores para ganar tiempo sin comprometer los objetivos del curso fueron:

- Proporcionar a los estudiantes notas de materias impresas y (o) folletos de resumen, reduciendo así la redacción de notas y animando a los estudiantes a resaltar puntos clave, agregar comentarios y notas que se generaron durante las interacciones de clase.
- Explicar a fondo conceptos y ejemplos clave en segmentos de conferencias breves, y alentar a los estudiantes a acceder a textos y referencias para obtener más detalles y ejemplos múltiples.
- Reducir el contenido cubierto en conferencias a áreas centrales, y fomentar la lectura más amplia y (o) la integración de la experiencia laboral a través de tareas y tutoriales cuidadosamente diseñados.

Actitud hacia los estudiantes

El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituyen una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza como distinto del objeto al que da lugar (Chevallard, 1998).

Los profesores altamente calificados realmente querían que los estudiantes aprendieran, entendieran y desarrollaran habilidades de pensamiento crítico, así como también dominar el contenido o aprender habilidades. Demostraron empatía con el pensamiento de los estudiantes, anticipando conceptos erróneos y permitiéndoles desarrollar la comprensión de diversas maneras. Observaron a los estudiantes en la clase en busca de señales de que no estaban al día, estaban aburridos o no entendían y eran flexibles para responder a las necesidades de los estudiantes. Alentaron la retroalimentación de los estudiantes sobre su

enseñanza, y con frecuencia buscaban retroalimentación informal durante las clases.

Fuera del horario de clase, hicieron un punto de ser accesibles y dispuestos a ayudar a los estudiantes. Trataron de evitar la "alimentación con cuchara" y alentaron a los estudiantes a tomar un papel activo para resolver sus dificultades, pero les tomaría tiempo analizar los conceptos en detalle con aquellos que realmente tenían dificultades.

Cualidades personales

Los profesores altamente calificados mostraron entusiasmo por su materia, área profesional y función docente. Los estudiantes encontraron esto motivador y comentaron que estaban ansiosos por venir a clases. El atributo personal más frecuentemente mencionado de los profesores altamente calificados fue su manera de "ir fácil", "relajada" o "abierta", y la atmósfera apacible que esto trajo al aula. Los estudiantes también apreciaron el humor apropiado y una actitud que sugería que el aprendizaje era agradable.

En conclusión, los profesores altamente calificados consideraron que su función docente era de vital importancia. Trabajaron arduamente para aprovechar al máximo el tiempo de contacto en clase para maximizar el aprendizaje y el interés de los estudiantes en la materia. Mientras que algunos sintieron que tenían la suerte de tener una capacidad de enseñanza "natural", todos enfatizaron la considerable cantidad de tiempo que habían pasado en la preparación de conferencias y recursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-39.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). *Siete Principios de Buenas Prácticas en la Educación*.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. Camiloni. Buenos Aires: Paidós.
- Ludeña, M. (2004). *La didáctica y sus modelos*.
- Ramsden, P. (2013). *Aprendiendo a enseñar en la educación superior*. London: RoutledgeFalmer.
- Sanjurjo, L., & Rodríguez, J. (2003). *Volver a pensar en la clase*. Rosario: Homosapiens.

NORERO GIOVANNI

Docente de la Universidad de Guayaquil
giovanni.norero@ug.edu.ec

LA GAMIFICACIÓN COMO PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La práctica de la enseñanza es un tema debatido por los más avanzados foros de discusión educativa en donde se observa la forma en la que el docente utiliza sus capacidades para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes planteando estrategias creativas y aplicativas que se enmarquen en un modelo o entorno educativo. En el presente trabajo se desea aprovechar el juego como didáctica de la enseñanza de forma que el estudiante se enganche con el contexto y sienta que aprender es divertido, mejora y que es posible continuar el aprendizaje fuera del aula de clases.

Aunque existen detractores a lo planteado, hay muchos más que defienden que este sistema funciona y es así como el marco teórico demuestra que el modelo ha sido ya utilizado en la educación corporativa y es nacido en el mundo como gamificación de la enseñanza. Fentesmacher es el filósofo que categoriza la Buena enseñanza, que Litwin, Souto, Sanjurjo, Camilloni retrabajan luego. Las investigaciones parten de fundamentos teóricos para abordar ese objeto de estudio.

La diversión puede cambiar el comportamiento para mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje. Esta es la declaración que rodea la iniciativa de la industria de los videojuegos que en los últimos años muestra un crecimiento explosivo como resultado del mayor acceso a Internet y los teléfonos inteligentes. Los jugadores tienen cuatro factores comunes: optimismo urgente, tejido social, productividad feliz, significado épico y eso, en última instancia, los convierte en individuos optimistas con gran poder.

En la vida real, algunos individuos no sienten que sean tan buenos para realizar tareas cotidianas al comparar su desempeño con aquel demostrado en los juegos o videojuegos; cuando se enfrentan a obstáculos, las personas pueden sentirse deprimidas, abrumadas o frustradas y estos son sentimientos que no están comúnmente presentes en un entorno de juego. Estos jugadores también prefieren la gratificación instantánea para mantenerse comprometidos y motivados y aquí es donde interviene la gamificación.

El gurú de la gamificación, Yu-kai Chou (2014), define a esta como "el oficio de derivar toda la diversión y los elementos adictivos que se encuentran en los juegos y aplicarlos a actividades productivas o del mundo real", mientras que Ray Wang (2012), directivo y analista principal de Constellation Research, Inc., lo describe como una "serie de principios de diseño, procesos y sistemas utilizados para influir, involucrar y motivar a individuos, grupos y comunidades para impulsar comportamientos y lograr los resultados deseados" (p. 1). Con esto, nace la idea de hacer una investigación que oriente a los educadores a utilizar esta estrategia del mismo modo en que esta ha sido utilizada por grandes empresas del mundo, con la diferencia de que los principales beneficiarios vayan a ser los estudiantes.

Práctica de enseñanza

Bombini (2006) elocuente en su discurso menciona que si se trata entonces de escribir las prácticas de enseñanza que se desarrollan en distintos contextos, entonces, es necesario detenerse a precisar cuáles son aquellos géneros de escritura que la investigación etnográfica ha venido aprovechando para su producción y supone también abrir un cuestionamiento metodológico respecto de cuáles podrían ser otros géneros, fértiles pero poco explotados, entre los tipos de textos de uso escolar y de

la investigación habituales que sean fértiles para el campo de la didáctica y de la formación docente (p. 5).

“Los profesores, entonces, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos” (Bolívar, 2005, pág. 5)

Uno de los objetos de la crítica de Skinner a la enseñanza tradicional ha sido el énfasis excesivo en la sesión de preguntas y respuestas de la recitación del alumno. Como él dice, “las preguntas y respuestas son una característica tan básica de la educación que su conexión con la enseñanza casi nunca da lugar a sorpresas” (Davis, 2008). Sus hallazgos sugieren que, aunque las sesiones de preguntas y respuestas ocurren, no están bien equilibradas por otras actividades en el aula.

Uno de los elementos del «ello», para el que el joven profesor de hoy no está preparado, es el cara a cara con una clase de niños clientes. Es cierto que él lo fue y que sus propios hijos lo son, pero en esta clase él es el profesor. Como profesor no siente la deuda de amor que conmueve su corazón de padre. El alumno no es un hijo deseado como para que se deshagan de gratitud los miembros del cuerpo docente (Pennac, 2008, pág. 163).

Pennac, encarna la desdicha de un personaje que le toca ser profesor en la vida sin que por este pase la idea de representarlo, es que se necesita tener ese don de padre o madre que muchos maestros sin serlo lo sienten, es que la preocupación del docente no solamente es de ganar el sustento, sino ir además hacia adelante en su triunfo profesional y arrastrar en este camino su legado en los estudiantes que no solo reconocerán su labor, sino que también la perdurarán en el tiempo.

Un profesor debería priorizar compartir su conocimiento con los estudiantes y además debería cerciorarse de que este llegue el

conocimiento para que el futuro profesional pueda salir adelante; para esto debe ser capaz de elegir la forma en que los conocimientos llegan a la mayoría de sus alumnos y por esto se plantea la posibilidad de incluir al juego o a la interpretación de roles en un proceso en el que la buena práctica de la enseñanza sea demostrada. "La formación docente es uno de los temas de mayor preocupación en el ámbito de la educación -de ella se ocupan especialistas en el área- pero también es una temática ineludible en reuniones docentes y en la agenda de quienes se dedican a la política y a la gestión educativas" (Sanjurjo, 2002, pág. 5).

Según Davini (2015) la calidad de la enseñanza evalúa qué tan bien apoyamos el desarrollo del alumno en la dirección relevante para el alumno y para la sociedad. La buena enseñanza está centrada en el aprendizaje, los estudiantes participan en el proceso durante el diseño, la conducción y las etapas de evaluación y retroalimentación de los estudios. Utiliza métodos de enseñanza elegidos a propósito que permiten la participación activa de los estudiantes.

Por otra parte, el desarrollo teórico de las Ciencias de la Educación -así como el avance teórico y tecnológico en todas las áreas de conocimiento- pone en cuestión cómo se forman los formadores que serán los encargados de la transmisión sistemática de dichos conocimientos. Además, el desarrollo de la investigación acerca de la práctica docente contribuye a centrar la atención en el docente y en la enseñanza, temas un tanto olvidados durante el período de psicologización de estas ciencias (Sanjurjo, 2002, pág. 6).

Se respalda el desarrollo de la manera científica de pensar de los estudiantes (por ejemplo, discutir puntos de vista diferentes u opuestos, credibilidad de las fuentes). Los estudiantes son alentados y guiados a trabajar con literatura científica y a participar activamente en la investigación. La buena enseñanza se basa en la cooperación y la cooperación a su vez se basa en el

respeto y el honor mutuos. La cooperación se lleva a cabo entre los miembros del personal docente, los estudiantes, los profesionales y todos los demás actores que apoyan y desarrollan los estudios (Bolívar, 2005).

La buena enseñanza es colaborativa con objetivos definidos tales como: fortalecer la integridad de los planes de estudio y las conexiones entre los cursos, apoyar el desarrollo de la competencia general (incluidas las habilidades de cooperación), converger la educación académica y la práctica, apoyar el desarrollo de la cultura académica. Por otra parte, el desarrollo teórico de las Ciencias de la Educación -así como el avance teórico y tecnológico en todas las áreas de conocimiento- pone en cuestión cómo se forman los formadores que serán los encargados de la transmisión sistemática de dichos conocimientos. Además, el desarrollo de la investigación acerca de la práctica docente contribuye a centrar la atención en el docente y en la enseñanza, temas un tanto olvidados durante el período de psicologización de estas ciencias. (Fenstermacher, 1998).

Existe cooperación al realizar diversas tareas educativas, así como durante la formación práctica y aumento de la eficiencia de la organización del trabajo docente. La cooperación efectiva dentro del currículo contribuye al logro de los resultados de aprendizaje del estudiante. Para eso se deben establecer el o los modelos útiles y necesarios en el proceso de enseñanza que demuestre que la práctica docente es eficiente (Davis, 2008).

Gamificación de la enseñanza

De acuerdo con Sanjurjo (2011) la Didáctica ha sido un área un tanto desprestigiada en el Nivel Superior. Esa postura, que suele oscilar entre una posición academicista en cuanto a la disciplina a enseñar, y una artesanal en cuanto a los conocimientos pedagógicos y didácticos,

ya no es sostenible, por lo menos desde fundamentos teóricos (p. 71). Con respecto a este pensamiento, pocos autores refieren a la gamificación como instrumento de la educación y mucho peor bajo la dirección didáctica pues lo lúdico muchas veces desentona en la educación superior y sin embargo se defiende en este trabajo precisamente que es otra forma de atraer al estudiante universitaria a el proceso enseñanza aprendizaje.

Según el vocablo español de la Real Academia de la Lengua Española, no está aceptado como término gramático, sin embargo, está presente en el argot que se desarrolla en los sistemas educativos más modernos en el que ya se aplica incluso a nivel corporativo; en sí se refiere a los juegos pedagógicos utilizados en el aula, pero es más bien el uso del diseño y la mecánica del juego para mejorar los contextos de estudios al aumentar la participación del estudiante en la clase (Chou, 2014).

Estos métodos pueden incluir puntos, tablas de clasificación, competencias directas y calcomanías o distintivos, y se pueden encontrar en industrias tan variadas como la salud personal, el comercio minorista y, por supuesto, la educación. En cuanto a la visión general, antes de entrar de plano en la educación, se puede decir que la gamificación incluye el uso de insignias o méritos para promover el aprendizaje y reconocer las competencias (István, 2014).

Según Ionica y Leba (2015) la gamificación tiene un objetivo específico que los científicos del comportamiento tienen para ayudar a las personas a lograr mejores resultados educativos es diseñar intervenciones que involucren a las personas en actividades que aumenten sus probabilidades de completarlas. En el mundo de presionar estas intervenciones toman la forma de pequeños cambios en el contexto que pueden tener grandes resultados. Además, los efectos de las presiones de este tipo a menudo pueden complementarse con intervenciones que son más duraderas en su naturaleza, intervenciones

que aumentan el cumplimiento a largo plazo de una tarea en cuestión como el aprendizaje. Este documento se centra en un conjunto de intervenciones conocidas colectivamente como gamificación.

La motivación y el compromiso generalmente se consideran requisitos previos para completar una tarea o alentar un comportamiento específico. En la educación, las razones de los abandonos o el bajo rendimiento incluyen el conocimiento previo, el aburrimiento, la falta de participación o un aumento del patrón del ausentismo en el que cada ausencia hace que la persona esté menos dispuesta a regresar a los estudios y, lo más común es que el estudiante se distraiga con la tecnología presente en sus teléfonos inteligentes (István, 2014).

Los programas de capacitación de empleados enfrentan desafíos similares debido a un mínimo interés y atención. Esta situación generalmente se ve agravada por problemas de comprensión y hostilidades grupales que conducen al estrés y la infelicidad que a su vez dificultan la absorción de información y la efectividad de los programas de capacitación (Ionica & Leba, 2015). En la generación digital de hoy, la gamificación se ha convertido en una táctica popular para fomentar comportamientos específicos y aumentar la motivación y el compromiso. Aunque comúnmente se encuentra en las estrategias de mercadeo, ahora también se implementa en muchos programas educativos, ayudando a los educadores a encontrar el equilibrio entre lograr sus objetivos y satisfacer las necesidades cambiantes de sus estudiantes.

El propósito de este documento es definir la gamificación, deconstruir el proceso en un programa de aprendizaje, explorar las limitaciones y revisar las implementaciones exitosas de la misma centrados en los programas de aprendizaje. Sin embargo, la razón principal es que se considera que las iniciativas educativas son un elemento para impulsar los programas en muchas áreas del bienestar (por ejemplo, educación financiera, educación para la salud,

aprendizaje de los consumidores, divulgación) y, por lo tanto, un desafío clave para los responsables políticos, al igual que para los docentes que están en el terreno desarrollando estos programas

Huang y Soman (2013) definen un proceso de cinco partes para aplicar la gamificación al entorno educativo.

- a) Entender la audiencia y contexto educativo (escuela, colegio, universidad, asignatura, etc.)
- b) Definir los objetivos de aprendizaje.
- c) Estructurar la experiencia.
- d) Identificar los recursos.
- e) Aplicar los elementos de gamificación.

Este es un diagrama de flujo que define los pasos para la implementación de la gamificación en la instrucción. El diagrama de flujo comienza con saber quiénes son sus estudiantes y dónde encaja el curso / capacitación / instrucción en el marco curricular más amplio. El contexto también se refiere al tipo de instrucción y dónde se llevará a cabo (individuos, grupos, tamaño de la clase, cara a cara, en línea, etc.). La identificación de los "puntos de dolor" (factores que impiden el avance del aprendizaje) ayudará al docente a definir los objetivos de aprendizaje y estructurar la ubicación de los elementos del juego en el currículo. Luego, puede comenzar a identificar los recursos: juegos preexistentes o que desarrollará, que pueden ser complejos o muy simples. Finalmente, se pueden implementar las estrategias de gamificación.

En la teoría que se va a investigar hay que tener claro que se pretende gamificar el proceso mas no el resultado. Ben Leong (2018), profesor asistente en la Escuela de Informática de la Universidad Nacional de Singapur (NUS) afirma que debería haber un claro entendimiento de que la gamificación es independiente del conocimiento o las habilidades. La gamificación afecta directamente el compromiso y la motivación, e indirectamente conduce a adquirir más conocimientos y

habilidades. La gamificación anima a los estudiantes a realizar una acción; por ejemplo, motivar a los estudiantes a practicar la programación de computadoras aumentará sus habilidades y motivará a los estudiantes a memorizar constantemente y a desarrollar su lógica computacional.

Para muchos, la gran pregunta será "¿Qué juegos se debe usar?" Hay una serie de juegos sofisticados ya desarrollados que se aplican a una variedad de disciplinas (humanidades, ciencias sociales). ¿La educación se ha convertido en nada más que diversión y juegos? No exactamente. En cada caso los juegos se están integrando en una serie de otras actividades curriculares. Los juegos están mejorando las herramientas educativas tradicionales como conferencias, discusiones, informes de laboratorio, tareas, excursiones, exámenes y libros de texto. Se les permite a los juegos hacer lo que mejor saben hacer mientras que otros tipos de enseñanza apoyan esas lecciones (Kusuma, Wigati, Utomo, & Putera, 2018).

Entretener o jugar con las tareas para fomentar el aprendizaje informal es la última instancia de la gamificación; lo que los educadores deben esperar que los juegos traduzcan es el aprendizaje a entornos informales. Simplemente no hay suficientes horas en el día de clase para un sistema integral de juegos, pues hay otros elementos educativos que se deben atender (István, 2014). Los juegos permiten que la curiosidad y el aprendizaje continúen después de que suene la campana y es ahí donde el alumno demostrará a si mismo que estudiar no es un castigo, sino que además tiene sus compensatorios motivacionales.

Mientras los problemas derivados de la adaptación de los currículos a esta tecnología no estén del todo solucionados, o exista suficiente práctica para poder llegar a determinar de forma eficaz conocimiento científico-pedagógico sobre el caso, no se podrá llegar a conclusiones válidas al respecto (Vicedo, 2000).

A todo lo antes revisado se menciona a Araujo (s.f.) quién al afirmar lo que es el material curricular para la enseñanza menciona que la reconstrucción del currículum y la enseñanza, que promueve el reemplazo del currículum obsoleto dominado por el academicismo, la memorización, la aplicación de conocimientos y el énfasis en el desarrollo racional de los alumnos por otro basado en criterios que remiten a una mayor funcionalidad de la enseñanza para la comprensión, al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y el pensamiento divergente, el cultivo de diversas modalidades de inteligencia, así como el énfasis en valores que promuevan el aprendizaje cooperativo y la socialización en las actitudes y habilidades que éste exige (p. 144).

Crear un sistema de gestión de aula digital y personalizable basado en temas de juego de roles es bueno, quizás este sea un poco más desafiante. Aquellos que se resisten a la gamificación en la educación, a menudo citan su uso indebido de las recompensas como motivador. Los críticos argumentan que confiar en los juegos puede ser perjudicial para la motivación intrínseca. No tiene sentido recibir una credencial por un trabajo bien hecho sin entender qué habilidades específicas recompensa esta insignia. Y se piensa que, de estar de acuerdo con esto, los juegos no se pueden usar para reemplazar la pedagogía, pero se pueden usar para mejorar la experiencia de aprendizaje en general.

Luego de revisada la literatura acerca de la forma de adaptar un marco teórico conceptual para la tesis doctoral intitulada como “La gamificación en la educación superior. Un estudio interpretativo sobre la incidencia de la enseñanza basada en juegos en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil”, por ello se llega a las siguientes conclusiones:

- La investigación se basa en la práctica de la enseñanza en sus dimensiones de creatividad, inserción de la tecnología a la didáctica de la clase.

- Los juegos pedagógicos son discutidos en la actualidad en cuanto a su efectividad porque podría afectar a otros elementos de la educación, por lo que se presenta como un reto del autor establecer una aplicación correcta de esta estrategia educativa tan de moda en el mundo.
- Los juegos pedagógicos cuentan con un gran respaldo empírico y suficientes investigaciones como para que se respalden en hechos, además de que la didáctica es parte integral de la estrategia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epistemología de la investigación*. Granada: Grupo FORCE.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-39.
- Bombini, G. (2006). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. . Córdoba.
- Chou, Y.-k. (26 de febrero de 2014). *Gamification to improve our world: Yu-kai Chou at TEDxLausanne*. Obtenido de <https://yukaichou.com/chou-musings/tedx-gamification-change-world/>
- Davini, M. (2015). *Voces de la educación: La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, E. (2008). *El estudio de la enseñanza por Michael J. Dunkin y Bruce Biddle*. El Paso: Universidad de Texas.
- Fenstermacher, G. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buens Aires: Amorrortu.
- Ionica, A., & Leba, M. (2015). Gamificación e investigación - Asociación para la innovación. *Procedia Economía y Finanzas*, 671-676.

- István, G. (2014). Didáctica 2.0: un análisis pedagógico de Gamification teoría desde una perspectiva comparada con una visión especial a los componentes del aprendizaje. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 148-151.
- Kusuma, G., Wigati, E., Utomo, Y., & Putera, L. (2018). Análisis de modelos de gamificación en educación utilizando el marco de MDA. *Procedia Informática*, 385-392.
- Leong, B. (2018). *National University of Singapore*. Obtenido de <https://www.coursera.org/instructor/benleong>
- Pennac, D. e. (2008). *Mal de la escuela*. Barcelona.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 71-84.
- Vicedo, J. (2000). *Reflexiones sobre los efectos didácticos y organizativos de la tecnología informática en el sistema escolar*. Murcia: Edita.

[Ordoñez López Ronald](#)

ronaldordonezlopez@gmail.com

EL MAESTRO, DEL PASADO, PRESENTE Y FUTURO Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DESDE EL AULA

Teniendo en cuenta que la educación es el principal pilar para los cambios de una sociedad se hace necesario adentrarse al ejercicio del maestro ya que le ha sido asignado la mayor responsabilidad en la formación de los educandos, pues se considera que, al interior del aula, en una interacción de maestro-estudiante es donde se cultiva el ser y el hacer, por tanto, el rol que desempeña el pedagogo debe estar en un constante cambio puesto que es la manera de comprender la realidad de su labor.

Para dar cabida a las transformaciones es necesario tener un referente histórico ya que dichos acontecimientos son los que permiten crear las nuevas alternativas para enfrentar los tiempos venideros en lo que respecta al arte de educar. Esta razón lleva a que en el presente escrito se desarrolle la visión de maestro desde la época medieval hasta el siglo XXI, referentes en los que se evidencia el rol que ha desempeñado en el proceso educativo y su identidad dentro de cada época.

Para realizar esta reseña se toman documentos, se hace alusión a una película y se complementa con la contextualización colombiana dando un espacio para el análisis de dichos contenidos con la realidad. Asimismo, para terminar el documento y con base a lo expuesto se deja a manera de propuesta una visión de lo que puede llegar a ser el maestro del futuro frente a los retos de educar, conocimiento que se expone desde el ejercicio teórico, pero también desde la experiencia como maestro.

(...) Un educador es un ARTESANO y todo ARTESANO tiene (...) su CAJA DE HERRAMIENTAS: es una caja siempre personal, subjetiva, intransferible. Allí está toda la formación recibida: la que antecede al ingreso al instituto formador (esas influencias ocultas que siempre operarán sobre nuestras prácticas) y lo que cada materia y cada profesor ha ido depositando en los años de formación, cada día, en cada tema o lección, en las evaluaciones, en los prácticos, en las conversaciones informales, en las recomendaciones, en la forma de ser y de hacer. (Noro, s.f., p. 12)

El sistema educativo fue, es y será a lo largo del tiempo un tema de debate porque en la medida que el mundo evoluciona se exigen nuevos conocimientos, personas que desarrollen mayores capacidades en su ser y hacer, que tengan la idoneidad para crear y recrear el saber ayudando a transformar o mejorar lo ya existente, por esto, es necesario trabajar hacia un proceso educativo que vaya en un constante avance en el cultivo del sentir, pensar y actuar de quienes se educan. Para ello es importante que dicho sistema se mueva en las esferas de la corresponsabilidad desde los diferentes elementos que lo constituyen, a saber, las escuelas (vistas estas como todos los campus que confieren la educación bien sea a nivel primaria, secundaria o superior), la familia, el entorno y los maestros llevan a cabo esa labor y aunque todos ellos son importantes en la construcción del saber a los maestros les ha sido asignado el rol protagónico en esta misión.

Las expectativas de generar los cambios o transformaciones sociales están puestas en los maestros más que en los educandos ya que se les asigna como los representantes en la construcción del conocimiento y en su validez. Pero entonces, cabría preguntarse cuáles son las responsabilidades dentro del sistema educativo que debe adquirir los maestros, las familias y las escuelas ya que educar implica un ejercicio sinérgico que permita avanzar hacia este mundo globalizado.

Mientras que se concientiza a todos estos entes frente al rol que deben desarrollar en la educación, los maestros han sido y seguirá siendo el referente en la formación de las nuevas y futuras generaciones, por tanto, es necesario que se dignifique en su ejercicio pedagógico y en sus particularidades como sujeto. Estar en el ejercicio de construir y reconstruir su saber académico y vivencial lleva a citar a Noro (s.f) cuando afirma que

En esto consiste la formación, en armar la propia caja de herramientas, porque cuando se pone en marcha la tarea artesanal de educar, se trata de ayudar al alumno (...) a armar su PROPIA CAJA para lo que decida ser y hacer...¿Puede alguien enseñar a otros cuando es incapaz de hacerlo consigo mismo" (p. 13).

En torno a lo anterior se despierta la necesidad de dedicar unas ideas y conocimientos, acerca del rol del maestro, independientemente del grado y nivel en el que enseña pues su esencia es una, desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje el cual implica un ejercicio de objetividades y subjetividades que construye desde el sentir, pensar y actuar, llegando a incidir en el desarrollo del sistema educativo del cual toma parte. Esta postura hace evidente la necesidad de preguntarse *¿Cómo concebir al maestro desde el ser y el hacer en el ejercicio de las prácticas pedagógicas al interior del aula de clase como ayuda a la transformación de la educación?* Para encontrar la respuesta a dicha interpelación es ineludible conocer al maestro del pasado, del presente y del futuro ya que estos referentes serán un punto de partida para comprender la realidad actual del maestro y a la vez tener una visión de lo que representará en el sistema educativo del futuro, el cual debe ir encaminado a fomentar el cambio y por ende la modernización.

El maestro del pasado y su identidad frente a la educación

El rol del maestro medieval y siglos XVI – XVIII. Cabe decir, que la imagen de maestro ha estado presente a lo largo de la historia influenciando desde su quehacer el desarrollo de las sociedades,

construyendo el conocimiento desde las necesidades que hacen parte de cada contexto. Es así, que en el transcurso de los siglos XVI –XVIII su rol se centra en la formación espiritual y moral, siendo estas las necesidades más apremiantes, considerando que el poder en lo que respecta a la educación lo tiene la iglesia, sin embargo, también se le encomienda instruir ciudadanos que sean acordes a los nuevos tiempos.

En lo que respecta a la edad Media al maestro se le considera como un “vendedor de saberes” expresión que se alude a la acción de ofrecer sus servicios de formador de manera informal y personalizada, esto se debe, según Hamilton (1996) (citado en Noro, 2014) a que en dicho contexto se considera escuela a las diferentes áreas adaptadas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos el espacio familiar. En la medida que va evolucionando el significado de escuela así mismo se hace el del pedagogo, lo cual se evidencia cuando se generan escuelas permanentes como en el caso de los monasterios y catedrales, entre otros, en estos sitios cobran otro sentido ya que este profesional debe instruir en las necesidades de dicho entorno, que para el caso, es formar en lo religioso y moral, pero además se le atribuye otras funciones como hacer uso de la autoridad frente a sus discípulos, ello se genera porque inspira seguridad y tranquilidad sobre lo que pueda ser una influencia del exterior

Finalizada la edad media surgen exponentes que hacen parte de la reforma² y contra-reforma³ que desde sus posturas aportan a la construcción de la formación de la escuela moderna y de la cual hace parte el maestro, estos representantes desde sus posiciones ayudarían a transformar lo que significa el rol del maestro y su identidad frente a la educación.

² Término para denominar a un movimiento religioso cuyo precursor fue Martín Lutero y cuyo objetivo era modificar algunas prácticas de la iglesia católica.

³ Movimiento de la iglesia católica para contrarrestar el movimiento de la reforma el cual pertenecía a la iglesia protestante.

Noro (2014) expresa que hacia los siglos XV – XVII en los tiempos de Erasmo⁴ se cree que quienes hacen las veces de maestros (monjes y aquellos pertenecientes a la clase sacerdotal) no cuentan con las capacidades ni saberes para instruir en lo que se considera prioritario -la religión- por tanto son vistos como ignorantes y faltantes de métodos para la enseñanza. Partiendo de esta realidad Erasmo piensa que el perfil del maestro debe ir direccionado al desarrollo de capacidades para atender a los alumnos en sus particularidades, pero también en lo que respecta al intelecto, así como tener la potestad de decidir que enseñar.

Sobre el siglo XVI toma importancia el rol del maestro cuando Martín Lutero⁵ referenciado por Noro (2014) resalta la necesidad de instruir a todo ciudadano en la religión y la cultura ya que de esta forma se tiene una mejor sociedad y la familia se ve beneficiada. Llevar a cabo dicha actividad le brinda al maestro un lugar jerárquico sobresaliente, que se podría equiparar al de los líderes eclesiásticos de esta época quienes inspiran poder, respecto y autoridad, este último calificativo es otorgado por la familia y que se puede interpretar no como imposición sino como figura que cuida y vela por el bienestar de los estudiantes. Como propuesta para trabajar hacia las escuelas modernas Lutero sugiere que los maestros sean mejor preparados para que puedan tener un mejor desempeño.

Pero esta no es la única postura de este siglo, nace una opuesta a la de Lutero, planteada por Juan Calvino⁶ quien era del pensamiento de que el maestro tenía la potestad de disciplinar, acción que va

⁴Filósofo, teólogo y humanista neerlandés que en el campo de la educación desde su experiencia como estudiante se convirtió en un opositor al autoritarismo ya que consideraba que dicha acción coartaba el libre pensamiento.

⁵Teólogo, monje agustino y maestro alemán. Entre sus ideales estaba convencer a las clases sociales de la importancia que tenía la educación para la sociedad y el beneficio para la familia. Consideraba que una manera para llegar a educar era crear escuelas y contar con maestros idóneos.

⁶Teólogo francés perteneciente al movimiento religioso de la Reforma cuyo ideal lo llevó a desempeñarse en el campo político desde el cual hizo uso del poder convirtiéndose en un dictador y haciendo proselitismo (Biografías y vidas, 2014-2018).

relacionada al uso del poder para formar ya que se considera que el castigo y el orden son básico para mantener el régimen en las escuelas y en las diferentes instituciones sociales, tal lo describe Aguirre Lora (2000) (citado en Noro, 2014). En cuanto a la academia se exige a los maestros cumplir con unos estándares específicos como lo es, tener un bagaje cultural y académico. Y como complemento se le indica que dentro de su comportamiento debe imperar el orden en los contenidos a desarrollar, la metodología a implementar, los espacios a utilizar, es decir, se condiciona su ser y hacer.

Hacia los siglos XVI al XVIII líderes religiosos como Ignacio de Loyola, José de Calasanz y Juan Bautista de la Salle crean sus propios reglamentos y/o constituciones -que para el caso de Juan Amos Comenio fue un texto de orden pedagógico- por medio de los cuales se regían las diferentes instituciones educativas, esto les permite evidenciar las necesidades que tenían desde lo religioso y académico y también proponer las posibles mejoras para trabajar hacia una educación moderna. Cabe resaltar que fue en este periodo en donde se presentaron mayores avances educativos. Noro (2000-2005)

En Noro (2014) se describe la gestión realizada por Ignacio de Loyola⁷ quien funda la Compañía de Jesús, orden religiosa de los jesuitas, comunidad que se dedicó a la formación y de acuerdo a sus prácticas establecen los requisitos que tanto rectores como estudiantes y maestros han de cumplir, de estos últimos esperan el dominio de los contenidos en los cuales sean expertos y que desde su metodología puedan crear estrategias que ayuden a la interacción entre maestro-estudiante, relación que permite la construcción del saber. En cuanto al estilo para

⁷Sacerdote y maestro de artes español, quien junto a su congregación de los jesuitas hicieron votos de pobreza y apostolado, dedicándose entre otras actividades a la enseñanza. Considerado líder religioso en los tiempos del movimiento de la Contrarreforma (Biografías y vidas, 2014-2018.)

educar se anula el castigo físico remplazándolo por correctivos pedagógicos que direccionan al estudiante en la formación de sus comportamientos, asimismo tiene que contar con el tiempo para velar por el bienestar de sus educandos dentro del aula, es decir, que su rol está dado para formar en los comportamientos y en lo académico.

Por su parte José de Calasanz⁸, fundador de la orden religiosa de los Escolapios o Calasancios y fundadores de escuelas para niños de pocos recursos; considera que es importante que quienes hacen parte de esta comunidad escolar cuenten con los conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar su rol como maestro. Pero no solo se tiene en cuenta el dominio de contenidos y temas sino que también se busca que el maestro demuestre capacidades para adaptarse a las particularidades de los estudiantes.

El querer brindar una educación digna para estos escolares lleva a Calasanz a impartir unas reglas por medio de las cuales condiciona la forma de ser y hacer del maestro, pues lo que realmente considera importante es la disposición para servir sin límites. Esta postura hace que los maestros -que por ese entonces están representados en los sacerdotes- desistan de dicha misión. Esas experiencias son fuente para evaluar y reestructurar el reglamento del pedagogo, en él especifica que este profesional sea un ejemplo desde lo moral para los estudiantes; en cuanto a lo académico se le exige la preparación y dominio de lo que enseña pero a su vez debe tener la habilidad de desenvolverse en diferentes saberes de lo contrario se le considera insignificante (Caballero (1945) & Santha (1956) (citado en Noro, 2014).

Respecto a la posición de Juan Amos Comenio⁹ (quien se contextualiza en el siglo XVII) se puede decir que este pedagogo plantea

⁸Sacerdote y filósofo español. Fundó las *Escuelas Pías* considerados como establecimientos para niños de pocos recursos y en los que se formaba en lo humano y religioso.

⁹ "Considerado el padre de la pedagogía. Fue teólogo, filósofo y pedagogo, pero su fuerza está en el convencimiento de que la educación tiene un importante

–al igual que Calasanz– que la educación debe ser universal, es decir, que sea un beneficio para todo ciudadano y que la formación implementada se dirija a humanizar, más no para adoctrinar. Para dar viabilidad a este tipo de educación constituye la *Didáctica Magna*¹⁰, en la que se estipula las orientaciones para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. En cuanto al rol del maestro estima que dentro de su quehacer está prestar su atención en el educando; utilizar correctivos pedagógicos y no físicos que ayudan a la formación del ser, más no para el entendimiento de los contenidos puesto que estos son interiorizados siempre que se tenga un buen trato. También estima que es necesario utilizar los incentivos y amonestaciones como forma de motivar al educando en el aprendizaje; en cuanto al manejo de sus comportamientos no aptos dentro de la escuela tendría la potestad de disciplinarlos de una manera más rigurosa *Didáctica Magna* [DIG MAG.] (1976) (citado en Noro, 2014). Sobre la metodología a desarrollar en el aula es necesario que el pedagogo abra espacios para la interacción entre estudiante-maestro en torno a la academia, asimismo, tendría que despertar el gusto y placer por el aprendizaje.

Para terminar los períodos XVI al XVIII Noro (2014) hace alusión al sacerdote y pedagogo Juan Bautista de la Salle quien considera que aunque existen escuelas los maestros son faltos de preparación, especialmente en lo que respecta a la formación en valores, además inspiran en los estudiantes temor y resentimiento lo cual tiene como consecuencia la deserción escolar. Con base a esta experiencia La Salle continúa en un proceso de avance para mejorar el servicio educativo hasta llegar a fundar *el Instituto de los Hermanos de las Escuelas cristianas*¹¹. Esta nueva manera de vivir la educación le permite construir

papel en el desarrollo de las personas (...). Fue el pionero de las artes de la educación y la didáctica" (Martínez y Sánchez, s.f., párr. 1).

¹⁰Texto pedagógico que contenía un "Discurso expositivo y argumentativo que le permite definir los caracteres de las escuelas necesarias para poder demandar a las autoridades un compromiso efectivo con el proyecto" (Noro, 2000-2015, p. 115).

¹¹ "(...) es una Sociedad en la que se hace profesión el dar escuela gratuitamente. (...). El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños

el reglamento que cobijara las responsabilidades de quienes hacen parte de dicha institución.

Dentro de los principios que asume el maestro se encuentra el de actuar como le es indicado -posición que es compartida con José de Calasanz- llegando a determinar “cómo debían actuar, qué debían decir, callar o evitar, y recomendando el semblante de gravedad que debían ostentar a fin de mantener de manera permanente el orden en la clase” (Noro, 2014, p. 225). Además, se le hace la petición de no crear lazos de afectividad hacia los educandos, en tanto, que su sentir no sobrepase la mirada racional que ha de ejercer en los aprendices, sin embargo, este comportamiento no le impide un trato afable hacia ellos, esta actitud le permite tener el control y la autoridad en el aula.

Pero Colombia no es ajena a estos modelos educativos, pues sobre el siglo XVII la comunidad de los Jesuitas funda el primer colegio privado en el país hoy conocido con el nombre de Colegio Mayor de San Bartolomé. Con una enseñanza direccionada a fortalecer la vida espiritual y la formación en valores, tarea desarrollada por los maestros quienes a la vez deben tener en sus creencias y práctica la vida religiosa, sobre esta misma línea las comunidades Lasallista y Escolapios fundan sus primeras instituciones educativas hacia el siglo XX y –al igual que los Jesuitas- imparten una educación clériga la cual es para los maestros un requisito si quieren llegar a laborar en dichas instituciones.

Maestro de los siglos XIX –XX. Estos periodos se caracterizan por los cambios económicos, sociales y tecnológicos centrados en el área urbana, relegando a un segundo plano el desarrollo que se genera en la zona rural. La educación para ese entonces toma su importancia en el orden social ya que con la gran afluencia de ciudadanos que emigran hacia las urbes hace que se organice a la población, para ello, la institución educativa se piensa como una manera de control y orden, es

(...), bajo la dirección de los maestros, puedan estos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos de nuestra santa religión (...)" (Noro, 2014, p. 224).

así, que el rol del maestro toma una figura autoritaria más que de autoridad; términos que tienen una connotación diferente, en tanto, el primero se direcciona a un acto impositivo en el pensar y actuar que es lo que prevalece en los procesos de formación, por el contrario, el segundo término refiere a un rasgo que determina el reconocimiento de las cualidades para dirigir y ser líder para los demás, acción lejana para implementarla en la educación ya que el maestro está para incorporar normas que ayuden a homogenizar los comportamientos de los educandos de manera mecánica, este tipo de formación es instruido por el modelo Lasallista el cual tiene como propósito:

(...) en esencia controlara los niños hasta en sus más mínimos movimientos (...). Por tanto, en estas escuelas había que llevar siempre la cabeza derecha, con el rostro alegre, ojos bajos, frente sin pliegues, brazos cruzados. El silencio era la regla y ni siquiera el sonido de los pies era permitido. (La revolución industrial y la escuela moderna, s.f., párr. 4)

Otro aspecto que es relevante en estos siglos es que se comienza a impartir una educación bajo el método Lancasteriano, el cual va direccionado a establecer los procesos de formación por grupos, cada uno con un gran número de educandos, haciéndose cargo el maestro de una formación la cual cumple a cabalidad ya que está para educar de manera homogénea y dejar a un lado las individualidades, pues más que formar ciudadanos críticos, reflexivos y propositivos se requiere cumplir con cantidades y valores económicos, es decir, el educando es visto como una inversión monetaria para el estado.

Esta metodología resultaba ser rápida y económica para el logro de la masificación escolar que se propusieron empresarios y altos funcionarios del estado. De esta manera, se lograría educar al mayor número de niños en el menor tiempo y con los menores recursos posibles. (La revolución industrial y la escuela moderna, s.f., párr. 5)

Definitivamente la pedagogía implementada por el maestro se convierte -en ese entonces- en un devenir de los tiempos, por cuanto se seguían incorporando prácticas del pasado en las que predominan la

disciplina, vista esta como el proceso por el cual se hacía cumplir las normas a través del castigo, y de una enseñanza mecánica y repetitiva transmitida desde los conocimientos del maestro de manera teórica impartiendo a través del cuaderno, el libro y el tablero, asimismo, se concreta el proceso de aprendizaje cuestionando a los educandos sobre lo visto en la clase, de esta manera, los educandos cultivan el conocimiento, Noro (2017) interpretando la Didáctica Magna escrita por Comenio.

Sobre estas prácticas pedagógicas es falso afirmar que existe una interacción entre estudiante-maestro ya que de ser así se habría dado una construcción de saberes mutua en las que el conocimiento y la experiencia del maestro pudieran ser vistas como insumos para que el educando recreara los propios saberes despertando la capacidad de análisis, interpretación y propuestas para generar nuevos aprendizajes. Lo que se vive en el siglo XIX es una relación de poder en la que se demuestra que quien tiene el conocimiento puede hacer uso del mando. Con el tiempo los procesos de aprendizaje van cambiando en la medida que el maestro desarrolla su quehacer por gusto y pasión, tomando conciencia de la incidencia que implica la formación de los educados desde su ser y hacer pedagógico, muestra de ello se puede recrear a partir de la película *Los Choristas*¹², cuya contextualización lleva a evidenciar cambios significativos en la labor del maestro.

¹²Historia basada en una historia real que se llevó a cabo hacia el año 1949. Título Original: LES CHORISTES-FRANCIA-Alemania-Suiza. 2004. Protagonizada por Gerard Jugnot, Francois Berleand, Jean-Baptiste Maunier, Jacques Perrin, Kad Merad. (Noro, 2015, p. 32). Película que recibió un sinnúmero de reconocimientos entre los que se encuentra: Festival de cine de Bangkok (2005); Premio cesar (2005) y Cine de cine europeo (2004).

En 1949, CLÉMENT MATHIEU un profesor de música desempleado, es contratado como preceptor de un instituto correccional de menores, un tipo de institución en el que nunca había trabajado. Al bajar del bus, se encuentra con un internado (o reformatorio), alejado de la ciudad, y

destinado a chicos con problemas. En el momento en que llega a esa institución, observa que la única manera de disciplinarlos es la violencia de los responsables que genera la violencia de los alumnos castigados. Sabe que se enfrentará a un ambiente hostil, porque hay una disciplina, arbitraria, severa y brutal que provoca la reacción de los alumnos, y un clima escolar al que no está acostumbrado.

En el reformatorio funciona una ESCUELA y en ella dan clases diversos maestros y profesores que están desde siempre allí, aunque son permanentemente custodiados por los preceptores responsables de la disciplina.

MATHIEU es músico y en un intento por sobrevivir, y también por rescatar a estos descontrolados y maltratados niños, emprende la tarea de formar un coro con ellos. Pide permiso a RACHIN, el violento director, y logra armar un grupo con el que ensaya cada noche. No es tarea sencilla, pero cree que puede convertirse en una posibilidad innovadora de cuidado y educación: la música y el canto es lo único que pueden hacer por placer.

El sistema de educación del DIRECTOR RACHIN apenas logra mantener la autoridad sobre los alumnos difíciles. El mismo MATHIEU siente una íntima rebeldía ante sus métodos y sus justificaciones, y crece una mezcla de desconcierto y compasión por los chicos, aunque sea también blanco de sus bromas y de su violencia.

Entre los niños hay uno particularmente rebelde pero que se destaca por sus cualidades: PIERRE, al que MATHIEU se empeña en encarrilar, porque detrás de su buena apariencia, hay un muchacho que busca problemas y es castigado frecuentemente. PIERRE tiene condiciones notables para la música y para el canto: esa es la llave con la que MATHIEU abrirá la puerta de su corazón y la posibilidad de

educarlo. Y junto con él ira conquistando la voluntad y la buena relación de cada uno de los niños del coro.

Su tarea es solitaria y contrasta con las actitudes negativas y agresivas del director y los restantes maestros, que siguen con sus procedimientos (...). (Noro, 2015, p. 32).

En esta película se evidencia un proceso de cambio sobre el tipo de educación a implementar, en un primer momento se enmarca una enseñanza autoritaria en la que el uso del poder está en manos de los adultos y de la cual el castigo se convierte en la metodología a seguir, para el caso, el Director es quien hace cumplirla la norma como a bien él considera que debe ser, también se destaca la actitud pasiva y sumisa de los maestros que laboran en dicho lugar, pues su rol está sujeto a lo que se les indique hacer, más no existe criterios personales que puedan ayudar a cambiar este tipo de formación. Se puede deducir que dichos profesionales no cuentan con una identidad tal como se evidenciaba en la era medieval y hacia el siglo XVI con Calvino, épocas en las que al maestro se les tenía para hacer uso del poder, de ser cuidadores más que ser un constructor de saberes. En un segundo momento se encuentra el personaje principal - maestro Clément Matheu- quien encamina una transformación de lo que podría llegar hacer el maestro del siglo XX al tomar una actitud de autonomía frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje incorporando estrategias que le ayudan a formar en el ser y hacer del educando, asimismo, se muestra que sin perder la autoridad que representa como maestro genera motivación por el aprendizaje, esto lo logra porque cuando atiende a los educandos en sus individualidades haciendo una lectura de sus comportamientos y habilidades, es decir, que en el aula se anula la homogeneidad para darle relevancia a las particularidades, de esta manera consigue que niños con comportamientos difíciles de atender encuentren un lugar en el aula y descubran sus fortalezas, a saber, les confiere una identidad, aspectos importantes teniendo en cuenta que se encontraban bajo un régimen de control y poder.

Otro aspecto a resaltar es que este tipo de maestro tiene la capacidad de enseñar desde su actitud, lo cual lleva a afirmar que no solo en lo que transmite de manera verbal está el aprendizaje sino en el modelo de pedagogo que perciben los educandos, pues es innegable que este se convierte en un referente bien sea positivo negativo dentro de la vida escolar y que en muchas ocasiones son los impulsores para despertar el gusto e interés hacia el proyecto de vida que los aprendices se trazan para su futuro. Esta situación se recrea en la película desde el temperamento del maestro Matheu quien se caracteriza por ser una persona tranquila más no permisiva, este rasgo influyen en el comportamiento de los educandos ya que al no recibir agresión de su parte se reducen las faltas que se cometían al interior del aula, llevando a cabo el proceso de aprendizaje ameno.

Sin duda alguna Clément llevo a revolucionar una educación que se podría denominar autoritaria por una más humana, en donde lo único que importaba eran los educandos. También es necesario resaltar que este maestro demuestra que su quehacer lo lleva a cabo por gusto y no como en el caso del Director quien confiesa que su hacer no fue por vocación sino por necesidad, situación que es determinante para la transmisión de conocimiento ya que este va ligado a un mensaje corporal del cual también se les hace una lectura y como en los contenidos puede generar una empatía o un rechazo, que para el caso en mención, prevaleció lo segundo.

Con esta película se puede deducir que para el siglo XX se van rompiendo paradigmas frente al desempeño y la actitud del maestro al interior de la escuela, toma importancia como ser humano y va dignificando el ejercicio de enseñar, pues quien tiene la potestad para manifestar las necesidades que se viven al interior del aula es el pedagogo ya que desde las experiencias que vivencia con los educandos, con sus pares y demás comunidad educativa llega a hacer partícipe para la transformación de la educación. Su desempeño no solo cobija a los educandos, sino que la construcción del saber trasciende al

ámbito familiar en el que se permea el conocimiento, los comportamientos, las emociones, es decir, que la responsabilidad que asume no solo está focalizada en la construcción del conocimiento sino en la formación del ser y hacer de las presentes y futuras generaciones. Educar entonces implica para el maestro una tarea que desde el aula pueda sensibilizar al educando frente al por qué estudiar, para qué estudiar, dejar huellas en ellos como la semilla que se riega en un campo fértil y puede dar sus frutos.

En Colombia para el siglo XX se tiene en cuenta al maestro como sujeto de derechos que requiere se le reconozca en su ser y hacer por tanto ante la Ley 115 de 1994 artículo 104 se expide que este debe ser reconocido en sus individualidades (creencias filosóficas, religiosas, políticas) y se le tendría en cuenta para la construcción de saberes en beneficio de la educación, o sea, que toma importancia su hacer dentro del sistema educativo. Asimismo, en el Decreto 1860 se da mayor libertad a sus prácticas pedagógicas en las cuales se deja de mirar la enseñanza como un régimen de dictador y se brinda la oportunidad de construir el saber entre maestro-educando, de esta manera se posibilita demostrar las habilidades y capacidades que ha obtenido a través de su preparación y que se encuentra en potestad de hacerlas visibles.

En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, p. 19)

En el desarrollo de su ejercicio el maestro comienza entonces en el siglo XX el camino hacia un cambio de cómo entender la educación, cómo comprender su labor y como desarrollar procesos que ayuden a la interiorización de conocimientos, despertando el interés por aprender.

Pero el aprendizaje no se debe relacionar únicamente con los contenidos teóricos sino que el maestro se convierte en un referente subjetivo para el educando (tal como se describió en el análisis de la película antes mencionada), en tanto, que en sus actitudes, capacidades y comportamientos encuentra un aprendizaje humanizado, que le será significativo en el transcurrir de sus años escolares llegando a incidir en muchas ocasiones en la decisión de su quehacer.

El maestro del presente (siglo XXI), en busca de una identidad dentro del proceso educativo

Teniendo como base las experiencias del siglo XX el maestro del siglo XXI se preocupa por capacitarse, actualizarse, no solo para instruirse en lo cognitivo sino en lo social, emocional, en contenidos que le ayuden a entender el desarrollo del niño y el joven, desarrollar prácticas educativas con las que se pueda formar en la diversidad, también se adentra a conocer las políticas públicas ya que estas no son ajenas al sistema educativo y por tanto influyen en su quehacer, en él se despierta el sentido de pertenencia con su profesión y su entorno, todo ello lo lleva a cabo porque se da cuenta que el desarrollo pedagógico en el aula se construye desde la realidad que permea a los educandos y a sí mismo.

Pero en este devenir de la actualidad los educandos toman otra postura frente a los cambios que se van generando ya que los avances tecnológicos como los buscadores, la telefonía móvil, las redes sociales, entre otras, van cobrando mayor importancia para ellos en la construcción del conocimiento, así como en un sinnúmero de comportamientos que son indescifrables, y aunque el maestro se siente capacitado para sumir dichos cambios no son suficientes para unos educandos que al día de hoy no toman conciencia de la importancia de educarse, que se les brinda la oportunidad de aprender, crear, innovar, para ayudar a transformar pero no reaccionan a este llamado.

Frente a esta situación el maestro se encuentra en una constante búsqueda de estrategias pedagógicas que le sean efectivas en el

ejercicio de educar ya que a quienes forma no se inmutan en expresar el gusto o disgusto por el aprendizaje ni retomando –en algunos momentos– las prácticas de Comenio para motivarlos a través de incentivos y amonestaciones o siendo riguroso, como en el caso de los tiempos de Calvino en los cuales el castigo y el uso del poder eran las mejores estrategias para educar, lo cierto es que el maestro a través del quehacer en el aula y haciendo lectura de las realidades de los educandos intenta descubrir métodos y metodologías que le sean efectivas para concebir el acto de aprender, es decir, que se da a la tarea de crear y recrear la didáctica en su hacer, asimismo le brinda el momento y el espacio a pensar y repensar la pedagogía la cual está dada para acompañar el camino de quienes enseñan y aprenden sin discriminación alguna, tal como lo hace saber Prieto (2015) (Citado en Noro, s.f.)

Para el caso de Colombia hacia el periodo 2010-2014 toma importancia lo expresado por la entonces Coordinadora de formación de docentes Claudia Pedraza Gutiérrez¹³ quien manifiesta que los maestros del siglo XXI además de desarrollarse en las competencias básicas requiere cultivarse en competencias profesionales las cuales van direccionadas a fortalecer su metodología y su integridad humana, asimismo, resalta la necesidad de educar desde la motivación más que desde la vocación.

Estar en esta constante búsqueda de prácticas pedagógicas para que el educando asista al aula y se interese por aprender ha hecho que la institución familiar y el ente político desconozca las capacidades del

¹³Profesional que participó en el Programa Nacional de Formación de Educadores desarrollado desde el Ministerio de Educación Nacional. Las afirmaciones referenciadas corresponden al Portal virtual colombiano *Colombia Aprende* en el que se hacen publicaciones de orden educativo. En él ella estipula

que así como el leer, hablar, escribir y comunicarse es prioritario en la formación de los educandos lo es también Reconocer y valorar el desarrollo individual de los educandos; formular proyectos y trabajar el conocimiento didácticamente; diseñar, construir y desarrollar ambientes de aprendizaje así como mejorar las estrategias pedagógicas y llevar a cabo un aprendizaje autónomo y continuo (Colombia Aprende, s.f.).

maestro y le atribuya dicha acción a sabiendas que ellos también cuentan con un grado de responsabilidad frente a esta situación, pues es sabido que los primeros procesos de aprendizaje se reciben desde la socialización primaria que es la familia y que el estado debe realizar las reformas necesarias para ayudar a orientar los procesos de formación desde la escuela, por tanto, educar es una actividad tripartita en la que de manera sinérgica trabaja escuela-familia-estado.

En Colombia la Ley hace su función al expedir en el decreto 1286 del 2005 los deberes y derechos a los que los padres de familia se han de comprometer para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, es así como se manifiesta “Acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos, para mejorar la orientación personal y el desarrollo de valores ciudadanos” (MEN, 2005, p. 2). Asimismo hace alusión a la potestad que le es dada para contribuir en la construcción de planes de mejoramiento que ayuden a mejorar y transformar la educación. De esta manera se evidencia que educar no es un acto que debe recaer en el maestro únicamente sino que este se sienta acompañado en las tomas de decisiones que ejerce en su quehacer.

En este siglo XXI el maestro pareciera que se encuentra nuevamente en búsqueda de su identidad al interior del aula lo cual tenía definido hacia el siglo XX y se podría afirmar que hasta en los siglos XVI-XVIII y que aunque dichas prácticas al día de hoy sean vistas como inadecuadas, si se esclarecía el por qué y para qué estaban. Hoy se necesita volver a pensar el hacer del pedagogo ya que se le atribuyen funciones que deben ser compartidas entre el estado la familia y la escuela pero mientras no haya un trabajo mancomunado de estos grupos el maestro seguirá ejerciendo en su hacer las prácticas que le ayuden en la formación de las generaciones que se requieren para la transformación social.

Como comprender al maestro del futuro frente a los retos de educar

Para finalizar es necesario volver a desaprender y aprender sobre lo ya construido este proceso permitirá retomar las experiencias y con base en ellas pensar en el maestro del futuro, de hacer este ejercicio se estará ayudando a que se consolide en el hoy y se proyecte hacia el mañana.

La reseña que se ha descrito a lo largo del documento muestra que existe una constante y es que educar recae en el quehacer del maestro, el estado y la familia pero entonces ¿dónde queda la responsabilidad del educando? Acaso no es necesario que se hagan visibles sus compromisos frente a su propia formación, pues si se hace alusión que educar es una interacción en la que maestro-estudiante construyen saberes por qué no sensibiliza y se empodera al aprendiz en su rol, subestimarle en su ser y hacer lleva a hacerlos invisibles frente a su compromiso con el maestro, con la familia y con la sociedad, por tanto hay que considerar que centrarse en este actor es como ayudar al pedagogo en su labor.

Otro aspecto y no menos importante es que la cultura tecnológica sigue avanzando y con ella lo debe hacer el maestro pues resistirse a estos cambios es desconocer parte de su quehacer, romper las barreras de la indiferencia y enfrentar lo desconocido le permitirá descubrir otras formas de comunicación, por otro lado, convertir los accesos tecnológicos en herramientas pedagógicas ayuda a cerrar brechas generacionales y descubrir en ellas una ayuda en el proceso de cambio social.

También toma importancia el rol del maestro desde la formación del ser, aspecto que aunque se dice tener en cuenta dentro de los procesos de formación queda relegado a un segundo plano pues el cumplimiento que debe dar en cuanto a calificaciones, logros de contenidos, exigencias que le son dadas desde los organismos encargados de velar por la educación, hacen que se centre en entregar resultados cuantitativos para poder poner en porcentajes la calidad educativa, pero la realidad es que dicha calidad comienza en la

formación del educando como ser humano algo un poco difícil de cuantificar pero significativo en el proceso de instruir y si bien se dice que esta gestión comienza en las edades tempranas no se refleja en su esencia ya que el educar esta permeado por el aprender el número, la letra, el lugar, y demás conocimientos que se pueden madurar con el transcurrir del tiempo, y en el pensamiento de Noro (2017) "La escuela es el lugar para aprender y ejercitar no solo el acceso a la cultura, sino también a la sociedad, a la existencia humana y al medio ambiente que debemos cuidar y mantener" (p. 2). Definitivamente en la educación debe ser tan importante el ser como la construcción del saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jackes, P., Cohn, A., Jugnot, G. (Productores) y Barratier, C. (Director). (2004) *Los coristas*. [Cinta cinematográfica]. Francia: Galatée Films, Pathé Renn Productions, France 2 Cinema. Novo Arturo Films. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fKh0KRfPg3c>
- Biografías y vidas (2014-2018). *Juan Calvino*. Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/calvino_juan.htm
- Biografías y vidas (2014-2018). *Ignacio de Loyola*. Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/i/ignacio.htm>
- Colombia aprende. (Sin fecha). *Maestros del siglo XXI autocráticos y consientes*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-230994.html>
- La revolución industrial y la escuela moderna, (sin fecha). [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://educaremania.blogspot.com.co/2012/10/la-revolucion-industrial-y-la-escuela.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Decreto 1286 (27 de abril 2005)*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf

- Noro, J.E. (sin fecha). *De la escuela del pasado a la escuela del futuro*. Recuperado de https://www.academia.edu/10986473/23._DE_LA_ESCUELA_DEL_PASADO_A_LA_ESCUELA_DEL_FUTURO
- Noro, J.E. (sin fecha). *Docente educador, un artesano, con su propia caja de herramientas y ocupándose de cada uno*. Recuperado de https://www.academia.edu/27484582/103._DOCENTE_EDUCADOR_UN_ARTESANO_CON_SU_PROPIA_CAJA_DE_HERRAMIENTAS_Y_OCUP%C3%81NDOSE_DE_CADA_UNO
- Noro, J.E. (2015) *Educación, escuela, educadores y estudiantes. 60 películas para disfrutar y trabajar*. Recuperado de https://www.academia.edu/18702294/86._60_PELICULAS_EDUCACION_ESCUELA_EDUCADORES_ESTUDIANTES
- Noro, J.E. (sin fecha). *Educación y escuela armar la caja de herramienta para construir la vida, la profesión y el futuro*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/186361539/229-CONSTRUIR-LA-PROPIA-CAJA-DE-HERRAMIENTAS-VIDA-PROFESION-Y-FUTURO>
- Noro, J.E. (sin fecha). *Educación en nuestros días: Hacernos cargo de los aprendizajes*. Recuperado de https://www.academia.edu/30494090/113._EDUCAR_EN_NUESTROS_DIAS_HACERNOS_CARGO_DE_LOS_A laque demaPRENDIZAJES
- Noro, J.E. (2016) *Historia de la educación y del pensamiento. La formación de la escuela moderna*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/303977801/317-HISTORIA-DE-LA-EDUCACION-Y-DEL-PENSAMIENTO-LA-FORMACION-E-LA-ESCUELA-MODERNA>
- Noro, J.E. (2017) *La educación y la escuela que queremos*. Recuperado de https://www.academia.edu/34922838/123._LA_EDUCACION_Y_LA_ESCUELA_QUE_QUEREMO
- Salanova, E. y Sánchez S. (sin fecha). *Comenius*. Recuperado de http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_comenius.htm

RIVERA ESPAÑA RUTH VERÓNICA
Rectora del Instituto Tecnológico Simón Bolívar
ruveriveraespa@hotmail.com

FUNDAMENTO DE LA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR CON ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA EN RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

La presente investigación es para conocer el nivel de identidad cultural que tienen los profesionales y las generaciones jóvenes, también ayudará a concienciar sobre lo importante que es mantener la identidad cultural y su efecto positivo en la sociedad y el desarrollo profesional. Considerando como situación de análisis la modernización como un factor influyente en la pérdida de cultura, considerando que la desigualdad social ha contribuido como parte importante dentro del modo de vida de un pueblo.

La identidad profesional es importante en el ámbito educativo ya que dentro del aula de clase al formar a los profesionales que trabajaran en los diferentes ámbitos del desarrollo económico del país deben dejar en alto a través del saber ser la ecuatorianidad, que se identifique que este producto es ecuatoriano/este profesional es ecuatoriano. Sociológicamente los problemas de identidad en América Latina son considerados un problema de evolución ya que esta región del mundo en específico ha recibido mucha influencia extranjera; que de una u otra manera han dejado su influencia cultural y por ende su rasgo de identidad.

Los tiempos en que se rechazaba al indígena, al negro, al cholo, ya pasaron; ya es común ver a funcionarios entremezclados; pues el mestizaje domina el mundo y en este mestizaje debemos buscar las características profesionales que nos permitan realizar un mejor trabajo dentro de las aulas de clase. Estamos seguros de que al definir la identidad de los profesionales que deben ejercer docencia en la formación técnica y tecnológica nos permitirá asumir el reto de

innovación que se anhela, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje no verse como algo forzado. Debe ser muy práctico.

El presente documento busca analizar la relación teórica entre el desarrollo docente de manera volitiva y la práctica empírica o incidental, esta investigación preliminar formará parte del trabajo final a ser desarrollado por la autora en proceso de titulación. La identidad profesional como parte de la formación docente puesta en práctica en los docentes de la formación técnica y tecnológica.

Este documento busca relacionar la falta de identidad y vocación en la práctica profesional docente de quienes ejercen esta tarea en las instituciones de formación técnica y tecnológica del Ecuador, principalmente en los Institutos Públicos del país; al ser formación tecnológica se ve afectada por la influencia de la modernización en varios enfoques culturales.

Esta investigación también se fundamenta en que los procesos de contratación para docentes de las instituciones de formación técnica y tecnológica contempla la experiencia profesional, no la experiencia docente como tal. Es así como se vinculan en el ejercicio docente a profesionales de diferentes áreas del conocimiento para formar a los técnicos y tecnólogos superiores.

En este documento trataremos de visibilizar las dificultades que se presentan en las aulas de clase debido a la puesta en práctica o ejecución del modelo práctico y se tratará de demostrar que debido a la falta de identidad con el ejercicio docente más la influencia de la modernización es lo que nos aleja de realidad o de aquello que realmente se espera de estos profesionales.

La identidad es el conjunto de rasgos o características que nos hacen parte de algo, al ser nuestro tema *IDENTIDAD DOCENTE DE NIVEL TÉCNICO Y TECNOLÓGICO* debemos identificar cuáles son los rasgos que caracterizan a un docente inmerso en este proceso de formación.

Identificando las fortalezas y debilidades en la práctica docente incidental nos permitirá establecer los rasgos o características propias del

docente que necesita el nivel de formación profesional de tercer nivel técnico y tecnológico; para lo cual debemos buscar ¿Cuál es la teoría que rige a este modelo de formación profesional? Y así definir, al momento de contratar a un docente ¿Cuáles son los rasgos de identidad profesional que lo convierten en un docente para este nivel de formación?

El objetivo de este trabajo se fundamenta en el objetivo general de la investigación propuesta para la tesis doctoral: Interpretar los procesos de construcción de la identidad de los docentes de la Formación Técnica y Tecnológica a partir de un estudio cualitativo de la reforma educativa implementada en los Institutos públicos, en la zona 8 del Ecuador.

La Psicología Racional, como parte de la metafísica tradicional, relaciona a la identidad como parte del alma y es así como Kant en su obra *Dialéctica Trascendental* se ocupa de este problema de la identidad.

Bajo el criterio metafísico la identidad es un paralogismo absoluto de juicios posibles, cuya acción puede ser considerada como simple en tiempos distintos ya que primero es persona y luego es parte del alma, quedando así en el ámbito de las percepciones.

La construcción social de la realidad se debe acompañar con una reflexión práctica con las relaciones que implican o derivan en supuestas relaciones con el método que aborda la tarea de investigación ya que debería pensarse a partir de los postulados meta-teóricos sobre las estrategias metodológicas de las que se derivan en la elección del paradigma que sirve de base y da sentido a la lógica de toda investigación bajo la metodología cualitativa.

La identidad debe definirse a partir del estudio de la Epistemología del Sur desde el enfoque Constructivista Social o Socio Constructivista, enfoque en el que se fundamente la educación en el Ecuador.

Nuestra historia y toda la evolución de nuestra sociedad nos obliga a buscar la identidad cultural, partir del discurso y la subjetividad para lograr su construcción; el estudio de la cultura a través de la historia y los

aportes de los nativos al mezclarse con los colonizadores, la influencia de los migrantes, nos permiten tener un aporte filosófico, sociológico en esta búsqueda de identidad en el ámbito profesional.

Bourdieu, sociólogo que ha realizado mayores estudios y emitido criterios en relación con los conceptos de identidad y multiculturalidad, concibe "...las estructuras sociales, no como un fenómeno natural de orden objetivo sino como producto de una historia colectiva, tejida constantemente por las prácticas sociales y, por lo tanto, no determinada de antemano por algún proceso lineal o mecánico..."

En el constructivismo radical encontramos a Glasersfeld y Maturana quien señala que el conocimiento es la organización del mundo a partir de las experiencias del sujeto permitiendo así una realidad objetiva, a lo que Maturana llamo "adecuación" (Maturana H. e., (1997)).

La epistemología genética de Jean Piaget, en cambio nos habla de una identidad que evoluciona, se desarrolla, se construye con el sujeto. La cultura en sus alcances teórico-metodológicos es una relación entre la comunicación y evolución cultural; lo que nos ha permitido comprender su desarrollo o expansión en el marco del mestizaje o hibridación social.

Desde todos los tiempos se ha reconocido una lucha por la teoría de la identidad y evolución de la sociedad latinoamericana, que en algunas partes se resiste a la modernidad, quedando como un lado oscuro y marginado. Sin embargo los gobiernos buscan darle su lugar y reconocimiento declarándose algunas de estas naciones con la condición de multiétnica y con la pluriculturalidad.

En la Constitución 2008, aprobada en Montecristi, el Ecuador da este salto histórico al quedar declarada la pluriculturalidad y lo multiétnico en su carta magna; pero, esto no es muy significativo en la declaración de identidad social.

En la Epistemología del Sur no solo se fundamenta con respecto al sentir identitario de Latinoamérica, también abarca e inspira el sentir de

los pueblos asiáticos, generándose una contraposición de ideales de Sur-Sur / oriente-occidente.

José Vasconcelos en su obra "La raza cósmica (1929)", con respecto a la identidad latinoamericana hace referencia a la gran influencia de occidente y oriente, tomando como evidencia la gran dependencia cultural que se tiene desde el África, por la migración obligada o forzada que sufrieron las tribus africanas por parte de las colonias europeas asentadas en este continente; esta afirmación del mestizaje fue tomado para la definir la identidad de los brasileños como una mezcla cultural entre África y Europea" (Burke, 2009).

Arturo Escobar en (1996), identifica otra matriz La invención del Tercer Mundo cultural poniendo como ejemplo el sincronismo marcado por el ritmo en los carnavales, en los eventos culturales populares que recuerdan las costumbre indígenas.

La Escuela Crítica Latinoamericana demuestra "un pensamiento de fronteras" uno de los grandes temas que atraviesa el pensamiento contemporáneo de forma radical es el paradigma social sobre la ontología y la epistemología del conocimiento. (Herrera Huérfano, Sierra Caballero, & Valle Rojas, 2016)

Identidad, un dilema social o cultural.

La epistemología del Sur en nuestro país se recuerda como el reclamo a la segregación racial sufrida a través de la historia, lo que ha causado la desvalorización en relación a los procesos académicos formales a los que se enfrentan los ciudadano promoviendo una practicidad en el desempeño laboral, educativo; es como se concibe la evolución de nuestra sociedad desde la colonización, el capitalismo y todos los modelos de desigualdad que han vivido y sufrido la sociedad a lo largo de su desarrollo y evolución.

La metáfora del sufrimiento sistemático se asienta en el Sur a partir de la colonización ya que acentúan las injusticias de toda índole, las

bajezas humanas toman forma y tienen un nombre: opresores y oprimidos.

Por lo que generar esta identidad nos empuja a buscar en nuestros orígenes, en la historia mezclada y rasgada genéticamente, donde vale preguntarnos, ¿cuál es nuestro espacio en esta epistemología del sur? ¿De todo este mestizaje de razas que se ha sufrido en el territorio de la república del Ecuador, cual será nuestra identidad?

Entre los factores que influyen en la identidad y la cultura de los ecuatorianos y algo a lo que se enfrentan los maestros y profesionales de todo ámbito es la modernización, analizaremos este fenómeno.

En la Constitución del Ecuador artículo 4, versa: "El territorio del Ecuador constituye una unidad geográfica e histórica de dimensiones naturales, sociales y culturales, legado de nuestros antepasados y pueblos ancestrales. Este territorio comprende el espacio continental y marítimo, las islas adyacentes, el mar territorial, el Archipiélago de Galápagos, el suelo, la plataforma submarina, el subsuelo y el espacio sub yacente continental, insular y marítimo. Sus límites son los determinados por los tratados vigentes. El territorio del Ecuador es inalienable, irreductible e inviolable. Nadie atentará contra la unidad territorial ni fomentará la secesión. La capital del Ecuador es Quito. El Estado ecuatoriano ejercerá derechos sobre los segmentos correspondientes de la órbita sincrónica geoestacionaria, los espacios marítimos y la Antártida"

De acuerdo con el análisis ontológico la identidad es un problema de evolución de la sociedad, y la falta de preocupación de los gobernantes por dejar sentadas las bases de una Ecuatorianidad digna, donde se recuerden los abatimientos históricos como una escala de reconocimiento de lo que pueden lograr los coterráneos.

A nivel de educación en los últimos diez años se trató de dignificar la profesión de docente, formador de profesionales, lograr el desarrollo del talento humano por medio de los procesos formales de educación superior. Donde la búsqueda del desarrollo de la matriz productiva del

país se convirtió en la bandera de lucha para los sectores educativos, promoviendo incluso nuevas carreras en el ámbito técnico y tecnológico y las formas de correlacionar la academia con la industria, se impulsó la formación dual.

Pero dentro de las instituciones educativas se sigue limitando los conceptos de academia, ya que se prioriza el saber hacer ante el saber conocer y el saber ser; los profesionales que se vinculan al arte particular de enseñar desconocen de adaptaciones curriculares, de priorización de conocimientos, de metacognición, de planificación.

Se dan inducciones para lograr el manejo documental pero el proceso de enseñanza aprendizaje sigue siendo pura transmisión de conocimiento, donde se pone en juego el desarrollo cognitivo y la capacidad individual por aprender y conocer por parte de los estudiantes.

De ahí nace el interés por definir la identidad del docente inmerso en la formación técnica y tecnológica; que los profesionales que ejercen cátedra en este nivel de formación profesional encuentren la relación entre los saberes propios del aprendizaje significativo: saber hacer-conocer y ser.

Identidad profesional, ¿cómo debe ser el docente?

Los docentes en ejercicio son catalogados como profesionales de la educación sin embargo los docentes de educación superior son aquellos que luego de su vasta experiencia profesional laboral, deciden aventurarse en el ejercicio profesional docente bajo una práctica empírica, para lo cual deciden transmitir conocimientos y experiencias luego de haber completado un currículo profesional social que los avala como expertos del conocimiento.

Muchos deciden compartir esta vida de enseñar con la empresarial, ya que sólo dedican unas pocas horas a la docencia, esta practicidad les permite mantenerse en vigencia con el ámbito laboral y les permite conocer de cerca los cambios en la empresa privada, estar

al día con los vicios a los que está tentado el empresario – industrial o productor. Es decir le permite estar actualizado.

Bajo estas premisas o características, no se encuentra una verdadera armonía entre la práctica docente y la trasmisión de conocimiento y este personaje sólo se vuelve un trasmisor de experiencias; ¿hasta qué punto esto se vuelve aprendizaje significativo?

La mala distribución de recursos, la expansión del capitalismo como parte de la política económica empuja a la población a buscar otro estatus de vida, porque la obtención de lo material es concebido como riqueza; las personas al ser parte de estos nuevos conceptos sociales se ven obligados a buscar otros niveles de preparación en escuelas y universidades, lo que nos expone a los avances tecnológicos y por lo tanto nos obliga a adaptarnos a este nuevo entorno, lo cual coadyuva a la expansión del conocimiento lo que promueve que se olviden las raíces culturales. Este concepto empuja al desarrollo del ejercicio docente porque permite ingresos compartiendo tus experiencias.

Al terminar la presente investigación, tras un análisis general sustentado en el marco de referencia de la Constitución, se ratifica teóricamente que la influencia de la cultura en los procesos educativos es sugestionable psicológicamente ante los cambios a través de la historia, que la cultura de un pueblo puede ser amenazada por muchos factores y que el mismo pueblo no debe permitir que le arranquen su verdadera identidad que afecta hasta en el desarrollo profesional en los ámbitos educativos.

Todo profesional debe tener las competencias básicas propias de la profesión, pero en la docencia superior se debe tener práctica relacionada a las áreas tecnológicas de desarrollo profesional del sujeto en formación; esta ambigüedad es la que provoca la pérdida de identidad en el desarrollo profesional, en las aulas de clase.

Los docentes en la actualidad y al enfrentarse al mundo debe desarrollar habilidades que le permitan desarrollarse en el ámbito social, estas habilidades o competencias básicas para el ejercicio docente son:

pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir y comunicar. Por lo que un docente debe ser: Creativo, Innovador, Analítico crítico, Comunicación asertiva, Resolver problemas con objetividad, Aprender a aprender, Vocación de servicio y Observador.

Pero al ser una práctica docente empírica sólo se presentan como un profesional ante los estudiantes, por lo que nace la necesidad de establecer las características básicas de un profesional que debe ejercer docencia.

Según R. Sternberg (1999) "El estilo se define como una manera de pensar, formas de utilizar los recursos de la inteligencia, métodos para organizar la cognición acerca de cómo aprehendemos la realidad, son modos de pensar que el individuo utiliza para enfrentar tareas de su contexto". (Sternberg, 1999)

El paradigma educativo actual no da espacio para el protagonismo único e implacable del docente transmisor de conocimiento, el nuevo rol del docente cambió para siempre sobre todo en la educación superior donde se trata de formar tecnólogos apropiados y participes de su propio conocimiento.

¿Los docentes que trabajan en una institución con jóvenes y adultos tienen la experticia en el manejo de grupos etarios? Se puede atender estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y así de esta manera puedan emplear métodos y técnicas apropiadas para desarrollar competencias propias del pensamiento formal en los estudiantes de estudios superiores para formarse como profesionales en una institución Tecnológica. (Litwin, 2017)

En una sociedad donde los rasgos de identidad son fusiformes, menos se puede creer en la existencia de una identidad profesional pura o limpia. Por eso creemos importante iniciar un proceso de investigación para determinar los rasgos o características básicas para un docente inmerso en la formación técnica y tecnológica.

Existen modelos a seguir, ya que es importante que al iniciar la práctica docente se inicie con un proceso de inducción y capacitación sobre ejercicio docente y prácticas dentro de aula para la gestión de los aprendizajes. Los rasgos de la modernidad occidental y por lo tanto de la identidad perdida de los pueblos latinoamericanos es parte de un pasado interrumpido, que lo podemos considerar incompleto, lo cual nos permitió un horizonte de muchas y grandes posibilidades, para lograr un futuro mejor; y se deben buscar alternativas que nos permitan mantener nuestras características innatas.

Esta investigación se considera cualitativa de acuerdo con la clasificación de la investigación ya que se analiza una realidad social en una perspectiva humanística, así lo señala Bruyn (1966), "el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran pasando por primera vez, nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación", esto significa que existe la necesidad de interpretar una situación desde un punto de vista.

Ray Rist (1977) señala que "la metodología cualitativa a semejanza de la metodología cuantitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico", ya que se trata de la búsqueda de la verdad por el bienestar de los seres humanos.

Es de carácter interpretativo porque sale a relucir supuestos sobre costumbres, política, desarrollo económico, así como religioso que se encuentran en una comunidad en general, bagaje de características arraigadas a lo cual denominamos cultura.

Es una investigación descriptiva, en relación con los estudios de los autores consultados: "...dicen que sirve para analizar como es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes", en este caso se refiere a un fenómeno social como es la identidad en los profesionales de la educación. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

De acuerdo con la finalidad de la investigación es teórica pura ya que según Rubio y Varas (1997) "tiene como finalidad primordial avanzar en el conocimiento de los fenómenos sociales y elaborar, desarrollar o ratificar teorías explicativas, dejando en segundo plano la aplicación concreta de sus hallazgos", esto afirma el concepto de que la simple curiosidad es una motivación frecuente para la investigación pura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, M., & Santa Núñez, G. (2011). *Hacia la comprensión profunda del conocimiento profesional del docente experto en la universidad nacional del nordeste*. Instituto de Investigación FHUNN.
- Antonio Bolivar, J. D. (2010). *La investigación Biografico Narrativa en Educació*. *FORCE*, 23.
- Barragán, S. R. (1997). *Debates Post Coloniales: Una introducción a los estudios de la subalternidad*. La Paz : Historias, Ediciones Aruwiyiri y SEPHIS.
- Bernstein, B. (1994). *La estructur del discurso Pedagógico*. Madrid - España: Morata.
- Beuchot, M. (2012). *Temas de Filosofía de la Educación desde la Hermeneútica Analógica*. México: De la Vega.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epsitemología de la investigación*. Granada: Grupo FORCE.
- Burke, E. (2009). *Vindicación de la sociedad natural*. Madrid.: Trotta.
- Chávez Méndez, M. G. (2001). Reseña de "Realidad mental y mundos posibles". *Red de Revista Científica de América Latina, Criebe, España y Portugal*, 3.
- Constituyente, A. (2008). *Constitución 2008*. Quito - Ecuador: Asamblea Constituyente.
- Cortado, N. (2011). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *International Journal of Psychological Research*, 1-7.
- Follari, R. (2006). Revisando el concepto de postmodernidad. *Quórum Académico*, 13.

- Gonzales, E. (2004). *Necesidades educativas específicas. Estrategias de intervención*. Madrid: CCS.
- Gonzales, E. y. (2003). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: CCS.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. MÉXICO: McGraw Gill.
- Herrera Huérfano, E., Sierra Caballero, F., & Valle Rojas, C. (2016). Hacia una Epistemología del sur. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, N.º 131, 77-105.
- Lazlo, P. y. (1991). Falacias acerca de la Química. *Educación Química*,, 6.
- Lisandro. (2011). Teorías del Aprendizaje y Modelos Educativos. Decanato de Ciencias de la Salud Universidad Centroccidental. *REVISTA DE ENFERMERÍA Y CIENCIAS DE LA SALUD*, 23.
- Litwin, E. (2017). *El Oficio de Enseñar, condiciones y contexto*. Paidós.
- Luis Robalino Dávila, O. d. (s.f.). *Archivo Biblioteca de la Función Legislativa*.
- Madrid, U. C. (1997). Evaluación del desarrollo potencial de sujetos..... En J. G. Perez.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago, Dolmen Ediciones: Dolmen Ediciones, 149 p.p.
- Maturana, H. e. ((1997)). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y El Caribe*. Santiago: UNESCO Santiago.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI.
- Santos, B. D. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Sosa, E. (2002). *Conocimiento y verdad intelectual*. México: FCE.
- Sosa, E. (2014). *Con pleno conocimiento* . Prensas, 262.

Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento: Clave para identificar nuestros modos de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexionar*. Barcelona- Buenos Aires- México.: Editorial Paidós.

Universidad de Alicante. (1988). Hipótesis Sapir-Whorf. *ELUA*, 16.

Zelmira, A. (2008). Estudios sobre las buenas prácticas y sus narrativas. *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)*, 5.

SARANGO SOLANO FERNANDA

fernanda.sarango@unae.edu.ec

LA ENSEÑANZA Y LA BUENA ENSEÑANZA

Docentes y alumnos conciben a la buena enseñanza indistintamente. Un docente que permite la participación de los estudiantes en la clase, maneja una metodología centrada en el estudiante es igualmente eficaz en sus enseñanzas que un docente que opera bajo una metodología expositiva y en cuya clase la participación del alumnado no es del todo activa. Así mismo, el estudiante participativo y el estudiante pasivo son ambos percibidos como *buenos* estudiantes; dependerá del contexto socio-académico del docente y del alumno y de cómo estos actores conciban a la *buena enseñanza*.

Sin embargo, pese a que el docente y el estudiante perciban a la *buena enseñanza* indistintamente, Fenstermacher y Soltis (1998) plantean tres enfoques que abordan la enseñanza desde perspectivas únicas, pero que son igualmente eficaces. Aunque el enfoque del ejecutivo, del terapeuta y del libertador están constituidos en base a principios incomparables, se puede integrar estos enfoques considerando el alumnado, su contexto y la finalidad de la educación.

Finalmente, académicos como Freire, Bain, Mujtaba B, Preziosi, Mujtaba L, Herrera y Breach describen a través de sus escritos las características que distinguen a un buen docente y/o docente memorable de aquellos que no son considerados como tales. Aunque estas características son amplias y subjetivas, todas enfatizan el plano ético, académico y pedagógico en sus prácticas docentes.

La dinámica escolar evoluciona y las actividades escolares son cada vez más demandantes para educadores y educandos. Hargreaves (2005), puntualiza que el cambio educativo es un fenómeno a nivel global; por lo tanto, este cambio acelerado en la educación está presente en los pueblos más pequeños y en las grandes urbes. Es así que, docentes y alumnos desempeñan roles más complejos en la actualidad. ¿Será que el cumplimiento de estos roles se traduce en una buena enseñanza? o ¿Qué significa la buena enseñanza? Estos interrogantes nos permiten reflexionar sobre la naturaleza de la enseñanza y así poder comprender que engloba la *buena enseñanza*.

¿Qué es la enseñanza?

Sin reflexión ni crítica sobre lo que es la esencia de la enseñanza, ésta se define como la interacción entre individuos que intercambian información y cuya jerarquía social es diferente; el docente enseña y el estudiante aprende. Actualmente, la concepción de enseñanza se percibe como un aprendizaje mutuo, en el cual ambos actores son responsables del proceso de enseñanza y de aprendizaje y cuya jerarquía social es igualitaria. Sin embargo, acaso nos hemos cuestionado si: ¿Existe una manera única de concebir a la enseñanza? De acuerdo al diccionario de la lengua española (1992) la enseñanza es, "1. f. Acción y efecto de enseñar. 2. f. Sistema y método de dar instrucción (...) 4. f. pl. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien" (p. 2515-2516). ¿Encontramos en estas definiciones las funciones que cumplen estudiantes y docentes? ¿Se percibe en estos conceptos al docente como la autoridad que ejerce el poder absoluto y al estudiante como un ente pasivo? ¿Quién es el que instruye y a quién se le enseña? Todas estas interrogantes nos llevan a reflexionar acerca de cómo cada docente percibe a la enseñanza y por ende cuál es su rol y el rol del alumno en el acto educativo.

Cada estudiante y docente es un universo único, con sus diferentes dimensiones y concepciones del mundo. Por lo tanto, no es absurdo pensar que para cada uno de los educadores, la enseñanza se defina de acuerdo a sus condiciones socioculturales y al contexto en el que se desarrolla su práctica docente. Sin embargo, este acto educativo no puede entenderse como la mera transferencia de conocimientos, sino como Freire (2006) lo expone, el enseñar exige brindar al educando las oportunidades para que éste construya su propio aprendizaje, fomentando su curiosidad, incitando y desafiando al estudiante a que se perciba como un sujeto capaz de saber. Así mismo, Bain (2007) reconoce que el enseñar significa hacer cualquier cosa que ayude a los estudiantes a animarse a aprender. Es evidente que estos autores, perciben a la enseñanza como una forma mancomunada de educarse.

De la misma manera, Fenstermacher y Soltis (1998), describen tres tipos de enseñanza con diferentes enfoques. Para cada uno de los docentes sus prácticas educativas son catalogadas como eficaces aunque el abordaje de éstas haya sido diferente. Los tres docentes sintieron que tocaron las vidas de sus estudiantes y que a través de sus enseñanzas se produjeron aprendizajes significativos que contribuyeron a su formación personal y académica. Estos autores resaltan los tres enfoques, los cuales son denominados como:

El enfoque del **ejecutivo** asume al docente como el encargado de producir aprendizajes en los estudiantes. Este enfoque es de carácter técnico, sin embargo se puede ser eficaz planteando estrategias útiles que permitan profundizar en el contenido. Gvirtz y Palamidessi (2006) mencionan que el docente brinda soporte a los estudiantes para facilitar su aprendizaje mediante el sostén o andamiaje, el cual permite a los estudiantes maximizar sus potencialidades. Por otro lado, en este enfoque los materiales curriculares organizados son esenciales, ya que esto permite que se siga un proceso sistematizado en el cual los estudiantes necesitan de los aprendizajes de hoy para desarrollar los del mañana. Si

el estudiante carece de fundamentos básicos no es posible que continúe satisfactoriamente en el siguiente nivel.

El segundo enfoque que mencionan Fenstermacher y Soltis, es el denominado **terapeuta**, este percibe al docente como un ser empático, quien trabaja para crear una relación con sus estudiantes a fin de brindarles seguridad para que desarrollen su autoconfianza y construyan su identidad. Este enfoque va más allá del ámbito académico ya que pretende que el estudiante mediante las experiencias académicas pueda descubrir su yo y fortalecer su desarrollo personal.

Finalmente, el enfoque del **liberador**, como su nombre lo indica sitúa al docente en el estatus de libertador de mentes. En este enfoque el docente es quien motiva al estudiante a pensar críticamente sobre las cuestiones presentadas implícita y explícitamente en la clase.

Es así que estos tres enfoques nos demuestran las diversas maneras de comprender la enseñanza y nos invitan a aceptar y valorar otras formas de enseñanza efectiva. Esto exige reflexionar sobre estos enfoques y apoderarnos de ideas claves que contribuyan a renovar nuestra práctica docente de acuerdo a nuestro contexto.

¿Quién enseña y quién aprende?

La respuesta a esta interrogante es aparentemente obvia. Quien enseña es el maestro y quien aprende es el alumno; sin embargo, no hay nada más falso que esta afirmación. En el acto educativo quien pretende enseñar debe aprender a lo largo de su vida. Los estudiantes no son los mismos de hace 10 o 5 años atrás por esta razón no podemos aspirar a enseñar con los mismos métodos que hemos aprendido. Por otra parte, quien aprende necesita enseñar para aprender mejor.

Freire (1994) menciona que la tarea del docente, que también es de aprendiz, exige compromiso y amor por la profesión. El que enseña es un buscador ávido, investiga para conocer y mediante este conocimiento poder enseñar. Así mismo, quien pretende enseñar debe

atreverse a continuar laborando pese a la desvalorización docente y a las malas condiciones salariales.

La fuerza misteriosa de quien enseña es denominada como vocación (Freire, 2014). La vocación docente permite que el educador se cuestione y reflexione sobre su práctica docente, no solamente la de hoy sino la de ayer para ajustar o cambiar su práctica futura. Sin embargo, puede ser atrevido pero difiero con Freire en su afirmación de que la fuerza de quien enseña es la vocación. Pienso que se necesita mucho más que vocación. El profesor que continua en su labor docente es aquel que tiene sed de ser mejor, el que ama lo que hace y cuya filosofía es servir.

Buena enseñanza

La enseñanza y el aprendizaje son de dependencia ontológica, es decir propias del ser humano. Fenstermacher (citado en Gvirtz y Palamidessi, 2006) sostiene que para que se produzca la enseñanza se necesita de alguien más, aunque este individuo puede como no puede aprender ya que el aprendizaje es individual; sin embargo, en general una actividad de enseñanza desencadena un aprendizaje de alguien más.

La práctica docente tiene su historia y su futuro, no podemos construir sin tener cimientos sobre los cuales edificar una palabra o una definición. Es necesario conocer el origen de la cuestión para poder innovar, ajustar o cambiar nuestra práctica docente de acuerdo al contexto socio-histórico en el que nos encontramos. Fenstermacher (citado en Litwin, 1997) menciona que en la actualidad, en el campo de la didáctica, la connotación que asume la palabra *buena* tiene sentido moral y epistemológico, esto significa que la buena enseñanza es aquella que valora los principios morales y éticos en las prácticas de la enseñanza y si lo que se enseña es digno de que el estudiante lo aprenda.

Sin embargo, lo que para unos docentes es buena enseñanza para otros educadores quizá no. Fenstermacher y Soltis (1998) mencionan que

lo indispensable es la visión y el objetivo que tenga el docente sobre su labor, esto determinará como el educador estructura su enseñanza, el cómo enseñar, por qué enseñar y para quién enseñar.

Jackson (1998) en su libro "la vida en las aulas" nos relata como un grupo de directores en Chicago escogieron a los docentes que según su criterio estaban realizando una buena enseñanza en las aulas. Aunque es natural que no se hayan seguido criterios comunes pues el concepto de buena enseñanza es subjetivo; la reputación, los méritos y otros indicadores como evaluaciones de docentes fueron datos favorables que consideraron los directores para la selección. En las entrevistas que se les realizó, varios de los docentes explicaron que ellos podían ver, sentir y escuchar cuando estaban realizando un buen trabajo en el aula. Un docente expuso que bastaba con mirar las caras de sus estudiantes para saber que ellos tienen deseos de aprender más. Otro docente mencionó que ella conoce que sus estudiantes disfrutaban su clase cuando puede escuchar susurros, en el aula se producen sonidos que demuestran que los alumnos están trabajando, esta docente comentó que a más del sonido ella lo siente a través del clima del aula. Finalmente, Litwin (2016) enfatiza que las buenas prácticas se visualizan cuando estas están cimentadas en las buenas intenciones y buenas razones; para lo que Freire (2014) significa querer bien a los educandos; es decir, tener la apertura de mostrar mi afectividad libremente y así comprometerme con mis educandos.

¿Quiénes son los buenos docentes y/o maestros memorables?

Aquellos maestros que dejaron huellas en nuestra vida, sin lugar a dudas se constituyen dentro de este grupo selecto de docentes buenos y/o memorables. Quizá no recordemos sus clases, o ni siquiera sus nombres, pero por algún motivo tocaron nuestras biografías. Varios académicos mencionan características para describir a los buenos docentes y docente memorables. Por lo tanto, dentro de este escrito consideraremos al buen docente como docente memorable.

Para Mujtaba, B., Preziosi y Mujtaba, L (2011) un maestro extraordinario es aquel que conoce la misión y las políticas institucionales, esto le permite direccionarse en el camino correcto.

Freire (2014) menciona que una característica fundamental de un buen docente es cultivar la disciplina del silencio pues le permite al educador escuchar al educando; consecuentemente, al escuchar al educando se aprende a dialogar con él y a conocerlo íntegramente. Herrera (2010) apoya la afirmación de Freire, ya que plantea que un buen docente es quien conoce holísticamente a sus estudiantes desde sus cuatro dimensiones: la académica, lingüística, cognitiva y sociocultural.

Así mismo, Breach (2004) realizó un estudio sobre las características que hacen a un buen profesor. Las siguientes fueron cuatro de las nueve características más recurrentes. Se planteó que un buen docente es aquel que inspira, motiva e invita a sus estudiantes a pensar críticamente, lo cual concuerda con Freire en que el docente debe desafiar al estudiante a mirar más allá. Otra característica fundamental expuesta por Breach se enfoca en que el docente debe ser flexible y buscar el momento adecuado para enseñar.

El docente reflexivo y experimentado conoce el clima de su clase, sabe cuándo es el mejor momento para enseñar y cuando se debe descansar. Una tercera característica destacada es que el docente debe ser competente; es decir, conocer sobre lo que está enseñando, para ser competente a más del conocimiento sobre su asignatura debe saber cómo enseñar de acuerdo a cada contexto, esto lo conseguirá a través de la investigación constante. Bain (2007) apoya esta característica del buen docente, ya que menciona que existe una trilogía de docencia, investigación y dimensión moral.

Finalmente, se percibe al buen docente como aquel que considera al estudiante como un ser de emociones y no solamente se preocupa del aspecto académico del estudiante, sino también de su bienestar personal.

Educadores y educandos son los principales actores del proceso educativo y deben trabajar conjuntamente.

Se concluye lo siguiente:

1. El aprendizaje es concebido indistintamente por docentes y estudiantes. Aunque la percepción de aprendizaje sea diferente entre educadores y educandos, es indiscutible que para que ocurra el aprendizaje debe haber una intencionalidad de enseñar y de aprender, así como se debe situar al acto educativo en un contexto.

2. El enfoque del ejecutivo, del terapeuta y del libertador pueden ser integrados. Aunque sus principios estén establecidos y aparentemente no son compatibles, el docente es quién decide como, por qué y para que enseñar. Por lo tanto, estos enfoques pueden complementarse entre sí.

3. El docente es un aprendiz a lo largo de la vida. Quién pretende enseñar debe continuar preparándose, así como para aprender significativamente se debe enseñar.

4. La intención de la enseñanza puede desencadenar en buena enseñanza. Es esencial que el objetivo de la educación este direccionado en realizar el bien. Los docentes que realizan un buen trabajo pueden percibirlo a través de sus sentidos.

5. Los maestros memorables tienen características comunes. Estos educadores perciben al estudiante como un ser humano de emociones y se esfuerzan por conocer sus biografías holísticamente a fin de formar la mente y el espíritu.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona.

Breach, D. (2004). What makes a good teacher. *Part I). Teacher's Edition, 16, 30-37.*

Española, R. A., & Madrid, E. (1992). Diccionario de la lengua española.

Fenstermacher, G., Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*: Buenos Aires

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª.ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. 3ª.ed. Buenos Aires: Aique.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Mujtaba, B., Preziosi, R., & Mujtaba, L. (2011). Adult Learning, Assessment, And The Extraordinary Teacher. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(4)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan de acuerdo con las concepciones de sociedad, de cultura y de hombre que le sirven de sustento. Es así como, cuando estudiamos diferentes sistemas educativos organizados en el transcurso de la historia, encontramos que muchos se sustentan sobre diferentes formas de persuasión y que algunos adoptan, incluso, modalidades de adoctrinamiento (De Camilloni, 2002, p. 1).

El foco se centra en el papel del docente actual y en cómo la didáctica general como disciplina, puede ser una valiosa herramienta que le sirva para intervenir de forma más efectiva en la mejora del proceso educativo. Para poder lograr los objetivos educativos, establecidos en los programas escolares, los profesores planifican, organizan, gestionan e implementan en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) y esto lo hacen según su formación, experiencia y recursos con que cuentan en el contexto donde laboran (Moreno Olivos, 2011, p. 27). Para la búsqueda del dispositivo apropiado, se apoya este concepto en lo que menciona Sanjurjo que dice que se entiende como dispositivo a "aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas" (Sanjurjo, 2016, p. 4).

El aprendizaje representa un cambio o una modificación del comportamiento de carácter duradero y estable (M. Davini, 2008). Los aprendizajes son comportamientos con durabilidad y se incorporan al repertorio de comportamientos de la persona. Aunque luego un comportamiento pueda ser reemplazado por otro o mejorado, tanto el anterior como el nuevo tienen una estabilidad en el tiempo. El interés de

la didáctica en su forma general o específica es lograr que este sea alcanzado y que logre los objetivos de desarrollo humano y por ende social. Este ha sido un tema de discusión de una gran cantidad de autores en la escuela y que desde hace pocas décadas ha entrado en auge con la educación superior.

La didáctica ha sido un área un tanto desprestigiada por su mal uso en el Nivel de la Educación Superior. Esa postura, que suele oscilar entre una posición academicista en cuanto a la disciplina a enseñar, y una artesanal en cuanto a los conocimientos pedagógicos y didácticos, que ya no es sostenible, por lo menos desde fundamentos teóricos. Tanto los enfoques tradicionales, como los que cuestionan desde supuestas posiciones críticas de la ayuda pedagógica, han obturado la discusión y la producción de aportes (Sanjurjo, 2011).

La enseñanza busca promover el aprendizaje de manera metódica. Sin embargo, no existe una relación lineal o de "causa y efecto" entre ambos polos de esta relación. En otros términos, no toda enseñanza logra el resultado de aprendizaje que persigue en todos y cada uno de los aprendices. Los efectos de la enseñanza no son cerrados o fijos, como si tratase de resultados de una reacción química. Quienes creen en los efectos fijos o totalmente previsibles y se encuentran con esta diversidad, suelen hablar de "resultados no previstos" de la enseñanza. Esta expresión muestra, en verdad, una concepción estrecha de la enseñanza, ignorando la variabilidad y la riqueza de estos intercambios entre los sujetos (Davini, 2008).

La enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos es una constante en la historia desde que el hombre es hombre y vive en sociedad. Los adultos han enseñado siempre a los más jóvenes, los padres a sus hijos, los adultos a otros adultos. Esta forma peculiar de relación entre las personas y estas muy variadas prácticas sociales se han desarrollado (y se desarrollan) en distintos ámbitos: en el campo, en talleres de

artesanos, en las familias, en las iglesias, en las fábricas y en todos los espacios de la vida social; y, en general, en las instituciones educativas especialmente creadas para estas finalidades (escuelas y universidades) (Davini, 2008, p. 15).

El docente trabajará en la misma considerando un enfoque, definiendo propósitos, objetivos y diseñando las actividades de aprendizaje. Es así que en esta fase pre activa el docente ya habrá tomado muchas decisiones que influirán de manera contundente en el proceso de aprendizaje de su asignatura, porque si bien su programación podría cambiar, esta va funcionar como el pilar estructural para su método (Agadía & Litwin, 2001, p. 3).

De acuerdo con Moreno Olivos (2011) cita a Comenio (1994) que refiere a la Didáctica como a) una técnica y un arte, b) la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos, c) los procesos de enseñanza y aprendizaje deben caracterizarse por la rapidez y la eficacia, así como por la importancia del lenguaje y de la imagen. Se dice que con Comenio comienza la sistematización de la construcción didáctica en el ámbito pedagógico y finaliza el período artístico. Se acentúa la importancia de lo metodológico y aparece la primera concepción didáctica gracias a lo cual, durante mucho tiempo, la didáctica será entendida como sinónimo de enseñanza. También es Comenio quien desarrolla los métodos específicos para cada materia (didácticas especiales), diferenciándolos de la Didáctica General y quien confiere importancia a los recursos didácticos, uniéndolos a la intuición.

Los expertos de hoy deben reconstruir continuamente su experiencia y poder aplicar sus conocimientos teóricos en el trabajo real. El desarrollo de la experiencia es un proceso largo, durante el cual los elementos teóricos, prácticos y metacognitivos del conocimiento experto se integran en un todo coherente. Es importante fomentar el aprendizaje del alumno y la integración del conocimiento teórico en la práctica durante la educación terciaria. Una herramienta para esto es prestar más

atención al conocimiento práctico en la parte teórica del plan de estudios.

La relevancia que se le ha otorgado históricamente al aprendizaje de la práctica profesional, actualizada por la necesidad de modificaciones en la formación de docentes, nos ha hecho considerar la importancia de difundir este trabajo. El mismo intenta ser un aporte a la resolución de problemáticas que permanentemente movilizan a quienes nos dedicamos a la formación de profesionales, en este caso de profesores (Sanjurjo, 2002).

La profesora Sanjurjo hace las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se aprende la práctica profesional?
- ¿Qué dispositivos permiten que las teorías científicas impacten en ella?
- ¿Es posible que, ante las situaciones singulares y complejas que plantea la práctica, se ponga en acto un proceso de reflexión que permita “darse cuenta” de lo que se hace y por qué?
- ¿Es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que construimos previamente a la formación sistemática profesional?
- ¿Es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas?
- ¿Qué estrategias favorecen ese proceso?

Una de las plataformas utilizadas para producir graduados de alta calidad es la formación práctica. Sin embargo, es angustiante descubrir que el desempeño de los estudiantes en el programa sigue siendo cuestionable. Además de la evaluación en el sitio realizada por los respectivos empleadores de los estudiantes, una evaluación por parte de los académicos es vital, para proporcionar una evaluación holística del desempeño del ejercicio práctico de los estudiantes.

Los criterios evaluados en un proceso técnico práctico son: compromiso de los estudiantes, calidad del trabajo, esfuerzo, habilidades

de comunicación, comprensión del trabajo, autoconfianza y habilidades técnicas. La capacitación práctica ayuda a desarrollar una identidad profesional y para que los estudiantes aprendan:

- Tareas de trabajo clave en el propio campo.
- Cómo usar varias herramientas y métodos de trabajo.
- Cómo evaluar las propias necesidades de aprendizaje y desarrollo.
- Como combinar teoría y práctica.
- Habilidades generales de la vida laboral.
- Cómo crear contactos y redes laborales.

Los objetivos de competencia se especifican para el período de entrenamiento práctico. La capacitación práctica debe ofrecer a los estudiantes desafíos que coincidan con los objetivos y proporcionar orientación con el trabajo. La capacitación práctica está relacionada con el plan de estudios del campo del alumno y con el proceso de aprendizaje del alumno en la transferencia del conocimiento el cual es un proceso por el cual las ideas y la experiencia pasan de la fuente de conocimiento al receptor de este. La transferencia de conocimiento y el intercambio de conocimiento se usan indistintamente en muchas literaturas y podría ser material para muchos otros ensayos.

El docente no puede permanecer al margen de una actividad que es profundamente humana y moral, como la enseñanza, necesita implicarse. En esta óptica la didáctica no puede contentarse sólo con mirar impasible la realidad educativa: tiene que intervenir, pues es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina.

La capacitación práctica ayuda a los estudiantes a encontrar empleo después de la graduación. La formación práctica es una parte esencial de un título de una universidad en especial de ciencias aplicadas. Para el estudiante, la capacitación práctica es un trabajo diverso y orientado a objetivos que desarrolla la competencia en relación

con el campo profesional y la vida laboral. La capacitación práctica ofrece a los estudiantes oportunidades para participar en el reconocimiento y análisis de las necesidades de desarrollo del campo.

La gestión del conocimiento en períodos de cambio digital requiere no solo cambios en los procesos de aprendizaje sino también en la transferencia de conocimiento. Para esta transferencia de conocimiento, vemos el aprendizaje reflexivo como una estrategia importante para mantener el vasto cuerpo de conocimiento teórico fresco y actualizado, y para transferir el conocimiento teórico a la experiencia práctica.

Con el movimiento de las economías avanzadas de una producción basada en los recursos a una producción basada en el conocimiento, muchos gobiernos nacionales han reconocido cada vez más el conocimiento y la innovación como fuerzas impulsoras significativas del crecimiento económico, el desarrollo social y la creación de empleo. En este contexto, la promoción de la transferencia de conocimiento se ha convertido cada vez más en un tema de política pública y económica.

La suposición subyacente de que existe un potencial para una mayor colaboración entre la industria y las universidades también se subraya en gran parte de la literatura actual sobre innovación. En particular, el enfoque de innovación abierta para desarrollar el valor empresarial se basa explícitamente en el supuesto de que las universidades son una "fuente vital para acceder a ideas externas". Además, se ha considerado que las universidades son "el gran recurso, en gran parte desconocido, y ciertamente subexplotado, que contribuye a la creación de riqueza y competitividad económica"

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agadía, K., & Litwin, E. (2001). *Introducción a la didáctica*. 5.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Santillana*. Recuperado de https://www.academia.edu/26440605/METODOS_DE_ENSE%C3%91

ANZA_Didáctica_general_para_maestros_y_profesores_MARCRISTINA_DAVINI_Santillana

De Camilloni, A. (2002). *¿Por qué y para qué la didáctica?* Recuperado de www.unter.org.ar

Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, 50.

Sanjurjo, L. (2002). *La Formación en Las Prácticas Docentes*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/402750841/Liliana-Sajurjo-La-Formacion-en-Las-Practicas-Docentes>

Sanjurjo, L. (2011). La clase: Un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2(3), 71-84.

Sanjurjo, L. (2016). *La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria*. Quilmes: RIDDA.

SOLÍS SIERRA MARLENE NARCISA

Docente de la Universidad de Guayaquil

marlene.soliss@ug.edu.ec

LA INTERACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON LOS ENTORNOS ÁULICOS Y LABORALES

En el actual paradigma educativo, las instituciones de educación superior junto con la comunidad deben brindar respuestas a los diferentes problemas de la sociedad; bajo este contexto el presente trabajo tiene la intención de caracterizar la interacción del estudiante con los entornos áulicos de la carrera Procesamiento de Alimento implementado desde el 2013 en el Ecuador en los Institutos Tecnológicos y que hasta la fecha no se ha realizado un seguimiento o evaluación de los ambientes de aprendizaje desde las voces de los diferentes actores: docentes, estudiantes y su interacción entre los agentes del sistema de la modalidad dual que establecen las competencias profesionales mediante un engranaje academia-empresa y complementar su formación en donde los educandos interaccionan en alternancia y simultáneamente en condiciones reales de trabajo y establecimientos educativos.

Entre los objetivos planteados está caracterizar el diseño curricular implementado hasta llegar al aula e identificar el buen el desempeño de los docentes de la carrera para finalmente, como conclusión establecer puntos que desde la conceptualización del curriculum y la reflexión de su implementación en los ambientes de aprendizajes para el buen desarrollo de la formación dual desde la dinámica estudiante-educador forjado en los diferentes escenarios educativos academia-empresa; tal como lo indicara Felipe Trillo y Liliana Sanjurgo “para que se produzca el aprendizaje es necesario que el sujeto que aprende interaccione con los contenidos que intentamos enseñarles” (Trillo Alonso & Sanjurgo, 2008).

De acuerdo al contexto ecuatoriano y nivel de concreción se puede indicar que el curriculum es una propuesta educativa implementada desde el primer nivel por el órgano de control como el documento, donde se “plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado” (Ministerio de Educación, 2018), Se operacionaliza el curriculum mediante la implementación de las diferentes asignaturas con las respectivos particularidades de cada docente, estudiantes y entorno; cumpliendo lo establecido en los documentos, reglamentos y acuerdos ministeriales.

La modalidad dual es una propuesta de estudio que se ajusta para mejorar la empleabilidad de los jóvenes apostando por una formación acorde a las necesidades de un grupo social o ciudadanía y del sector producción; brindando una nueva opción para una profesionalización con el aval de una red estatal de instituciones y empresas comprometidas con el desarrollo de la formación profesional dual (Solís Sierra & Morán Solís, 2017, pág. 321).

La normativa que sustenta lo anteriormente indicado está en lo publicado con el Consejo de Educación Superior así tenemos: Artículo 44.- “Modalidad dual.- En esta modalidad, el aprendizaje del estudiante se produce tanto en entornos institucionales educativos como en entornos laborales reales, virtuales y simulados, lo cual constituye el eje organizador del currículo. Su desarrollo supone además la gestión del aprendizaje práctico con tutorías profesionales y académicas integradas *in situ*, con inserción del estudiante en contextos y procesos de producción. Para su implementación se requiere la existencia de convenios entre las Instituciones de Educación Superior y la Empresa que

provee el entorno laboral de aprendizaje". (Consejo de Educación Superior, 2017, pág. 24).

Como lo manifestara Edith Litwin en su trabajo Nuevos Escenarios para la Educación Contemporánea, "una democracia participativa bajo las reglas del mercado y de sus intereses pragmáticos" y es aquí "que volvemos nuestra mirada a las instituciones educativas, para tratar de mirar, comprender, analizar y participar de manera crítica y creativa en el nuevo escenario que las define" (Litwin, 2010, pág. 56), que sería la formación dual aplicada en los Institutos Tecnológicos como parte de su misión formar en el "saber hacer".

En el perfil profesional de la carrera de Tecnología Superior en Procesamientos de Alimentos se encuentra establecido las competencias, las unidades de competencia, los elementos de competencia y los criterios de desempeño que corresponden a esta formación; el curriculum aplicado se sustenta en políticas de permanencia y promoción estudiantil, para potenciar la diversidad, un enfoque de género y el aprendizaje intercultural, de etnia, de capacidades diversas y armonía con la naturaleza; fortaleciendo el perfil profesional en su estructura curricular se describen las unidades de organización curricular, campos de formación, itinerarios académicos, distribución de la carga horaria y mecanismos para la actualización y evaluación micro curricular de todas las asignaturas. Veamos la siguiente tabla No.1:

Tabla No. 1: Asignaturas por Actividades de aprendizaje

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE				
No.	Asignaturas	Componente de Docencia (Horas)	Componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes (Horas)	Componente de aprendizaje autónomo (Horas)
1	Matemática Aplicada	72	0	24
2	Química General	60	24	24
3	Biología General	60	12	24
4	TICS	36	24	24
5	Expresión Oral y Escrita	36	0	12
6	Ética Profesional	36	0	12
7	Física Aplicada	60	0	24
8	Química Orgánica	60	24	24
9	Microbiología de los Alimentos	60	24	24
10	Estadística Básica para la Tecnología de Alimentos	48	0	24
11	Introducción a la Nutrición	48	12	12
12	Alimentos Ecuatorianos: Historia y Cultura	24	0	12
13	Seguridad en la Industria de los Alimentos	36	0	12
14	Química de los Alimentos	60	24	24
15	Operaciones Unitarias (mecánica de fluidos)	60	0	24
16	Operaciones Unitarias (transferencia de calor)	60	0	24
17	Métodos de Conservación	48	24	12
18	Toxicología de Alimentos	36	12	24
19	Envases y Embalajes	24	0	12
20	Evaluación Sensorial	36	0	12
21	Gestión Ambiental	24	0	12
22	Operaciones Unitarias (transferencia de masa)	60	0	24
23	Tecnología de Bebidas y Licores	60	24	24
24	Tecnología de Lácteos	60	24	24
25	Análisis de los Alimentos	36	12	12
26	Gestión y Normativa en la Industria Alimentaria	36	0	12
27	Innovación y Desarrollo de Nuevos Productos	48	0	12
28	Tecnología de Cereales	72	24	12
29	Tecnología de Frutas y Hortalizas	72	24	12
30	Tecnología de Cárnicos y Productos del Mar	72	12	12

Fuente: Proyecto de carrera. SENESCYT

La organización curricular está dividida en 5 periodos (semestres) los cuales tienen 22 semanas cada una y dividida en 12 semanas en la Institución educativa y 10 semanas en las empresas denominadas formadoras, cumpliendo en esta última 1760 horas; se suma a ello las 240 horas destinadas a un proyecto de vinculación con la sociedad.

Luego del análisis teórico y legal para determinar las características y el nivel de significancia del curriculum y su aplicación en el aula bajo la modalidad dual; se define bajo el enfoque cualitativo el tipo de investigación como exploratoria en donde se reúne la información bibliográfica y necesaria según marco legal para definir, ubicar y reconocer los problemas pocos estudiados como es el aprendizaje en los escenarios áulicos que es el objeto de estudio de la carrera Procesamientos de Alimentos.

¿Qué metodologías de aprendizaje bajo el modelo formación dual se debería utilizar en la carrera Tecnología Superior en Procesamientos de Alimentos para fomentar y potenciar el pensamiento crítico, complejo e innovador de los estudiantes?

La formación, desarrollo profesional y desempeño de los docentes deben estar relacionados con las múltiples maneras de concebir la práctica educativa bajo la modalidad dual.

El modelo de enseñanza constructivista se basa en las experiencias de las personas, de las cuales realiza nuevas construcciones mentales, considerando que la construcción se produce:

Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1998)

Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotski, 2016)

Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel, 2002)

Entendemos por constructivismo toda concepción que parta de comprender el aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto, en interacción con el entorno, va construyendo representaciones, teorías

acerca del mismo. Proceso que, tal como lo plantea el profesor Trillo, le permite adquirir "la capacidad de relacionar la información entrante con la experiencia previa a fin de extraer significados personales que a su vez permitan regular intencionalmente a la conducta". (Trillo Alonso & Sanjurgo, 2008, pág. 107)

En el quehacer académico de esta carrera para llevar la práctica constructivista a cabo se aplica "El método de proyectos", ya que promueve y permite interactuar en situaciones concretas reales en las empresas formadoras y significativas para el estudiante; estimulándolo a el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser" (Delors, 1996), es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En este modelo el docente se convierte en moderador, guía, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más, a través de ello, los alumnos se convierten en creadores y constructores de sus propios conocimientos y desarrollar sus destrezas.

Esta consideración supone interrogarse acerca de cómo llegan a construir esos conocimientos y destrezas. Al respecto señalan que son las actividades y los recursos que se les presentan los que hacen que trabaje la mente del alumno, pero para esto es imprescindible que el alumno decida interpretar y explicar sus experiencias.

En relación con las Estrategias Didácticas utilizadas bajo este enfoque, se toma el concepto de Saturnino de la Torre y Verónica Violant en su trabajo Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria "entendida como procedimiento adaptativo o conjunto de ellos por el que organizamos secuenciadamente la acción para lograr el propósito o meta deseado"

En cuanto a los Principios didácticos se cita a los profesores Trillo y Sanjurgo indican:

Si el sujeto que aprende no se "pone en actividad" en el acto de aprender, el aprendizaje no se produce. Es necesario que el docente

utilice dispositivos que pongan en funcionamiento “las estructuras cognitivas del alumno, que intenten provocar interés que “enganchen” de tal manera que los alumnos se dispongan a pensar en lo que estamos hablando. Para que se produzca el aprendizaje es necesario que el sujeto que aprende interaccione con los contenidos que intentamos enseñarles (Trillo Alonso & Sanjurgo, 2008, pág. 107).

El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición.

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (inteligencias múltiples)
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros
- Contextualizar las actividades

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.

Cito una vez más a los profesores Trillo y Sanjurgo (Trillo Alonso & Sanjurgo, 2008) “Aprender es un proceso, y como tal requiere tiempo, podemos distinguir etapas, podemos planificarlos y orientarlo” (pág. 108).

En este paso según Tiburcio Moreno Olivos quien cita a Díaz Barrida en relación con la tendencia de la didáctica y verla como Movimiento

de la escuela activa o la escuela nueva (finales del siglo XIX): Paradigma centrado en el aprendizaje y que los alumnos tengan una participación activa en su proceso formativo. Se refuerzan planteamientos que buscan vincular la educación superior con el entorno social, adaptar los aprendizajes adquiridos en la escuela a otros contextos distintos para dar solución a los problemas y situaciones de la vida real, promover una enseñanza situada y una evaluación auténtica, primar el trabajo colaborativo (Moreno Olivos, 2011, pág. 34).

El principio de la formación dual es una enseñanza orientada hacia la acción; el desarrollo de las competencias profesionales contempla aspectos específicos y generales relacionados a la profesión y las tendencias actuales (Kauffeld&Grote, 2002).

La competencia profesional en este contexto se define como el conjunto de todas las destrezas y habilidades, métodos y conocimientos de la persona que le permiten resolver tareas concretas (conocidas y novedosas) de una forma autónoma, según los requerimientos, orientada hacia el objetivo, adaptada a la situación y de forma responsable. Adicionalmente le permite reaccionar y actuar, muchas veces en cooperación con otros. Esta competencia profesional se puede dividir en competencia profesional, metodológica, social y personal. Con lo indicado, se puede decir que la formación práctica en la empresa complementada con la formación teórica o viceversa, debe introducir a los estudiantes paulatinamente a una forma de trabajo independiente, orientado a los resultados y a la autorresponsabilidad.

Se debe capacitar a los estudiantes para tomar cada vez más un rol activo en situaciones complejas relacionadas con la práctica profesional e iniciarlos en encargos sencillos de las rutinas empresariales.

En el proyecto de desarrollo curricular de la carrera indica que es necesario fomentar y desarrollar las siguientes habilidades con una base teórica profunda en:

- Analizar la situación laboral y empresarial.
- Reconocer y delimitar el problema.
- Definir objetivos de trabajo.
- Desarrollar las posibilidades para resolver el problema y evaluarlo.
- Tomar decisiones asumiendo la responsabilidad y en busca de dar soluciones, mediante la elección entre las opciones o formas para resolver situaciones en diferentes contextos a nivel laboral, familiar, social, empresarial.
- Trabajo en equipo: coordinar y cooperar con otras personas involucradas.
- Planificar medidas para alcanzar el objetivo planteado para la solución seleccionado
- Participar activamente en la realización y el control de las actividades que llevan a la solución planificada
- Documentar el proceso de trabajo
- Reflejar críticamente el proceso y los resultados de trabajo.
(SENESCYT-ITSJBA, 2015)

Una de las metodologías que se prestan para esta enseñanza es el aprendizaje orientado a proyectos y casos, respetando el principio de una acción completa:

- Informar
- Planificar
- Decidir
- Ejecutar
- Controlar
- Evaluar

El concepto de los campos de aprendizaje prevé una estructura didáctica de metas y contenidos de aprendizaje que pretenden fomentar la meta de una formación holística y orientada a la práctica.

El aprendizaje va más allá de la simple transmisión de competencias cognitivas, considerando más a fondo otras competencias superiores (competencia personal, social, de métodos, de aprendizaje y comunicación).

Los dispositivos en la práctica docente son aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas; Aprendizaje basado en problemas. Los dispositivos en el aula podrían ser: Estudio de casos, Clase grupo – grupalidad, Narratividad, Pareja pedagógica y Articulación de prácticas/formas de la enseñanza.

Davis Perkins en su libro *La Escuela Inteligente* dijo: “Una escuela inteligente debe ser distinta. Necesitamos un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje centrado en la persona más el entorno” (Perkins, 1997). Añade ideas claves para la escuela inteligente; Las aulas: inteligencia repartida: La inteligencia físicamente repartida, apuntes, diarios, calculadoras, ordenadores, etcétera. La inteligencia socialmente repartida: Aprendizaje grupal con un sistema de exámenes comunes al grupo. Solución de problemas en parejas. Enseñanza socrática, actividades dramáticas. Finalmente, la enseñanza simbólicamente repartida.

Tabla No. 2. Estrategias para Favorecer el Aprendizaje

Preguntas clave	Estrategias para favorecer el aprendizaje
¿Hacia dónde vamos o cuáles son objetivos?	1ª Proveer una clara y entendible visión de los objetivos de aprendizaje
	2ª Uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos
¿Dónde estamos ahora?	3ª Ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular
	4ª Enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas
¿Cómo podemos cerrar esa distancia entre la situación actual y la deseable?	5ª Diseñar clases enfocadas en un aspecto de la calidad a la vez
	6ª Enseñar a los alumnos a enfocar su revisión
	7ª Involucrar a los alumnos en la autorreflexión, y permitirles monitorear y compartir su aprendizaje

Fuente: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/PID410_06E06.pdf (pág. 63).

Luego del análisis teórico y normativo para determinar las características y el nivel de significancia del curriculum de la carrera Procesamiento de Alimentos y su aplicación en escenarios áulicos y reales bajo la modalidad dual; es necesario tener presente que la enseñanza debe ayudar a establecer relaciones entre los contenidos y la práctica con la realidad de la misma disciplina y con otras, para la cual se forma.

Identificar los instrumentos de evaluación más idóneos como son la lista de cotejo de la participación de las estudiantes en los diferentes eventos o estrategias metodológicas en que se evidencian los resultados del aprendizaje.

De la práctica académica se podría indicar los resultados del aprendizaje:

- Comprende el importante rol del estudiante en cada entorno de aprendizaje
- Propone estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada entorno de aprendizaje.
- Desarrolla dinámicas grupales con entusiasmo para la superación de la problemática planteada
- Identifica los organismos de exigibilidad para actuar en caso de ser necesario.

Por lo indicado, es necesaria estrategias activas y acorde a las asignaturas y llegar a que el estudiante interiorice para su posterior aplicación en entorno laborales reales.

Evidentemente, queda por explorar más detalle el desarrollo de las competencias de las educadoras en situ. Se requeriría realizar estudios en los cuales se incluyan instrumentos de levantamiento de información de la formación dual.

Las actividades de servicio a la comunidad deberán ser planificadas, monitoreadas y estarán articuladas a una o varias cátedras, las actividades, orientaciones académicas – investigativas y evaluadas por un tutor académico de la Carrera.

La Buena Práctica del catedrático empieza con el dominio teórico y práctico de la asignatura, saber sobre el estudiante y la institución, creativo en la aplicación de estrategias didácticas en entornos diversos, asumir con responsabilidad el rol de docente y generar un ambiente áulico óptimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional. (2016). *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Pichincha, Ecuador: Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. Obtenido de

http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley-organica-educacion-intercultural-ecuador_0.pdf

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.

Consejo de Educación Superior. (31 de 03 de 2017). Reglamento de Régimen Académico Codificado. Quito, Pichincha, Ecuador. Obtenido de <http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos/2017/Abril/reglamento%20de%20regimen%20academico%20codificacion.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Francia. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=00575C41F4_0_91&hits_re

INEE. (2017). *¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa*. Obtenido de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410_06E06.pdf

Litwin, E. (2010). Nuevos escenarios para la educación contemporánea.

Ministerio de Educación. (2018). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional*, Vol. 50(2).

Perkins, D. (1997). *Escuela Inteligente*. Barcelona: GEDISA.

Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI de España editores.

SENESCYT-ITSJBA. (2015). REDISEÑO DE LA CARRERA TECNOLOGIA SUPERIOR EN PROCESAMIENTO DE ALIMENTOS. DAULE.

Solís Sierra, M., & Morán Solís, C. (2017). LA MODALIDAD DUAL UN ENFOQUE BASADO EN ESCENARIOS. En I. T. Rocafuerte, *Memorias del I Congreso Internacional de Ciencias y Tecnología CICIT* (Vol. 1, pág. 322). Guayaquil, Guayas, Ecuador: Compas. Obtenido de https://docs.wixstatic.com/ugd/6ae0cd_3a8249af2d83407ab1c52c24c86538ff.pdf

Trillo Alonso, F., & Sanjurgo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Vygotski, L. S. (2016). *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. España: Book Print Digital, S.A.

LA BUENA ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS. UN ENFOQUE DE LOS PROFESORES MEMORABLES

En el presente trabajo de investigación buscaremos indicios de las buenas enseñanzas que conmueven y perduran, que hacen que los estudiantes se retiren de la clase pensando y sintiendo las huellas que deja la buena enseñanza docente, involucrando aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje.

La buena enseñanza es más que una sólida formación académica y profesional; debe estar asociada a una mirada crítica que pone el énfasis en la perspectiva política e ideológica de la enseñanza. El presente trabajo nos proponemos profundizar en torno a la buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los profesores memorables.

El estilo de enseñanza de los profesores memorables se revela como una construcción didáctica que resulta de su constante reflexión en la búsqueda de elementos que contribuyan a la inclusión de sus alumnos en una trama vincular afectiva favorecedora del aprendizaje.

Los docentes memorables son sin duda generadores de buena enseñanza. Esta noción, donde se destaca el plano moral de la enseñanza, ha sido cuidadosamente estudiada, (Fenstermacher y Richarson, 2005) distinguiendo este concepto del de enseñanza exitosa.

Los profesores "memorables" pueden definirse como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza.

Los primeros aportes teóricos en torno al concepto de buena enseñanza los hemos tomado de Gary Fenstermacher (1989) quien identifica la buena enseñanza en función de cuatro elementos fundamentales: La actividad, la buena enseñanza se refiere al acto de

transmitir un contenido a un destinatario; la razonabilidad, la buena enseñanza es moralmente razonable y sostenida por fundamentos racionales; la enseñanza exitosa, relacionada con el rendimiento de los estudiantes; y la relación ontológica, que existe entre enseñar y aprender.

Aquí el uso de la palabra "buena" no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra "buena" tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar ¿qué es la buena enseñanza en el sentido moral?, equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes.

De acuerdo a esta definición, el docente asume la responsabilidad de brindar al estudiante oportunidades y herramientas para que estudie, al enseñarle cómo aprender? e interesarlo en el aprendizaje, diferenciando claramente las actividades de enseñanza de las de aprendizaje. Pero el rasgo más sobresaliente es que la Buena Enseñanza consta de acciones docentes basadas en "principios morales". Cuestionarnos ¿qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico?, es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante los conozca, lo crea o lo entienda.

El autor también hace hincapié en los quehaceres de la buena enseñanza, que consiste en permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje. En trabajos posteriores, Gary Fenstermacher y Virginia Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al afiliar el concepto de enseñanza de calidad. Este último comprende por un lado, el aspecto de tarea: buena enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, sensibles al aprendiz.

Para Litwin (1998), la buena enseñanza se relaciona con "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada

en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Se evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento".

Por otro lado, la enseñanza exitosa: que depende del aprendizaje por cuanto se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos a un nivel de pericia razonable (Fenstermacher y Richardson, 2005). En este sentido, preguntarnos ¿qué es buena enseñanza? en el sentido moral, equivale a preguntarnos "¿qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes?" (Fenstermacher, 1979), en pocas palabras planteamos ¿qué vale la pena enseñar?

Estas últimas preguntas conducen a otra, tal vez de un valor moral más profundo, ¿qué significa participar instrumentalmente en la educación de otro ser humano? Es decir, tomar conciencia de que el educador se involucra en la educación de otro ser humano al preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse. Los actos morales aluden a rasgos honestos que el profesor exhibe o alienta: virtud, coraje, tolerancia, compasión, respeto o justicia. Los juicios sobre estos actos se basan estándares internos a cada episodio en sí (Fenstermacher y Richardson, 2005).

Otro autor relevante para esta investigación es P J, Jackson (1968) quién a través de su libro "La vida en las Escuelas", nos introduce en el conocimiento del curriculum oculto, como lo opuesto al currículo oficial, para referirse a que en las escuelas: "hacen mucho más que transmitir el

conocimiento escolar entre una generación y la siguiente". Pero es en su libro *Práctica de la enseñanza* (2002) en donde se refiere al saber enseñar postulando la idea que el buen docente debe poseer un conocimiento disciplinar y un conocimiento pedagógico.

También Souto (1999), define La **buena enseñanza** es "*aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos*".

Según Sanjurjo (1994), la sintetiza cuando dice: "entendemos por buena enseñanza aquella que pone el acento en la comprensión, que intenta superar formas de conocimiento frágil, aquella que pone énfasis tanto en los aspectos epistemológicos, como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza, la selección de contenidos, la elección de métodos y sistemas de evaluación tienen que ver tanto con nuestras posiciones epistemológicas sobre el contenido a enseñar y sobre el aprendizaje, como con nuestras preocupaciones por hacer comprensible el contenido escolar para nuestros estudiantes, por el compromiso social de brindar la posibilidad de acceso al conocimiento actualizado y significado. Enseñar todo a todos" como una utopía que retoma el mandato democratizador de la escuela".

El uso de esta palabra docencia, tiene una variedad de acepciones semánticas desde su arqueología. Partiendo de la raíz griega dok que denota la acción que hace aceptar, donde se resalta la docencia como práctica y la práctica especificada como docente. Se plantea que la docencia es la acción de enseñar; de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda. (Campo, Restrepo, 2002). En este mismo orden de ideas, Gaitán y Jaramillo, plantean que suele identificarse a la docencia (en su sentido más tradicional) con un proceso de transmisión de información, haciendo recaer toda la responsabilidad del proceso en el docente y en su saber, y relegando el papel del estudiante a ser un receptor pasivo de la información transmitida (Gaitán, Jaramillo, 2003). Se

destaca, que la práctica docente, va más allá de la transmisión de conocimiento, pues ella contribuye a la formación de los individuos potencializando sus capacidades y habilidades, fortaleciendo su autonomía y adaptabilidad a un mundo en permanente cambio.

Cuando hablamos de la buena enseñanza, estamos haciendo referencia a aquella práctica docente compleja, reflexiva, que genera aprendizajes valiosos y perdurables. Esta enseñanza da cuenta del estado del arte, del carácter abierto y provisorio del conocimiento. Es aquella que permite adquirir conciencia epistemológica de la disciplina postulando que, las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos ya que tienen un entramado subyacente que les da sentido (Maggio, M. 2012).

La enseñanza que deja huellas ofrece diversas miradas “el significado de cualquier hecho o proposición es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye [...] Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras” (Bruner, 2002). Una enseñanza actual, original, que promueve el pensamiento y ayuda a pensar en perspectiva deja trazas que perduran, huellas que marcan para siempre, como un tatuaje en la piel.

Es en esta línea que retomamos las investigaciones que se han desarrollado en torno al conocimiento en la enseñanza, en especial desde la década del '80 en la Universidad de Stanford. En particular los aportes del programa de Lee Shulman y, los que sobre la didáctica de la Ciencias Sociales, ha sido desarrollado por Gudmundsdottir cuyos trabajos se orientaron especialmente a la educación del nivel secundario, es nuestra intención utilizar ese marco teórico y referencial para avanzar en las primeras fases de nuestra investigación.

Al decir de Fenstermacher y Richardson (2005), la enseñanza de calidad no sólo produce aprendizaje a un nivel de razonable competencia, es decir enseñanza exitosa sino que también se requiere que el contenido sea apropiado, moralmente defendible, sostenido por concepciones de razonabilidad compartidas y según estándares

disciplinarios de adecuación y abarcabilidad. Para comprender mejor estas relaciones, los autores analizan al aprendizaje y reconocen que para que éste se produzca es necesario que se cumplan varias condiciones como voluntad y esfuerzo de parte del estudiante, un entorno social que contribuya a la enseñanza y al aprendizaje, oportunidades de enseñar y aprender y, finalmente, buena enseñanza.

La buena enseñanza acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinarios de adecuación e integridad, y emplea métodos apropiados para la edad de los alumnos con la intención de que éstos mejoren su competencia respecto del contenido enseñado. La buena enseñanza es sensible al aprendiz, le importa la manera en que los alumnos responden a las actividades docentes (Sarasa, 2009).

Ken Bain (2007), director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York, da cuenta de un estudio llevado a cabo por su grupo de trabajo que se extendió por más de quince años y que abarcó cerca de un centenar de profesores en una amplia diversidad de universidades de los Estados Unidos. Bain y su equipo observaron prácticas e indagaron en el pensamiento de los mejores profesores tratando de encontrar respuestas a preguntas tales como ¿qué hace grande a un profesor? ¿Cuáles son los profesores que los estudiantes recuerdan mucho tiempo después de graduarse? ¿Qué hace que algunos profesores tengan éxito con estudiantes de formación diversa?

En los inicios de su estudio, Bain definió la excelencia, teniendo en cuenta los resultados de la enseñanza más que la manera en que se habían logrado. Es así como eligió para su estudio profesores que conseguían resultados educativos muy buenos-docentes que habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, influyendo positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir.

Bain relata en su libro la compleja tarea de decidir acerca de qué constituía una prueba de su éxito, lo que requirió de la triangulación entre varios tipos de evidencia. Uno de ellos fue la voz de los estudiantes, con la cautela de no confundir popularidad con buena enseñanza, con la mira puesta en aquellos docentes cuyos estudiantes habían quedado en su mayoría satisfechos con la docencia y se sentían animados a seguir aprendiendo. Es decir, docentes que habían llegado hasta los estudiantes intelectual y educativamente y que los habían dejado con más ganas de aprender. Los buenos docentes del estudio de Bain también eran merecedores de elogios y prestigio tanto entre sus colegas directos de la disciplina como en la comunidad académica más amplia.

A continuación examinamos algunas de las características de los profesores extraordinarios de Bain (2007). En principio, estos profesores notables...conocen su materia extremadamente bien... son consumados eruditos, artistas o científicos en activo... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas.

Según Shulman (1983) El profesor no es solo un experto en procedimientos sino también en explicar racionalmente aquello que hace. Es capaz de reflexionar con una conciencia metacognitiva que también distingue al artesano del arquitecto o al encargado de llevar los libros contables del auditor. Un profesional capaz debe poder comunicar racionalmente sus decisiones y acciones.

Esta forma de conciencia reflexiva acerca del cómo y del por qué hace de las acciones menos predictivas y regulares. Durante mis años como estudiante en la Universidad de Chicago, tomaba clase cerca del Swift Hall, edificio de teología, y sobre una de las paredes que se veían desde mi clase se leía: "Debes conocer la verdad y la verdad te hará

libre". Personalmente creí que nunca entendería cabalmente esa frase hasta que pude entender las implicancias del conocimiento profundo del comportamiento. Shulman (1983)

"Se es maestro porque alguien cree que puede aprender de su enseñanza. Cuando se aprendió ya la enseñanza pierde sentido. Por lo tanto, para enseñar es necesario seguir generando el deseo del conocimiento". Litwin (2010).

Las concepciones que tiene el profesorado acerca de la docencia universitaria nos permiten saber cómo piensa y entiende la enseñanza, pero, además, es importante saber cómo se conjugan dichas concepciones con la práctica; es decir, determinar si las estrategias docentes que emplea el profesorado son acordes con sus concepciones de la enseñanza.

La buena enseñanza no atañe exclusivamente a una sólida formación académica y profesional, sino también a aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje.

Los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables generan un espacio de análisis que nos permite vislumbrar aspectos de la docencia del Nivel Superior corridos de la mirada tecnocrática, y poco tenidos en cuenta en la práctica docente.

La combinación entre la formación profesional y las cualidades personales surge en la narrativa de los estudiantes universitarios como característica insoslayable de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido académico.

El profesorado que concibe la docencia como transmisión de información tiende a emplear estrategias centradas en el profesor.

El profesorado que concibe la enseñanza como una forma de desarrollo y cambio del pensamiento de los estudiantes y que define su rol como facilitador de aprendizajes, suele emplear estrategias de enseñanza orientadas al estudiante.

Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del bienestar y de la seguridad durante la docencia, se acompaña de

una práctica docente basada en el esfuerzo por conocer mejor el contenido de la materia y/o el esfuerzo por mejorar la práctica de la enseñanza en orden a familiarizarse con cómo enseñar.

Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento de las habilidades, estrategias y métodos de enseñanza, se acompaña de una práctica docente basada en el desarrollo de un repertorio de estrategias de enseñanza con el fin de ser un profesor más habilidoso y/o el descubrimiento de qué estrategias de enseñanza son las más útiles con el fin de ser un profesor más efectivo.

Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del aprendizaje y desarrollo del alumnado, se acompaña de una práctica docente basada en el continuo incremento de la comprensión de qué funciona y qué no funciona con los alumnos con el fin de llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bruner, Jerome. (2002). *Making stories. Law, literature, life*. Farrar, Strauss and Giroux. New York.
- Campo, R., Restrepo, M., (2002). *La Docencia como Práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Colombia: CEJA.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). On making dererminations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107 (1): 188-213.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*.

- Gaitán, C., Jaramillo, J., (2003). *Formación Docente en la Educación Superior. Modelo educativo para la formación pedagógico-didáctica*. Bogotá, Colombia: CEJA.
- Gudmundsdottir, S. (1998). Knowledge use among experienced teachers: Four case studies of high school teaching. Tesis doctoral Stanford University, School of Education, California.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Anorrortu.
- Litwin, Edith (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique
- Litwin, E (2010). Nuevos escenarios para la educación contemporánea. En *Itinerarios Educativos*. Año 4-Nº4. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- Maggio, M (2012) *Enriquecer la Enseñanza*. Editorial Paidós
- Sanjurjo, L. (1994). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarasa, M. C. (2008). "En torno a los modelos de buena enseñanza" en: *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. PORTA, L. y SARASA, M. C. Mar del Plata: UNMDP. Gráfica Tucumán
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1983). *Educational psychology returns to school*. G. Stanley Hall Lecture Series, American Psychological Association.
- Shulman, L. S. (1998). *Fostering a Scholarship of Teaching and Learning*. Annual Louise McBee Lecture The University of Georgia Institute of Higher Education, octubre, University of Georgia.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [Edic. cast.:

Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, 9 (2), 2005, 30 pp.]

Souto, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. en A. Camilioni y cols. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós

YÉPEZ MORA MÓNICA ARACELY

ingmonicayepes@hotmail.com

EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA DIDÁCTICA

En este presente artículo se pretende analizar los criterios y fundamentos de las competencias didácticas del docente, en la transformación del estudiante universitario. Sin duda, es el lugar estratégico de la universidad para la sociedad, en tanto institución formadora de científicos y profesionales, obliga a reflexionar acerca de los propios fines y las formas de trabajo al interior de la cultura universitaria, en el sentido de la docencia, y del protagonismo del profesor en la calidad de la educación universitaria.

Los docentes universitarios obedecen al compromiso de algunas exigencias y demandas aplicadas en la práctica de las instituciones de educación superior para asumir una nueva visión y un nuevo paradigma que son los objetivos de las competencias del docente en la formación de los estudiantes, que se basa en el aprendizaje y en la enseñanza universitaria a lo largo de toda la vida, en la orientación prioritaria hacia el aprendizaje auto dirigido, a una sociedad globalizada. Además, analiza la docencia universitaria ligada a un conjunto de competencias didácticas que juega un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica. En este sentido, el resultado de la presente nota es reflexionar sobre la necesidad de propiciar desde la universidad un espacio de formación y discusión académica en torno del conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza universitaria, dispuesto a reconocer la importancia de la teoría didáctica para el desarrollo de la misma, y al docente como responsable de la construcción de una enseñanza universitaria de calidad.

En estos últimos años la actividad docente y en particular la enseñanza en la universidad, vienen siendo objeto de múltiples análisis y reflexiones en el campo de lo socio-educativo. Sin duda, el lugar

estratégico de la universidad para la sociedad, en tanto institución formadora de científicos y profesionales, es una interlineas vinculadas a la función docente viene siendo objeto de múltiples análisis y reflexiones.

Sin duda, el lugar estratégico de la universidad para la sociedad, en tanto institución formadora de científicos y profesionales, innovación educativa como es la didáctica, son fundamentales en los procesos de transformación de la información en conocimientos de los profesores universitarios, la docencia con calidad y el profesor son elementos relevantes en todo el proceso de la construcción del conocimiento. Es decir, estas competencias permiten a los docentes y estudiantes actuar con autonomía y responsabilidad.

En la práctica pedagógica, el docente universitario se preocupa por la investigación, la innovación, la gestión académica, la propuesta de nuevas metodologías, que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Actualmente, las universidades poseen ciertos aspectos importantes dentro de la pedagogía como el aprender hacer, que permite desarrollar nuevos enfoques en cuanto a la formación de los docentes universitarios, a combinar la formación disciplinar con el desarrollo de competencias didácticas, y el propósito de superar la condición de profesores intuitivos e informadores, por la de profesionales formadores, y responsables de la calidad de los aprendizajes.

Las habilidades conceptuales se desarrollan mediante procedimientos actitudinales que permiten a los docentes y estudiantes interactuar en los procesos del conocimiento, comprensión y resolución de problemas. Por lo tanto, es oportuno dada las exigencias que se plantea al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, propiciar la gestión didáctica de los profesores universitarios, donde devienen actores fundamentales para la elevación de la calidad en este nivel de enseñanza, pues sin ellos cualquier intento de perfeccionamiento o mejora continua no tendría sentido.

De acuerdo a lo anterior, surge la necesidad de analizar los criterios y fundamentos de las competencias didácticas – pedagógicas del

docente universitario. Esto conlleva a realizar una investigación documental, mediante una revisión bibliográfica que permite verificar las aportaciones teóricas de autores que han desarrollado investigaciones relacionadas con la temática, y su objeto de proponer habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para interactuar los docentes con los estudiantes en los procesos de orientación y reflexión pedagógica en los tres momentos de planificación, supervisión y valoración.

Competencias docentes

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

Tabla 1. CONTENIDO CURRICULAR

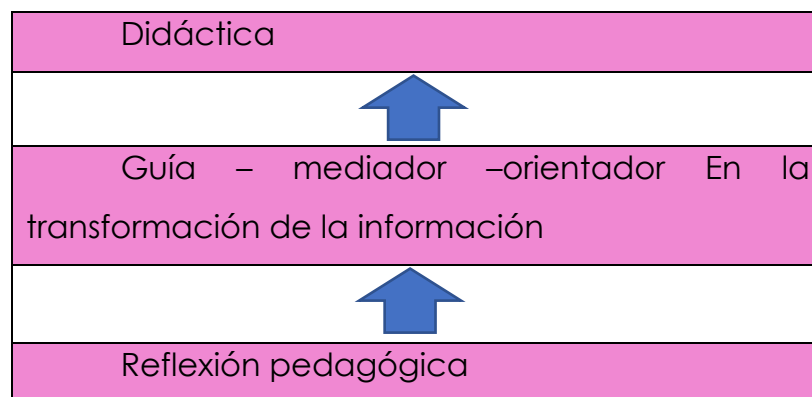
Conocimientos (cognitivo) Saber conocer	Procedimental (cognoscitiva) Saber hacer	Actitudinal (metacognitiva) Saber ser
Hechos, conceptos, teoría, principios. Cultura acumulada, objeto de estudio	Estrategias de aprendizaje, técnicas, modos de actuación con los objetos	Valores, actitudes, ética. Significados sociales otorgados a los objetos

Fuente: www.revistaorbis.org.ve / núm 37 (año 13) 41-55

La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más

allá del aula. La competencia profesional "...se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad" (Contreras, 1999, pág. 58).

Tabla 2. EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE



Fuente: www.revistaorbis.org.ve / núm 37 (año 13) 41-55

La docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica. (Perrenoud, 2007) señala que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos; dicha movilización es única, es decir, situada en contextos específicos. El desarrollo de la competencia pasa "por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento", (Perrenoud, 2007, pág. 1) y finalmente las competencias profesionales se crean en el proceso de formación tanto como en los escenarios de trabajo.

En sentido amplio se concibe a la competencia como un constructo angular que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad. Cada actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas

de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Se puede afirmar que la competencia está formada por diversas unidades de competencia. (Contreras, 1999)

Tabla 3. Clasificación de las competencias

<p>1. Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales</p>	<p>Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades, etc.</p>
<p>2. Competencias referidas a actitudes</p>	<p>Tienen que ver con la forma de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar (la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.).</p>
<p>3. Competencias referidas a capacidades creativas</p>	<p>Se refieren a la manera como los sujetos abordan el trabajo en su conjunto: si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.</p>
	<p>Son aquéllas que se refieren a si se es capaz de ver las consecuencias de las propias</p>

<p>4. Competencias de actitudes existenciales y éticas</p>	<p>acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.</p>
---	---

Fuente: (Aubrun & Orifiamma, 1990)

Los principios éticos no son normas lógicas o técnicas metodológicas; por otro lado, tampoco se pueden confundir los procedimientos con habilidades motrices, desvinculadas de conceptos y principios. La única posibilidad de enfrentar estos riesgos es la de profundizar en las relaciones de los contenidos educativos con el conocimiento y con los valores.

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

Es importante enfatizar que la convivencia se construye forma cultural, histórica e ideológica en el Inter juego de relaciones de poder. Enseñar a convivir es que las relaciones sociales deben basarse en la equidad y en la solidaridad. En este mundo globalizado los retos para los docentes, emanados de una realidad dinámica y contradictoria, se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo.

Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permitirá una

producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes. En este sentido de acción comunicativa, la atmósfera educativa es claramente ética. (Zabalza, 2003) señala las siguientes competencias didácticas del docente:

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

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

Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos: En esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. Los contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia, cobertura y relevancia.

En el indicador de congruencia se especifica si se encuentran algunos problemas de omisiones, repeticiones o sesgos en las unidades temáticas del programa.

En el indicador de relevancia se considera si los contenidos elegidos son relevantes para la formación profesional (Barrón, 2003, págs. 75-96).

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

Tabla 4. Estrategias de aprendizaje

El método de casos	Es un proceso reflexivo de la teoría y la práctica, para poder analizar y resolución de casos.
Aprendizaje basado en la investigación	Brinda al estudiante la capacidad de aprender por cuenta propia, ser capaz de trabajar en forma autónoma y en equipo, de resolver problemas.
Aprendizaje basado en proyectos	en proyectos Pretende crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento, desarrolla la capacidad de investigar, es una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.
Aprendizaje basado en problemas	Se centra en el estudiante, se trabaja con grupos pequeños, se orienta a la solución de problemas.

Aprendizaje cooperativo	Es importante que los estudiantes tomen notas, realicen resúmenes, corregir las tareas en grupo, resolver problemas en grupo, realizar debates.
Aula invertida	Los alumnos realizan tareas de reflexión en casa. El alumno aprende los contenidos fuera del aula. La participación del estudiante, trabajo cooperativo, resolución de problemas en forma grupal.

Fuente: www.revistaorbis.org.ve / núm 37 (año 13) 41-55

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

- Abrir caminos a través de la exploración; se requiere considerar no sólo el punto de llegada, sino también el punto de partida.
- Dejar de privilegiar la dualidad objetivo-evaluación y añadir objetivo-alumno, contenido-alumno, contenido-método, y método-evaluación.
- Establecer una relación pedagógica que incite al alumno al aprendizaje, que le despierte su deseo de saber.
- Considerar la brecha que se tendrá que abrir, no sólo en términos de objetivos sino de contenidos y condiciones para lograrla. Es decir, no sólo establecer lo que el alumno debe saber, sino lo que tiene que organizar y hacer, tanto cognitiva como afectivamente, para lograrlo.

- Considerar las estrategias de enseñanza para provocar el aprendizaje.
- Crear situaciones movilizadoras, es decir, de revisión y aplicación de conocimientos.
- Transformar los conceptos en acciones a realizar.
- Trazar un camino didáctico inventariando las nociones y conocimientos previos necesarios para lograrlo, los procedimientos a seguir y los recursos que se utilizarán.

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

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

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

manipular, palpar) y la interrogación lingüística (por qué, para qué, cómo).

No existe una capacidad única y uniforme de pensamiento, sino una multitud de modos diferentes en los que las cosas específicas observadas, recordadas, oídas o acerca de las cuales se ha leído evocan sugerencias o ideas pertenecientes a un problema o cuestión y que hacen avanzar la mente hacia una conclusión justificable.

La formación consiste en un mundo de desarrollo de la curiosidad, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación que aumenta la sensibilidad a los interrogantes y el amor a la investigación de lo desconcertante y desconocido, mejora la idoneidad de las sugerencias que se presentan en la mente, controla su sucesión en orden evolutivo y acumulativo, realiza el sentido de la fuerza, la capacidad de prueba de todo hecho observado y toda sugerencia recogida.

El pensar no constituye un pensamiento mental aislado; por el contrario, es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos, el modo en que coinciden y en el que se les hace coincidir, el modo en que se los manipula. En consecuencia, ninguna asignatura, ningún tema, ninguna pregunta es intelectual por sí misma, sino por el papel que se le hace desempeñar en la dirección del pensamiento en la vida de toda persona (Dewey, 1989)

Todo lo que el docente analiza y realiza, así como el modo en que lo hace, incita al alumno a responder de una u otra forma, y cada respuesta tiende a dirigir la actitud del estudiante en uno u otro sentido. Esto plantea la necesidad de diversificar las modalidades de trabajo en el aula a través de talleres, seminarios, laboratorios y aún más, a través de la posibilidad de promover la capacidad en el alumno de transferir el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano, la ciencia al mundo del trabajo profesional, y de establecer una relación compleja entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y en el de las tareas cognoscitivas complejas.

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

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

La tutoría también es concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas por áreas y técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcantára, 1990). En la tutoría se propicia una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos; en este caso el profesor asume el papel de consejero o de "compañero mayor"; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable (Latapí Sarre, 1988)

La tutoría puede estar ligada al apoyo que el docente proporciona al alumno en su trayectoria escolar para la toma de decisiones acertadas, recomendándole bibliografía o sólo intercambiando opiniones sobre la vida académica de la institución; también puede ubicarse en relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular

Los saberes prácticos conforman el conjunto de estrategias, habilidades y destrezas propias del oficio del investigador. A través de este tipo de saberes se enseña y se aprende a problematizar, a fundamentar la teoría, a concebir la teoría como una herramienta de

análisis, a organizar, analizar e interpretar la información. Cada uno de estos quehaceres de la investigación está integrado por numerosas y diferentes operaciones que requieren conocimientos teóricos, habilidades y estrategias.

Los saberes significativos. El tutor también enseña a cuestionar acerca de los fines últimos de la investigación, los porqué de carácter ético-político del saber científico, así como los para quiénes de la producción científica. Se refiere a los significados y objetivos últimos del conocimiento que se genera.

Estos tres tipos de saberes insertos en las tradiciones disciplinarias, en procesos de socialización y circulación y en las posibilidades institucionales reales permean la formación de las nuevas generaciones de profesionales. Una generación es más que un grupo humano coincidente en un espacio y en un tiempo.

Los retos que se presentan para la formación del docente no sólo atañen al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que se inserta el profesionalista, entre los que se pueden destacar los siguientes: la incertidumbre, la ética de la comprensión, la pertinencia del conocimiento y la comprensión (Moñín, 1998). Con relación a la incertidumbre se puede señalar que las certezas que en un momento dado se trabajaban en distintos ámbitos (en lo económico, en lo político y en lo cultural), se han modificado; la realidad es dinámica, cambiante y contradictoria y hoy más que nunca la formación docente ha de encaminarse hacia el manejo de las incertidumbres, es decir, prepararse y preparar para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo.

La ética de la comprensión requiere de comprender la incompreensión, de argumentar y refutar. La comprensión no acusa ni excusa. Con ello se intentaría aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo (Moñín, 1998, pág. 55).

La pertinencia del conocimiento implica reconocer el contexto en el que se genera y desarrollar los conocimientos, tener una visión holística de la realidad reconociendo la interrelación entre todos los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones; es decir, tomar en cuenta todos estos aspectos, lo que implica reconocer la complejidad de los conocimientos que se pretenden manejar.

Formarse para la comprensión implica dos niveles: uno que atañe a la comprensión intelectual u objetiva y otro que atañe a la comprensión humana intersubjetiva (Morín, 1998, pág. 51). Ambos son necesarios para la convivencia en el mundo actual, en el que, paradójicamente, los procesos de globalización han traído consigo procesos de exclusión y con ello el resurgimiento de las xenofobias, los fundamentalismos y el racismo, de las exigencias de competitividad a ultranza emanadas de las reglas del libre mercado.

Los cambios académico-administrativos deberán prestar más atención a la intención de los docentes. (Fullan & Hargreaves, 1999), señalan al respecto que es necesario:

- Dar voz a las intenciones del docente,
- Escuchar activamente la voz del docente,
- Crear oportunidades para que los tutores enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas y mostrar disposición a escucharlos acerca del cambio,
- Evitar crear una cultura de dependencia por sobreestimar la veracidad de las investigaciones publicadas y subestimar el conocimiento práctico de los docentes,
- Evitar las modas en la forma de una implementación uniforme de nuevas estrategias sin cuestionarlas,
- Facultar a los docentes y sus escuelas para recuperar una responsabilidad sustancial en la toma de decisiones importantes, crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto.

Existen diversos factores que se deben de considerar en la formación de los docentes:

- Los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión,
- Los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con esos períodos,
- La etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente,
- El efecto que tiene sobre su confianza en su propia capacidad educativa, su sentido de realismo y sus actitudes hacia el cambio, el género.

El contexto de la tutoría:

Para los docentes-tutores el cambio no es simplemente rehacer un diagrama de flujo, es algo que debe ocurrir en el mundo complejo y atareado de su aula.

Es necesario conocer el contexto donde el docente-tutor trabaja, cómo influye el ambiente en la tutoría; se requiere una comprensión ecológica de su actividad, el modo en que éste se desarrolla para adecuarse al medio, y en qué podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre.

La tutoría no siempre es igual, no se puede estandarizar.

Un aspecto importante de la tutoría es su realismo y practicidad. A la mayoría de los tutores les interesa la excelencia en el aula, la motivación de sus alumnos, hacer del aprendizaje un proceso activo y divertido. Pero también les interesa conservar su salud y controlar el estrés.

Las características contextuales fijan límites muy definidos a lo que pueden hacer los tutores y a las posibilidades reales de innovación. Muchas de estas realidades, como el aislamiento en el aula, están firmemente institucionalizadas, tienen profundas raíces históricas. Algunas de estas realidades son: el tamaño del grupo, el tiempo y el currículo.

Las acciones emprendidas hasta la fecha reflejan una gran preocupación y movimiento al interior de la mayoría de las instituciones

de educación superior, cada una de acuerdo con sus recursos, a la cultura organizacional que le identifica y a las intenciones de quienes las dirigen, que muestran cómo están tratando de incorporarse a esta nueva visión de hombre que se requiere formar en un mundo globalizado.

El rol docente sólo puede modificarse en el marco de una profunda transformación del orden escolar y social. Cambiar el rol y el profesionalismo docente sólo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que comprometa a la institución escolar.

Las competencias didácticas se orientan en los procesos de conocimientos de los estudiantes universitarios; mientras que las competencias didácticas se apoyan en la reflexión de la actividad pedagógica. En este sentido, (Padilla & López, 2013) indica que son consideradas como ejes o motores del saber y del hacer del docente. El docente universitario posee una doble competencia de los buenos profesores: por un lado, su competencia disciplinar (qué enseñar) y por otro lado su competencia pedagógica (comprometidos en la formación y el aprendizaje de los estudiantes) (Martín, González, & González, 2002).

En cambio, la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje permitirá a los estudiantes el desarrollo de las habilidades, destrezas, valores y actitudes, para trabajar con autonomía y responsabilidad. Es decir, el estudiante está en la capacidad de saber investigar, trabajar en forma individual o en equipo, resolver problemas entre otros y sobre todo ser consciente del proceso de su aprendizaje. Las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, permite un alto grado de interacciones entre docentes y estudiantes para la construcción del pensamiento crítico y reflexivo (Duque, Vallejo , & Rodríguez, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantára, A. (1990). *Consideraciones sobre la tutoría en la enseñanza universitaria* (Vols. 49-50). Perfiles Educativos.

- Aubrun, S., & Orifiamma, R. (1990). *Les competences de 3em.dimension*. París: Conservatorio de Arts e Metiers.
- Barrón, C. (2003). *Análisis de los contenidos curriculares. Un acercamiento metodo- lógico*". Mexico: CESU-UNAM.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). *Personal Narrati- ve and Life History in Learning to Teach*. Nueva York: Macmilan.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (s.f.). *Los contenidos de la feforma. Enseñanz y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Duque, P., Vallejo , S., & Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño*. Universidad de Manizalez. Colombia.
- Latapí Sarre, P. (1988). *La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad* (Vol. 68). Revista de Educación Superior.
- Martín, E., González, M., & González, M. (2002). *Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior*. Revista de Investigación e Innovación Educativa(30), 63-77.
- Merieu, P. (2002). *Aprender sí ¿pero cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Moñín, E. (1998). *Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro*. Mexico: Correo de la UNESCO.
- Padilla, S., & López, M. (2013). *Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades*. Revista Estudios pedagógicos. (Valdivia)(39), 103-119.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevascompetencias para enseñar*. México: Editorial Graó.
- Shulman, S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. Revista de. Obtenido de [https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1 .pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf).



UNR Universidad
Nacional de Rosario



Didáctica: Lectura de perspectivas modernas

Colectivo de Autores

Recopilador
Fabrizio Andrade

ISBN: 978-9942-36-764-8



9 789942 367648


**Live
Working**
EDITORIAL

www.liveworkingeditorial.com